

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 4

Septiembre/Diciembre 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

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

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

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

Mgtr. Rosa Delia Morales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Luz Stella Palacio Salgado, Universidad del Pacífico, Colombia

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

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 de Caldas, Colombia

Mgtr. Ivonne Valencia Chaves. Universidad Distrital Francisco José de 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

DISEÑO DE CARÁTULA

Dirección Editorial de la UNAE

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

Diagramación: Dis. Anaela Alvarado

Corrección: Dra. María Luisa Torres

Dirección Editorial UNAE

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

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	
Imaginarios sociales y simbólicos del corrido prohibido colombiano. <i>Yolima Gutiérrez</i>	11
ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN Y ENSAYO	
“Oído, pueblo, que llegó... Llegó el caballero Gaucho”. Invitación al pregón. <i>Mónica María del Valle Idárraga.</i>	23
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE ORALIDAD	31
La tertulia pedagógica, una estrategia dialógica potenciadora de la comprensión lectora y de las interacciones docentes. <i>Omaira Alarcón Millán</i>	32
Para hablarte mejor. Una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales. <i>Lilian Montes</i>	42
La pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico. <i>Viviana Estela Puig</i>	47
Elementos para pensar la formación docente en clave dialógica. <i>Yolima Gutiérrez</i>	53
ENTREVISTAS	
Entrevista realizada a la profesora Ruth Moya <i>María Nelsy Rodríguez Lozano</i>	62
RESEÑAS	
Entrelazando voces. La Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad crece. <i>María Isabel López, Irma Graciela Miranda</i>	75



EDITORIAL

La revista *Oralidad-es* en el volumen 2, número 4, agrupa investigaciones, reflexiones y experiencias pedagógicas que profundizan en diversos aspectos de la oralidad como por ejemplo tradición ancestral, dimensión simbólica cultural, didácticas y formación docente.

En el campo de la investigación sobre la oralidad, Yolima Gutiérrez presenta un estudio sobre el corrido prohibido colombiano desde un enfoque simbólico y sociológico cultural. Mónica del Valle, explora algunas dimensiones orales del pregón y plantea desafíos para estudios relacionados con este campo de la oralidad.

En el ámbito de la oralidad como conocimiento ancestral, Ruth Moya nos deleita sobre las relaciones mitológicas entre la tradición oral andina y el Buen Vivir, un conjunto de conocimientos transmitidos a través de las fábulas, cuentos y adivinanzas que, como ella misma afirma, son el repositorio de la memoria histórica, la identidad de la palabra, que explican el mundo moral, natural y de la vida de los pueblos originarios del sur.

En el ámbito de la oralidad como didáctica, varios autores presentan la tertulia, la narración oral y la pregunta, como estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la argumentación, el diálogo y la lectura comprensiva.

Omaira Alarcón propone la tertulia pedagógica, como una estrategia dialógica potenciadora de la comprensión lectora y de las interacciones docentes. Lilian Montes en su artículo: Para hablarte mejor, presenta una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales, propone el fortalecimiento de capacidades y el enriquecimiento del universo cultural, a través del desarrollo de la oralidad. Viviana Estela Puig se enfoca en la pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico. La estrategia de enseñanza que se transforma en estrategia del alumno para futuros aprendizajes. Yolima Gutiérrez escribe Elementos para pensar la formación docente en clave dialógica, en donde propone el conocimiento situado y el diálogo reflexivo como elementos significativos a la hora de pensar la formación docente.

Esperamos con este número 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.

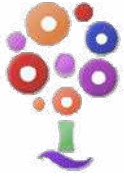
Patricia Pérez Morales
María Nelsy Rodríguez Lozano
Coordinadoras editoriales del número 3
Universidad Nacional de Educación (UNAE)



Oralidad-es

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN





Forma de citar el artículo: Gutiérrez, Y. (2016).
Imaginarios sociales y simbólicos del corrido prohibido
colombiano. Revista Oralidad-es, 2 (4), 11-21.



Imaginarios sociales y simbólicos del corrido prohibido colombiano

Yolima Gutiérrez
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle
yolimagr@yahoo.es

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

Resumen

El objeto de este artículo es analizar rasgos característicos de la ideología e identidad social colombiana en el corrido prohibido o narcocorrido como género musical, producto social y manifestación discursiva de las culturas populares. Se realiza una selección de corridos colombianos y se analiza su contenido desde la perspectiva de los estudios culturales. Se identifican voces que caracterizan prácticas sociales sujetas a juicios y valoraciones de aceptación o reprobación. Además, se investigan discursos de apoyo, rebeldía o denuncia social frente a fenómenos como el narcotráfico, el conflicto armado y el secuestro.

Palabras clave: Corrido prohibido, discurso oral, formas de enunciación, imaginarios sociales.

Abstract

The purpose of this article is to analyze characteristic features of Colombian ideology and social identity in the *forbidden corrido* or *narcocorrido* as musical genre, social product and discursive manifestation of popular cultures. A selection of Colombian *corridos* is made and its content is analyzed from the perspective of cultural studies. Voices are identified that characterize social practices subject to judgments and assessments of acceptance or disapproval. In addition, discourses of support, rebellion or social denunciation against this phenomena -such as drug trafficking, armed conflict and kidnapping- are researched.

Keywords: Forbidden corrido, oral discourse, forms of enunciation, social imaginaries.

Introducción

La música es una producción discursiva y, por tanto, cultural. En la actualidad, está expuesta a una dinámica cambiante, entre los ámbitos local y transnacional, debido a los patrones culturales globalizadores propios de nuestra sociedad moderna. En este marco, emergen diversas interacciones sociales que nos exigen nuevas miradas a la construcción de la identidad desde un escenario global, regional y local estrechamente relacionado con el consumo cultural (Martín Barbero, 2001; García Canclini, 1999).

Esta emergencia de nuevas interacciones sociales genera transformaciones en las formas de comprensión de las culturas populares. Las cuales son el resultado de una interrelación de factores económicos, sociales y culturales de una nación o un grupo social, que propician modelos culturales, bien sea generados por los miembros de la comunidad o por modelos asimilados desde fuera de la comunidad que transforman lo popular (García Canclini, 2002; Milián, 2006). Tomamos como objeto de estudio una selección de corridos prohibidos, corridos norteños o narcocorridos como una producción cultural y simbólica. El corrido prohibido se configura en un texto y/o discurso (oral o escrito) y se enuncia en situaciones concretas de uso. Los textos¹ y/o discursos (orales o escritos) son considerados como unidades comunicativas que se construyen en el uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas; por tanto, movilizan recursos de la lengua natural a partir de modelos de organización textual disponibles en el marco de esa misma lengua y determinados por las condiciones histórico-sociales en las que han sido elaborados.

El contexto del corrido prohibido colombiano

Antes de adentrarnos en la comprensión del corrido como manifestación discursiva, es fundamental presentar, aunque sea de manera sucinta, su contexto histórico. Esta tarea implica traspasar las fronteras territoriales y, al mismo tiempo, transitar entre pulsaciones, efectos, reflejos y ecos presentes en las producciones

sonoras, de lo contrario, estaríamos abocados a la mera abstracción. Por ende, reconocemos que las relaciones interculturales entre los países latinoamericanos están determinadas por movimientos intelectuales, condiciones histórico-políticas, coincidencias, acercamientos, conflictos y rupturas y, en general, por un invaluable aporte a la cultura y al arte. Este contacto en todos los órdenes enriquece la construcción identitaria y testimonial de nuestros propios pueblos.

En esta dinámica, reconocemos el corrido como una expresión de la música popular de México que, a su vez, proviene del romance español y ha traspasado la frontera nacional mexicana, llegando a diferentes países centro y suramericanos, entre ellos Colombia². El corrido ha sido objeto de numerosos estudios desde la perspectiva literaria (Alfonso Reyes, Castillo Nájera, José Muñoz Cota, Pérez Martínez, citados por Castañeda, 1943) y desde perspectivas socioculturales (Astorga, 1997; Valenzuela, 2003; Valbuena, 2004; Bermúdez, 2004; Pérez, 2004; Cabañas, 2008), las cuales coinciden en reconocer que sus orígenes tienen que ver con factores de diverso orden que conllevan al marginamiento del campesino, quien se ve abocado a dejar su terruño y a la emergencia de grupos sociales considerados subculturas marginales.

El género del corrido adquiere un grado mayor de reconocimiento en México, el cual es aprovechado, en la década del 70, para incentivar la identidad nacional revolucionaria (Cabañas, 2008). En esta época, también adquiere un nuevo matiz por el crecimiento de la problemática continental del narcotráfico, hecho que relega al tradicional corrido político y da origen a los *narcocorridos*, un subgénero musical que alude a temas referidos al tráfico y consumo de drogas ilícitas. De ahí la creación de canciones laudatorias, instadas a la impugnación social. Al respecto, Valenzuela señala:

Los corridos ofrecen una rica información sobre el narcomundo y las múltiples articulaciones que desde él se construyen con otros ámbitos de la sociedad. Los narcocorridos participan en la elaboración de crónicas sociales, ofreciendo diversas perspectivas,

¹Bronckart (2007) propone preferencialmente referirse al texto como actividad verbal, ya que éste supone una práctica y un producto.

²La cultura popular mexicana se fortaleció en la primera mitad del siglo XX con la música y el cine como pilares esenciales y fue fundamental en la construcción cultural colombiana (Bermúdez, 2004)

muchas veces críticas a las versiones oficiales. También denuncian las complicidades institucionales y la participación de diversas figuras, de los ámbitos legitimados, que ayudan, protegen o sirven a los grandes narcotraficantes. De manera conjunta con el incremento de personas adictas a la droga y la unilateralización de mecanismos oficiales para controlarlas —centrados en medidas policíacas—, han crecido de manera impresionante las mafias del narcotráfico y su campo de operaciones rebasa el comercio de drogas, incorporando de manera conspicua —de acuerdo con los reiterados registros de prensa— a muchas figuras de la política, empresarios, policías y militares. (Valenzuela, 2003, p. 95)

La interacción local, nacional y transnacional facilita la incursión de la música regional en los mercados simbólicos y permite avizorar nuevas formas de pertenencia y de construcción de ciudadanía e identidad (García Canclini, 2002). De este modo, se efectúa la transculturación musical de los narcocorridos, escapando, incluso, a los postulados postcolonialistas. En palabras de Cabañas,

El narcocorrido reivindica la actuación de las clases populares en la globalización, mediante un proceso de agencia que canta la épica de las comunidades desplazadas y criminalizadas. En otras palabras, el narcocorrido reescribe la globalización desde sus márgenes. (Cabañas, 2008, pp. 519-520)

En Colombia los narcocorridos, al igual que en México, se conocen con el nombre de corridos “prohibidos”³ y constituyen un movimiento que toma fuerza en la década del 80 (Pérez, 2004). Este auge obedece, de una parte, al intento del Estado por controlar un producto cultural masivo que se torna atractivo ante la prohibición de su consumo (Cabañas, 2008) y, de otra, a la producción de droga en países latinoamericanos y su consumo en Estados Unidos y Europa. En Colombia, específicamente, hacia la década de los 70 empieza a exportarse gran cantidad de marihuana y a crearse fortunas considerables (Murillo y Orjuela, 1990).

El crecimiento exponencial de cultivos ilegales y tráfico de drogas en las décadas del 70 y 80 alteró no sólo la economía colombiana, sino los modos de vida de productores, comercializadores y sociedad en general. Entre otros factores desencadenantes, se consideran los siguientes: la organización de los denominados carteles de la droga en Medellín y Cali; la recesión de la producción agrícola y la migración campesina a la ciudad; la vinculación de grupos guerrilleros y paramilitares en el cultivo y comercialización de coca y amapola. De esta manera, las drogas ilegales en nuestro país inician su carrera hacia la consolidación de lo que hoy conocemos como el narcotráfico, una de las mayores causas de la profunda crisis actual.

El fenómeno del narcotráfico se ha estudiado desde los campos jurídico, periodístico y, ocasionalmente, desde el ámbito sociológico. No obstante, es fundamental comprenderlo desde el referente psicosocial, toda vez que entretiene *formas objetivadas* o materiales y *formas subjetivadas* y mentales, es decir, relativas a las percepciones y representaciones sociales. Esta mirada holística e interdisciplinar al fenómeno de narcotráfico como estilo de vida y manifestación sociocultural incorpora variables psicológicas y culturales, de donde se derivan innumerables discusiones, frente a si se puede entender o no el narcotráfico como una cultura o una subcultura. En todo caso, Gilberto Giménez (2007) aporta una reformulación sustancial al concepto de cultura que podría iluminar esta discusión:

La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (Giménez, 2007, p. 49)

Nos situamos, entonces, en un escenario de la música donde se construyen imaginarios y mundos posibles; se desafía la censura y la represión del poder y se asignan diversos sentidos a la confrontación discursiva de los protagonistas (intérpretes, compositores, productores, distribuidores y/o consumidores frente a gobierno y agentes responsables de erradicar estas actividades).

³ Este apelativo fue adoptado en la década del 90 de uno de los álbumes del famoso grupo mexicano Los Tigres del Norte.

En este sentido, el corrido representa una realidad y un sentir social, una forma de asentir, protestar o denunciar situaciones relacionadas con esta actividad ilícita. Para unos, este género musical es una manifestación de rebeldía, denuncia social y transgresión (De la Garza, 2007), una visión romántica que contrasta con la de otros que lo ven como un recurso de resistencia y disputa política (Valenzuela, 2002). En todo caso, el corrido se adscribe a las culturas populares emergentes que buscan una identidad propia y una construcción simbólica, a pesar de ser objeto de censura y estigmatización por parte de grupos moralistas, clasistas y políticos, de izquierda y derecha (Bermúdez, 2004).

Por su parte, Astorga (1997) señala la evidente influencia rítmica y temática de los corridos mexicanos en los corridos colombianos, sin que ello indique una copia exacta de éstos; por ejemplo, algunos de los temas de los primeros corridos prohibidos colombianos se relacionan con la extradición a Estados Unidos y la 'trayectoria social' de algunos capos y jefes de carteles de narcotráfico en Colombia como Pablo Escobar, Rodríguez Gacha, Carlos Lehder, Helmer 'Pacho' Herrera, José 'Chepe' Santacruz Londoño y los hermanos Rodríguez Orejuela, entre otros. La popularidad antagónica de estos capos legendarios, según Astorga, constituye una especie de arquetipo del mal que evidencia una inexplicable fascinación, manifiesta en las letras de canciones emblemáticas, mientras que la tendencia de los corridos prohibidos mexicanos tenía que ver con la identidad y la cultura cambiante de la frontera y la capacidad de expresarse sin esperar la aceptación del discurso dominante en los Estados Unidos o en México.

El mismo Astorga (1997) reconoce que hacia la década del 90 ocurre un cambio trascendental en la lírica de los corridos prohibidos, a raíz de la figura de la extradición, el crecimiento de los grupos guerrilleros y paramilitares y la puesta en marcha del Plan Colombia⁴. Precisamente, el contraste entre este escenario y la primera década del nuevo milenio es el que pretendemos describir, con el fin de identificar posibles

evoluciones y desplazamientos dentro de este género musical con respecto a los momentos coyunturales que vive Colombia.

Condiciones de análisis de los corridos prohibidos colombianos

En la lírica popular actual afloran diferentes manifestaciones estéticas que encarnan una diversidad de discursos y/o textos, entre los que se destaca el corrido, por su contenido temático organizado en enunciados que configuran secuencias discursivas de una realidad particular. Nos proponemos acercarnos a la comprensión de algunos corridos prohibidos pertenecientes a la última década, cuya escogencia intencionada pretende analizar posibles cambios en el contenido de este género musical que consideramos como una producción social que encarna acciones de los sujetos. Este acercamiento a la lírica popular colombiana está representado en canciones pertenecientes a diferentes compositores y narcocorridistas de este fenómeno socio-musical en la última década, tales como Rey Fonseca, Uriel Henao y Arbey Loaiza, Antonio Urbina, La Pandilla del Río Bravo, La banda de los sapos y el Grupo Mezcal, entre otros. Nos interesa, en primer lugar, identificar y analizar las formas en que se presenta la situación colombiana, así como ideas, modos de actuar y relaciones sociales predominantes que caracterizan a este género en las últimas tres décadas.

El contenido ideológico e identitario de los corridos prohibidos colombianos

En la tabla 1 presentamos una breve reseña de las canciones que son objeto de estudio de este trabajo y pertenecen al subgénero musical de los narcocorridos, corridos norteños o corridos prohibidos; luego, exhibimos dos escenarios resultantes del análisis realizado.

⁴ El Plan Colombia es un programa acordado por los gobiernos de Estados Unidos y Colombia con el propósito de erradicar los cultivos de coca y desmantelar los grupos guerrilleros como las FARC y el ELN.

Tabla 1. Reseña de narcocorridos colombianos

TÍTULO E INTÉRPRETE	TEMÁTICA	DESCRIPCIÓN
El Sapo Rey Fonseca	La traición en la actividad del narcotráfico	Retrata la acción delatora de un narcotraficante que es condenado por el "código penal del narcotráfico".
Ratón y queso El cartel de los sapos	La desconfianza en la actividad del narcotráfico	Exhorta a desconfiar de los socios y amigos que hacen parte de la actividad del narcotráfico.
El guerrillero y el paraco Uriel Henao	Actores del conflicto armado en Colombia	Narra la historia de un enfrentamiento entre un guerrillero perteneciente a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y un paramilitar, perteneciente a una organización particular que tienen una estructura y disciplina similar a la de un ejército, pero no forma parte de él.
Campeño desplazado José Arbey Loaiza	La migración del campesino colombiano a la ciudad	Expone la situación que viven los campesinos colombianos, quienes están en medio de los del conflicto armado colombiano.
La secuestrada Anónimo	El secuestro de políticos en Colombia	Parodia del corrido mexicano <i>La cucaracha</i> , que describe "el circo internacional que se montó alrededor del cautiverio de Ingrid Betancourt".
La fama del colombiano Grupo Mezcal	Sentimiento nacionalista	Llama la atención sobre la astucia del colombiano para traficar con cualquier tipo de mercancía y, en consecuencia, la mala fama que ha ganado en el exterior.
Colombiano hasta la madre Anónimo	Sentimiento nacionalista	Describe la naturaleza del colombiano, sus virtudes y defectos.

Fuente: Elaboración propia

Escenario 1: El tema del narcotráfico

El mundo discursivo de los narcocorridos colombianos está representado en imágenes, figuras y modos de presentar los acontecimientos y experiencias. Así, la *responsabilidad enunciativa* y las voces que se perciben en la letra de dos canciones interpretadas por corridistas contemporáneos, *El sapo* y *Ratón y queso*⁵, hacen referencia al mundo del narcotráfico. De un lado, describen una vida de lujo y placer en compañía de mujeres hermosas, viajes y carros costosos y, de otro, reflejan una vida temeraria, misteriosa y peligrosa donde sobresale la crueldad, las amenazas e insultos y la existencia de un 'héroe' o 'patrón', quien controla y castiga a todo aquel que infrinja la ley que impera en esta actividad:

Al contrabando y las drogas he cantado mis canciones, a las **mujeres bonitas** también compuse mis sones, menos a un **sapo marica**,

que le faltan pantalones. Sé que ese **soplón de mierda**, ahorita me está escuchando, sé que anda en su camioneta con unas viejas paseando. Sé que anda de vacaciones con mi dinero gastando, **ese rin, rin** me decía cuando estábamos tomando, siempre seré el más derecho, no me imagino aventando. Más bien **que se cuide el culo**, porque yo lo ando buscando. (*El sapo*)

Se observa, por una parte, el uso de modos de evaluar las acciones a la luz de los valores de un grupo social (modalizaciones deónticas); es el caso de los enunciados en cursiva y negrilla que expresan valoraciones sobre los sujetos e indican actitudes deseables y prohibidas. Por otra parte, se identifican acciones felices, según el parecer del enunciador (modalizaciones de carácter apreciativo). Asimismo, el enunciador da cuenta de la capacidad de acción (el poder hacer) y la intención (el querer hacer), así como las razones (el deber hacer) que llevan a expresar una acción de amenaza. Es el caso de los enunciados en cursiva, negrilla y subrayado, que introducen la caracterización de aquellos

⁵ Rey Fonseca es quien interpreta El Sapo; el corrido Ratón y Queso es interpretado por La banda de los sapos. Este corrido acompañó la serie televisiva El cartel de los sapos, la cual se transmitió por uno de los canales privados colombianos.

que actúan como 'soplones' o 'faltones' (modalizaciones pragmáticas).

En este escenario se da cuenta de rasgos de identidad atribuidos a los narcotraficantes, y, en especial, a sus maneras de actuar y vivir con excesos y ostentaciones. En los enunciados se identifica una capacidad económica para comprar submarinos, aviones o medios de transporte propios. Otra característica de estas canciones es la encarnación de voces sociales, es decir, las de grupos de personas o instituciones (pobres, socios narcotraficantes, organismos policiales y judiciales, etc.).

Observemos en la siguiente estrofa de un corrido, el ambiente que se percibe en el mundo del narcotráfico. La manera como en la construcción discursiva intervienen otros elementos que contribuyen al reconocimiento del contexto sociocultural, como son los juegos verbales, es decir, la manera como ciertas expresiones son usadas y otras son copiadas de contextos foráneos. Por ejemplo, *sapo*, *soplón*, *rin-rin*, *faltón* caracterizan las voces de

aquellos que denuncian la actividad de los narcotraficantes, mientras que la acción de *aventar* es una expresión característica del contexto mexicano, al igual que *no más* o *nada más*. Esta construcción de sentido en torno a ciertos comportamientos son elementos identitarios que pertenecen la dinámica que comparte un grupo social determinado y, en consecuencia, revelan su idiosincrasia.

Yo **le invertí una plática al submarino** y no volvió será que **ese gringo marica es de la DEA** y lo confiscó, pero la suerte está conmigo porque el otro coronó, yo ya recibí la llamadita de la Línea Nueva York. **Falta que me manden los billetes pa` comprarme el otro avión.** Pero la suerte está conmigo porque el otro coronó. Todos saben en el negocio que en esto no hay perdón van y le preguntan a mis socios a ver quién es el Patrón. (*Ratón y queso*)

En cuanto a la infraestructura general de los textos, se percibe una organización del contenido temático de los corridos. Veamos un ejemplo:

Tabla 2. Análisis de las formas de enunciación

1. EL SAPO REY FONSECA	2. RATÓN Y QUESO EL CARTEL DE LOS SAPOS
a) El enunciador alude a aquellos que han sido motivo de inspiración de sus canciones (estrofa 1). b) El enunciador expresa su certeza de que el 'soplón' se divierte con su dinero y sus bienes materiales (estrofas 2 y 3). c) El enunciador amenaza con cercenar los órganos genitales del 'soplón', tan pronto salga de la cárcel (estrofas 4 y 5).	a) El enunciador expresa desconfianza por aquellos socios que puedan convertirse en 'faltones' al llegar con mercancía a EEUU (estrofa 1). b) Compara la realidad de su país con la de EEUU en relación con la violencia y el tratamiento dado a la 'mercancía', respectivamente (estrofas 2 y 3; 6 y 7). c) Relata el éxito de uno de los envíos de 'mercancía', mientras que del otro presume que ha sido confiscado por la policía (estrofa 4). d) El enunciador expresa su satisfacción porque comprará un avión y todos le reconocen como patrón (estrofa 5).

Esta organización de contenido comporta secuencias narrativas; por ejemplo, en el corrido 2, se parte de una situación inicial (un narcotraficante expresa su sentir frente a su actividad) que conduce a unas acciones movilizadoras (realizadas por socios y/o organismos gubernamentales) y una resolución final (venganza del ofendido). Estas secuencias se articulan con otras de orden descriptivo que caracterizan aspectos del tema mediante el uso de comparativos (situación de Colombia con respecto a Estados

Unidos). A su vez, estas secuencias se articulan con otras de orden argumentativo, evidenciadas en enunciados que intentan justificar una tesis implícita (aquellos que osan servir como informantes se atienen al castigo que les impone la ley del mundo del narcotráfico).

Llama la atención la manera como ejerce 'justicia' el narcotraficante, quien actúa como sujeto ilegal o 'héroe criminal'. Tanto en el

narcocorrido *El Sapo* como en el de *Ratón y queso*, subyace la intención del escarnio público para los socios o integrantes de un grupo de narcotraficantes que intenten una traición, bien sea denunciando o apoderándose del dinero o de la mercancía.

Escenario 2: El tema del conflicto armado

En las canciones *El guerrillero y el paraco* y *Campesino desplazado* ostensiblemente se alude a la actividad desarrollada por algunos de los actores que participan en el conflicto armado colombiano. Los paramilitares, también llamados autodefensas, contrainsurgentes o grupos de justicia privada, han sido asociados en Colombia con el narcotráfico y caracterizados por enfrentar a la guerrilla mediante la legitimación de la violencia. Por su parte, la guerrilla o los grupos insurgentes se han caracterizado por la extorsión, el secuestro y el narcotráfico de drogas. Por ende, la primera canción nos sitúa en un entorno de absoluta tensión debido al encuentro de dos voces que representan cada uno de estos grupos armados, quienes se jactan de pertenecer a su organización y luchar por sus metas:

Luego de estar bien tomados **se sacaron los cueros al sol**, el uno decía al otro, **vamos a hablar de nuestro patrón**, no andemos con maricadas no habrá secretos entre los dos. A mí me apodan El Perro y **mi patrón es Carlos Castaño**, soy muy bueno para el tiro y no hay forma de negarlo, vengo desde Montería y no lo niego, **soy un paraco**.

Ahora me toca a mí el turno, el otro le contestó, **mi patrón se llama Tiro Fijo** y a mí me apodan El Camaleón, **soy guerrillero de las FARC**, no se imagina con quién se metió. (*El guerrillero y el paraco*)

Se percibe con claridad la coherencia pragmática del texto, en cuanto expresa juicios, opiniones y sentimientos (enunciados en negrilla) de cada una de las voces que representan a los actores del conflicto armado y las marcas de modalización presentes en cada una. Por su parte, el segundo corrido, titulado *Campesino desplazado*, asume una responsabilidad enunciativa acorde con la voz de un pintor que retrata el sentimiento que en su alma produce la naturaleza: "vivo en la loma en una enramada,

labro la tierra con mi buey barcino y con mis hijos cuido mi vacada". Es una voz que pertenece a un ambiente campestre comparable con la producción artística de un pintor que define las imperfecciones de ésta y expresa su dolor e impotencia ante la barbarie que representa y ante la desesperanza de saberse en medio de gritos, amenazas y exigencias:

Campesino, yo soy campesino, vivo en la loma en una enramada, labro la tierra con mi buey barcino y con mis hijos cuido mi vacada.

Desde hace tiempo todo está cambiando, yo no me explico, yo no sé por qué. **Llegan las notas de diferentes bandos y estamos entre la espada y la pared**.

Nos amenazan, nos corretean, a nuestros hijos se los quieren llevar, con un fusil para la guerra a los dos bandos hay que colaborar ¡ay que zozobra!, ¡un eterno miedo! y no sabemos dónde irá a parar. **De pronto llegan los guerrilleros, también los paras o la fuerza militar**. (*Campesino desplazado*)

Los efectos del narcotráfico y del conflicto armado (guerrilla, paramilitares, narcotraficantes y bandas emergentes) en la sociedad colombiana, realmente son alarmantes y han generado una profunda crisis en todos los órdenes sociales e institucionales. En los corridos referidos se identifican dos elementos sustanciales: uno tiene que ver con la pervivencia en estas composiciones musicales de secuencias narrativas que cuenta hazañas guerreras de héroes y antihéroes o combates, articuladas con secuencias discursivas explicativas relacionadas con algunas causas, razones y repercusiones de acciones realizadas por los individuos. Sumadas a las secuencias narrativa y explicativa presentes en los corridos analizados, aparece la secuencia dialogal que imprime un tono de teatralidad y discurso interactivo que intenta una co-construcción fáctica entre el enunciador y los sujetos de acción.

Siguiendo con la configuración de la responsabilidad enunciativa y las voces que dan cuenta de rasgos ideológicos e identitarios en los corridos prohibidos, nos encontramos con la canción *La secuestrada*, donde el corridista hace acopio de un conjunto de recursos retóricos que permiten tipificar las debilidades sociales e institucionales

a través de voces sociales representadas en el papel de los gobiernos y la comunidad internacional frente al secuestro y, en últimas, pone en tela de juicio la credibilidad de estas instituciones. En primer lugar, se cataloga la injerencia de gobiernos vecinos en la problemática del secuestro como un *circo internacional* con un *dueño*, unos *payasos* y unos *invitados*. En este tipo de modalización subyacen unos dominios conceptuales que contribuyen a dar un sentido a lo expresado, es decir a lo dicho, aunque también queda lo implicado, por ejemplo, el papel de la secuestrada, que *no puede caminar*, que *está rodeada* y *no la quieren soltar*, semejando con ello, la función que cumplen los animales del circo.

La secuestrada, la secuestrada, nadie sabe cómo está, solo con Chávez **dueño** del circo, se le podrá negociar. Cien millones de los verdes hubo pago por montar, junto con sus **invitados** un **circo internacional**. Con Morales y Correa dos **payasos** de verdad, con Ortega y don Fidel, llevando el apunte atrás. La **secuestrada**, la secuestrada, no puede ni caminar, está en el monte de hombres rodeada, pues no la quieren soltar. (*La secuestrada*)

De lo anterior se deduce que los escenarios representados en los corridos citados evidencian discursos relacionados con la vida de los narcotraficantes, su negocio, sus acciones justicieras, sus placeres y excentricidades; no obstante, aparecen en escena nuevos actores que en el discurso oficial provienen de este mismo mundo del narcotráfico y en el discurso social de los corridos; se los reconoce como aquellos que sostienen una lucha ideológica y representan a los sectores marginados. Por ello, los corridistas centran su repertorio musical en la vida de guerrilleros y paramilitares, sus enfrentamientos, situaciones de desplazados y secuestrados, etc. Esto indica una tendencia hacia otras realidades sociales y, en consecuencia, se podría pensar en una ruptura terminológica entre narcocorridos y corridos prohibidos, por cuanto los nuevos corridos poseen pretensiones globalizadoras e identidades diversas y cambiantes derivadas de la emergencia de procesos históricos, políticos, económicos y culturales.

Rasgos ideológicos e identitarios en los dos escenarios representados

En los dos escenarios representados en los corridos prohibidos (narcotráfico y conflicto armado) convergen y divergen elementos de la identidad individual y social. Además, se crean formas de enunciación, códigos y maneras de caracterizar al otro. Estas formas de enunciar o modalizaciones evidencian una manera de representar el mundo y en consecuencia, cierta identidad social. Un ejemplo de ello es el uso de apelativos expresados en sobrenombres o 'alias' que dan cuenta por lo menos de dos propósitos claros: en primer lugar, cambiar el nombre por otro que caracterice al individuo y le otorgue una imagen bien temeraria, mesiánica o justiciera; en segundo lugar, ocultar el nombre original o de pila como medida preventiva y acción estratégica para esquivar al ente judicial. Se percibe, entonces, una correspondencia sujeto-acción o sujeto-característica física que sustenta y configura el rol del narcotraficante, guerrillero o paramilitar.

El nombre es una impronta, una marca que "da lugar a una repetición en la ausencia y más allá de la presencia del sujeto" (Derrida, 1998), por lo que no está necesariamente determinada por un solo contexto; en otras palabras, el nombre puede ser utilizado en cualquier nominación y por cualquier sujeto en diferentes contextos (siendo todos, siempre, nuevos contextos) sin perder su funcionamiento. En este proceso se crean unas condiciones de interacción y una doble ética que genera un gran abismo entre el orden instituido (ley) y el orden instituyente (nuevas identidades sociales).

En los corridos seleccionados se personifica al narcotraficante o al actor del conflicto armado concediéndole atributos propios de animales que pueden ser repudiables para algunos: *sapo*, *ratón*, *perro*, *camaleón*.⁶ El uso retórico de estos animales representa peligro debido a su fealdad, perversidad, fidelidad, sagacidad y desconfianza. Se acude al recurso de personificación, es decir, a equiparar los modos de ser del individuo con la conducta de los animales.

⁶ El conjunto de nombres de animales que usan los narcotraficantes y los actores del conflicto armado es muy vasto; aquí solo se referencian los que aparecen en los corridos seleccionados.

Llama la atención la manera como se caracterizan los sujetos que participan en actividades que requieren de ocultamiento; pese a que tanto el guerrillero como el paramilitar dicen llamarse 'héroes del pueblo', acuden a formas de auto-identificación basadas en sus habilidades, comportamientos despiadados, rasgos físicos, etc. Se trata de construir una identidad que les permita cierto reconocimiento y respeto en este medio o ambiente de la narcocultura. Esa identidad (que colinda con el narcisismo) es la que impera en las historias, aventuras, explicaciones y justificaciones que hacen parte del contenido lírico del narcocorrido. En muchos casos, los mismos narcocorridos y los medios de comunicación se encargan de satanizar a los narcotraficantes y ponerlos frente a la opinión pública.

De esta forma, la noción de contexto adquiere una dimensión mayor, en razón a la integración de otros elementos constitutivos y necesarios en la producción e interpretación discursiva. Una aproximación inicial se realiza a la luz de relaciones de interdependencia que se establecen entre elementos espaciotemporales, elementos situacionales o interactivos y procesos cognitivos. En los corridos *El guerrillero y el paraco* y *Campesino desplazado*, se hace énfasis en la guerra y en el fuego cruzado entre los guerrilleros, paramilitares y la fuerza militar, una guerra que en el país ha alcanzado cifras sin precedentes de víctimas por fusilamientos, homicidios, genocidios, magnicidios y ajustes de cuentas, ente otros delitos de lesa humanidad. Parece que este fenómeno responde a una legitimación de la guerra y, en consecuencia, a la búsqueda de un reconocimiento por parte de un grupo social determinado.

Si bien los corridos analizados desafían el orden social establecido y se instauran como un fenómeno sociocultural desterritorializado, contrastan con otros como *La fama del colombiano* y *Colombiano hasta la madre*, dos corridos que intentan construir una ética social en el marco de una cultura polémica como la del narcotráfico. Paradójicamente, podemos parafrasear a García Márquez (1994), quien con profunda sensibilidad busca explicaciones a la naturaleza de los colombianos, a lo que son y a lo que pueden ser. El sentimiento nacionalista que transmiten los corridos mencionados se centra en la desmesura en las acciones buenas

y malas, en el amor y el odio, en la astucia y torpeza, en la bondad y maldad exacerbada, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota, en la capacidad de repudiar a sus gobernantes y la imposibilidad de preservar la memoria histórica:

Si no es con droga es con algo tro contrabando, serán las armas, licores sino enlatados, de cigarrillos todo el mundo está inundado, ya ni los micos se salvan de traficarlos, ni las culebras, ni cualquier animal raro se han librado de la **astucia del colombiano**. **Esa es la fama que todos hemos ganado y por ella es que a todos nos han sentenciado**, si nos rechazan en cualquier país hermano, más en aquellos donde su lengua no hablamos. (*La fama del colombiano*).

Asimismo, estos corridos retratan al colombiano como trabajador incansable, intuitivo, rápido, apasionado; aunque enloquece con la sola idea del dinero fácil, ama de manera irracional la vida y, a la vez, mata por las ansias de vivir. Esta interpretación garciamarquiana constata la presencia de una sociedad emocional en la que, definitivamente, ante ciertas circunstancias, prima el sentimiento sobre la razón:

Colombiano hasta la madre y orgulloso de ello estoy, el que quiera ser amigo, mi mano le brindo yo, pero si quieren problemas a sus órdenes estoy. **Soy atento con las damas**, las trato con mucho amor. **Soy amigo del que es hombre y enemigo del traidor**. No presumo de valiente, pero me sobra valor. **De alegre y de mujeriego**, todo el mundo me señala. Alegre siempre yo he sido porque la tristeza es mala. La mujer es mi delirio aunque a veces, muy malvada. (*Colombiano hasta la madre*).

Los rasgos identitarios que subyacen en estos corridos prohibidos dan cuenta de un saber sobre un grupo específico a propósito de una circunstancia o fenómeno social. Notemos cómo la creatividad y el deseo de ascenso personal, que según García Márquez corresponden a dotes naturales que poseen los colombianos, son usados aquí para traficar, sobornar y violar la ley. En este caso, compartimos la hipótesis

de Pardo (2007) en torno a que estamos frente a una representación social fundada en un conocimiento que se comunica a través de modelos culturales y constituye un saber altamente controversial.

La secuestrada es un corrido que acude a la parodia para recrear la situación del secuestro en Colombia y, a la vez, denunciarla y realizar una crítica política. Igualmente, se observa la creatividad lingüística del compositor en el uso de recursos retóricos y en consecuencia muestra una intencionalidad particular: "La secuestrada, la secuestrada, nadie sabe cómo está, solo con Chávez dueño del circo, se le podrá negociar. Cien millones de los verdes hubo pago por montar, junto con sus invitados un circo internacional" (*La secuestrada*)

Así pues, el conocimiento compartido de grupo social se manifiesta en usos lingüístico-discursivos. Los usuarios de una lengua no sólo la usan como hablantes u oyentes, sino también como miembros de comunidades, sociedades o culturas; por ello, su producción discursiva evidencia saberes, intenciones, posiciones, roles y rasgos identitarios o, como explica van Dijk (2000), "el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación socio cultural que denominamos su contexto" (p. 23). Esta noción aporta elementos de mayor complejidad a nuestra pretensión de entender el contexto, en tanto propone establecer relaciones de interdependencia entre discurso y contexto y entre los elementos del contexto local o interactivo⁷ y los elementos del contexto global o social⁸.

A manera de cierre

Aproximarnos al estudio del corrido y su subgénero, el narcocorrido, nos permitió reconocer la potencia de formas de enunciar ciertas acciones sociales de determinadas personas o grupos e identificar tensiones y relaciones de fuerza entre personas que representan grupos sociales e institucionales.

Los corridos prohibidos interpretados por cantantes y grupos colombianos divergen de los corridos mexicanos en referencias socioculturales y discursivas propias de un contexto y una realidad particular; sin embargo, los corridistas colombianos usan ciertas expresiones y comportamientos característicos de la cultura mexicana.

El corrido tradicional se diferencia del narcocorrido no solo por cierta exclusividad en torno a las historias de los narcotraficantes, sino porque por la diversidad de temáticas sociales que evidencian sensibilidad ante las nuevas realidades; mucha de esta producción musical se realiza en un ámbito de 'clandestinidad' por el carácter anónimo de algunas de las composiciones seleccionadas y porque no se encuentran en el mercado discográfico colombiano.

Si bien los corridos en Colombia siguen una línea de denuncia social, ésta se centra en otras problemáticas relevantes para el entorno local, cuya complejidad histórica y política ha traspasado las fronteras, como es el caso del conflicto armado, el secuestro, el desplazamiento y las pirámides. Cabe señalar que este tipo de corrido se ubica en una perspectiva contrahegemónica que expresa el sentir de los protagonistas de estas acciones, cuyo denominador común es la resistencia. Así pues, se narra la realidad desde otro lugar y estos nuevos lugares de recepción advierten transformaciones en las narrativas.

En este sentido, el corrido prohibido colombiano representa una realidad social que es polémica y cuestionada por el grueso de la sociedad. Sin lugar a dudas, marca una tendencia en este tipo de música y vale la pena estudiarla desde la arquitectura de los textos que da cuenta no solo de sus aspectos formales, sino también de los mecanismos de reproducción orgánica e ideológica de las fuerzas que lo constituyen, en la perspectiva de descubrir aquella intrincada red de discursos que se reproducen en el pensamiento popular crítico y contrastan con los discursos dominantes.

⁷ Se ocupa de situaciones inmediatas e interactivas, por ejemplo, qué se dice, cómo se dice, quién lo dice y a quién, cuándo y dónde lo dice y cuál es su propósito.

⁸ Mediante ese contexto se estudian las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en las que tienen lugar los acontecimientos comunicativos.

Referencias

- Astorga, L. (1997). *Los corridos de traficantes de drogas en México y Colombia*. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/astorga.pdf>
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bermúdez, E. (2004). Del tequila al aguardiente. Horas. *Tiempo Cultural*, 3, 38-42.
- Cabañas, M. (2008). El narcocorrido global y las identidades transnacionales. *Revista de estudios hispánicos*, 42 (3), 519-542
- Derrida, J. (1967/1998). *Firma, acontecimiento, contexto. Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1998.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*, 367-404. España: Gedisa,
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García Canclini, N. (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños y un manual para ser niño*. Bogotá: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martín Barbero, J. (2001). De la experiencia urbana: trayectos y desconciertos. En Reguillo, R. (Edit.), *El laberinto, el conjuro y la ventana. Itinerarios para mirar la ciudad*. México: ITESO.
- Milián, K. (2006). La cultura popular y su intercambio ante las nuevas condiciones de la globalización cultural. *Revista cultura y comunicación*, 111, 48-61.
- Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la Representación Social". *Revista Internacional de Psicología Social*, 1(2), 67-118.
- Murillo, G. & Orjuela, L. (1990). Narcotráfico y política en la década de los ochenta. Entre la represión y el diálogo. En Carlos Arrieta y Luis Orjuela. *Narcotráfico en Colombia. Dimensiones políticas, económicas, jurídicas e internacionales*, 203-204. Colombia: Ediciones Uniandes-Tercer Mundo Editores.
- Lakoff, G. y Jhonson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Chile: Frasis.
- Pérez, J. (2004). *La música popular mexicana en Colombia: Los corridos prohibidos y el narcomundo*. Ponencia. Recuperada de [http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/JulianaPerezGonzalez.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/JulianaPerezGonzalez.pdf)
- Van Dijk T. (2000), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Valenzuela, J. M. (2003). *Jefe de Jefes. Corridos y narcocultura en México*. Cuba: Casa de las Américas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). Prensa escrita y discurso político: ¿Convergencia o divergencia discursivas? En *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*. Barcelona: Gedisa.

Discografía

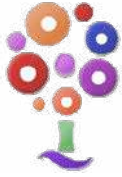
- Anónimo. *La secuestrada*. Extraído el 2 de abril de 2010 de http://www.youtube.com/watch?v=ZHKAW1eVuIw&feature=Playlist&p=0F1D0A-D44365FF3A&playnext_from=PL&playnext=1&index=2
- Blanco, Pedro. *Corridos prohibidos* DMG. Extraído el 2 de abril de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=gQrjVlyn8Bw>
- Grupo Mezcal. (2006). *La fama del colombiano. Corridos prohibidos*. Volumen10. Colombia. Gili música Ltda. Canción 4.
- Henao, Uriel. *El guerrillero y el paraco*. Extraído el 2 de abril de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=YZD-A2eHLT4>
- La banda de los sapos. *Ratón y queso*. Extraído el 2 de abril de 2010: http://www.youtube.com/watch?v=B7a6wCPD_0A
- La Pandilla del Río Bravo. (2006). *Colombiano hasta la madre. Corridos prohibidos*. Volumen10. Colombia. Gili música Ltda. Canción 6.
- Loaiza, José Arbey; Jaramillo, Hernán. Campesino desplazado. Extraído el 2 de abril de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=-VfJk6i8aD8>
- Rey Fonseca. *El sapo*. Extraído el 2 de abril de 2010 de be.com/watch?v=n58jDN5TxSg&feature=Playlist&p=ABCCCE55639B29DB&playnext_from=PL&playnext=1&index=11



Oralidad-es

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN Y ENSAYO





Forma de citar el artículo: Del Valle, M. (2016). "Oído, pueblo, que llegó... Llegó el caballero Gaucho". Invitación al pregón. Revista Oralidad-es, 2 (4), 23-30.



"Oído, pueblo, que llegó... Llegó el caballero Gaucho". Invitación al pregón

Mónica María del Valle Idárraga
Universidad de la Salle, Colombia
mmdvalle@unisalle.edu.co

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

Resumen

Esta nota explora informalmente algunas dimensiones de la oralidad del pregón, buscando ofrecer algún aliento a su estudio dentro del terreno de los estudios del performance y lo oral. Partiendo de unos apuntes relacionados con mi percepción del pregón, en varios momentos en Medellín, sostengo que los pregones son ricas formas de lo oral, a veces plasmadas en lo literario, y a veces formas cómicas de la estrategia comercial. Argumento que etnografías del pregón y de los pregoneros nos darían atisbos sobre elementos diversos de la vida de las sociedades. Dejo planteados algunos caminos analíticos y preguntas y desafíos posibles para estudios futuros.

Palabras clave: pregoneros, literatura oral, estudios del performance, estudios de la oralidad.

Abstract

The present study informally explores some dimensions of the orality of proclamation, seeking to offer some encouragement to its study within the field of performance and oral communications. Starting from some notes related to my perception of the proclamation, in several moments in Medellín, I sustain the idea that proclamations are rich forms of orality, sometimes reflected in the literary, and sometimes in comic forms of some commercial strategy.

I discuss that ethnographies of the proclamation and of the town cries would give us glimpses on elements of life characteristics of diverse societies. I state some analytical paths and possible questions and challenges for future studies.

Keywords: town crier, oral literature, performance studies, orality studies.

A Orlando, vendedor de gaucho; a Victorien y, en especial, a Dany, entre los pregoneros.

El andar

Hace poco me sobresaltó una voz peregrina. Estaba en casa de una amiga, en el barrio popular donde crecí, y una voz lejanamente conocida se fue entrando a la casa: "pescao, pescao...". Me era familiar ese llamado, entre otros muchos que escuché durante años. Y yo había olvidado a ese pregonero en particular, su voz desnuda, sin altoparlante; su ritmo y su melodía.

Quienes hemos presenciado los enormes cambios tecnológicos del último siglo quizás tendamos a pensar con nostalgia rancia que los pregoneros desaparecerán. Pero basta con ver películas de tema medieval, con sus heraldos, para comprender que los pregoneros son figuras de tenaz raigambre, aunque sus estilos, su estatus y sus funciones se transformen. De hecho, algún estudioso dice que existen pregoneros desde hace veintiséis siglos (Illades, 2015) y no hay razón para no creerle, pues, aun mutando, el pregonero no deja de cumplir la función de facilitarnos algo en lo cotidiano acercándonos algo distante, cuando no la muy importante tarea de hacernos sonreír al agregar una nota golosa al lenguaje. La picardía de un pregón que mueve a la risa, la posibilidad de arreglar una sombrilla vieja o una tapa de olla a presión, la de comprar una fruta o una verdura a buen precio, sin ir a una plaza o a un supermercado, la delicia de un dulce callejero... son parte del bagaje con que viene el pregonero.

Ahora bien, la presencia de un pregonero nos habla de un cierto tipo de lugar. El pregonero y su pregón delatan una condición social y condensan modos de ser culturales e históricos. Aún si es lícito pensar que incluso las grandes *cosmopolis*, las de metros y subterráneos, albergan pregoneros, es claro que la mera existencia de infraestructuras viables complejas, los estilos enclaustrados de la nueva urbanización con su noción del 'todo a la mano', las fuertes nociones de uso y desecho del consumo contemporáneo, y el apretado control sobre el deambular vagabundo de los ciudadanos inciden sobre la

necesidad de aquello material que ofrece el pregonero y coartan uno de sus rasgos más característicos: su desplazamiento.

Los recorridos de los pregoneros parecen infinitos, se adivinan desmedidos en la andadura. Difícil imaginar las fachadas que uno solo de ellos ve en una jornada. Difícil imaginar los rostros que lo llaman o las manos con que hace trueque. Por los barrios donde he vivido, barrios populares, de empinadas laderas y de calles estrechas, a menudo de calles que son largas series de escalas, los pregoneros son para los clientes un alivio, y un agregado a la algarabía del barrio, un anzuelo que saca del quehacer casero: llevan al barrio lo que implicaría cargar desde un supermercado o una plaza, con más esfuerzo. Aprovechan lo que se terminó, o el pescado que no logramos comprar fresco por el barrio. Traen la promoción de fruta en cosecha. Dan ocasión para salir de la casa y hacer un corrillo en torno a una rima pícara y un dulce.

Contemplándolos, uno se pregunta cuánto le dura la carga al pregonero y si tiene dónde abastecerse a medio camino. Dónde inicia su recorrido. Si llega a pie o en bus hasta el barrio, o un amigo de carro lo trae, y si siempre vende toda la carga, puesto que llevan apenas un cajón, o medio costal. Por estos barrios, sería muy complicado traer una carreta, o algo sobre ruedas, así que los pregoneros vienen ligeros: no suelen llevar morral ni bolso. Solo sus bolsillos del pantalón. Y en contadas ocasiones, un delantal. Tampoco cargan mostrador, ni mesita; solo llevan un cajón de esos en que ya vienen los productos, como una caja de tomates, o un costal, con una moderada carga que, sin embargo, por estas lomas y con estos soles, debe dejar sentir su peso. Para otros entornos, otros países, para quienes recorren caminos vecinales, o pueblos cuyos senderos son ríos, ¿qué medidas cambian?

¿Cómo escoge el pregonero el barrio del día? Según el tipo de cargamento (¿lo que más vale, para cierto barrio y lo más económico para otro? ¿Ciertos barrios preferirán ciertos productos?): ¿qué lo impulsa a decidirse por una ruta u otra? (¿La buena o mala fama del barrio, la forma de las calles, las gentes del lugar, la cantidad de perros que le responden?). Y en un plano íntimo, no relacionado con lo pecuniario, ¿cómo

absorberá el paisaje el pregonero? ¿Elegirá ir a algunos lugares por los escenarios locales y, en estos barrios elevados, por la visión de la ciudad que desde allí se tiene? ¿Será tan autónomo en la cadena comercial como parece o trabajará para alguien, que pautará su ruta? ¿Qué papel juega la familiaridad de los compradores con el pregonero-vendedor? ¿Cómo influye su edad en la reacción con la clientela?

Y sobre su pregón: ¿de quién lo aprende? ¿Lo compone solo? ¿Qué lo guía en la selección de sus tonadas? ¿Sobre qué se basa para la composición? ¿Y qué papel juega el pregón mismo (sus rasgos melódicos y de estructura) en la acogida de los compradores? Recuerdo, por ejemplo, las sonrisas y los comentarios burlones que despertaba indefectiblemente en mi casa un pregonero muy joven que vendía buñuelos por mi barrio, temprano en las mañanas. Era quien nos sacaba del sueño con una voz también adormilada y sin mucho aliento, y a éste, que se paraba frente a nuestra ventana, escasamente le comprábamos, no por venganza, creo yo, sino porque en contraste con la delicia de lo que vendía, su pregón era francamente triste y alicaído.

Inquietudes como las anteriores serían una ruta para aterrizar una caracterización contextual del pregonero y sus pregones. Una etnografía de pregoneros desmontaría esa atmósfera delicada y abstracta que los pregoneros tienen en el inicio de esta evocación y, contra una visión generalizada del pregonero, nos mostraría dinámicas locales en su especificidad.

Ahora bien, la marginalidad que le atribuyo por trechos al pregonero es también algo por discutir con trabajos de campo y con estudios históricos. Por ejemplo, el ya citado Illades nos muestra que la condición del pregonero en la antigüedad era otra, pues era nada más y nada menos que el palabrero de la ley, una figura paga por las instituciones para declarar las culpas del reo que caminaba hacia la horca, un megáfono de la ley, representante de la misma para los iletrados: "el pregonero transmitía los acuerdos notariados de los gobiernos en turno al público que lo atendía en plazas, mercados y lugares acostumbrados. A través de su performance transformaba en acontecimiento vivo la naturaleza abstracta de los mandatos, casi siempre manuscritos" (43).

Y en este sentido, en el momento en que emitía su palabra, la ley se hacía efectiva. De modo que esta palabra suscitaba reacciones emotivas:

[...] el hecho de que hasta el siglo XIX toda disposición de gobierno cobraba vigencia a partir de proclamarse en público nos muestra de manera idónea la tensión entre la función normativa de la escritura legal y el mundo esencialmente oral y emotivo de sus destinatarios. Por lo mismo, no es difícil imaginar que la voz del pregonero haya causado, las más de las veces, reticencia, asombro, temor o angustia en la asamblea de oyentes (43).

La voz

*"Hay oficios que se hacen a voces".
(refrán)*

Aunque su función sea otra, este rasgo se mantiene. Un pregonero es una voz. A veces, para quienes no han transado con él, es apenas una voz sin cuerpo. No en vano, es precisamente en el aspecto del poder de la voz donde Mevlut, el pregonero de la más reciente novela del turco Pamuk, *Una sensación extraña*, ubica una parte importante del éxito del oficio del pregonero.

—¿Cómo has aprendido a gritar como los vendedores de boza?

—Por cierto, bravo, tienes una voz preciosa, como la de los buenos mucines.

—*Lo que hace que la boza se venda es la emoción en la voz del vendedor*—dijo Mevlut. (45) (Énfasis mío)

El aula de primaria y secundaria parece ser la que va recuperando esta capacidad oral del pregón, aunque, por las páginas de internet donde se ven ejercicios recomendados para profesores, por ahora parece que se estimula su uso principalmente por el plano lexical. Se ven los pregones, como esos versos llamativos y con aire de espontáneos, en calidad de ejercicio para desarrollar la creatividad retórica y la capacidad de inventiva, aunque bien sabemos que no se aprende a ser pregonero en la academia; no se estudia para pregonar. El 'repentismo', el ingenio de la poesía popular que campea en los buenos pregones, combina en grandes dosis

la personalidad, la potencia de la garganta, la visión del mundo. Una prueba fácil, no necesariamente cierta, de la versatilidad y la fuerza que requiere crear y vocear un pregón es preguntar a cualquier amigo, o colega, qué gritaría, y cómo cantaría si tuviera que vender, por ejemplo, pan. Pocos logramos vernos, plasmarnos en una frasecita o dos y una melodía sencilla y propia. Sin embargo, es de resaltar esta posibilidad de uso de los pregones en la escuela, que al menos hace mirar hacia ellos. Haría falta incluir allí esa dimensión emotiva, fundamental en cualquier manifestación performática.

El pregón despliega ante nosotros, como docentes y como investigadores, una mirada de posibilidades analíticas, de las que esbozo unas cuantas.

En términos de recepción, y hablando de matrices culturales, los elementos que se eligen, musical y gramaticalmente, para el pregón son ya llamativos. Por la naturaleza del trabajo, la presencia de los sustantivos es abrumadora, pero el tema va más allá de eso. Por ejemplo, durante el mes de junio del año 2000, mi madre grabó para mí una semana de pregones. Entre los que pasaron por las calles de mi casa en QUITASOL, Bello-Antioquia (Colombia), esa semana, transcribo en orden de aparición en mi grabadora algunos:

- “El chócolo. Arepa de chócolo”.
- “Pueden aprovechar, pueden aprovechar. Habichuela, mil kilo, el kilo de tomate a mil pesos. Yuca, fresquita la yuca que sí se cocina. Tres libras de yuca a mil pesos. Tomate de calidad”.
- “El queso, el queso”.
- “A la orden... gelatiiiinas. Gelatinas”.
- “Televisores, chatarra, los sanitarios, la chatarra. Televisores viejos, chatarra, hierro”.
- “Pescado, pescado, el pescadoooo”.
- “Pescao, pescao. Pescao fresco, el pescao”.
- “Aguacate maduro, aguacate, aguacate”.
- “Zapateriiiiia, zapateriiiiia”.
- “La mazamorra, mazamorra”.
- “La pila para el reloj, la manilla, la pila, la manilla para el reloj”.

—“La licuadora, reparo. Y la olla. Reparo la licuadora y la olla”.

—“Liiiimones”.

—“El coquito, el coquito enmielado”.

—“Naranja jugosa, jugosa, naranja, naranja bien dulce, jugosa, naranja jugosa a la orden”.

El primer desafío para trabajos críticos, evidente en esta seca transcripción, es la incorporación al análisis de una parte indelible del pregón: la melodía, donde reside la mayor parte de la fuerza pregonera. Parte de este desafío se transmite a la tradición de publicación académica, que por el claro predominio de lo escrito como marca exclusiva de rigurosidad y credibilidad ha concentrado su modo de comunicar resultados en lo escrito. Cada institución dedicada a los estudios sobre oralidad tendría que ingeniárselas para acompañar de audios y videos los trabajos sobre oralidad. Es una labor que tenemos pendiente, y que las publicaciones irán, seguramente, garantizando a medida que las especificidades de lo oral en los estudios se vayan reconociendo como parte del campo de trabajo.

En esta galería rápida de pregones vemos que hay constantes, como el uso de un adjetivo para calificar y hacer más apetecible lo que se vende. La adjetivación en el pregón tiene aspectos interesantes. En los casos que enuncio arriba, por ejemplo, a veces parece pleonástica: “naranja jugosa”. Pero es un pleonismo casi naturalizado para la fruta en cuestión: no imaginamos naranjas que no lo sean. La función de un adjetivo de este tipo aquí no solo es rimar, servir de apoyatura a la curva melódica del pregón, sino enfatizar la calidad del producto y, con ese énfasis, sacar de casa y de la incredulidad al comprador. De por medio está el escepticismo apriorista sobre la relación bajo precio-calidad del producto, que el pregonero debe vencer. En las calles del centro de Medellín, en el parque de Berrío, durante el mes de diciembre de 2015, escuché un pregón que ponía de relieve la función conativa de esta adjetivación. El pregón decía: “Aguacate, aguacate... ¿Que por qué tan barato? Se inundó la finca, se cayó el palo”. En esta conversación imaginada dentro del pregón vemos el escepticismo natural de la transacción comercial, el esfuerzo del vendedor

por transmitir que, aunque el precio es bajo, el producto es bueno. Un hermoso caso más de ponderación del producto mediante el adjetivo es este otro pregón, escuchado en la misma época en el mismo lugar: "aguacate, los aguacates... están tan lindos que da pesar venderlos". No se queda por fuera el uso del diminutivo encarecedor, en pregones como el del coco con miel, arriba transcrito.

La idea de pensar el pregón como un objeto de trabajo se me presentó gracias a Orlando, vendedor de gaucho o "arrancamuelas", un dulce tirudo, pegajoso, en barrita, bastante conocido por los barrios de Medellín. Los pregones de los gaucheros tenían mucha diversidad y humor y hacían uso reiterado de vocativos imaginados, en particular a mujeres, y también de imaginadas propiedades atribuidas a estos dulces, como la de quitar el frío de estómago. Lo más común, tanto por el producto que vendían como por la gracia que evocaban, era que estos pregoneros anduvieran rodeados de niños. Transcribo a continuación la memorable composición pregonera de Orlando, en uno de los domingos que pasó por mi barrio. Estos pregones suenan todos distintos, no solo porque tienen rimas varias. Se verá que su extensión varía, pero también Orlando le imprimía velocidades diferentes y musicalidad específica a cada uno. Cabe llamar asimismo la atención sobre la hipnotizante desproporción entre el valor del gaucho (doscientos pesos), la cantidad de rimas para ofrecerlo y el tamaño del dulce, que equivale por lo regular a un dedo índice de persona adulta. Esta hipérbole es, a mi modo de ver, una de las bellas características del pregón, junto con una especie de insistencia ontológica juguetona. En Bogotá se oye, por ejemplo, "ciruelas, *son* ciruelas", declaración innecesaria, pues uno las está viendo y sabe qué son. Es una estrategia llamativa, a mi modo de ver, de ofrecer en pregón.

Orlando pregona, entonces, lo siguiente:

"Hay gaucho a la Inés,
quita la arruga y cura la vejez".
"Venga doña María,
sin pena y con alegría,
compre gaucho derretido
para usted y para su tía,
pa la noche y para el día

si tiene la barriga fría".

"Pa que pase el aguardiente
pa que no se pegue el gaucho de la frente
porque muere de repente".

"Es blandito, no le quiebra un diente
ni a usted, ni a su papito,
si el viejito está muequito".

"Hay gaucho
pa Pablo,
pa que lo lleve para el establo
para que no se lo vaya a llevar el diablo".

"Es gaucho delicioso,
pa que le compre a su esposo.
Si no se lo compra
se vuelve barroso, pecoso, canoso
y se le cae el bozo".

"¡Aydé,
doña Aydé!

Hay de doscientos en adelante.
Esto no le tumba
los dientes de adelante"

"Gaucho, cariño,
usted le puede dar al niño
porque tiene buen aliño".

"Es gauchooooo...:
Un color
con dos sabores diferentes
es pa que a los clientes
no se les caigan los dientes".
"¡Llegó el caballero Gaucho!"

Aquí interrumpí al pregonero:

__ Uff, ese estuvo bueno...

__ [Risas]

__ Orlando, ¿por qué se llaman gauchos?

__ Eso tiene como cien años de viejo...

__ ¿Sí?, ¿de dónde salió?

__ Eso salió de la fórmula argentina...

__ ¿De cuál fórmula argentina?

__ Al salir de allá trajeron esa fórmula y la hicieron aquí. La trajeron y la hicieron aquí y lo pusieron así...

__ ¿Y cómo se llamaban en Argentina?

__ Gauchos...

Tal vez convenga reiterar que Medellín tiene una tradición tanguera, de familiaridad al menos con ese lado de lo argentino, que es de destacar. El caballero Gaucho que menciona al inicio del diálogo, sin embargo, es un cantante de música popular, colombiano.

El pregonero Orlando prosiguió:

__Eso, cuando uno lo estira en el garabato, parece como estirando un caucho... [la técnica de preparación del dulce es similar a la de gelatina blanca: implica estirar numerosas veces una masa azucarada en una orqueta o garabato, un palo sobre el que la masa vuelve y se sostiene, hasta que ha adquirido la consistencia chicluda, pegajosa, que le es propia].

__Ah, un caucho...

__Por eso así lo pusieron. Para no ponerlo *caucho* lo pusieron *gaucho*...

__¿Y a qué parte de Medellín llegó la fórmula?

__Dicen que primero llegó por la parte de los pueblos... por la parte de los pueblos fue que dio más palo que un chucho esto...

Me voy a ver si acabo esta tandita...

Gaucho a la Inés,

quita la arruga y cura la vejez.

De la mano de Orlando vemos que una entrada interpretativa adicional de los pregones tiene que ver con los momentos históricos y locales que el pregón condensa. Lo que se vende o se arregla, lo que se ofrece en general, varía de lugar a lugar. Desde luego, tiene su propia historia y trayectoria, en este caso, un dulce de estirpe campesina; tal vez, tradiciones quizás inventadas y modificaciones fonéticas de por medio. En la lista anterior, a su vez, la pila para el reloj, por ejemplo, va volviéndose anacronismo. Las frases usadas para vender también varían. Un catálogo de pregones nos daría indicios del contexto social en que se enuncian. Más a fondo, un trabajo etnográfico sobre pregones nos posibilitaría desentrañar asuntos como la relación de los pregones con la economía formal e informal, algo sumamente importante para países como los nuestros, con altas tasas de desempleo donde la gente a menudo recurre al llamado rebusque. En la

novela de Pamuk, esta versatilidad es expresa: "He vendido garbanzos con arroz, he trabajado de camarero, de heladero, de gerente. Puedo con todo" (45).

Otro renglón interesante, por su cercanía innata, es el de la música en relación con los pregones. Me refiero a la música comercial. Un pregón como el del manisero cubano, popularizado por los conjuntos musicales del país, y del que existen decenas de versiones, hasta en japonés, habla de los ires de la expresión callejera a la música formal. En estos pregones musicalizados tenemos la recreación de los recorridos callejeros y también cierta malicia en el juego de los géneros, que aquí está señalada por la interjección:

Por el barrio de Guyanó, se destacan muchos pregones. El que vende los chicharrones, ese sí que se acabó: y dice así: 'chicharritas, chicharrones, mariquitas, *jum*, papitas fritas". Él les vende a las jovencitas y les vende a los varones. Para ellas las chicharritas, para ellas los chicharrones". (Pregón de los chicharrones)

Una entrada interpretativa para este renglón de la relación entre pregón y música (o mejor, entre el pregón y su musicalización), es la del juego entre lo prohibido y lo público, la de cómo algo secreto se grita a voces para entendidos, en el caso de las hierbas asociadas a prácticas de sanación y prácticas rituales no siempre aceptadas socialmente. A este respecto, Valera presentó una ponencia sobre pregones de hierbas santeras en la música cubana (2014). En la vía reversa, de la música formal al pregón, una estrategia de algunos pregoneros (conozco en particular los de la costa colombiana) es la de parodiar algunas canciones de moda, y, sobre esa pista familiar, montar su pregón, de modos muy versátiles y, a menudo, con invocaciones pícaras. Buenos ejemplos de esto son estos dos registros: la vendedora de cocadas en Cartagena, Colombia, (<https://www.youtube.com/watch?v=qL5LPwK422M>) y el vendedor de butifarra en Malambo, Atlántico (<https://www.youtube.com/watch?v=eau8M1Qv8X0>).

El pregón de la vendedora de cocadas está estructurado sobre la seducción lingüística, si queremos:

"Yo vendo la panelita de coco pa' que José me parta todo el jopo. José, papi, tienes la de leche pa' que te arreches, te tengo una de maracuyá para que empieces a culear, te tengo un tamarindo pa' que se te ponga grande y lindo".

Esto nos permite, de paso, señalar una veta para el estudio del pregón, la del género, pues en las canciones y en los pregones de calle parecen más presentes los hombres, o parece haber objetos que son vendidos exclusivamente por mujeres, y en esto hay hilos de historias racializadas, para el caso de las cocadas. Tal vez el pregón de esta vendedora de gelatina, hecho con mucho humor de su parte, illustre este punto:

Es que a usted no le pasa, es que a usted no le pasa... que los domingos hace mucha hambre en la casa... Compre para que después no diga que yo no vine... Siéntese en una banca, porque acaba de llegar, la negra con la cosa blanca (<https://www.youtube.com/watch?v=XBxDeL1cmEU>)

Sin embargo, esto es un *a priori* que un trabajo de campo permitirá acotar en términos académicos. En este pregón en particular, la vendedora de cocadas pone un énfasis grandísimo en los juegos sexuales, entreverando cocadas con cuerpo, comida con sexo, una asociación que sabemos común en el lenguaje cotidiano.

Para estudios sobre el género y el pregón, el contraste con el segundo ejemplo, el vendedor de butifarra, es útil, pues muestra ya asunciones de masculinidades en amplio contraste con las de cuerpos femeninos en el pregón anterior, simultáneamente con este desdoblamiento de la pista musical y una clara postura respecto a la persecución de las autoridades a los vendedores ambulantes. Sobre la pista de un conocido *reggaeton*, "Hasta abajo", de Don Omar, una pista de música familiar, la capacidad de parodia del vendedor se muestra proverbial:

la noche está pal Buti, y con la ponchera voy saliendo de la crisis... esos antimotines que son culé de salvajes... así es que trabajo yo. Uno, sí, sí, El muerde de los antimotines. Y dale, sí, pa que sea serio. ¿Cómo? La noche está pal Buti/ un par de mini/ y una buena combi /pero que maten los seri /escúchame/ un poco de arca/ también de la crisis/ y con

la ponchera voy saliendo de la crisis/ um tá ready/ el dj más ready/ tire vieja puerca/ y un poco de yessin y yedy./ Ando en el bandidaje/ como en voltaje/ esos antimotines que son culé e salvajes./ Y ya./ Así es que trabajo yo.¹

Y a propósito de la destreza de este pregonero, es fácil ver gracias a él un paralelo entre el rodar lingüístico y el rodar por las calles, dos planos interrelacionados, ese del desplazamiento físico y el del movimiento de la lengua, los dos movimientos que constituyen el pregón.

Una herramienta útil para los estudiosos de esta producción oral son los múltiples pregones que personas del común comienzan a grabar de pregoneros familiares de sus barrios o de pregoneros desenvueltos que se dejan registrar en cámara o en audio. Están en las redes, donde se puede apreciar el performance total, no solo acceder al audio, y se puede percibir la relación con los compradores, como en este caso de la vendedora de gelatinas. También se puede, a partir de esos archivos disponibles, hacer algunos mapeos históricos de pregoneros, como el que este señor El Goyo compila, de pregones cubanos que alguna vez escuchó: <https://www.youtube.com/watch?v=b8IxHnguj9c>.

El sentido de la efectividad del pregón, su función específica, conmover para vender, convencer a quien va a comprar de que necesita eso, mover a la risa con la hipérbole, el doble sentido, la rima, la parodia, el uso retórico, en suma, se puede contemplar en profundidad en todo estos recursos digitales.

Una veta de estudio adicional, con otras condiciones y otros aportes, sería la de figuras pregoneras en la literatura. En el trabajo de Illades hay un esbozo de esto para la literatura española medieval, pero no tenemos registros (al menos no ninguno hallado durante la búsqueda bibliográfica para elaborar estas notas) de trabajos sobre esta figura en otras latitudes. Sin embargo, sí que están en esas páginas estos personajes. En la novela de Pamuk, de la que hemos extraído alguna mención, Mevlut ocupa una buena parte del libro. Y más cerca de nuestras latitudes, en algunas obras del Gran

¹ Agradezco a Sebastián Roncancio ayudarme a transcribir esta lengua rápida.

Caribe como *Fuga de Caballos*, hay algunos turcos que pregonan sus mercancías, así como en algunas obras de Raphaël Confiand hay djobeurs, o carreteros, que atraviesan calles con sus gritos. Debe de haber muchísimos aguardando en la poesía jamaicana, en las obras de países como Guadalupe, Belize, Guyana.

Es un trabajo pendiente la escucha académica del pregón. Pues más allá del tema del pregonero como patrimonio cultural, las tensiones sociales, las especificidades de los grupos humanos, la riqueza del lenguaje local performado, todo, todo está allí, en los pregoneros y sus pregones.

Referencias:

- El buti mundial 2011. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=eau8M1Qv8X0>.
- El Goyo. Pregones. Coros de rumba. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=b8IxHnguj9c>.
- Illades Aguiar, G. (2015). Esbozo del pregonero en la Edad Media Española. *Medievalia*, 47. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 43-53.

La mejor vendedora de cocadas en Cartagena. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=qL5LPwK-422M&t=32s>; y de <https://www.youtube.com/watch?v=1p5pswQHWUQ>.

La negra con la cosa blanca. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=XBxDeL1cmEU>.

Orlando. Pregonero en Bello. Junio de 2000. Grabado por Mónica del Valle.

Pamuk, O. (2015). *Una sensación extraña. Una historia sobre la vida, las aventuras, los sueños y los amigos de Mevlut Karata, el vendedor de boza, y una fotografía de la vida de Estambul entre 1969 y 2012, descrita desde la perspectiva de numerosas personas*. (trad. Pablo Moreno González). Bogotá: Random House.

Pregón de los chicharrones. Los guaracheros de Oriente. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=X3qhIAg3RDI>.

Valera Rolón, A. En clave. Música y religión popular al unísono. II Encuentro Nacional de la Red Iberoamericana de Estudios de la Oralidad. Bogotá, 2014.



Oralidad-es

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE ORALIDAD





Forma de citar el artículo: Alarcón, O. (2016). La tertulia pedagógica, una estrategia dialógica potenciadora de la comprensión lectora y de las interacciones docentes. Revista Oralidad-es, 2 (4), 32-41



La tertulia pedagógica, una estrategia dialógica potenciadora de la comprensión lectora y de las interacciones docentes

Omaira Alarcón Millán
Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Yopal
omairalarconmillan@gmail.com

Hildefonso Mora Valbuena
Institución Educativa El Paraíso de Yopal
hilmova@gmail.com

José Alberto Pérez Rozo
Institución Educativa Marco Fidel Suárez de Yopal
albertoroza@gmail.com

Fecha de recepción: 20-05-2016/ Fecha de aceptación: 03-07-2016

Resumen

Este trabajo describe la importancia del diálogo y las interacciones que surgen entre docentes en torno a la lectura de textos relacionados con problemáticas educativas. La tertulia pedagógica como estrategia dialógica posibilitó reflexionar sobre la práctica pedagógica en el marco de investigaciones con enfoque cualitativo y método de investigación acción realizada en nueve instituciones educativas del municipio de Yopal, Casanare (Colombia). Se da cuenta de la incidencia de la tertulia pedagógica en la transformación docente. La tertulia pedagógica no sólo potencia las interacciones y la comprensión de textos expositivos, sino que además promueve la convivencia en la escuela mejorando las relaciones entre los diferentes actores.

Palabras clave: tertulia pedagógica, lectura dialógica, estrategia pedagógica, diálogo, interacciones docentes.

Abstract

This paper describes the importance of dialogue and the interactions that arise among teachers in activities of reading texts related to educational problems. The pedagogical discussion -as a dialogical strategy- has made it possible to reflect on the pedagogical practice within the researching framework with a qualitative approach and action research method carried out in nine educational institutions in the municipality of Yopal, Casanare (Colombia). The incidence of the pedagogical conversation in teacher transformation is reported. The pedagogical gathering-discussion, not only enhances the interactions and understanding of expository texts, but also promotes coexistence in school by improving relationships between stakeholders.

Keywords: pedagogical discussion, dialogic reading, pedagogical strategy, dialogue, teaching interactions.

Introducción

Las exigencias actuales de la sociedad globalizada resultan ya conocidas por los rasgos característicos de acceso a la información, interacción entre personas y culturas con mayores posibilidades para unos y esquivas o limitadas para otros. Esta situación agudiza la desigualdad social y reitera la necesidad de transformar prácticas docentes a favor de la disminución de brechas sociales. En este sentido, en la escuela y los espacios educativos se necesita dialogar de manera crítica y creativa en torno a las demandas educativas de los tiempos actuales.

Estas instituciones educativas del Municipio de Yopal, Casanare, no son ajenas a esta necesidad. De ahí que la tertulia pedagógica se haya constituido como una estrategia significativa para dialogar y tomar conciencia de la necesidad de agenciar procesos de apertura y resignificación de las tensiones y conflictos en la sociedad actual.

En este escenario se reconoce que el mundo entero necesita dialogar, que se debe hacer pausas en la agitada vida para dialogar sobre la vida, para destejer y tejer lazos sociales, para aprender de todos y construir comunidad. Esta racionalidad comunicativa es el tema principal de este artículo, centrado en la tertulia como estrategia dialógica que hace parte del macroproyecto de investigación "Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva," inscrito en la línea de investigación *Educación, lenguaje y comunicación* de la Universidad de La Salle y bajo la tutoría de las investigadoras Mirta Yolima Gutiérrez y Olga Lucía Bejarano. En tal sentido, los proyectos de investigación vinculados al macroproyecto surgen de la preocupación por cualificar las prácticas docentes a partir del desarrollo de estrategias dialógicas como tertulia pedagógica. Particularmente, este proyecto de investigación, que resalta las estrategias dialógicas para fortalecer prácticas lectoras de texto expositivo, se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa y en el método de investigación-acción. Este proyecto en particular movilizó a más de 40 docentes de básica, primaria y secundaria en tres instituciones públicas del municipio de Yopal interesados en mejorar sus prácticas lectoras de textos expositivos.

Historia de la tertulia

La tertulia como escenario de argumentación y diálogo se ha venido practicando de manera recurrente en diferentes etapas de la historia. Esta práctica se ha fortalecido mediante reuniones de personas en espacios exclusivos de gente culta en donde se trataban temas de interés común, algunos de carácter político, filosófico, literario, teatral o artístico. Así se llegó a las tertulias de café que fueron espacios más libres donde la tertulia se amplió tanto en temas como en participantes. El pretexto para las tertulias era, entonces, el compartir el café, pero en ellas también se saboreaba y circulaba la palabra, que tomaba nuevos sentidos y abría horizontes. Al calor de los textos y el café, se creaban nuevos mundos producto de la lectura, de la discusión, de la argumentación. Entonces, el café y la palabra fundidos en el fragor del diálogo fortalecieron la tertulia hasta trascender en la historia.

Justamente por ello, Zaid manifiesta que "la tertulia es milenaria, pero la palabra tertulia es muy tardía" (s.f., p. 321); además, cita a Corominas para señalar que la denominación de tertulia surge a mediados del siglo XVII y que en aquella época se llamaba tertulia a los palcos o desvanes del piso alto, en donde se sentaba especialmente el público culto y los eclesiásticos. Para entonces era común estudiar a Tertuliano, un teólogo, escritor y padre de la Iglesia; los sacerdotes usualmente lo citaban en sus sermones y, por tal razón, los participantes recibían el nombre de *tertuliantes* y el espacio de encuentro el nombre de *tertulia*.

Por lo anterior, Zaid plantea que la tertulia "es una pausa de la vida que reflexiona sobre la vida, una reunión ociosa de amigos que comparten un palco sobre el mundo y opinan libremente. Puede ser filosófica, chismosa, educativa. Puede ser quejosa y rastrera o elevarse a una creatividad deslumbrante" (s.f., p. 322). Por su parte, Vásquez (2013, p. 132) describe la tertulia como el símbolo profundo de compartir la mesa: ese acto de participar conjuntamente de un pan, de un pan de la palabra, tan valioso para nuestro espíritu como para calmar en parte el apetito insaciable de nuestra curiosidad.

En consecuencia, la tertulia, desde sus orígenes, busca acercarse fraternalmente a los participantes a dialogar de manera libre y autónoma sobre temas de interés común y, lo más importante, de un alto nivel de interacción oral e intercambio de saberes. En ese sentido, la tertulia pedagógica introduce a los participantes o contertulios en una experiencia de diálogo en la que los textos dan sentido a sus prácticas docentes.

Lectura y tertulia

La tertulia pedagógica tiene como finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas en la escuela; es una estrategia que se funda en el diálogo y esencialmente en los principios dialógicos. Desde la tertulia se promueven el diálogo y las interacciones entre los profesores; estas se dan a partir de las lecturas previas que llevan al diálogo igualitario como principio dialógico.

Sin embargo, la tertulia en sus inicios tuvo otros propósitos. Si se retrocede en el tiempo, se acostumbraba a compartir un café como pretexto para hacer circular la palabra sobre un tema específico y con un público determinado. La tertulia versaba sobre diferentes temas de interés y convocaba de manera particular a ciertos contertulios, de ahí que haya avanzado hasta escenarios educativos donde se promueve la reflexión sobre el quehacer docente y se hace indispensable dada la necesidad de compartir la palabra, de mejorar las interacciones y de promover una educación donde se fortalezcan los valores comunicativos y la palabra vuelva a tener un sentido pleno.

Esta estrategia dialógica se constituye en puente para desarrollar una escucha activa y expresar los puntos de vista desde diferentes posturas y así construir conocimiento de manera colectiva. Atendiendo a este planteamiento, se percibe en la tertulia pedagógica una posibilidad para que los docentes de las instituciones educativas se reúnan para tratar temas que inviten a la reflexión sobre su quehacer en el aula y, además, contribuir a la cualificación de sus prácticas pedagógicas.

Antes de abordar el origen de la tertulia es necesario establecer la importancia de la lectura

y su relación con esta, reconociendo así que dicha estrategia favorece la comprensión y los aprendizajes. Se reconoce que la lectura ha venido ganando espacios trascendentales para alcanzar el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, se identifica una serie de falencias que se pueden advertir en maestros, estudiantes e incluso en los padres de familia, de ahí la necesidad de vincular estos actores a la comprensión de textos expositivos mediante la educación dialógica. En este sentido, Gutiérrez-Ríos (2016) destaca "el diálogo como una vía deliberada para enseñar y aprender en el marco de una comunicación pedagógica" (p. 7); además, señala que

el diálogo se asume en condiciones de igualdad, es decir como forma de avanzar de una comunicación vertical a una horizontal; se atribuye al diálogo la capacidad de construir conocimiento o por lo menos de resignificarlo con el concurso de todos los agentes educativos. (2016, p. 7)

Es necesario destacar que la lectura tiene gran valor en la construcción social. Asimismo es un proceso con notables aportes al desarrollo del pensamiento humano. Igualmente, como actividad académica necesita articularse a las demandas de la cultura, la información y el conocimiento, elementos necesarios para desenvolverse de manera adecuada en la sociedad actual. Por consiguiente, se requieren estrategias que favorezcan la comprensión de diversos tipos de textos que circulan en la cultura y son indispensables para que los estudiantes construyan significados y sentidos, más allá de su contenido, y con ello ampliar su horizonte de expectativas y su calidad de vida.

En tal sentido, cobra toda la pertinencia la incorporación del diálogo y de estrategias que lo pongan en escena, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover las interacciones que multiplican la comprensión. Es vital que, en el contexto de la sociedad de la información, se retorne al diálogo que permita la reflexión sobre el quehacer docente y sobre la necesaria transformación de las prácticas, así como para incorporar las voces de los estudiantes y reconocerlos como interlocutores válidos. De ahí que en el desarrollo de la investigación se promuevan estrategias dialógicas para fortalecer

las prácticas de lectura y movilizar las interacciones entre docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia, etc., todo ello en un escenario en que el diálogo es el protagonista y en el que se impone la fuerza de los argumentos y no el poder de cada uno de los actores.

Desde esta perspectiva se percibe la lectura ya no solo como una herramienta académica, sino como una herramienta de gran valor en la construcción social; por ello, la escuela requiere potenciar sus estrategias para favorecer las prácticas de lectura de diversos tipos de textos que circulan en la cultura y son indispensables en la construcción de significados y sentidos, más allá de su contenido. Por todo esto, se requiere generar espacios donde prime la reflexión con base en los discursos y prácticas de lectura de los docentes con miras a resignificar estrategias que promuevan y fortalezcan situaciones de aprendizaje, particularmente en niveles de formación donde la demanda de lectura es más exigente y los textos son más complejos. Surge entonces un claro interés por investigar el rol del diálogo en las prácticas de lectura con textos expositivos para determinar qué incidencia tiene en la cualificación de estas prácticas y en los aprendizajes. Se busca, además, que en un entorno de diálogo puedan compartir palabras todos los actores de la comunidad educativa promoviendo así relaciones horizontales que favorezcan la convivencia y consoliden procesos de formación de ciudadanía tan necesarios en este momento histórico en el país.

La tertulia como estrategia dialógica

Resulta fundamental indicar que, desde la perspectiva de Freire (1970), la dialogicidad es una condición ineludible en el propósito de lograr y promover el aprendizaje; igualmente, el diálogo es esencial para fortalecer el conocimiento e implica una postura crítica de cara a la realidad, al contexto, y también implica el fortalecimiento de las interacciones con la intención clara de potenciar el aprendizaje. Esto conduce de manera clara a mencionar el aprendizaje dialógico señalando que las interacciones entre las personas a través del diálogo son el elemento fundamental que hace posible que se produzca el aprendizaje. Por lo tanto, las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos son estrategias dialógicas propuestas por el

grupo investigador y desarrollado, en principio, en la fase de intervención de esta investigación; su finalidad es promover la reflexión y la transformación en las prácticas docentes.

Dicha transformación se ha comenzado a vislumbrar dado que, con el desarrollo de las estrategias dialógicas, se logró motivar en los docentes prácticas de lectura; igualmente se avanzó es su vinculación e incorporación en la escuela. Visible se hizo también la alta valoración positiva que se da al diálogo, entendiéndolo como un ingrediente esencial que contribuye a la construcción colectiva del conocimiento y al logro de mejores relaciones interpersonales; por todo esto, la tertulia pedagógica y los grupos interactivos han ido ganando importancia en este proceso de transformación de las prácticas de lectura de textos expositivos.

En tal sentido, se ha incorporado la tertulia como encuentro dialógico; así lo reconocen los docentes. Ellos han tomado conciencia de que esta estrategia potencia la comprensión de textos por medio de las interacciones y fortalece el ambiente fraterno, favoreciendo la convivencia escolar, pues procura el aprendizaje en un escenario de respeto en donde se valora al otro por sus argumentos, más allá de su posición dentro del sistema. Esto se ha logrado por medio de la lectura dialógica, puesto que fortalece la comprensión al lograr una mayor profundidad en la relación establecida entre autor, contexto, lector y texto; sin embargo, no termina ahí, sino que se le agrega otro (u otros) lector(es) que posibilitan la interacción, en tanto se dialoga y se produce el intercambio de posturas que multiplican el aprendizaje.

Antes de reconocer los detalles de la tertulia pedagógica, es importante examinar un concepto fundamental que da sustento a la dinámica planteada en la tertulia. Señalan Valls, Soler y Flecha sobre la lectura dialógica (2008) que

es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de

transformación como persona lectora y como persona en el mundo. (p. 73)

Con base en la lectura dialógica, el acto de leer, que se concibe de manera tradicional como un acto subjetivo, se transforma en una interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y, en general, toda la comunidad educativa; es decir, implica orientar la lectura, según Valls y otros (2008), "hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto" (p. 73).

Desde esta perspectiva, la lectura no está supeditada al espacio de la escuela, sino "que lo trasciende, es decir, incluyendo la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales y otros espacios comunitarios" (Elboj y otros, 2006, p. 111). En tal sentido, la lectura dialógica permite que el aprendizaje no se reduzca al escenario de las aulas y favorezca la participación de todos los miembros de la comunidad: docentes, padres de familia, estudiantes y exestudiantes, entre otros. Así, con la interacción de todos, se enriquece la comprensión y se potencian los aprendizajes. Por eso, Valls y otros (2008) manifiestan que

en la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica (...) incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia. (p. 78)

Lo dicho hasta aquí permite destacar que, con base en la lectura dialógica, se potencia la comprensión, es decir, se profundiza en la relación que se establece entre autor, contexto, lector y texto, agregándole otro lector que permite la interacción, en tanto se dialoga y se procura el intercambio de posturas que enriquecen el aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente, es fundamental tener presente en el contexto de las tertulias, sobre todo en la tertulia pedagógica, la

importancia de la lectura. En este sentido, Elboj y otros (2006) plantean que

la sociedad, las familias y el profesorado concuerdan en considerarla básica e imprescindible. Por esta razón, proponemos intensificar la lectura multiplicando las interacciones lectoras (por ejemplo con grupos interactivos, con la presencia de varias personas adultas en clase) y los espacios donde leer más allá de lo que tradicionalmente se había contemplado (p. 130)

La lectura dialógica permite compartir significados surgidos con base en las interacciones; del mismo modo, promueve la reflexión y se potencia la lectura; asimismo, permite transponer la interpretación subjetiva e individual de un texto a la interacción entre estudiantes, profesores, familiares o miembros de la comunidad para darle mayor significado y comprensión al texto. En consecuencia, la lectura dialógica promueve la motivación por la lectura porque, cuando el texto pasa a ser tratado dialógicamente por pares o personas de la misma comunidad, se le empieza a dar sentido, significado, utilidad y abre paso a la reflexión crítica.

Tertulia pedagógica

La tertulia, según Vásquez (2013), se genera en una reunión de carácter no formal en donde van y vienen ideas sobre temas específicos, en donde la finalidad es compartir información y/o polemizar asuntos de distinta índole.

La tertulia pedagógica es un espacio en el que se gesta el diálogo con carácter formativo y renovador. Por ello, su potencialidad radica en que es un escenario de reflexión en y sobre la acción; asimismo, es pedagógica por cuanto su objetivo es confrontar las voces de los participantes, en este caso los maestros, frente a sus prácticas.

Por lo tanto, la tertulia pedagógica es una estrategia que se fundamenta en el diálogo y la participación activa de los contertulios, quienes aportan sus ideas y escuchan opiniones con miras a fortalecer los conocimientos. La tertulia pedagógica, en muchos casos, parte de la lectura dialógica de textos de tipo pedagógico.

Así pues, las tertulias pedagógicas dialógicas desarrolladas en un contexto académico generan un proceso de reflexión y crítica sobre la esencia de la educación, son útiles en el proceso de formación permanente cuando se expresan las dificultades y se trata de buscar las soluciones de manera colectiva con base en los textos y la experiencia de los contertulios.

El desarrollo de la tertulia pedagógica moviliza el diálogo y propicia la reflexión con base en la lectura previa. En tal sentido, la lectura dialógica entra en escena, permite compartir significados desde las interacciones y profundizar en el sentido del texto, logrando una mayor y mejor comprensión.

Desarrollo de una tertulia pedagógica (paso a paso)

Se ha dicho hasta aquí que la tertulia pedagógica es un encuentro dialógico con carácter formativo y renovador. La potencialidad de esta estrategia radica en que es un espacio de reflexión en y sobre la acción. Asimismo, se reconoce que la tertulia es pedagógica porque su intención es confrontar las voces de los maestros en torno a sus prácticas, especialmente cuando han tomado la decisión de comprender su realidad para transformarla. De este modo, la puesta en común de saberes, pero también de dudas y propósitos, propicia entre los maestros el deseo de mejorar la educación a partir de la experiencia vivida, y es desde ahí que se puede observar y examinar la práctica docente, en la búsqueda de dar solución a los problemas a partir de la producción de saber pedagógico en el día a día en el aula. Igualmente se potencia y enriquece la experiencia de los maestros, garantizando el desarrollo de estrategias que emergen del contacto con los estudiantes y su realidad.

Ahora bien, la tertulia pedagógica tiene como base la lectura previa; desde luego no es cualquier tipo de lectura, sino aquella que propiciará el diálogo entre los docentes lectores respecto al texto, el autor y el contexto. Así cobra vida la lectura dialógica, reconocida como un proceso que permite compartir significados desde las interacciones, genera reflexión y profundiza en la lectura transponiendo interpretaciones subjetivas e individuales de un texto a

la interacción entre profesores con el fin de dar mayor significado y comprensión a este. Es así como Valls, Soler y Flecha (2008) plantean que el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que los docentes, en este caso, profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente contribuye no solo a mejorar su comprensión lectora sino a interactuar con otros colegas, generando nuevas formas de pensamiento y acción. Como puede colegirse, la lectura dialógica alimenta la tertulia pedagógica y potencia las interacciones docentes; promueve la motivación por la lectura porque, cuando el texto pasa a ser el tema central del diálogo entre pares, se le da sentido, significado, utilidad y abre paso a la reflexión crítica.

Por ello, es esencial que la lectura prevista para la tertulia genere interés en los participantes, despierte su curiosidad y, como diría Vásquez (2013), puedan “participar de manera pertinente o, al menos, interesante. Sobra decir que los contertulios más informados no solo pueden hablar más, sino también darle a la charla giros o caminos realmente útiles o significativos” (p. 131).

En este sentido, un elemento central en el desarrollo de la tertulia es la escogencia de los textos, hecho realizado por los mismos participantes; así que es clave abordar un texto que invite a reflexionar sobre las prácticas docentes, estrategias pedagógicas o cualquier tema orientado a la cualificación de los docentes, que fomente el diálogo y la promoción de los principios dialógicos. En consecuencia, los textos seleccionados deben atender a las necesidades más trascendentales y promover la reflexión sobre ese “problema” que aqueja con mayor premura a la escuela.

Efectivamente, la tertulia pedagógica tiene la dinámica propia del diálogo igualitario, para lograr que el diálogo realmente se convierta en el primer invitado. Por ello, se inicia por designar un docente que haga las veces de moderador, con la finalidad de llevar un orden en las intervenciones de los contertulios, encaminar la conversación y dar a conocer las conclusiones.

A continuación, se describe la dinámica de trabajo de una sesión de tertulia pedagógica

realizada con maestros, para comprender mejor cómo se realiza esta estrategia dialógica. Por ello se presentan los **cuatro momentos** fundamentales:

En el **primer momento**, se *adecua el espacio*, se engalana de tal forma que sorprenda a los docentes cuando ingresen a él; será un espacio que produzca satisfacción e invite al diálogo; es decir, se prepara un ambiente que permita a los contertulios compartir no solo su palabra, sino sus miradas, consensos, disensos y, especialmente, tener la posibilidad de establecer una comunicación sin presunciones de poder. Se requiere, entonces, un escenario físico amplio que permita la disposición de los participantes en forma de mesa redonda; igualmente el lugar debe generar identidad en los contertulios, para lograr establecer una cierta liturgia en torno a los textos y una reflexión sobre estos. Una recomendación importante es convertir algunas ideas de los docentes, expresadas en tertulias anteriores, en "frases célebres"; también algunas ideas de los autores leídos para las tertulias.

En un **segundo momento**, se desarrolla un *ritual de inicio*, una bienvenida que se hace para que los participantes perciban un ambiente fraterno y de camaradería. Este escenario es clave, pues servirá de abre bocas al diálogo y la reflexión. En este se reconoce a los participantes, se ubican de manera libre y espontánea y se dispone todo para iniciar la conversación.

En el **tercer momento** se realiza *la conversación*, que se funda en la lectura dialógica, concediendo la palabra a cada uno de los participantes de acuerdo con el orden que lo soliciten, siempre teniendo presente el respeto por la palabra del otro y la escucha comprensiva. La tertulia pedagógica promueve esa escucha comprensiva. En este sentido, el profesor Fernando Vásquez señala que la escucha es esencial para ser un contertulio de calidad: "Sin esa disposición atenta es muy difícil seguir el hilo de la charla o saber el momento oportuno para contribuir con una opinión de peso. La escucha activa es el lubricante fundamental de las tertulias" (Vásquez, 2013, p. 132). Un comentario apropiado pone en evidencia a un contertulio atento, informado y capaz de permitir la circulación de la palabra en el escenario dialéctico del diálogo. Esto implica

que quien toma la palabra comprenda la lógica de lo conveniente que subyace al intervenir en la tertulia; así pues, exige que cada participante comprenda que aquello que expresa genera reflexión y produce efectos, permite que la palabra se movilece, que adquiera diferentes sentidos y se enriquezca en el contacto con el otro.

Es esencial indicar que cada participación debe tener un límite de tiempo, pues es fundamental que todos intervengan, que todos tengan oportunidad de expresar sus puntos de vista, de manifestar sus experiencias, sus preocupaciones y sus desacuerdos; así, cada contertulio expone sus argumentos sobre el texto leído, texto que se ha acordado previamente con la participación de todos.

En el seno de la tertulia las ideas se discuten, no se imponen, se privilegia el diálogo que fluye en torno a la lectura y se va construyendo el saber colectivo. No se puede perder de vista que la tertulia dialógica privilegia la puesta en escena de principios dialógicos como el diálogo igualitario, toda vez que permite conversar con los demás sin imponer una opinión basándose en posiciones de poder. Por el contrario, la apuesta es hacer que prime la fuerza de los argumentos y no la verticalidad del poder. Otro principio dialógico que se hace presente es el de la transformación, que se refiere a la necesidad de cambiar las circunstancias que han multiplicado la desigualdad y la falta de oportunidades en sus diferentes formas, procurando que los obstáculos se transformen en oportunidades para superar las desigualdades. Este principio implica igualmente que el maestro transforme su realidad escolar, logrando que los estudiantes comprendan que se puede ser más democrático en el aula, que todos y todas podemos aportar en la construcción de una nueva realidad más dialogante e incluyente. Se comprende de esta forma el rol fundamental que juegan los principios dialógicos en el desarrollo de la tertulia pedagógica; de hecho, son estos los que la orientan y dan sentido a cada avance logrado.

Así, se llega al **cuarto y último momento** de la tertulia, *el cierre*, de la mano del moderador, quien retoma aspectos importantes tratados a lo largo de la tertulia, formula algunas conclusiones

y propicia acuerdos sobre el próximo encuentro, por ejemplo, los relacionados con la próxima lectura, las acciones que se realizarán en el aula, etc.

Hasta aquí se ha planteado que la tertulia pedagógica es una estrategia dialógica e inclusiva, caracterizada por la fraternidad y la acogida; requiere una exigente planeación y una disposición de parte de cada contertulio para la lectura de cada texto y para el diálogo reflexivo sobre sí mismo y su quehacer docente para compartir interrogantes suscitados, dudas o dilemas planteados con miras a generar transformaciones personales y profesionales.

Incidencia de la tertulia en instituciones de Yopal

Se reconoce con gratitud y regocijo que la tertulia pedagógica es una de las estrategias dialógicas e inclusivas que ha logrado mayor impacto en las instituciones educativas de Yopal, debido al interés que ha suscitado el encuentro de maestros para darse la palabra, escucharse y, por esta vía, lograr reflexionar y transformar sus prácticas. Este avance sobre **la escucha activa** fue descrito por un maestro del Megacolegio de Yopal de este modo: "la tertulia me ha permitido escuchar a los demás y me ha obligado a participar, porque uno no es un sujeto nulo, (...) la tertulia da la posibilidad de escuchar nuevas posiciones".

Otro avance significativo se relaciona con **la cualificación de las prácticas de lectura** de los docentes. Al respecto un maestro del colegio Policarpa Salavarrieta dijo lo siguiente: "es importante hacer estas tertulias como pauta para mejorar la comunicación entre docentes, además de la importancia para fortalecer las prácticas de lectura". En el mismo sentido, otro docente del colegio La Campiña de Yopal agregó esto: "si logramos que ellos disfruten de la lectura, comenzaremos procesos reales de transformación en nuestra institución". Estos avances llevaron a identificar algunos indicios de **transformación de las prácticas docentes**, reconociéndose en la voz de un maestro del Colegio El Paraíso: "este es un espacio necesario para lograr el diálogo entre los docentes y para poder visibilizar las prácticas de cada uno, pues

nosotros nos enriquecemos con las estrategias que otros desarrollan en sus áreas"; y otro del Megacolegio del Progreso: "yo realicé pequeñas tertulias con los grupos de estudiantes, y los estudiantes manifiestan que estas tertulias son muy interesantes y que estas actividades les gustan mucho".

La tertulia pedagógica como aproximación a la lectura del texto expositivo

Con base en el discurso de los docentes coinvestigadores se evidenció una toma de consciencia de la importancia de la lectura dialógica de textos expositivos. Aunque, en principio, un número notable de docentes no identifican con claridad este tipo de texto, ni su estructura, ni las estrategias utilizadas para abordarlo, con el desarrollo de la intervención pedagógica y la institucionalización de las estrategias dialógicas logran adquirir herramientas para mejorar la comprensión de este tipo de textos, a partir de su estructura y de las interacciones entre los diferentes lectores que se dan al interior de las variadas situaciones de aprendizaje de los grupos interactivos.

Se observa que la complejidad que supone el texto expositivo se logra disminuir mediante las estrategias dialógicas, que posibilitan una mayor comprensión de los textos y, por lo tanto, mejoran la competencia comunicativa basada en la capacidad para comprender y producir textos en diferentes contextos. Así mismo, Álvarez y Ramírez (2010) reconoce que "el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis" (p. 74). Por esa razón, y teniendo claro que la comprensión para los estudiantes es compleja y exigente, se hace necesario crear estrategias que faciliten su comprensión. Asimismo, Álvarez (1996) indica que "hemos de tener en cuenta que [el texto expositivo] pretende sobre todo informar, aportar conocimientos, transmitir saberes" (p. 35); por ello, es un texto imprescindible en el escenario académico.

Es necesario destacar que esta categoría emergió en el proceso de institucionalización y surgió justamente por la toma de consciencia de los docentes de cara a los textos expositivos.

Además, en el desarrollo de las estrategias dialógicas se evidenció inicialmente que los docentes no reconocían con claridad los tipos de texto que se leían; sin embargo, a partir del desarrollo de las tertulias y de los grupos interactivos, se fueron abordando estos textos y se fue teniendo claridad sobre algunos elementos propios de esta tipología textual; igualmente se logró comprender que, a partir de las interacciones, se mejora la comprensión de los textos.

Prospectiva de las estrategias dialógicas

Primer reto. En el escenario de la escuela mucho se ha hablado del desarrollo de nuevas estrategias, de incorporar herramientas novedosas; pero quizás el reto fundamental no sea desgastarse apuntando únicamente a soluciones de 'última generación'. Antes bien, es posible apropiarse adecuadamente de estrategias como la tertulia que, sin ser nuevas, han logrado convertirse en un espacio de reflexión permanente sobre problemáticas de la cotidianidad de la escuela y, con ello, contribuir al deseo de transformar la práctica docente.

Segundo reto. Es necesario que las reflexiones de los docentes en las tertulias pedagógicas trasciendan las aulas de clase y, por extensión, las instituciones educativas donde se desarrollan a fin de que sean valoradas por directivos y gestores de políticas educativas.

Tercer reto. Armonizar las relaciones humanas en la escuela. Hay que reconocer que a los maestros puede encantarles ese ambiente fraterno donde se exponen las ideas con libertad, afecto y equidad; en otras palabras, creemos firmemente en que los verdaderos escenarios de diálogo y construcción de paz están en la escuela.

Conclusiones

Los docentes coinvestigadores, a partir de sus reflexiones en el seno de las tertulias, dejaron entrever cambios en su discurso con base en las lecturas; igualmente reflexionaron sobre sus prácticas y manifestaron pequeños cambios en la cotidianidad del aula. Claramente esto no implica profundas transformaciones que conduzcan de manera inmediata a que la educación cambie,

sin embargo, sí deja ver cómo se van generando indicios de transformación que, en suma, deben llevar a mejorar las prácticas y, en consecuencia, la educación en nuestro contexto. Cabe señalar que cualquier cambio que se genere debe partir de la reflexión; es decir, se debe dar un proceso de introspección y de reconocimiento de aquello que requiere ser modificado para entonces buscar su transformación.

La interacción entre los docentes facilitó que se escucharan y posibilitó la reflexión sobre la importancia del diálogo y su incidencia real en la convivencia; por ello se reconoce que el diálogo y la comunicación deben tener un rol protagónico en la escuela, pues son un medio para comprender la realidad del otro, su contexto, su existencia. Conviene subrayar aquí que los docentes, en su reconocimiento del estudiante, consideran de gran importancia escucharlo, comprender sus posturas, sus puntos de vista, sus contradicciones y, especialmente, reconocerlo como igual, dando lugar a la puesta en escena de los principios dialógicos que guían el desarrollo tanto de las tertulias pedagógicas como de los grupos interactivos.

Un escenario de gran importancia que se generó en las instituciones educativas obedeció a la institucionalización de las estrategias dialógicas, lo que implicó formalizar un espacio distinto, sugerente e inusual, dando lugar a dinámicas diferentes en la relación entre los maestros. En primer término, es necesario indicar que a partir de las tertulias pedagógicas se generó un escenario de diálogo, de intercambio de saberes, de construcción colectiva de conocimientos y, en consecuencia, se valora como una oportunidad para lograr la tan pretendida 'calificación docente'. Así se logró poner en marcha un espacio con nivel académico en el que cada uno expone sus argumentos sin pretensiones de poder.

El desarrollo de las estrategias dialógicas permitió visualizar que es una propuesta que cuenta con la aceptación de la comunidad educativa; incluso algunas de estas han sido adoptadas por docentes de las tres instituciones, llevándolas al aula y poniendo en marcha interacciones basadas en el diálogo, en la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia como eje transversal de la construcción colectiva de

conocimiento. Asimismo, la tertulia pedagógica tiene potencial suficiente para consolidarse como una opción viable de cualificación docente y dar de manera real, respuesta a las necesidades de autoformación, a fin de transformar las prácticas tradicionales.

La puesta en escena del diálogo en las prácticas de lectura de textos expositivos favoreció, a través de las interacciones, el surgimiento de posturas críticas frente a los textos, puesto que en las intervenciones se dejan ver las relaciones que se establecen entre diferentes autores, pero también entre los conocimientos que provee el texto y el acervo que tiene el lector. Con el fortalecimiento de la lectura crítica, de manera simultánea, se privilegia la convivencia, el respeto por el otro y la solidaridad a partir del diálogo. En tal sentido, los docentes reconocen que las estrategias dialógicas generan una mejora en las prácticas de lectura, promueven la construcción colectiva de conocimiento desde la puesta en común de los puntos de vista de los diferentes actores, mejoran las relaciones entre docentes y estudiantes, llevándolas a un escenario de horizontalidad, originan el reconocimiento de la voz del 'otro' y permiten la circulación de los saberes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aiguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2016). *Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Valls Carol, R., Soler Gallart, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zaid, G. (s.f.). La tertulia y el saber. [Citado 2016-09-13], pp. 321-343. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/tertulia.pdf>.



Forma de citar el artículo: Montes, L. (2016). Para hablarte mejor. Una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales. Revista Oralidad-es, 2 (4), 42-46



Para hablarte mejor. Una experiencia de abordaje de la oralidad desde la narración oral y los lenguajes multimodales

Lilian E. Montes
Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo
lilmontes@uncu.edu.ar

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

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de extensión universitaria, cuyo objetivo fue contribuir con la inclusión, el fortalecimiento de capacidades y el enriquecimiento del universo cultural de niños/as en situación de vulnerabilidad socioeducativa, a través del desarrollo de la oralidad, utilizando la narración oral como estrategia metodológica articuladora. Enmarcada en un enfoque sociocultural y discursivo de la oralidad, una concepción transaccional y multidimensional de la comprensión de textos y el enfoque de Protección y Promoción de Derechos, la experiencia transitó desde la narración a otras prácticas discursivas del hablar y el escuchar a través de la experimentación lúdica y las producciones multimodales, reconociendo relaciones de complementariedad y reciprocidad entre diferentes lenguajes. Este trabajo pretende dejar planteada la necesidad de profundizar el tratamiento de la oralidad en la escuela, no solo por su relación con el desempeño comunicativo, sino fundamentalmente por su incidencia en la construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave: oralidad – narración oral – escuela – ciudadanía

Abstract

This article presents an experience of university extension, whose objective was to contribute with the practice of inclusion, strengthening of skills and enrichment of the cultural universe of children in a situation of socio-educational vulnerability. Through developing orality, using spoken narration as an articulatory methodological strategy. Framed in a sociocultural and discursive approach of orality, a transactional and multidimensional conception of the understanding of texts and the approach of Protection and Promotion of Rights, the experience took place from the narration to other discursive practices of speaking and listening through the ludic experimentation and multimodal productions, recognizing relations of complementarity and reciprocity between different languages. This work aims to raise the need to deepen the treatment of orality in school, not only because of the development of communicative performance, but mainly because of its impact on the construction and exercise of citizenship.

Keywords: orality- spoken narrative – school – citizenship

Introducción

Entonces gritó: "¡Buenos días!", pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar la abuelita con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña. "¡Oh, abuelita!" dijo, "qué orejas tan grandes que tienes." - "Es para oírte mejor, mi niña," fue la respuesta. "Pero abuelita, qué ojos tan grandes que tienes." - "Son para verte mejor, querida." - "Pero abuelita, qué brazos tan grandes que tienes." - "Para abrazarte mejor." - "Y qué boca tan grande que tienes."

- "Para comerte mejor." Perrault (1697) - Grimm (1812)

La potencia de esta escena de la "Caperucita Roja", una de las más famosas de los cuentos tradicionales, quizá radica en su capacidad de síntesis y de contraste entre lo más profundamente humano y lo más rotundamente animal. ¿Y si se invirtiera la historia y se despojara al lobo de su "animalidad"? ¿Y si en lugar de "para comerte mejor", la boca grande fuera "para hablarte mejor"? Llegados a este punto, resuenan las palabras de Skliar:

Decir una palabra es ponerle voz, darle voz. Y la voz está en el cuerpo, está encarnada. Decir una palabra y hurgar por dentro de lo dicho es el único modo que disponemos para impedir que una palabra se nos imponga como 'lo que debería ser', se volatilice en el frenesí voraz de estos tiempos y se pierda, irremediablemente, pues ya nadie puede o desea pronunciarla (Skliar, 2011, pág. 27).

Desde esta perspectiva, cuerpo, emocionalidad, afectividad, pensamiento y lenguaje se constituyen en los dominios primarios de la existencia humana. A los que debe sumarse el dominio de lo comunitario, lo colectivo. Y es allí, donde la palabra resulta un arma poderosa utilizada para fines diversos: para la dominación o para la emancipación y la vida democrática; para el ejercicio de la violencia o para la construcción del diálogo la convivencia y la paz. Ahora bien, ¿qué sucede cuando no hay espacio para la palabra?; ¿qué sucede cuando la palabra se deja librada a su suerte y a la deriva?; ¿qué

sucede con las posibilidades de aprender a 'hablar-te y hablar-me mejor'?

Estos interrogantes y la necesidad consecuente de trabajar la oralidad surgieron del diagnóstico participativo (Marí Molla, 2001) realizado en el Centro Comunitario Educativo donde se ejecutó el proyecto¹. Este centro está ubicado a 25 km de la capital de Mendoza (Argentina) en una zona semi rural caracterizada por un importante crecimiento demográfico, deterioro de las condiciones de vida de sus pobladores e incremento de la conflictividad, por tensiones entre la cultura urbana y la rural, cambios cualitativos en la forma de vivir de la comunidad, la inseguridad -la vieja y la de los nuevos tiempos-, y la existencia de un basural, entre los aspectos más destacados.

Las niñas y niños de entre 6 y 14 años que asisten a este centro de educación no formal como complemento de su escolaridad formal viven mayoritariamente en una situación de pobreza y de vulnerabilidad socioeducativa y sometidos a una fuerte estigmatización social. Se destacan las problemáticas relativas a: i) vulneración de derechos (vivienda, alimentación, etcétera); ii) dificultades escolares relacionadas con el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales y con el capital cultural; iii) baja autoestima y iv) actitud de resignación frente a situaciones difíciles que vivencian como inmodificables. Todas estas problemáticas atentan contra las posibilidades reales de inclusión de estos niños/as; inclusión que se entiende en un sentido amplio como la participación en un plano de igualdad en la vida económica, social, política y cultural de la comunidad y, en relación con lo educativo, como un "proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (OIE-UNESCO, 2008, pág. 8).

En este contexto, se consideró relevante y estratégico implementar una propuesta peda-

¹ Proyecto de Extensión, con evaluación, ejecutado en el marco de la Convocatoria de la Facultad de Educación Elemental y Especial (Universidad Nacional de Cuyo), con la participación de graduados, docentes y estudiantes. Agosto - diciembre 2016

gógico-didáctica orientada al desarrollo de la competencia discursiva oral de estos niños/as, en la que, a partir de la generación de condiciones favorables para la expresión y de espacios de encuentro y participación genuina, se impulsara la adquisición y el desarrollo de las habilidades, procesos cognitivos y actitudes vinculados con la lengua oral. Esto en razón de la centralidad de la oralidad tanto en los procesos educativos como en los procesos personales y comunitarios, encaminados "a lograr una proyección positiva hacia las condiciones sociales y materiales de vida del individuo y la sociedad" (Lora Peña, 2015, pág. 77). En este sentido, el trabajo en torno a la lengua oral se orientó a derribar una de las barreras más importantes para el desarrollo de los sujetos, estrechamente vinculada con el fracaso escolar, la discriminación y la exclusión; y, por lo tanto, fuertemente asociada a la identidad, autoestima y empoderamiento. Se orientó, asimismo a la construcción de significados compartidos en el marco de un enfoque integral que promoviera la construcción y ejercicio de ciudadanía.

Algunos referentes conceptuales

La lengua -el lenguaje verbal- no solo posibilita hablar sobre las cosas y describir una realidad preexistente. El lenguaje, por sobre todo, crea realidades y es acción: "modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos" (Echeverría, 2016, pág. 35) a través de las palabras y, a la par, al decir lo que decimos hacemos algo socialmente significativo. El lenguaje, entonces, se configura como grilla de lectura de la realidad y como un modo de acción en el mundo, a la vez individual y social. Constituye, asimismo, un potente instrumento para organizar nuestra experiencia y estructurar nuestra propia historia en el contexto de la historia familiar, comunitaria y social.

En relación con la lengua, postulando en el marco de las ciencias del lenguaje y la comunicación contemporáneas la existencia de relaciones de complementariedad y reciprocidad entre las prácticas orales, las escritas y las medidas a través de otros sistemas simbólicos (Gutiérrez & Uribe, 2015), y desde un enfoque sociocultural y discursivo, se parte de considerar la oralidad como un fenómeno fundamental ligado a la existencia humana, que -por lo mismo- atraviesa todas las dimensiones de su desarrollo.

"La oralidad es la expresión de ese mundo de significaciones y sentidos que es la cultura, y por tanto sirve de vehículo para perpetuar la memoria colectiva" (Lora Peña, 2015, pág. 76). De allí que el lenguaje oral se configure en el medio para el reconocimiento de sí mismo y del mundo; para la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad, entendidas como la "conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana y como "el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida", respectivamente (Rizo, 2005).

La narración oral, en especial de cuentos literarios, por su parte, constituye una herramienta exquisita y potente para dotar de continuidad y sentido a la experiencia humana, para promover la imaginación y la creación, enriquecer el universo cultural y favorecer el desarrollo de capacidades lingüísticas, discursivas, cognitivas, sociales y emocionales. Desde una concepción transaccional y multi-dimensional de la comprensión de textos y en el marco de un enfoque psicociocognitivo, se propone el acceso a la experiencia literaria a través de la narración oral de cuentos. Se considera, asimismo, la narración oral como una estrategia metodológica alternativa para llevar a cabo una experiencia educativa con un enfoque basado en derechos humanos. La propuesta, en este sentido, asume la importancia del reconocimiento y valoración de las voces de los niños/as -siempre singulares y siempre diversas; siempre plurales y colectivas-. Relacionado con lo anterior, se considera la educación como una cuestión de derechos humanos y a las acciones tendientes a la protección y promoción de los derechos de los niños/as como una estrategia fundamental para contribuir a superar las desigualdades, garantizar la igualdad de oportunidades y de logros y construir ciudadanía. Al respecto, se destaca que muchas de las estrategias utilizadas en educación destinadas a sujetos en situación de vulnerabilidad social y educativa se han mostrado insuficientes para evitar la exclusión; y que, por el contrario, en muchas ocasiones han representado para sus destinatarios solo oportunidades educativas de 'segunda clase' que no les han garantizado una educación integral e integradora con el otro (UNESCO, 2003).

Resulta necesario, entonces, generar en las escuelas mediante estrategias creativas e innovadoras espacios que permitan restituir, construir y proteger los derechos de los niños/as, con el fin de garantizar su pleno ejercicio y goce en vistas a su inclusión social y a la construcción de ciudadanía. En este marco, la propuesta de un trabajo escolar sistemático e intencional en torno a la oralidad, cuyo objetivo es propiciar la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, se pone al servicio del desarrollo integral de los sujetos y de una educación para la vida.

Descripción de la experiencia

Se planteó un trabajo en torno a dos ejes: i) Fortalecimiento de la formación de los educadores y de los estudiantes participantes en relación con la lengua y la narración oral, y su vinculación con la problemática de los DDHH. ii) Generación de espacios y de recursos necesarios para que los niños/as desarrollen las capacidades propias de las prácticas de oralidad a partir de la narración oral, la experimentación lúdica y el encuentro con el otro; y realicen producciones de diverso tipo en distintos lenguajes o sistemas semióticos.

Con respecto al primer eje, se avanzó en la indagación y reflexión sobre la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Para ello, se consultó bibliografía y se realizaron dos talleres destinados a docentes y estudiantes extensionistas: a) Características y prácticas de oralidad. b) Narración oral: Este eje de trabajo se orientó a poner en evidencia las tensiones en torno a la problemática de la oralidad y a iniciar un proceso de reflexión-acción sobre su didáctica e implicancias educativas. Al respecto, quedó planteada la necesidad de convertir "el aula en un espacio dialógico pensado didácticamente para el intercambio y la negociación de sentidos; un escenario democrático en el cual se promueva la elección responsable y la autonomía; en un encuentro polifónico que edifique y medie cosmovisiones en pugna" (Gutiérrez & Uribe, 2015, pág. 199). Además, se presentó una propuesta teórico- metodológica para el trabajo con la oralidad abordada desde la literatura, la narración oral y los diferentes lenguajes (Estévez, 2011), que sirvió de base a las actividades diseñadas e implementadas por

los estudiantes extensionistas bajo la supervisión de los responsables del proyecto.

Con respecto al segundo eje, se llevó a cabo un proceso de enseñanza continuo, reflexivo y sistemático de las prácticas de oralidad, con el objetivo de mejorar la competencia discursiva de los niños/as, en el sentido de que logran "mayores niveles en su capacidad de hablar y escuchar, reflejada en la apropiación crítica de discursos, la construcción colectiva de aprendizajes y la participación en la negociación de sentidos" (Gutiérrez & Uribe, 2015, pág. 198). Para ello se generó un espacio denominado por los propios niños/as 'la hora del cuento'. Se trabajó durante catorce semanas con distintas estrategias promoviendo la integración, la participación y la interacción y estimulando el deseo y el sentimiento de pertenencia con el fin de que los niños/as se apropiaran de ese espacio y lo dotaran de significatividad.

En cuanto a los objetivos, las secuencias -con variantes según cada propuesta- se orientaron a: i) fortalecer las capacidades lingüísticas, cognitivas, pragmáticas e interactivas y la autoestima de los niños/as; ii) realizar prácticas del hablar, el escuchar y el interactuar, desde una perspectiva lúdica y potenciando la reflexión, la expresión, la imaginación y la creación a través de múltiples lenguajes; y iii) promover el ejercicio del derecho a hablar, opinar y ser oído en un clima de diálogo, libertad y respeto.

A nivel metodológico, las secuencias se estructuraron de manera flexible a partir del esquema propuesto por Estévez (2011), en el que la lectura/narración de cuentos literarios es el eje motivador y punto de partida para la actividad posterior de recuento oral y de abordaje, a través de "actividades lúdicas expresivas que invitaran a realizar un pacto con la fantasía y a continuar vivenciando desde los diferentes juegos propuestos el mundo de la ficción" (Estévez, 2011, pág. 34). En la realización de estas actividades se recurrió a distintos lenguajes (verbal, musical, plástico, corporal, teatral, etc.) como estrategia para el desarrollo de las capacidades propias de la oralidad; la adquisición de los esquemas narrativos; el fortalecimiento de la inventiva y la creatividad; y la expresión de ideas, sentimientos, experiencias,

puntos de vista. Se destaca la selección del corpus de cuentos sobre la base de criterios estéticos y lúdicos y de significatividad.

A modo de conclusión

Aunque con ciertas limitaciones, derivadas sobre todo de su duración, la experiencia descrita puede considerarse valiosa y significativa para todos los implicados en ella, en especial, para los niños y niñas, destinatarios primeros de las acciones. La evaluación de la propuesta, realizada por los diversos actores, da cuenta de los siguientes resultados satisfactorios: i) Se avanzó en el planteo de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje sistemático e intencional. ii) Se desarrolló una propuesta didáctica que introdujo una innovación en las prácticas escolares habituales en el centro, partiendo de la oralidad como práctica social y cultural de naturaleza interactiva. iii) Se evidenció la potencialidad de la narración oral como estrategia metodológica para trabajar tanto desde la perspectiva de la oralidad como desde el enfoque de protección y promoción de derechos, y su enriquecimiento a través del ejercicio de la expresión en libertad, a partir del juego y las prácticas de comunicación multimodales. iv) Se tomó conciencia de la necesidad de la formación docente en prácticas pedagógico-didácticas que asuman intencional y sistemáticamente el desarrollo lingüístico de los niños/as. v) Se valoró la importancia de establecer vínculos entre la palabra, el pensamiento, la emocionalidad y el cuerpo en los procesos educativos. vi) Se evidenció el aprendizaje de la representación de lo que es narrar y de los esquemas narrativos básicos por parte de la mayoría de los niños/as, como así también el gusto y el interés por participar en las actividades.

Para finalizar, se reitera la necesidad de que la escuela se ocupe de promover situaciones 'con' sentido en las que los niños/as tengan oportunidad de aprender usos lingüísticos orales adecuados y genuinos y de desarrollar conciencia

discursiva oral, a fin de lograr objetivos relacionados no solo con los desempeños comunicativos, sino fundamentalmente con la inclusión, el desarrollo humano integral, la convivencia, la ciudadanía y, en definitiva, con el buen vivir de las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Echeverría, R. (2016). *Ontología del lenguaje* (1a ed.). CABA: Granica.
- Estévez, L. (2011). *Laberinto. La magia de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Gutiérrez, M., & Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204. Obtenido de <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/issue/view/1>
- Lora Peña, M. (2015). La Narración oral: Alternativa para el desarrollo de una experiencia educativa con perspectivas de género. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (on line)*, 17(24), 73 - 92. Obtenido de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3301/2984#
- Marí Molla, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- OIE-UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra*, 10(47). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1995/199520655003/>
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París: Unesco. Recuperado el 10 de junio de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>



Forma de citar el artículo: Puig, V. (2016). La pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico. Revista Oralidad-es, 2 (4), 47-52



La pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico

Viviana Estela Puig
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
vivianapuig@hotmail.com

Fecha de recepción: 22-04-2016/ Fecha de aceptación: 05-06-2016

Resumen

El diálogo es una habilidad verbal oral a la vez que instrumento y objeto de aprendizaje. En el ámbito escolar, un recurso por excelencia para provocar este diálogo pedagógico es la formulación de preguntas. Las preguntas del docente guían, modelan y configuran el diálogo, fijan el temario, promueven el pensamiento, generan conflicto cognitivo y orientan el cambio conceptual. A su vez, el interrogatorio del docente debe servir de modelo para posibilitar que el alumno aprenda y desarrolle una estrategia propia: formularse y formular preguntas para seguir aprendiendo de manera autónoma. De modo que lo que empieza siendo una estrategia de enseñanza se transforma luego en una estrategia del alumno para poder llevar a cabo futuros aprendizajes.

Palabras clave: diálogo pedagógico, estrategia didáctica, la pregunta como estrategia didáctica.

Abstract

Dialoguing is an oral verbal skill as well as an instrument and object of learning. In the school environment asking questions, is a par excellence resource to provoke a pedagogical dialogue. Questioning set by the teacher allows guidance, modeling and formation of the dialogue, setting the agenda, promoting thinking processes, generating cognitive conflict and conducting conceptual change. In turn, the teacher's questioning should serve as a model to enable the student's learning and developing process of his/her own strategy, in order to formulate and ask questions to continue learning autonomously. So what begins as a teaching strategy is then transformed into a strategy where the student is able to carry out future learning.

Keywords: pedagogical dialogue, didactic strategy, the question as a didactic strategy.

"Hablar en clase: por paradójico que parezca, he ahí el reto innovador que nos aguarda."
(Carlos Lomas, 1994)

Introducción

En la escuela, las habilidades verbales son a la vez, y de forma general indisociables, instrumento y objeto de aprendizaje (Camps, 2002): el alumno habla, escribe, escucha y lee para aprender los distintos contenidos escolares y, a su vez, aprende a hablar, a escuchar, a leer y a escribir. Tal es el caso del diálogo, un intercambio oral formal que no solo debe ser objeto de estudio en el ámbito escolar, sino además un recurso didáctico, una herramienta, para promover la reflexión y el aprendizaje: "El diálogo permite hacer evidentes los conceptos de los estudiantes y su transformación en el contraste dinámico con los de los compañeros y con los que propone el profesor como objeto de aprendizaje" (Camps, 2002, pág. 42).

Se suelen utilizar los términos conversación y diálogo de manera indistinta, como si fuesen sinónimos; sin embargo, no lo son. La conversación es más espontánea, más improvisada, no se ajusta a requisitos previos y puede tratar cualquier tema que surja en un momento determinado e incluso puede pasarse de un tema a otro. En cambio, el diálogo tiene un propósito definido y debe ajustarse a ciertas reglas:

En la interacción lingüística bilateral sucesiva existen, por definición, varios hablantes, cuyos enunciados/actos de habla, van alternando. Esta compleja secuencia de acciones solo es aceptable como interacción si se cumplen las demás condiciones cognitivas habituales: cada hablante debe tener conciencia de la presencia de las demás (y naturalmente también de sus enunciados), y los hablantes deben "orientar" mutua e intencionalmente sus actos de habla de manera que cada una de las partes tenga la intención de "modificar" mentalmente y acaso también socialmente a la otra mediante los respectivos actos del habla. En otras palabras: un oyente debe partir del supuesto

de que un hablante tiene tales intenciones y propósitos con respecto a él (y que no habla "casual" e "involuntariamente"), mientras que el hablante, por su parte, puede suponer que el siguiente acto de habla del oyente (dirigido al hablante) también deberá interpretarse en función de la modificación mental provocada por el acto de habla anterior, es decir: como reacción a lo expresado por el hablante. (Van Dijk, 1983, pág. 250-251).

La definición anterior pone de manifiesto los aspectos que hacen de este género discursivo oral un recurso para promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje: el hecho de que la interacción lingüística sea bilateral, que haya una intencionalidad y que se promueva una modificación mental a partir de un acto habla. En este sentido, las ideas de Vygotsky como fundamento de la necesidad de la interacción social, del diálogo, para el desarrollo conceptual son referencia obligada.

Palincsar y Brown (1984) y Cazden (1991) definen explícitamente el diálogo como paradigma del modelo interactivo de enseñanza. Por su parte, Freire (1970, 1987) hace del diálogo el elemento central de la 'pedagogía del oprimido'. Para el pedagogo brasileño, la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por un proceso de indagación compartida:

El diálogo es la unión del maestro y de los alumnos en el acto común de conocer y re-conocer el objeto de estudio (...) En lugar de transferir el conocimiento estáticamente, como una posesión fija del maestro, el diálogo exige una aproximación dinámica al objeto. (Burbules, 1993, pág. 29)

Por otra parte, el diálogo, a diferencia de otras estrategias didácticas, posibilita que los participantes obtengan respuesta inmediata a partir de las reacciones verbales y no verbales de los interlocutores, de modo que docente y alumnos pueden ir modificando sus intervenciones de la manera más conveniente y conforme vaya avanzando el proceso de enseñanza.

Instalar y guiar el diálogo pedagógico

Ahora bien, ¿cómo estimular y guiar el diálogo pedagógico para que el alumno pueda aprender a partir del intercambio?

En primer lugar, es imprescindible crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a la participación:

Lo primero y fundamental es concebir y construir el aula como un espacio en el que se habla y se escucha; en el que se habla de lo que se lee, de lo que se escucha, de lo que se hace, de lo que preocupa, de lo que se entiende y de lo que no se entiende; como un espacio en el que hablar y escuchar es algo cotidiano y natural, algo que sirve para adquirir nuevos conocimientos, para mostrar lo que se aprende y lo que se desaprende, para discutir, argumentar, exponer, describir, criticar, narrar... (Tusón, 2011, pág. 68)

Por otra parte, la herramienta que resulta más adecuada para facilitar y guiar un intercambio con función epistemológica es la formulación de preguntas.

Ya en la Grecia Antigua, el método socrático y los diálogos de Platón giraron alrededor de preguntas cuestionadoras que ponían en marcha los procesos de razonamiento. Platón creía que el diálogo era el camino racional hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza. Para él, esas dos tesis eran inseparables porque sostenía que se enseña guiando al otro por los pasos que permiten deducir las verdades y que estas se descubren tras someterse a un intercambio dialéctico entre hipótesis provisionales y cuestionamientos escépticos.

En la didáctica tradicional, la pregunta cumplió el rol de indagar conocimientos adquiridos por el alumno. El conductismo redujo la pregunta a un instrumento que genera y refuerza las conductas deseadas, como respuestas a estímulos externos. La escuela nueva consideró la pregunta motivadora y movilizante como una forma básica y central de la clase. Las preguntas empiezan a cumplir un rol central en las formas más activas de la enseñanza al promover y orientar los procesos cognitivos.

A partir de los aportes del constructivismo, y siguiendo la línea que inicia la escuela nueva, la pregunta didáctica empieza a cumplir diversos roles: indagar los conocimientos previos de los alumnos, generar conflicto, promover el establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias, facilitar la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, ayudar a conectar los nuevos conocimientos con los viejos, garantizar la aplicación significativa de los nuevos aprendizajes.

La pregunta se transforma así, en uno de los engranajes más importantes del diálogo pedagógico, pues lo modela y configura, fija el tema, genera conflicto cognitivo, orienta el cambio conceptual. La pregunta pedagógica con el objetivo de promover el pensamiento es una invitación a la participación, al cuestionamiento y a la comprensión. Moviliza, por lo tanto, aspectos afectivos, sociales y cognitivos del sujeto que aprende. La pregunta dialógica es la que impide el juicio apresurado que inhibe la diversidad de respuestas. En este sentido, uno de los principales desafíos de la relación dialógica es que todas las preguntas se puedan realizar sin que ello sea una amenaza para la relación misma.

Cuando Gaudig (citado en Aebli, 1988) cuestiona la pregunta didáctica, lo hace refiriéndose al enfoque tradicional de la enseñanza, usual en su época. En una difundida crítica a las formas de preguntar del maestro, el autor señala que en la escuela se realizan preguntas ficticias, pues están totalmente orientadas a que el alumno responda algo que el maestro ya sabe. Por ello, propone que sea el alumno el que pregunta, pues es quien no sabe, y que el docente sea quien responda, pues es el que sabe. Aebli (1988) sostiene que la pregunta es un método de enseñanza que no se utiliza en la vida cotidiana, pero sí en la escuela, y cuestiona la apreciación de Gaudig porque considera que parte de la premisa de que toda pregunta es una pregunta de averiguación. Aebli sostiene que, junto a la pregunta informativa que sirve al docente para indagar lo que el alumno sabe, existe la pregunta didáctica de la que se vale para invitar a pensar, para agudizar los diferentes puntos de vista, para guiar el proceso de construcción de operaciones, conceptos, teorías; preguntas que orientan el aprendizaje desde una situación de

dependencia a un mayor grado de autonomía. Aebli (1988) señala lo siguiente: "La pregunta didáctica se ha mostrado así como uno de los más importantes medios de orientación del trabajo mental del alumno" (p. 313).

La estrategia del diálogo en las aulas

El diálogo con valor epistemológico se puede generar a partir de distintos tipos de preguntas que cumplen funciones diferentes: iniciar el tema según los intereses y saberes previos de los alumnos; evaluar; generar conflicto cognitivo acerca de un tema; guiar la construcción de un concepto; orientar una experiencia físico-química; indagar en las posibles preconcepciones de los alumnos; organizar una actividad de búsqueda de información en diferentes fuentes; guiar una actividad; discutir y reflexionar sobre la lengua.

La comprensión y la producción de un texto también se beneficia con el juego dialógico. La conversación de los alumnos con el profesor y de los alumnos entre sí aparece como el recurso privilegiado para guiar estas actividades constructivas al trabajar en forma conjunta e ir brindando, unos a otros, ayuda y orientaciones. Este tipo de diálogo, además de permitir la construcción del sentido y la producción escrita, enseña a los alumnos a pensar sobre el lenguaje, a reflexionar sobre lo que hicieron para comprender y escribir (metacognición) y a asumir el control de sus propios procesos de lectura y escritura.

Dado que los textos no expresan de modo explícito toda la información que transmiten, el lector u oyente debe reponer lo no dicho mediante la generación de inferencias, uno de los procesos cognitivos más productivos ya que permite trascender lo percibido y obtener información indispensable para la interpretación. En la enseñanza de este proceso, las preguntas del docente permiten al alumno recuperar y unir recuerdos, conocimientos, experiencias y esquemas mentales a la necesidad de darle sentido a lo que percibe. Pero la adecuación de las preguntas del docente al objetivo perseguido no solo va a hacer posible que el alumno realice una inferencia particular relacionada con una situación comunicativa específica, sino también va a posibilitar que aprenda y desarrolle una

estrategia: hacerse preguntas para poder realizar las inferencias en futuras situaciones. De modo que lo que empieza siendo una estrategia de enseñanza se transforma luego, con su sistematización, en una estrategia del lector u oyente para poder llevar a cabo futuras inferencias. En definitiva, el estudiante ha de independizarse paulatinamente de las preguntas del profesor para empezar a plantearse las preguntas por sí mismo.

Las preguntas que facilitan y orientan la comprensión de un texto leído o escuchado suelen tomar la forma de un cuestionario escrito. Sin embargo, si el docente las formula oralmente de modo tal que promueva el diálogo con los alumnos, no solo va a orientar su proceso cognitivo y el reconocimiento de las pistas que necesitan ser detectadas e interpretadas, sino que también les va a brindar la oportunidad de socializar los significados y las distintas interpretaciones. De esta forma el estudiante estaría cumpliendo un papel eminentemente activo, aun cuando tenga dificultades en la comprensión.

Tipos de preguntas para orientar el diálogo

La pregunta informativa que solo indaga lo que el alumno sabe, o no, con la finalidad de calificar y la pregunta que conduce a una demostración geométrica, algorítmica, son ficticias y antidia-lógicas, y generan, por lo tanto, una tensión en la relación pedagógica. De ahí la necesidad que en el diálogo se articulen distintos tipos de preguntas que se van definiendo en función de lo que sucede y que ayudan a resolver la problemática de abrir, cuestionar y, a la vez, orientar la construcción de significados socialmente compartidos.

La variedad y tipo de preguntas que utilizará el docente depende de los objetivos que se haya planteado, pero siempre deberán ser oportunas y bien formuladas de modo que promuevan el intercambio.

Las **preguntas literales** exigirán que el alumno ubique la información explícita en el texto. Las **preguntas inferenciales** requerirán que relacione lo que en el texto está separado, lo asocie a la pregunta y, después, complete dicha información con conocimientos que posee.

Se pueden distinguir distintas clases de preguntas inferenciales según el tipo de inferencia requerida para su respuesta. Pero más allá de cualquier intento de clasificación, lo importante de destacar para el propósito de este trabajo, es el rol que cumplen las preguntas para guiar, orientar y mediar, a través del diálogo, el proceso inferencial del alumno.

Las preguntas que promueven las **inferencias léxicas** permiten acercarse al significado de una palabra o expresión utilizada en el texto a partir de información presente en el texto mismo. Las preguntas que permiten **inferir contrastes o analogías** requieren dos procesos cognitivos: ubicar y seleccionar dos o más núcleos de información textual y establecer su comparación, utilizando como parámetros elementos constituyentes similares y/o diferentes, presentes o ausentes en uno de ellos o en ambos.

Las preguntas que tienen por objeto la identificación en un texto de palabras que contienen rasgos de significado comunes a todo un grupo de palabras requieren, para ser contestadas, la capacidad de abstraer rasgos semánticos similares y ordenarlos jerárquicamente a partir de la **inferencia de conceptos hiperónimos**, es decir, términos cuyo significado abarca o contiene rasgos de todos los miembros de la serie.

Las preguntas que promueven las **inferencias causales** pretenden que el alumno identifique las relaciones de causa o efecto entre dos situaciones, ya sean regidas por leyes de la naturaleza o por una relación conceptual o racional establecida por las personas.

Las preguntas que tienen por objeto las **inferencias macroestructurales** requieren que el estudiante jerarquice los significados del texto, es decir, recupere las ideas más importantes y descarte las que solo mencionan detalles que no son necesarios para la comprensión de la idea global. La dificultad para responder a este tipo de preguntas reside, en el caso del texto escrito, en que no siempre las ideas principales aparecen expresadas en oraciones tópicas ubicadas una en cada párrafo. Por lo general, una misma idea se extiende a lo largo de varios párrafos, o bien, un párrafo contiene varias ideas importantes. En el

caso del texto oral, la dificultad para responder a este tipo de preguntas es mayor cuando algunas de las ideas importantes no aparecen explícitas en el texto y es el oyente quien debe reconstruirlas mentalmente e identificarlas como ideas principales.

En definitiva, el diálogo como estrategia didáctica debe estar presente en la clase de forma que sea posible la construcción conjunta del saber y para que el alumno vea en las preguntas que se formulan en la interacción una herramienta de la que se debe apropiarse para seguir aprendiendo autónomamente.

Un recurso para estimular y darle continuidad al diálogo son las preguntas. Hay distintos tipos de preguntas, cada una de las cuales responde a propósitos diferentes. Para que la interacción cumpla una verdadera función epistemológica es necesario que el docente sepa formular las preguntas adecuadas para favorecer los procesos constructivos.

Pero esta estrategia de enseñanza debe ser, además, aprehendida por los alumnos para que puedan seguir construyendo conocimiento con autonomía a través de la formulación de sus propias preguntas. En otras palabras, la variedad y oportunidad de las preguntas formuladas por el docente no solo deben ser una invitación al diálogo, sino que deben operar como modelos para que el alumno empiece a hacerse preguntas que le permitan aprender más allá de la escuela. De esta manera, el modo se convierte en contenido.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camps, A. "Hablar en clase, aprender lengua". *Aula de Innovación Educativa*, nº 111, mayo 2002, noviembre 2016. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/111-hablar-para-hablar-en-clase-aprender-lengua>

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Gaudig, H (1909). *Didaktische Präludein*. Leipzig: Teubner.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 12, abril-junio. 17.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. *Cognition and Instruction*, I. Recuperado de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Reciprocal%20teaching.pdf>
- Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el área de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 56, 68.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.



Forma de citar el artículo: Gutiérrez, Y. (2016).
Elementos para pensar la formación docente en clave
dialógica. Revista Oralidad-es, 2 (4), 53-60

Oralidad-es

ELEMENTOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE DIALÓGICA

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Universidad de La Salle.
mygutierrez@unisalle.edu.co;
yolimagr@yahoo.es

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

Resumen

Este artículo está orientado a argumentar qué elementos pueden pensarse desde las facultades de educación para formar docentes en clave dialógica. La conclusión es que si bien el papel de la universidad y en particular, de las facultades de educación es propender por transformar estructuras institucionales, sociales y culturales, existen otras variables que pueden articularse en favor de una educación dialógica que potencie la participación de los actores sociales, la democratización del conocimiento y la generación de pensamiento crítico. Aspectos que no riñen con la rigurosidad académica y si trascienden el limitado mundo de la academia hacia un conocimiento situado y un diálogo reflexivo entre docentes investigadores y comunidad.

Palabras clave: Facultad de educación, Formación docente, Investigación Social, Dialogicidad y Pensamiento crítico.

Abstract

This article proposes to think deeply on the need to link a dialogic education to the educational and social theories that currently move at higher education institutions. Rethinking the role of the university and, in particular, of the faculties of education in relation to teacher training for social justice from new ways of assuming the triad of social research, development and innovation. To this end, the relevance of a dialogic education which enhances the participation of social actors, the democratization of knowledge and the generation of critical thinking, aspects that do not interfere with academic rigor and transcend the limited world of academia towards a located knowledge and a reflective dialogue between research faculty and community. In this direction, teacher training is correlated with the community with a view to carrying out more consistent joint actions meeting the necessities of the local and national context.

Key words: Faculty of Education, teacher training, social research, dialogism and critical thinking.

Introducción

La misión de la universidad, sus facultades y programas académicos frente a la formación y actualización de educadores es la de incidir en la transformación de estructuras institucionales, sociales y culturales. De ser así, su contribución sería, formar ciudadanos forjadores de un mundo justo y democrático. Para tal fin, es necesario que supere la acumulación del conocimiento disciplinar y privilegie la investigación educativa y la acción social.

Este cambio paradigmático es 'lo deseable' y, por tanto, es imperioso reflexionar, cómo avanzar en esa dirección. Está claro que la universidad y especialmente las facultades de educación cumplen un rol fundamental en la vida institucional y social de un país, por tanto podrían orientar, de manera más decidida, su actividad investigativa a comprender los fenómenos educativos ligados a las contingencias culturales, económicas y políticas de nuestras sociedades. Esto es, emprender investigaciones que reconozcan las voces de quienes actúan como sujetos-objetos de estudio, dotándolos de las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre los grandes problemas de violencia, injusticia y pobreza predominantes. Brinda además estrategias para que la investigación social sea una alternativa real.

Se trata de reconocer esa dimensión comunicativa y social de la investigación en educación, la cual admite una pluralidad de interacciones humanas, busca la participación colaborativa y solidaria de los grupos para afrontar las demandas educativas y sociales actuales. Significa, entonces, dar sentido a la dimensión dialógica de la educación con miras a establecer un vínculo relacional entre el ámbito escolar y el social.

Esta apuesta por incorporar una educación dialógica en las facultades de educación, implica transformar la condición de cada participante. Lo reconoce como interlocutor válido tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la toma de decisiones frente a las problemáticas y oportunidades de transformación. Provee de oportunidades para la interacción

solidaria, responsable y sustentada en favor de la realización de acciones planeadas y reflexivas.

Las ideas que aquí se plantean tienen como fuentes de información la experiencia de la autora como formadora de profesionales de la educación que han realizado estudios como normalistas superiores, licenciados, magísteres y doctores. Es fundamental repensar las apuestas educativas y sociales de los docentes como agentes transformadores de sí mismos y de sus comunidades educativas en clave dialógica y en perspectiva de transformación social de país y región.

Una educación dialógica de cara a la función social de la universidad

En el proyecto formativo de la universidad, el diálogo debería ocupar un lugar importante, por lo menos en tres direcciones relevantes de la hermenéutica contemporánea: 1) El espíritu del diálogo como fuente de conocimiento y erudición. 2) El diálogo como interacción y réplica interpersonal. 3) El diálogo constructivo como alternativa para la gestión de conflictos. Es decir, se necesita formar la actitud dialógica. La actitud es un proceso mental, cognitivo-emocional que se manifiesta en actos o intenciones hacia su medio social. En ese sentido, urge, formar la personalidad humana abierta al debate y al diálogo social e intercultural y comprometer a la universidad en el diseño de experiencias pedagógicas que promuevan ambientes para dialogar el diálogo; esto es, generar las condiciones para incluir las voces silenciosas, la construcción social del conocimiento y el buen vivir.

Si consideramos la relación tripartita entre diálogo, educación y sociedad como escenarios fecundos para el planteamiento de nuevas formas de reflexión y acción del ser humano sobre el mundo, podremos disponernos para la reflexión y acción conjunta. En el sentido freiriano, "el diálogo es una exigencia existencial y la palabra es esencialmente diálogo; su autenticidad está en el reconocimiento del otro y de sí en el otro" (Freire, 1970, p. 26), por tanto, construir un proyecto educativo en clave dialógica exige fomentar el diálogo reflexivo y democrático entre pueblos y culturas (Delors, 1996), es ahí donde "el papel social e intelectual de la universidad debería ser subversivo en una sociedad sana" (Chomsky, 1998, p. 36), es decir, pasar de un

planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red.

Se trata entonces de potenciar el aprendizaje interdisciplinar y en equipo cifrado en el diálogo, en donde todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000), para ello, la universidad necesita apostarle a metodologías participativas tanto a nivel de la docencia como de la investigación y la gestión, teniendo como base y referencia los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, creación de sentido, solidaridad y reconocimiento de diferencias (Flecha, Alcalde y Montserrat, 2006; Loroño, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010).

Sin duda, los aportes de Freire (1970), Bajtín (1982) y Habermas (1988), orientados a dar sentido a los modos de interacción y a las diversas formas de co-construcción social, sentaron las bases de la educación dialógica. Esta apertura implica reconocer que el diálogo abre nuevos caminos a la construcción de sentido y la búsqueda de la verdad. En el ámbito educativo, Burbules (1999) aduce que el diálogo no se convierte en estrategia de enseñanza, si su práctica se rebajase solamente a repartir acuerdos. Por eso, su fin va más allá, es comprensión (información y racionalidad), acto recíproco de desacuerdo. Así el diálogo como práctica de enseñanza atiende tres reglas: 1) la participación, 2) el compromiso y 3) la reciprocidad. Por lo anterior, la educación dialógica es:

Una corriente o tendencia en plena formación, más que como una verdadera teoría, puesto que no se encuentra lo suficientemente estructurada, pero ello no es gran defecto si se le compara contra otras muchas "teorías" de las ciencias sociales: se trata más bien de campos del conocimiento que se encuentran en desarrollo (Velasco y Alonso, 2008, p.2).

De este modo Velasco y Alonso (2008) caracterizan la educación dialógica desde los siguientes aspectos: (1) Pedagogía comunicativa: reconoce la capacidad dialógica del niño. (2) Instrucción dialógica: animar al estudiante a pensar, uso de estrategias para

generar conocimiento propio. (3) Investigación dialógica: co-construcción del conocimiento de manera conjunta entre docente y estudiantes. (4) La enseñanza dialógica: implementar las prácticas dialógicas de manera colectiva, recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva. (5) La instrucción con andamiajes: desde Palincsar, quien la ha denominado Reciprocal teaching (Enseñanza recíproca), consistente en un diálogo entre profesores y estudiantes en el cual los participantes toman turnos para asumir el rol de profesor (Palincsar, 1986, p. 77)

Aprender a dialogar exige crear 'Comunidades de Aprendizaje' que se organizan de manera abierta, flexible e interactiva, asumen roles, comparten objetivos, diseñan tareas de apoyo para los más débiles y en general, crean unas relaciones de horizontalidad. Los aportes de Dewey (1949), Freire (1970), Vigotsky (1981), Bajtín (1982), Habermas (1988) y Gadamer (2012), entre otros reconocidos intelectuales, han influido notablemente en el pensamiento educativo acerca del diálogo, fortaleciendo los atributos de un desarrollo de la conciencia discursiva y política de los participantes. Se trata de contribuciones que consideran el diálogo en condiciones de igualdad, es decir como forma de avanzar de una comunicación vertical a una horizontal. En este sentido es plausible pensar en crear 'Comunidades de Aprendizaje' en la educación superior, lideradas por grupos de investigación que buscan estrategias pedagógicas para transformar la realidad de su entorno educativo, en el sentido planteado por Flecha:

Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña (...) Con esta orientación, las Comunidades de Aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, aumentando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios (Flecha, 2011, p. 25).

Ahora bien, formar a los docentes en la creación de Comunidades de Aprendizaje para convivir juntos, respetar la diferencia y lograr el consenso y el disenso responsable fraterno es un proceso que implica cambios sustanciales en los modos de asumir la triada investigación social, desarrollo e innovación. Se trata de formar docentes investigadores que piensen en la investigación y en los cambios que ésta requiere, no en la perspectiva de definir si le apuestan a una investigación cualitativa o cuantitativa, sino que sean capaces de reflexionar sobre su acción investigativa y el impacto que ella tendrá en la sociedad y en el ámbito educativo. Se requiere que los docentes sean capaces de esquivar los argumentos que dan los paradigmas tradicionales de la investigación y proponer sus propios argumentos sobre el porqué estudiar la realidad de esa manera y no de otra. En este sentido, Gibbons (1997) plantea tres claves que aportan a la reflexión sobre la acción investigativa de los docentes:

1. Promover un conocimiento situado en el tiempo y el lugar que habitamos, implica pensar en la relevancia del conocimiento para construir un proyecto de nación del cual todos somos responsables.
2. Incorporar el conocimiento en la acción misma, implica pasar del discurso antidialógico que se abstrae de la realidad a estrategias que beneficien a las personas, a los grupos, a los incluidos y excluidos.
3. Reconocer el conocimiento implicado en las interacciones entre actores sociales. En la investigación educativa abundan los estudios 'sobre' un determinado grupo o población y no la investigación 'con' dicho grupo.

Es importante replantear el papel de los 'expertos' que investigan y el de los denominados sujetos de investigación, que en muchos casos son profesores o profesionales, que bien podrían pasar de ser sujetos a partícipes e interlocutores válidos y copartícipes del cambio que se plantea para su contexto de acción. Esto es, una dimensión dialógica de la investigación que devuelve la voz a los grupos que actúan como objetos de estudio y los dota de las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones. Además, convocarnos a pensar la transformación de realidades problemáticas en un lugar y tiempo

común implica situarnos en la perspectiva de Freire:

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. (Freire, 1970, pp. 125-126)

En este marco general, se busca una presencia más activa de la relación educación, docencia e investigación; salir de las aulas y los centros de documentación para ir en busca de situaciones y personas que nos brinden su percepción directa de la realidad, vivir el trabajo de campo a plenitud; esto implica reflexionar sobre la perspectiva metodológica y las condiciones que se requieren para lograr una interacción real y un trabajo conjunto con la población seleccionada para la investigación.

Hacia una educación dialógica en las facultades de educación

Sin duda, Colombia en las últimas décadas ha avanzado ostensiblemente en la consolidación de programas de maestría y doctorado, orientados a constituir una comunidad sólida de investigadores en el campo de la educación con vinculación permanente a redes académicas y comunidades científicas internacionales a tono con el desarrollo científico y tecnológico mundial. Se ha venido consolidando entonces, una nueva apuesta política por transformar el proceso histórico y social de la compleja realidad del país, lo cual ha incidido en la reorganización de la universidad pública y privada¹. De ahí el incremento en la oferta de posgrados y el gran despliegue de esfuerzos y reformas estructurales a favor de la constitución de programas de posgrado en las facultades de educación.

Esta política pública de formación docente en los niveles de maestría y doctorado, supone un reconocimiento social al docente como intelectual capaz de transformarse a sí

¹ Indiscutiblemente, estas transformaciones son subsidiarias de la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994).

mismo y transformar la sociedad. Además, como profesional altamente cualificado, podrá mejorar sus propias condiciones de trabajo y promover el bienestar docente. Esta política neoliberal progresista, insta a la universidad a articularse a los proyectos de nación y delega al gobierno, representado en las secretarías y en el Ministerio de Educación Nacional, la tarea de realizar convenios con Instituciones Educativas Superiores (IES) y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para buscar que la educación responda a las necesidades e intereses del momento.

Así mismo, se desarrollan planes de evaluación y seguimiento a estas propuestas de formación docente sustentadas en un sistema de responsabilidades que garantice el cumplimiento de la oferta educativa y su contribución a la mejora de las prácticas educativas en diversos aspectos: ampliar la mirada a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos del país; establecer relaciones entre estas demandas y las comunidades de investigadores, estudiantes doctorales y redes de investigación con alcance nacional e internacional; analizar la proyección de los docentes y directivos docentes que logran una formación de alto nivel.

En este contexto, es importante analizar cómo las facultades de educación han respondido a las nuevas políticas de formación docente, para ello se plantea la discusión alrededor de cuestiones como las siguientes:

¿Cómo los programas de maestría y doctorado en educación pueden llegar a consolidar un proyecto de nación comprometido con la transformación sostenible del entorno educativo del país, de América Latina y del Caribe?, ¿es suficiente con posicionar a los educadores en las fronteras del conocimiento, la internacionalización, la investigación e innovación y propiciar su vinculación a redes de conocimiento e intercambio de investigadores con la comunidad internacional?

¿Qué grado de participación y responsabilidad les compete a las facultades de educación, a los docentes en formación y en ejercicio, en los procesos de discusión y decisión pública sobre asuntos relacionados con la educación en general y las comunidades educativas en particular?

¿Qué significa ser magister o doctor en educación en Colombia y en Latinoamérica?, ¿cómo estos sentidos implican repensar las apuestas profesionales, sociales, conceptuales y metodológicas de las universidades y los organismos regionales?

Lo cierto, es que la universidad tiene que hacer un mayor esfuerzo para que los docentes que especializa a través de los programas de maestría y doctorado puedan resultar de mayor utilidad en el mundo profesional. En esa perspectiva, el programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, plantea la dialéctica entre sociedad y educación, desde la comprensión de la educación más allá de la pedagogía y del mundo escolar; la educación como una práctica sociocultural y política, como instancia de construcción social, inclusión política y transformación cultural del país y del continente. Se trata de una tendencia a la producción de conocimiento en torno a prácticas educativas vinculadas a contextos de violencia, pobreza, exclusión social y desarrollo comunitario.

Esta apuesta por una investigación que sea en sí misma un acto pedagógico y se centre en la producción de conocimiento en campos temáticos derivados de los principales problemas y necesidades formulados por individuos y contextos particulares. Este planteamiento se sustenta en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes doctorandos a favor de mejorar y transformar contextos sociales, culturales y educativos. Este es sin duda, un principio de validez de la investigación social, la dimensión dialógica como alternativa potente para los futuros doctores en educación, en la medida en que posibilita una forma de construir conocimiento colectivo desde el contexto social y desde la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Por su parte, la Maestría en Docencia de la misma universidad en el marco de la política de mejoramiento continuo de la calidad educativa para preescolar, básica y media, ha realizado convenios con el Ministerio de Educación Nacional y secretarías de educación tanto en el Distrito Capital como en departamentos de Colombia. Este esfuerzo supone un aporte al

desarrollo profesional de docentes, directivos docentes y de otros profesionales con título diferente, pero con formación pedagógica. Así mismo, en esta política de formación docente subyace una relación diádica entre educación y sociedad por cuanto la Universidad de La Salle, promueve el pensamiento social, el desarrollo humano integral y sustentable y unos valores (solidaridad, fraternidad, honestidad, respeto, tolerancia, esperanza, fe y responsabilidad social) que orientan la praxis educativa de profesionales con sensibilidad social en el mundo globalizado de hoy (Universidad de La Salle, 2007; 2012).

Del mismo modo, el análisis realizado a la misión de otros programas de maestría y doctorado en educación permite afirmar que la tendencia de las facultades de educación es responder a las necesidades y demandas de la sociedad actual mediante nuevos programas y planes de formación docente. En el caso de Colombia, en general, la oferta formativa es en investigación e innovación educativa y se enfoca hacia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con el fin de contribuir al desarrollo de saberes pedagógicos y didácticos. Sin embargo, surgen nuevas preguntas relacionadas con el impacto de estas políticas:

¿Se ha considerado algún plan de incidencia en los contextos escolares y sociales de donde han emergido las necesidades educativas?

¿De qué modo los educadores favorecidos con estos planes de formación docente, logran que sus aportes al conocimiento educativo afecten sus contextos escolares y/o prácticas pedagógicas y cómo sostienen la investigación como un aspecto clave en los cambios educativos del mundo contemporáneo?

No cabe duda que, tanto las facultades de educación de universidades privadas como públicas, centran su preocupación en el cumplimiento de sus planes de formación y en mantener su acreditación vigente; por su parte, los organismos gubernamentales fijan su atención en la cobertura e inversión logradas, como también en que los docentes beneficiados cumplan a cabalidad con la condonación de tiempos y los convenios de apoyo educativo. En palabras de De Souza:

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas (...) tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura (...) (De Souza, 2007, p. 59).

Como puede inferirse, hay una tendencia funcionalista que prioriza la sostenibilidad productiva de la universidad y ni ésta, ni otros órganos educativos cuentan con proyectos para realizar un seguimiento al impacto de las investigaciones derivadas de los nuevos programas y planes de formación docente. Sin estas condiciones, es difícil determinar la incidencia real en el cambio educativo y social que tanto se pregona. Aquí se agota la aparente conciencia en torno a la correspondencia entre las necesidades y expectativas de la comunidad educativa y la educación superior. Paradójicamente, cuando culmina el proceso de formación docente a nivel de posgrados, incluso de los mismos pregrados, nacen las dificultades para llevar a cabo las consignas que lo inspiraron.

Además, las dificultades más latentes para los docentes de educación inicial, básica y media que han recibido una formación de alto nivel, tienen que ver precisamente, con la imposibilidad de socializar e intercambiar los saberes y experiencias derivadas de su formación (son pocos los casos donde los docentes y directivos logran reunirse e iniciar acciones al respecto), otra dificultad es la falta de apoyo para articular los resultados (propuestas, modelos, teorías, etc.) a la praxis o generar equipos de trabajo que vinculen estos aportes a la realidad escolar. No hay recursos ni disponibilidad presupuestal para la investigación y menos aún, disponibilidad de tiempos de dedicación a la investigación. En últimas, los doctores de instituciones educativas

de básica y media no cuentan con condiciones para incidir en sus comunidades educativas, ni en proyectos a nivel local, distrital o nacional².

Salta a la vista que la responsabilidad social no ha sido pensada cuidadosamente o no se han esgrimido las estrategias necesarias para que la formación posgradual de profesionales de la educación, trascienda de manera efectiva. ¿Cómo llegar a la sociedad?, es una preocupación por la incidencia real en los contextos de actuación y sus fronteras que indudablemente pone en escena la relación docencia-investigación.

Algunas conclusiones

Frente a la pregunta: qué elementos pueden pensarse desde las facultades de educación para formar docentes en clave dialógica, pueden precisarse los siguientes:

Primero. Se necesita un cambio en la cultura de la investigación y la docencia. Una investigación social que se acerque más a los docentes a las comunidades. Esta apuesta de transformar los modos de pensar la investigación sería un indicativo real de educadores posicionados en las fronteras del conocimiento y, sobre todo, en los modos de producirlo. Además, supone una nueva sensibilidad en torno a la investigación social, o como dice Martínez: "ser *sensible* a la complejidad de la vida humana actual, por un lado, y, al mismo tiempo, por el otro, aplicar procesos *rigurosos, sistemáticos y críticos* para lograr conocimientos defendibles epistemológica y metodológicamente ante la comunidad científica internacional" (2004, p. 8).

Segundo. Se necesita una investigación que promueva comunidades de aprendizaje. Esta apuesta reivindica al diálogo crítico como parte inherente de la investigación social y mediador en la movilización de concepciones y prácticas de los actores sociales, quienes comparten necesidades e intereses comunes y así entran en un diálogo crítico e intersubjetivo que posibilita la construcción de la voz propia (Hale, 2004). Esta opción de investigación colaborativa favorece la mirada conjunta de las problemáticas y asegura el impacto de los resultados. De

este modo, no solo se devela la potencialidad del educador como investigador y constructor de conocimiento, sino que, a la vez, se reconoce la diversidad de posiciones identitarias de los actores sociales que participan en la transformación de las problemáticas de una realidad social.

Tercero. Las universidades y en especial las facultades de educación, necesitan repensar sus prácticas educativas y sus sistemas de gestión de la investigación desde los tiempos y condiciones que requieren tanto docentes como los estudiantes para impactar y transformar la realidad, social, cultural y educativa. Además, le compete a los programas de maestría y doctorado diseñar estrategias para que los magísteres y doctores en formación y en ejercicio, participen en los procesos de discusión y decisión pública.

Finalmente, la preocupación por los problemas de desigualdad y poder en la sociedad ha hecho que se reconozca al diálogo como una vía deliberada para enseñar y aprender en el marco de una comunicación pedagógica. La apuesta del diálogo en el ámbito escolar está motivada por el espíritu de descubrimiento y como estrategia para estrechar las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa y entre ésta y otras instancias sociales, es decir, no solo se atribuye al diálogo la capacidad de construir conocimiento, sino que se reconoce su papel mediador en las dinámicas sociales.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. España: Amorrortu Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994*.
- Chomsky, N. (1998). Investidura como Doctor Honoris Causa del Excelentísimo Sr. Noam Chomsky. Tarragona: Secretaría General de la Universidad Rovira i Virgili
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- De Souza Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipato-*

² Es necesario tener en cuenta que para el año 2014 el MEN y la SED no contemplaron apoyo a la formación de profesores en el nivel de doctorado, ¿por qué?

- ria de la universidad. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20.
- Flecha, R.; Alcalde, A. I.; Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. España: Graó
- Freire, Paulo. (1970). La Dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad. En *Pedagogía del Oprimido*, (pp. 95-148). Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra*, (pp. 15-48). España: Paidós.
- Gibbons, M. (1997). La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la investigación en las ciencias contemporáneas. *Ediciones Pomares Corredor. Barcelona España*.
- Habermas, J. (1988). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hale, C. (2004). Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada. Ponencia presentada en el 2º. Encuentro Internacional del Proyecto Gobernar en la diversidad celebrado del 29 al 31 de octubre en Quito, Ecuador. Organizado por el CIESAS, la Fundación Ford, la Universidad de Texas-Austin y FLACSO-Ecuador.
- Loroño, M.; Alonso-Olea, M. & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias Dialogical methodology in university classroom. *Revista de educación*, 352, 309-329.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 79-99.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational psychologist*, 21(1-2), 73-98.
- Robalino Campos, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *La Professionnalisation des Enseignants de L'éducation de Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale. Séminaire International*, 11-15
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista -PEUL-* Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2012). *Documento maestro Doctorado en Educación y Sociedad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Velasco, J. & Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, Universidad de Los Andes Escuela de Educación Mérida, Venezuela, 12 (42), 461 - 470.
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade



Oralidad-es

ENTREVISTAS





Forma de citar el artículo: Rodríguez, M. (2016).
Entrevista a Ruth Moya. Revista Oralidad-es, 2 (4),
62-73



Entrevista realizada a la profesora Ruth Moya

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Fecha de recepción: 30-06-2016 / Fecha de aceptación: 15-08-2016

Resumen

La profesora Ruth Moya es una autoridad académica en el tema de oralidad y el Buen Vivir. Ha realizado varias publicaciones al respecto, por lo que la hemos invitado para conversar sobre la relación que existe entre esos dos aspectos, la oralidad y el Buen Vivir, el papel que juega la oralidad en los procesos de diálogo, la dialogicidad y la interculturalidad y la importancia que tiene este tema en la formación de maestros de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Palabras clave: Ruth Moya, oralidad, Buen Vivir, culturas ancestrales, mitos ecuatorianos.

Abstract

Professor Ruth Moya is an authority in orality and Good Living fields. She presents many publications related to these topics, and, because of this reason, we have invited her to converse with us about the existing relationship between Good Living and orality, the role orality plays in processes such as dialogue, dialogicity, and interculturality, and how the Intercultural Bilingual Education at Universidad Nacional de Educación (UNAE) works these topics and its relevance to form teachers.

Keywords: Orality, Good Living, ancestral cultures, Ecuadorian myths.

María Nelsy: Bienvenida, profesora Ruth. Muchas gracias por el privilegio y la oportunidad de entrevistarla.

Ruth: Muchísimas gracias por el honor que usted me hace al permitirme compartir las ideas y mi experiencia.

María Nelsy: ¿De dónde surge su interés por este tema de la oralidad y el Buen Vivir?

Ruth: En el ámbito más profesional, me ha interesado la cuestión de la tradición oral un poco desde la reflexión de la propia lengua. Yo comencé reflexionando sobre la tradición oral a partir de la lengua kichwa y recogí tradiciones orales con mis alumnos, con personas de las comunidades kichwas e hice varias publicaciones o, digamos, mejor, que estimulé varias publicaciones sobre la tradición oral kichwa. Quizás un hito de esta preocupación fue el haber publicado un libro, *Taruga, la Venada, tradición oral kichwa del Ecuador*. Este libro estaba pensado para motivar el uso, en el aula, de la propia tradición oral, del rescate de la memoria a través de mitos, fábulas, canciones, adivinanzas. *La Venada* es una recopilación de mitos andinos que explican la visión del cosmos, la cual cobra vida a través de los personajes maravillosos que aparecen en los mitos.



María Nelsy: ¿Puede mencionar algunos de estos mitos?

Ruth: Solo voy a mencionar unos dos o tres de la cultura kichwa. En la tradición oral se relatan los hechos de personajes que tienen relación con las concepciones de tiempo-espacio de esta cultura. Son varios los personajes que configuran este núcleo de narraciones maravillosas. Uno de ellos es *La maga Chificha*¹, quien se casa con un viudo y se convierte en la cruel madrastra de un niño y una niña. La maga Chificha, vista de frente, tiene una apariencia normal; sin embargo, posee un grotesco rostro posterior: unos ojos aterradores y una boca dispuesta a desgarrar a quien descubra la insólita imagen que está detrás. El descubrimiento de esta cara posterior ocurre cuando los hijastros tratan de espulgarle los piojos. La Chificha tiene, además de ese rostro que oculta con el pelo, unos pies posteriores que caminan al revés. Los ojos y los pies posteriores indican que la maga puede ver y caminar desde atrás para avanzar hacia adelante, es decir, hacia el futuro del mismo tiempo-espacio. En esta narración, los niños, al descubrir el rostro oculto de la madrastra, deciden matarla y, en efecto, terminan dándole muerte ahogándola y quemándola. Después de la muerte de Chificha, los niños logran descubrir un tesoro que los vuelve ricos. En estas nuevas circunstancias recuperan la armonía familiar y restablecen las buenas relaciones con su padre.

Las características físicas de este personaje aparecen en muchos otros personajes de los relatos maravillosos. Hay un ciclo de relatos cuyos personajes son estos seres fantásticos y amenazantes

¹ Leyenda propia del Ecuador.

que poseen un rostro y unos pies posteriores. A manera de ejemplo, se puede mencionar al *Diablo Uma*. Estos personajes están presentes no solo en la tradición oral, sino también en otras manifestaciones e iconografías creadas a lo largo de cientos de años por la cultura kichwa. En general, estos personajes maravillosos poseen rasgos físicos extraordinarios. Así, un predador sexual, el *Chuzalungo*, rapta a las jovencitas y, al tener contacto sexual con ellas, termina matándolas debido al gigantesco pene que posee y que, al no poder ocultarlo, se lo coloca en el cuello, como una especie de bufanda. Hay relatos que explican el origen de los animales o la transformación de los animales o las aves en seres humanos o viceversa. Muchos relatos explican las relaciones conflictivas entre las fuerzas o los elementos de la naturaleza. Por ejemplo, los referidos a las disputas entre el sol y la luna, el sol y el viento, los cerros y las lagunas, las montañas y los valles; o bien, entre todos estos elementos de la naturaleza y los seres humanos.

María Nelsy: ¿De qué otras tradiciones orales nos puede hablar?

Ruth: Otras tradiciones orales que me han interesado son aquellas que tienen origen europeo, pero que se han insertado o entrelazado con las estructuras del relato maravilloso de la cultura originaria produciendo sincretismos simbólicos. Existen varios personajes —en las culturas kichwa y aymara—² a partir de cuyas aventuras fantásticas se pueden armar verdaderos ciclos narrativos que nos permiten comprender los modos en que estas culturas andinas han aprehendido la tradición oral europea (que viene de la etapa de la colonización temprana) elementos narrativos que van a recoger y validar los valores, las ideas o los fundamentos europeos y también van a autoexplicar un nuevo mundo, no porque se acabe de “descubrir”, sino porque es un mundo que ya está colonizado, es decir, trastocado y paradójicamente asumido. Un buen ejemplo de este tipo de relatos es el de *Juan el Oso*, o el del *Hijo de Juan el Oso*. En estos relatos una mujer humana es raptada por un oso y esta pareja procrea un hijo, cuya fuerza increíble da lugar a una serie de eventos en los que el hijo se caracteriza por su fuerza extraordinaria, la cual es usada para matar a las personas del entorno comunitario. Sin embargo, Juan el Oso también va a la iglesia o quiere aprender a leer en la escuela. La parte andina de este ciclo de relatos, que tiene que ver con la personificación del oso o el hijo del oso, representa el mundo ‘de arriba’ de las montañas andinas, buscando relacionarse con el ‘mundo de abajo’, es decir, con el mundo de la cultura. Ocurre así la articulación entre lo sobrenatural, lo mágico, lo indómito y el mundo doméstico con el matrimonio, la vida comunitaria, sus obligaciones e instituciones (la iglesia, la escuela...). Las aventuras del hijo de Juan el Oso terminan con la muerte del padre animal o de la madre humana, o de los dos. Este hecho restituye un orden de las cosas que prescribe que lo indómito y lo domesticado son esferas irreconciliables, a pesar de los elementos de mediación entre estos dos mundos opuestos. En un orden similar, aunque en un relato de raigambre propiamente andina, están los relatos sobre el rapto de una pastora por un cóndor. Estos relatos terminan con la muerte del cóndor a manos de la familia y de la comunidad de la joven. En algunas variantes del relato, el fruto de esta unión es un hijo que también muere o del cual no se habla más, con lo cual se deduce la imposibilidad de este tipo de unión.

Este tipo de relatos se refiere a una suerte de amores o de uniones imposibles que ocurren entre seres maravillosos como astros, semidioses o animales (aves, tigres, osos, serpientes, lombrices, etc.) y personajes humanos. En estos relatos —sean de raigambre originaria o europea— los conflictos —de carácter moral o cultural— tienen desenlaces inhóspitos o desafortunados. Por ejemplo, los hijos de estas uniones entre seres maravillosos y humanos casi nunca sobreviven. Tienen alguna muerte insólita o deben transformarse en otros seres (aves u otros animales).

Hay un conjunto de leyendas de ese tipo que recogí —y sigo recogiendo— porque descifran las miradas culturales de la naturaleza y de la sociedad. En el caso de la cultura kichwa, estos relatos nos permiten comprender la organización del *panteón andino*.

² Aimara, aimará o aymara es el nombre de un pueblo originario de América del Sur que habitaba la meseta andina del Lago Titicaca.

María Nelsy: Entonces, profesora, ¿todos estos relatos se refieren a la cosmovisión andina?

Ruth: No todos los relatos se refieren a las cosmovisiones. Hay otros relatos que son satíricos, humorísticos, de una sensualidad muy fluida, presente en la cultura kichwa. Tales relatos orales refieren generalmente las aventuras amorosas entre seres humanos de mundos distantes o de mundos similares. En algún momento tuve la idea de hacer una suerte de *Decamerón kichwa* porque, verdaderamente, son historias entre personajes picarescos, ya que no pertenecen a las mismas esferas sociales o geográficas (el cura y alguna doncella, el gringo o alguna joven), o pertenecen a mundos afines pero separados por alguna prohibición social (por ejemplo, las relaciones amorosas entre compadres).

En la cultura kichwa se privilegian las fábulas y, en general, éstas contienen enseñanzas morales. Las fábulas se organizan en torno a competencias entre los animales. Por ejemplo, entre el conejo y el zorro o el lobo, la tortuga y el tigre, el caracol y el tigre, etc. El animal más pequeño o débil, o varios de ellos, logran vencer al más fuerte. Así, no uno, sino un conjunto de caracoles vence en las carreras al tigre; el conejo siempre logra vencer al zorro o al lobo, haciendo que éste se despeñe, rueda desde un abismo, cargue pesos excesivos, resulte apaleado por los humanos o termine en la cárcel.

En las fábulas se expresa la organización del mundo según la imagen que se tiene del mismo. En la cultura kichwa existe el mundo de 'arriba', el mundo de 'abajo' y, 'este' mundo. En el de arriba están los mismos animales que en este mundo, solo que habitan la geografía del cielo; ascienden o descienden a la tierra para acometer algún suceso maravilloso, como intervenir en la transformación de una planta, un animal o una piedra en algún nuevo objeto. En el mundo de abajo hay una serie de personajes maravillosos, a menudo equiparados con una especie de duendes o de diablillos traviosos, dispuestos siempre a confundir a los humanos, apelando a sus deseos, a sus ambiciones o, simplemente, porque están en busca de aventuras con los seres de este mundo. Algunas de estas aventuras son amorosas, a pesar de las imposibilidades de establecer este tipo de relaciones, dado que pertenecen a entornos distintos e, incluso, antagónicos. En este mundo, todos los seres de la naturaleza (los animales, las aves, los insectos, las piedras, las vertientes, las lagunas, las montañas, etc.) pueden estar dotados de habilidades, virtudes o defectos para interactuar con otros seres maravillosos o con los humanos. Las montañas se pueden enamorar entre sí; los lagos o los ríos masculinos pueden convertirse en los amantes de una mujer; el sol y el viento pueden disputarse; el sol y la luna pueden tener celos, etc. En este tipo de relatos, y en cualquiera de los mundos, por intervención de los seres maravillosos o sus acciones transformadoras se disloca la noción del tiempo. Así, en este mundo, por alguna intervención sobrenatural, el tiempo puede tener una duración similar a la del tiempo en el mundo de arriba o en el de abajo. Los humanos no perciben la celeridad real con la que transcurre el tiempo: no saben que pasaron muchísimos años, aunque tienen la impresión de que solo han transcurrido minutos, o los hechos son tan súbitos y extraordinariamente veloces que tiempos muy breves equivalen a muchos años del tiempo del mundo de la realidad cotidiana. A días de nacido, un niño que surge con la intervención mágica ya puede convertirse y comportarse como adulto. El encuentro de tiempos distintos y a la vez simultáneos es una de las características de los relatos maravillosos.

María Nelsy: ¿Qué otros géneros narrativos ha investigado?

Ruth: Pues, otro tema de mi interés fue la recolección de adivinanzas en la cultura kichwa. La adivinanza y la fábula cumplen un papel similar: sirven para enseñar algo nuevo o para afirmar una conducta o apreciar un valor moral. Estos recursos los usé como recursos pedagógicos en la escuela bilingüe kichwa-castellana.

Las creencias, las predicciones o prohibiciones que van a normar los comportamientos se enseñan y se aprenden a partir de recursos orales. Se trata de una especie de dichos, o de proverbios o

de relatos más extensos. Los adultos enseñan a los jóvenes las cuestiones morales, sociales, tecnológicas, espirituales, a partir de los ejemplos que constan en los mitos, en las fábulas, en los proverbios, etc. Muchas de estas creencias se verbalizan con expresiones lingüísticas relativamente fijas, que no admiten mayores cambios personales. Un símil en castellano podría ser el de los dichos o los proverbios. Estos dichos o proverbios a menudo tienen un sustento en los mitos o en los relatos maravillosos. Por ejemplo, hay relatos amazónicos que hablan de cómo la deidad entrega a las mujeres el conocimiento sobre el arte de elaborar la cerámica. Mediante los recursos de la oralidad se puede saber cómo o dónde obtener la arcilla para hacer las piezas, cómo y dónde obtener la arcilla para decorarlas, en qué consiste la tecnología del cordel para trabajar la cerámica, cómo hacer para que la cerámica no se rompa, por qué una mujer debe enseñar a otras mujeres a elaborar las piezas de cerámica. Es claro que, además de la oralidad está la observación, la elaboración y la experimentación, el uso de las piezas cerámicas según sus finalidades utilitarias, rituales o de intercambio. Sin embargo, solo a través de la oralidad se puede saber que la diosa Nunguli entregó a las mujeres de la humanidad el arte de la cerámica y el de la horticultura. Similares recursos verbales se usan para la transmisión de otros saberes tecnológicos como la cocina, la preparación de bebidas, la construcción de las casas, etc. Y, nuevamente, el circuito de aprender a escuchar, a relatar, a hacer y a compartir continúa a través de las sucesivas generaciones.

El mundo de la oralidad es el repositorio de la memoria histórica; la memoria de la identidad está en la palabra. Lo genial de la tradición oral es que no solo nos revela el mundo maravilloso del mito, de los cuentos, de la fábula, del canto y la poesía, sino que también explicita el mundo moral, las conductas deseables, los valores que van más allá de lo cotidiano o de lo inmediato, como, por ejemplo, cómo preservar el entorno natural y la vida.

María Nelsy: Veo que su interés por la oralidad la ha llevado a descubrir aspectos muy interesantes de las culturas ancestrales. ¿Qué más nos puede contar sobre los mitos y los símbolos?

Ruth: Bueno, me interesé igualmente en los símbolos de los sueños y su valor predictivo o normativo en el desempeño social de las personas.

Una arista de interés tiene que ver con la relación entre la oralidad y otras expresiones estéticas y éticas. Los relatos pueden y deben ser estudiados en sí mismos, pero evidentemente están ligados al canto, a la expresión corporal, a las artes decorativas. Se puede entender el origen de una planta o de las tecnologías requeridas para su recolección o cultivo y, al mismo tiempo, otras implicaciones culturales de la misma planta. Por ejemplo, podemos saber cómo sembrar una planta como la del achiote (Bixa Orellana) y saber quiénes, dónde, cuándo y para qué se la usa en la pintura corporal. Creo que la tradición oral es una herramienta para aproximarse a los conocimientos de la diversidad, en y para la diversidad. Creo que el conocimiento y la valoración de la tradición oral debería articularse con el conocimiento y la valoración de otros saberes de la misma cultura: sus cosmogonías, sus saberes históricos, sus ritualidades, las finalidades de esos mismos saberes. Desde el punto de vista metodológico dicha búsqueda de articulaciones puede impulsarnos en la búsqueda de otros referentes, distintos a la oralidad, pero igualmente valiosos. La recuperación y la reflexión sobre la tradición oral contribuyen a esta articulación de la multiplicidad de saberes.

Me parece fundamental que, a partir de la tradición oral, podemos encontrar los relatos históricos que no están documentados en los libros de historia, por ejemplo. Se me viene a la memoria los relatos que he recogido sobre la presencia de los caucheros en la Amazonía ecuatoriana. Cada una de las culturas muestra una lectura de lo que representó la explotación del caucho, el rol de los caucheros en la lógica de dicha explotación, lo violento y racista de este proceso, el uso de las contradicciones entre los diferentes pueblos indígenas para esclavizar a otros pueblos y engancharlos en la gran exportación del caucho. A mí, en lo particular, me ha interesado recoger la historia de dónde estuvo el caucho y los caucheros, cómo se llama el caucho en las lenguas indígenas, qué

haciendas estuvieron articuladas a esta explotación. Creo que hay hitos muy importantes respecto a distintos procesos históricos y que pueden ser recuperados a partir de las fuentes orales.

Por ejemplo, entre los sáparas³ he recogido lo que significó el conflicto bélico de 1941 entre Ecuador y Perú, y la diáspora de los sáparas ecuatorianos que se vieron forzados a asentarse en el Perú (sobre todo en las márgenes del río Tigre) y a reencontrarse medio siglo más tarde con sus familiares sáparas ecuatorianos. Ahí tienes la posibilidad de recoger la memoria histórica y algunas explicaciones sobre las contradicciones existentes. El ejemplo citado muestra la importancia de recuperar la tradición oral de pueblos transfronterizos, puesto que ésta permite ver los elementos que van constituyendo el cotidiano de la vida de familias y comunidades en riesgo de disolución, a pesar de pertenecer a un mismo tronco histórico y lingüístico. La tradición oral no recoge forzosamente elementos estáticos. Permite recuperar el carácter dinámico de los procesos sociales y culturales, los significados y matices que tienen relación con los eventos ocurridos en su historia.

En el caso de la tradición oral kichwa, resulta inevitable usar el recurso de apelar a la reconstitución de las identidades transfronterizas, porque esta tradición oral es el patrimonio de unos once millones de personas que están en varios países de Suramérica. Hay otros casos donde la tradición oral es compartida entre pueblos fronterizos, por ejemplo, los awa kwaiker, que están del lado de Colombia y Ecuador, o la tradición oral de los secoya o la de los cofanes, también entre Ecuador y Colombia, el de los shuar, achuar y shiviar de Ecuador y Perú, etc.

Opino que la tradición oral de los pueblos indígenas transfronterizos se ve enriquecida o transformada desde las culturas nacionales o regionales a partir de los eventos 'nacionales' (el uso de nacional lo hago aquí desde la perspectiva de los estados nacionales).

María Nelsy: ¿De qué forma se interrelacionan los relatos orales de los diferentes pueblos indígenas y la mitología de esas culturas?

Ruth: Me parece interesante hacer estudios comparativos de la tradición oral con el propósito de ir descifrando los nudos míticos que permiten analizar los mitos no solo dentro de una cultura y de una lengua o una familia de lenguas, sino entre varias culturas y lenguas que ocupan territorios afines. Esto me parece particularmente importante a la hora de comparar culturas amazónicas, porque hay, digamos, nudos míticos que explican, desde distintas culturas, mitos similares. Se puede dar varios ejemplos: uno es el origen del sol y la luna. Hay elementos casi idénticos entre este tipo de mitos provenientes de culturas diferentes y relatados en lenguas distintas: ¿qué elementos de estas tradiciones orales se interconectan entre sí y hacen que el relato maravilloso tenga un esquema narrativo similar?; ¿cómo ocurrieron los contactos culturales?; ¿cómo influyeron los procesos de bilingüismo?; ¿cómo influyeron los contactos comerciales, religiosos, militares? Cada caso debe sustentarse en datos verosímiles para no caer en enfoques de un universalismo difusionista y ahistórico. Me parece muy potente la noción estructuralista de los mitemas (Levy-Strauss). Opino que es útil la comparación de estos grandes paradigmas míticos, los cuales, en verdad, están modelados a partir del contacto cultural y emergen en entornos similares; sin embargo, esto no quiere decir que cada una de las tradiciones orales no tenga que ser estudiada en su exactitud y en su peculiaridad.

Entre los secoya he recogido el mito trascendental del dios Ñañe y sus aventuras terrestres, que sirven de pretexto para explicar el origen de su organización social, conocimientos, costumbres, tecnologías. Este héroe maravilloso, al realizar sus aventuras, también se va humanizando, aunque al terminar su periplo terrestre asciende como dios a uno de los cielos secoya, el llamado Matemó.

³ Se autodenominan Sáparos, aunque su nombre exógeno es Záparos.

Entre los sápara recogí los mitos de los dioses Piatsao y Tsítsano. Piatsao es el dios de la selva y tiene el don de la ubicuidad. Es el aire, es el viento, la vegetación; es todo, pero no tiene una corporeidad visible. Maneja los cultivos de la yuca, el maíz, el camote. Conoce las técnicas de caza, pesca y recolección. Tsítsano, por su parte, es el héroe que emprende aventuras entre distintas culturas al tiempo que difunde conocimientos tecnológicos y sabiduría. Su origen está en una pareja de monos que tienen una intervención que los humaniza: toman un fruto de la selva y lo convierten en una especie de vasija que sirve para tomar agua. Ese salto de los monos hacia la humanización explica el salto hacia los linajes y etnicidades de toda la humanidad, incluidos los de los sápara.

Los mitos y la tradición oral —en el caso de la Amazonía— tienen mucho que ver con las tecnologías que son aplicables a la selva, es decir, cómo sembrar, cuándo sembrar, en qué momento no sembrar, etc., y por qué es imperativo preservar el entorno y la vida animal para no arriesgar la existencia misma de la vida. Digamos que los relatos orales van a explicar el mundo moral, pero también las conductas específicas que contribuyen a consolidar ese mundo ético y moral, al mismo tiempo, la preservación del entorno. Hay en la cultura sápara mitos que especifican la conducta a favor del equilibrio de la naturaleza y su preservación. La ruptura con la naturaleza desencadena un caos que amenaza la vida de la humanidad y de la propia naturaleza con todos sus seres. La percepción de los sápara contemporáneos es que estos hechos catastróficos de hecho ya están pasando. Para vincular este tema con la pedagogía, me interesa enfatizar la importancia de la recuperación de los mitos y de las tradiciones orales que tienen relación con la preservación de la naturaleza porque ahí están las enseñanzas que van a prevenir conductas insatisfactorias para los propios seres humanos y, sobre todo, para la naturaleza.

Otro tema que es supremamente importante en la tradición oral es el tema del relato de los sueños y el análisis de sus símbolos, ya que siempre se sueña desde la cultura. En el caso de las culturas amazónicas, y también de la kichwa andino-amazónica, el sueño tiene un valor predictivo y muchas de las decisiones se toman en función del análisis individual o colectivo de los sueños. Hay un sistema simbólico que está escondido en los sueños y esa descubierta de sus significados es una práctica cotidiana. Siguiendo con el ejemplo sápara, ninguna persona inicia una actividad ni toma una decisión sobre algún asunto serio sin antes haber descifrado sus sueños. La gente está acostumbrada a descifrar e incluso a escribir sus sueños.

Otra cosa que me parece fascinante son los cantos y los bailes. Hay, en cada cultura, una selección muy específica de cantos, de bailes e instrumentos para lograr una conexión y comunicación con los seres sobrenaturales o los sucesos mágicos o maravillosos. Cuando estudié la cultura secoya me encontré con que la misma lengua tiene elementos sagrados que solo son usados en la comunicación shamánica. Para los rituales correspondientes se usa una lengua que no es del común, sino concebida como una lengua sagrada. Esto no quiere decir que se trate de otro idioma, sino que se emplean las mismas estructuras, pero con vocabulario simbólico y construcciones sintácticas distinta de las corrientes. Eso me parece un campo casi incógnito del conocimiento. Para descifrar ese tipo de sutilezas se debe, en la medida de lo posible, conocer en profundidad la lengua y ser bilingüe. No es posible trabajar a partir de traducciones con el mismo nivel de profundidad analítica. La lengua oral no sólo es lengua hablada, sino que el habla se va a ver enriquecida por sus expresiones propias: vocabulario, estructura sintáctica, entonación, etc., y su organización en el discurso.

María Nelsy: ¿Cómo se entreteje la oralidad con el Buen Vivir?

Ruth: La relación entre Sumak Kawsay, el Buen Vivir y la recuperación de la memoria histórica y la tradición oral es muy importante, porque el Buen Vivir pasa por el reconocimiento de la diversidad y de las identidades. En el caso de un país plurinacional como el Ecuador, la memoria transmitida de generación en generación por la vía de la oralidad constituye el sustento de las diversidades y

las posibilidades de un diálogo desde la misma diversidad. La filosofía del Buen Vivir no es universal porque el Buen Vivir también es concebido desde las culturas andinas. Sin embargo, es cierto que el paradigma del Buen Vivir también puede ser acogido por otros pueblos y culturas. Las metas del Buen Vivir pueden constituirse en las de distintos pueblos y culturas. Para los ecuatorianos el Buen Vivir puede ser considerado como la mejor forma de vivir, de tener recursos, salud, adecuada nutrición, acceso al entorno cultural, acceso a la educación pertinente, a la salud, al trabajo, a las tecnologías socialmente adecuadas, etc.

El Buen Vivir tiene que ver con lo que es hermoso, bueno y útil para ese colectivo pluridiverso. Sin duda el Buen Vivir es salir de la pobreza, particularmente de la pobreza extrema. Yo le preguntaba a un kichwa qué es ser pobre; este compañero me decía, "es que yo no soy pobre; yo tengo comida, el aire limpio; no tengo dinero, pero no soy pobre". Para esa persona ser pobre era no tener amigos, familia, no tener posibilidades de activar la reciprocidad.

El propio concepto del Buen Vivir va a diferir de cultura a cultura. Se define a partir de los conceptos éticos y estéticos que en cada cultura (y clase social) se tenga sobre la propia vida y la felicidad. Retomando el ejemplo de los kichwa, no se puede alcanzar el Buen Vivir si no se tiene familia consanguínea y ampliada. No hay buen vivir sin amigos, sin una comunidad que sirva de guía. Eso es Buen Vivir. Es tener la posibilidad de establecer relaciones de ayuda mutua, de compartir objetos, saberes, conocimientos. Si faltan esas condiciones eres huérfano; si no se tiene amigos, si no hay con quién compartir, se está en la orfandad absoluta. El Buen Vivir es un concepto que implica que el acceso a bienes materiales o morales sea equitativo, tales bienes puedan ser compartidos y que garanticen una vida equilibrada en lo material y en lo espiritual. Eso es Buen Vivir. En culturas como la sápara, el Buen Vivir es el acceso a la selva y el empleo controlado y normado de sus recursos. Si tales principios no se cumplen, no solo el Buen Vivir es inviable, sino que ocurrirán hechos catastróficos. Si no hubiera acceso alguno a la selva, ya no habría ninguna base material que garantizara la supervivencia física y cultural. Hay mitos catastróficos que dicen que si la selva desaparece va a desaparecer el mundo sápara, pero también toda la humanidad. Entonces, ¿qué es el Buen Vivir? La permanencia de la selva en equilibrio; la selva como dadora de recursos y bienes para que pueda continuar la vida no solo de las personas sino la de las plantas, los animales, las montañas, los cauces de agua, las lagunas. Si una planta, o un animal u otro ser de la naturaleza está en peligro también lo está la vida humana. Eso es Buen Vivir para los sápara. La enajenación nos puede impedir ver y adoptar estos conceptos del Buen Vivir.

Yo creo que no hay un concepto estático del Buen Vivir. No es que los pueblos indígenas vean el Buen Vivir solo desde una forma pretérita. Las nociones del Buen Vivir también evolucionan. El Buen Vivir también es visto desde el derecho al acceso y uso de la tecnología, el acceso a la educación superior, etc. Lo interesante con el paradigma del Buen Vivir es que en casi todas las lenguas originarias, desde Canadá hasta Chile, se han buscado equivalencias lingüísticas para expresar el concepto del Buen Vivir. Si las lenguas no tienen nada que ver entre sí, las equivalencias proceden de las prácticas políticas indígenas que ven el Buen Vivir en el marco de la solidaridad, el equilibrio de la naturaleza y el ejercicio de los derechos individuales y colectivos. Esos son los elementos que hacen el Buen Vivir.

María Nelsy: ¿Y de qué manera se relacionan todos esos conceptos con la pedagogía y la didáctica?

Ruth: Desde una perspectiva pedagógica, lo que haría la pedagogía del Buen Vivir es marcar los derechos no sólo frente a otros sujetos sociales y culturales sino frente a la propia naturaleza y, evidentemente, frente a las contravenciones a esas normas que rigen desde la cultura del Buen Vivir, como la muerte, el caos e incluso la desaparición absoluta de las cultura y las lenguas, la degradación de la naturaleza, la degradación de las ciudades, la penalización de la movilidad espacial, la falta de empleo digno.

Vuelvo a repetir el ejemplo del pueblo sápara, en cuya tradición oral se explica que si desaparece la selva, desaparece la humanidad entera. Hablando de la tradición oral y su papel en la resistencia de los pueblos se me viene a la memoria el caso del movimiento del Taki Oncoy o Enfermedad del Canto. Se trata de un movimiento indígena de resistencia que ocurre en el siglo XVI y es protagonizado por el pueblo kichwa de los Andes del Sur (actual Perú). En este movimiento llamado "milenario", los líderes espirituales —los shamanes— convocaron a la gente del común a danzar y a cantar en las calles, invocando a los *apus* o espíritus de las montañas andinas a rebelarse contra el sistema colonial. Como el sistema es tan poderoso y tan fuerte no queda más remedio que enfermarse, provocar el desequilibrio absoluto a nivel social, espiritual. El Taki Oncoy es el canto y la danza de la enfermedad, canto y danza que no son de júbilo sino de una tristeza tan grande que enferma. Esta enfermedad es provocada por el proceso colonial que va a devastar a las familias, a la organización social y religiosa, a aniquilar los recursos sociales y de la naturaleza y, que va a terminar esclavizando a las personas. Si bien los kichwas del sur iniciaron dicha rebelión en su entorno geográfico, existe documentación sobre las repercusiones de esta rebelión en los Andes del norte, es decir en el actual Ecuador. Los shamanes del sur convocaron a la rebelión a los *apus* del Chimborazo, del Cayambe, del Cotopaxi, del Imbabura...

Los andinos del siglo VI tenían un concepto de Buen Vivir adecuado al momento histórico y a su propia cultura y organización social, pero que tenían satisfechas algunas necesidades fundamentales como la comida, la ropa, el trabajo. Así que, canto y baile tienen una clara intención de reposición del orden social perdido, de un mundo andino eclipsado. Resulta muy interesante, desde una perspectiva histórica, que varios cronistas del siglo XVII, nombrados por el desarrollo social del Tawantinsuyo, desplegaron una mirada casi idílica de la organización social andina y de su cultura. Al mismo tiempo apelaron a lo que sería la ruptura del Buen Vivir de acuerdo con los patrones sociales andinos de la época. El incario se convirtió entonces en una utopía, en ese lugar sin ningún lugar, ya que el espacio de la realidad estaba colonizado y subyugado. El cronista indígena Guamán Poma de Ayala resalta el ideario del Buen Vivir y todas las violentas pérdidas ocurridas en el proceso colonial le hacen exclamar repetidas veces "y no hay remedio. Y todo está al revés". Para cerrar este punto, pienso que el concepto del Buen Vivir no solo es la satisfacción de las necesidades materiales como comer, tener casa, etc., sino también tener armonía consigo mismo, con otros y con la naturaleza. Claro que lo que estoy diciendo es algo muy general, porque el concepto del Buen Vivir se modela a la luz de las peculiaridades culturales y en función de los recursos y de las posibilidades de los desarrollos propios en determinados momentos históricos. En el reiteradamente mencionado ejemplo sápara de la Amazonía, el Buen Vivir también está en el acceso a un teléfono celular, a computadoras que funcionan con energía solar, al agua potable, a servicios de salud y carreteras, al transporte aéreo, etc. Si bien no hay nociones estáticas del Buen Vivir, lo que sí es cierto es que se modela a la luz de los valores morales que han sido constituidos en cientos y miles de años y para cuya producción han intervenido generaciones y generaciones que han transmitido esas nociones a través de fábulas, adivinanzas, cuentos, cantos, etc.

Entonces creo que el paradigma del Buen Vivir es supremamente potente porque explicita las finalidades últimas del buen gobierno y de la gobernabilidad y sirve tanto a los pueblos indígenas como a toda la sociedad. Muchos de estos elementos paradigmáticos los vamos a encontrar en la tradición oral, sobre todo en relatos que señalan las conductas morales frente a otros y frente a la naturaleza. Todo ello va a ser dicho a través de mitos, fábulas, rituales, tabúes, reglas que norman el comportamiento, prohibiciones a los excesos, o la usura o la avaricia desmedidas. Todas estas conductas antisociedad o antinatura están vedadas en las filosofías diversas y, al mismo tiempo unitarias, del Buen Vivir.

María Nelsy: ¿Cómo hacemos posible en el proceso de la formación de maestros en educación intercultural bilingüe esta relación entre oralidad, tradición oral y Buen Vivir?

Ruth: Mira, yo he trabajado en varios países en educación bilingüe y te quisiera contar una pequeña experiencia. Entre 1996 y el 2000, apoyé en Guatemala el trabajo con niños mayas k'iches, kaqchikeles y tz'utujiles. Los niños estaban entre 9 y 12 años de edad, estudiando la primaria. Mi apoyo consistió en impulsar a docentes mayas de varias escuelas asociadas a la organización *Maya Ukux B'e* para que recogiesen de los niños su propia tradición oral. Estas muestras de la tradición oral eran publicadas en unos boletines quincenales, los *Kokuyo*. Cada boletín contenía, además, reflexiones pedagógicas y otros temas de la gestión escolar. Los relatos de estos chicos habían sido 'retocados' mínimamente por los maestros y solo a nivel formal en la respectiva lengua maya o en castellano. En sustancia se publicaba lo que los niños sabían de su tradición oral y que podían decir verbalmente o por escrito. Años más tarde, en 2012, con la misma organización maya *Uk'ux B'e*, decidimos publicar un libro, *Del tiempo y los nawales*⁴, con los relatos de la tradición oral ya transcritos por estos niños. Revisé las versiones en castellano e hice algunas notas culturales, organicé unos glosarios sobre los personajes maravillosos que aparecían en los relatos con el propósito de que fueran más comprensibles los textos para lectores guatemaltecos, principalmente no indígenas. Lo sorprendente es que encontramos algunos relatos con temas provenientes del *Popol Vuh*, el libro sagrado de los maya-k'iché. Los niños sabían de memoria eventos maravillosos complejos y muy extensos del *Popol Vuh*, aunque evidentemente no sabían que los relatos del *Popol Vuh* habían sido transcritos por tres escribas k'iches entre 1554 y 1558 y que el manuscrito en k'iché fue encontrado en el siglo XVIII por el dominico Francisco Jiménez en el convento dominicano de la ciudad de Chichicastenango. El manuscrito del *Popol Vuh* en k'iché fue seguramente entregado a las autoridades eclesiásticas por el fraile Francisco de Jiménez, gran conocedor de estas tres lenguas. El manuscrito de Jiménez fue a la Universidad de San Carlos y, a fines del siglo XIX, traducido al francés. Se hicieron varias traducciones del francés al castellano y, en el siglo XX, traducciones del k'iché al castellano.

Resulta bastante obvio que los episodios del *Popol Vuh* que los niños publicaron en el mencionado boletín quincenal les fue transmitido por vía oral. Puede decirse que este mito fundacional no acaba nunca de relatarse, porque, en boca de estos niños, tiene otros elementos, episodios que no corresponden, paso a paso, a los que fueron publicados desde el siglo XVIII cuando fueron descubiertos por Francisco de Jiménez. Los episodios fueron relatados y escritos por los niños cuando ellos apenas sabían escribir, porque estaban muy chiquitos, pero los niños los conocían porque los habían oído de sus padres, abuelos y familiares. El libro *Del tiempo y los nawales* se convirtió en libro de lectura de estas escuelas y los niños lo disfrutaban.

Hay escuelas de Enseñanza Intercultural Bilingüe (EIB), en distintos países latinoamericanos, en las que es una buena práctica de los docentes apoyar la recopilación de la tradición oral. Esto ha servido para sistematizar de manera escrita la tradición oral. Esta estrategia ha servido a los docentes para enseñar las técnicas de la escritura partiendo de la oralidad. Es bien sabido que pasar del lenguaje oral al escrito tiene diversas complejidades.

Volviendo al ejemplo de Guatemala, hay algunas escuelas del área tz'utujil donde cada clase empezaba con una adivinanza, un cuento, un mito, refranes, canciones, etc., recogidos de la tradición oral por el docente o los propios chicos. Aquí en el Ecuador, en las escuelas EIB se ha usado de modo extenso el recurso de la tradición oral para los aprendizajes estudiantiles de cualquiera de las áreas curriculares, y no sólo de la de lenguaje y comunicación. En los textos escolares de EIB, hace más de treinta años, se insertaron distintas muestras de la tradición oral. Si bien este es un logro de la EIB, hay que ser muy cauteloso en el siguiente sentido: los conocimientos tecnológicos, históricos, idiomáticos, etc., que existen en la tradición oral de un pueblo con identidad deben

⁴ Asociación maya Uk'ux B'e/Ibis, (2012), *Del tiempo y los nawales*. Testimonio de la tradición oral en boca de niños maya k'iche', kaqchikel y tz'utujil de Guatemala. Introducción, notas, glosarios y versión en español de Ruth Moya. Compilación de textos en lenguas mayas y primera versión en español, Asociación Maya Uk'ux B'e, Guatemala.

ser trabajados de modo que no parezcan ficcionales. Como la ficción versus la verdad presenta la paradoja de que lo que es verdadero ya está escrito y no corresponde a la tradición oral y lo que está escrito no corresponde a su cultura. Entonces lo delicado de esto que te estoy diciendo es que debe ser muy clara la intención pedagógica y política en el uso del recurso de la oralidad en la educación, para que no sea la mentira o la imaginación versus la verdad o el conocimiento; es decir, yo creo que una etnofolclorización a partir de la tradición oral es un peligro. Todo es útil cuando está bien empleado, cuando hay una buena orientación acerca de lo que usas, pero yo, en principio, creo que es un recurso muy potente para la enseñanza, no solo del lenguaje sino de todo, porque en la tradición oral están tus saberes morales lingüísticos, tus saberes comunicativos, tecnológicos, del entorno, de la geografía... Así que, todo puede ser usado de modo potente, siempre y cuando no se violente el contraste entre lo bueno y lo malo, es decir, si no partes de una valoración auténtica de lo propio, esto puede situar la oralidad en el terreno de la ficción y la folclorización versus el conocimiento que estará siempre afuera, con lo que no haríamos más que reproducir los mismos esquemas coloniales. Entonces, yo creo que es muy importante, un recurso valiosísimo, y creo que hay áreas donde ciertos recursos han sido poco explorados, una de las cosas poco exploradas es el conocimiento que los niños tienen acerca de la naturaleza, sobre plantas, animales, insectos, que es infinitamente mayor que el de cualquier profesor de la ciudad. Me refiero a un niño de cualquier comunidad; pero también hay que ver que las propias comunidades están expuestas a muchos y violentos cambios. Ese conocimiento patrimonial que reside en la oralidad también está en peligro, está amenazado, razón por la cual a mí me parece que a la universidad le corresponde impulsar verdaderamente la investigación sobre la tradición oral, e impulsar tal investigación desde las propias lenguas y culturas; entonces, ahí nos faltan un montón de instrumentos, entre ellos el conocimiento de las lenguas y las culturas, porque, entonces, ¿cómo indagas? Y no digo que no sea posible la traducción; sí es posible; sin registros no se habría hecho nada; de hecho no hablaban ninguna lengua indígena e hicieron comparaciones de los mitos del mundo, pero digo que ya en la formación de los alumnos como investigadores, claro, hay que abrir espacios de reflexión sobre la propia lengua y sobre la propia cultura y entonarlas como metodologías que permitan la recuperación de la memoria oral a distinto nivel, del léxico, pueden ser plantas, remedios, tejidos, las matemáticas... Pues a partir del contacto con herramientas, pero también del contacto con lecturas que les permitan reconocer ese tipo de trabajo, que a la larga es de carácter etnográfico, es imposible hacer trabajo de rescate de la tradición oral sin recurrir a las técnicas generales que te provee la etnografía, como la lingüística, digamos, por lo menos la sociolingüística, es imposible, o sea, no tienes las herramientas necesarias porque otros recursos no son útiles para recoger la articulación simbólica de distintos sistemas comunicativos, de distintos lenguajes, una de cuyas expresiones es la verbalización, es la lengua de los conocimientos sagrados, rituales, vida cotidiana, etc. Yo creo que para impulsar este tipo de temas en el seno de la universidad hay que verdaderamente abrirse a que se puede construir una pedagogía distinta, pero tomando un punto de partida que sea pertinente al objeto de estudio; y si el objeto de estudio es la oralidad, tienes que partir desde las etnografías del habla, las etnografías de la comunicación, desde las etnografías de la cultura, desde las herramientas que te brindan las ciencias sociales y que pueden tener, cuando ya están los objetos descritos y recolectados, distintas aplicaciones pedagógicas, pero no hay cómo partir de la pedagogía a no ser que sea una pedagogía casi etnográfica. No es posible hacer uso de estos recursos de la oralidad que no están transmitidos desde las fuentes occidentales, ni de la pedagogía, ni de la cultura. Me parece a mí que puede ser muy potente abrir estos cursos, estas sedes, en escenarios que te permitan hacer este tipo de investigación.

Ahora bien, aquí en la UNAE (Universidad Nacional de Educación), en la carrera se ha empezado a hacer algo de esto. Hay muchos muchachos jóvenes que han empezado a hacer esto, pero hay que decir también que sin la necesaria formación previa que debería permitirles una aproximación mejor y más rápida al objeto de estudio, que es la tradición oral de una cultura específica. En el caso de la UNAE esta aproximación ha ocurrido a partir del mundo andino porque estamos en un entorno kichwa, pero no ha habido ningún taller preparatorio, aunque, claro está que no es por falta de interés de los estudiantes sobre la etnografía o sobre la cultura kichwa, pero sí se necesita

para poder aproximarse con mayor agudeza a los recursos de la propia cultura, para poder incluso aproximarse a la propia tradición oral, para recuperarla. Luego viene el otro tramo, que es la transformación de los recursos de la oralidad en recursos de la pedagogía, pero son dos cosas distintas; no es la misma cosa. Entonces, claro, tú puedes usar como contenidos curriculares, como textos, como juegos, la transformación pedagógica de los recursos obtenidos de la oralidad; pueden ser diversos; pero lo previo es hacer la investigación sobre la oralidad, si se quiere, o, si no, usar fuentes secundarias; pero si es inevitable que sean dos procesos distintos, los de transformación pedagógica de los recursos de la oralidad y la recuperación de la propia memoria histórica, cultural, simbólica, desde el análisis de la oralidad en sí misma. Yo creo que son tramos que requieren de herramientas de conocimientos, de aproximaciones distintas.

Mary Nelsy: Muchas gracias, profesora Ruth Moya, por su tiempo. Sus reflexiones y experiencias son un gran aporte para continuar pensando el tema de la oralidad y sus interrelaciones con el Buen Vivir.



Oralidad-es

RESEÑA





Forma de citar el artículo: López, M., & Miranda, I. (2016). Entrelazando voces. La Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad crece. Revista Oralidad-es, 2 (4), 75-82



Entrelazando voces. La Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad crece

María Isabel López
Universidad de Uncuyo, Mendoza, Argentina
conversatoriooralidad@gmail.com

Irma Graciela Miranda
Universidad de Uncuyo, Mendoza, Argentina
conversatoriooralidad@gmail.com

Recibido: 15-04-2016 / Aprobado: 14-06-2016

Resumen

El presente trabajo reseña las actividades realizadas a lo largo del Primer Conversatorio del Nodo Argentino de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, desarrollado en 2016 en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Los objetivos del encuentro fueron conformar el nodo oeste-sur de la Red Argentina y generar un espacio de discusión y deliberación constructivas en el cual, a partir del libre intercambio de ideas, visiones y argumentos, se compartieran opiniones similares, contradictorias, conflictivas, novedosas y se pusieran en común inquietudes en un ambiente constructivo que promoviera cambios cualitativos en las intervenciones.

Palabras clave: Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, nodo oeste-sur Argentina, foros sobre oralidad.

Abstract

The current project presents the developed activities reviews along the First Conversatory of the Argentinian Node at the Iberoamerican Net of Orality Studies, developed on 2016 at the Faculty of Education from Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina. The objectives were the following: To conform the Western-Southern node of the Argentinian Net, and generate a discussion area and constructive deliberation starting from the free interchange of ideas, visions and arguments, sharing similar, contradictory, conflictive and innovative opinions, inside a constructive environment which would promote qualitative changes during interventions.

Keywords: Iberoamerican Net for Studies on Orality, Western-Southern Node Argentina, forums on Orality.

“El habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros juegos del lenguaje”. Con estas palabras de Carlos Lomas¹ la magister María Isabel López abrió el Conversatorio “Entrelazando voces”, cuyo propósito fue conformar el nodo oeste-sur de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.

Alrededor de 200 personas, entre las que se encontraban estudiantes y profesores de carreras de formación docente y directivos y profesores de nivel inicial, primario y medio, respondieron a la convocatoria e intervinieron con preguntas, aportes, observaciones y relatos de experiencias personales.

El acto de apertura estuvo a cargo de Olga Contreras y Lucy Yáñez, abuelas narradoras del PAMI (Plan de Asistencia Médica Integral para Jubilados y Pensionados), quienes, luego de presentarse y comentar las actividades que realizan en el medio mendocino, deleitaron a los asistentes con la narración de los cuentos de Claudio Ledesma y Ray Bradbury.

Los cuentos dieron paso al panel: “Acercamiento a las problemáticas de la oralidad”, integrado por la doctora Yolima Gutiérrez, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia; la magister Alicia Romero de Cutropia, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO, Mendoza, Argentina; el doctor Daniel Israel y la profesora María Gabriela Herrera, de Facultad de Educación de la UNCUYO, Mendoza, Argentina; y la profesora Mariela Zanichelli, del Instituto de Educación Superior Tomás Godoy Cruz, perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina. Estos especialistas se ocuparon, respectivamente, de los siguientes ejes: antropológico y sociocultural y retórico; lingüístico, comunicativo y discursivo de la oralidad; pedagógico y educativo de la oralidad; literatura y oralidad; trastornos del lenguaje oral; y oralidad y mediaciones tecnológicas.

La coordinación del panel estuvo a cargo de la profesora Viviana Puig, de la Facultad de

Filosofía y Letras de la UNCUYO, quien propuso desarrollar los temas a partir de estas preguntas: ¿Hablamos de problemática, o de problemáticas, cuando nos referimos a la oralidad? ¿Cuáles serían esas problemáticas? ¿Por qué se plantean problemas en torno a la oralidad? ¿A quién, o a quiénes, afectan esos problemas? ¿Es posible dar solución a esas problemáticas? De ser así, ¿cuáles serían esas posibles soluciones? ¿Qué estrategias permitirían abordarlas? ¿Qué decisiones son imprescindibles? ¿En manos de quién estarían esas decisiones?

Los aportes del panel generaron un espacio de discusión y deliberación en el que, a partir del intercambio de ideas, visiones y argumentos. Se compartieron opiniones similares, contradictorias, conflictivas, novedosas y se pusieron en común inquietudes para ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo que promovió interesantes intervenciones de los participantes.

El debate iniciado continuó en los talleres: literatura y oralidad; mediación pedagógica de la oralidad; oralidades y mediaciones tecnológicas y oralidad y lenguas extranjeras. En cada uno de ellos, en primer lugar, se solicitó que cada participante enumerara al menos dos dificultades sobre la temática del taller. Se sugirió vincular estas problemáticas con el tema en sí mismo, las limitaciones del docente y los estudiantes, la mediación pedagógica y los recursos. Luego, se socializaron los aportes individuales en grupos de cuatro personas y se realizó una puesta en común en la que se elaboraron árboles de problemas. Con posterioridad, se invitó a retornar al trabajo grupal para pensar en cómo transformar los problemas en objetivos y las causas en alternativas de solución. Los resultados de esta segunda instancia grupal se compartieron, analizaron y compatibilizaron entre todos los participantes. Finalmente, en cada taller se preparó una breve presentación en Power Point para ser compartida en la sesión plenaria.

En horas de la tarde se realizaron los siguientes foros relacionados con experiencias de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes de profesorado:

¹ Lomas, C. (1994) “Usos orales y escuela”, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n° 12, p. 14.

- **Del diálogo socrático a instancias orales en el aula: reinenciones. Graciela Beatriz Caram**

El trabajo se propuso recuperar y actualizar el valor del diálogo socrático contextualizado en la Grecia Antigua a fin de someterlo a la consideración de los alumnos quienes -a partir de la etapa de prelectura y lectura de fragmentos significativos- perciben, observan, analizan y debaten reunidos en grupos aspectos relevantes (título, personajes protagonistas, temática, registros, recursos de estilo, procedimientos argumentativos predominantes en la oralidad, etc.).

- **Producción oral en la Facultad de Ingeniería (UNCUYO). Una propuesta para involucrar a estudiantes y docentes. Silvina Negri y Luis Aguirre**

El objetivo general del trabajo con los estudiantes fue mejorar, a través de actividades didácticas específicas y sistemáticas, la producción de discursos orales; y, con los profesores, reflexionar acerca de diversos modos de integrar en sus materias la producción de discursos orales disciplinares.

- **Comprensión y producción oral como desafíos del ingreso a la universidad: la experiencia del ciclo básico común en ciencias sociales en territorio (Lavalle – San Carlos). Carolina R. Cruz**

El propósito de esta comunicación fue presentar algunas de las actividades desarrolladas por los docentes tutores durante el preuniversitario del Ciclo Básico Común en Ciencias Sociales en Territorio, propuesta innovadora a cargo de dos unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo. Este ciclo convocó a estudiantes con trayectorias académicas y vitales muy disímiles y tuvo como objetivo promover la educación universitaria en dos departamentos de la provincia de Mendoza (Lavalle y San Carlos).

- **El cine en la clase de ELE. Una oportunidad para desarrollar la oralidad. Gladys Lizabe, Candela López y Silvina Negri**

La propuesta tuvo como objetivos reflexionar acerca de la identidad cultural desde una perspectiva intercultural, trascender el mero conocimiento de aspectos históricos y sociales para promover la comprensión, aceptación

e integración de las bases socioculturales compartidas con las comunidades en las que participan los estudiantes, y desarrollar habilidades de observación, escucha, escritura, lectura y oralidad en español coloquial y académico a partir de tareas de análisis, investigación y debate.

- **Literatura y debate en la escuela secundaria actual. Alfonsina Storni: feminismo en su vida y obra. Eliana Dolcemáscolo**

El objetivo del taller presentado fue resignificar prácticas orales dentro del aula, mediante la relación de conceptos fundamentales como oralidad, literatura, feminismo y debate. También, se propuso el análisis de la enseñanza de la lengua oral desde su aplicación en contextos comunicativos formales.

- **“Para hablarte mejor”. Una experiencia de abordaje de la oralidad en el Centro Educativo Comunitario San Cayetano. Lilian Montes**

El proyecto, realizado en el Centro Comunitario Educativo San Cayetano (Guaymallén), cuyos destinatarios fueron niños y niñas de 6 a 14 años. Se orientó a generar espacios alternativos de encuentro y participación genuina, desarrollar el lenguaje oral y las habilidades cognitivas y sociales, propiciar el acceso a la literatura y el capital cultural, y fortalecer procesos personales y comunitarios.

- **Propuesta didáctica para trabajar la oralidad y los turnos de habla en la escuela. Agustina Garay Ruiz y Melisa Heras**

La exposición hizo referencia a una secuencia didáctica para trabajar la producción oral a partir de biografías y autobiografías. Su objetivo fue mostrar una manera de abordar la producción oral en el aula.

- **El desafío de enseñar Geografía a través de las TIC. María E. González y Yanina E. Luna**

Se trató de un proyecto institucional tendiente a que los docentes realizaran un mayor acercamiento a la realidad y deseos de los estudiantes mediante un proceso de investigación-acción que se propuso integrar las TIC en

el espacio curricular de Geografía. Realizaron diferentes desafíos que permitieron a estudiantes de nivel secundario adquirir capacidades claves para el desempeño de la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creatividad, la capacidad de diálogo, el trabajo colaborativo, la autocrítica y la conciencia crítica de su realidad social.

- **Experiencia y vinculación virtual.**
Andrea Julia Amparán y Fernanda Giménez

La exposición aludió a una experiencia de intercambios virtuales establecidos entre docentes y alumnos de la escuela Carmen Vera Arenas de Mendoza, Argentina, y la escuela Esforal, ubicada en Londres, cuyos objetivos fueron mejorar las habilidades orales, la capacidad de interrelación de los estudiantes y el aprecio por la multiculturalidad. Para mejorar estas capacidades, se trabajó de manera interdisciplinar con otros espacios de la escuela, fortaleciendo de esta manera no solo conceptos de la gramática escrita y oral de la lengua extranjera, sino también habilidades de otros espacios curriculares.

- **Vuelo entre palabras. Mónica Montefusque y Gladys Beltrán**

El proyecto, implementado de primero a séptimo grado de una escuela de nivel primario, utilizó los libros de la biblioteca del aula para promover el gusto por la lectura y la escritura y desarrollar la competencia comunicativa con el propósito de lograr un desenvolvimiento social satisfactorio. Partió de la idea de considerar que contar cuentos a los niños desde edades tempranas es muy importante porque estimula el desarrollo de su incipiente lenguaje oral a partir de leer las imágenes de un cuento y expresar lo que ven, interpretar los distintos elementos de las imágenes, hacer hipótesis de lo que puede suceder después, etc.

El encuentro concluyó con la conferencia: "Hablar para pensar. Una apuesta por la formación de profesores con pensamiento crítico", a cargo de la doctora Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, presidente de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. En la presentación, a partir de la metáfora del juego del ajedrez, la disertante propuso estrategias para un enfoque

de la oralidad pensada en clave dialógica, enfoque que supone atender necesidades del medio tales como la construcción de la paz y la resolución de necesidades inmediatas, entre otros aspectos. La doctora sostuvo que hablar de lo dialógico supone reconocerse con el otro y disminuir los niveles de violencia y de agresión. Su conferencia giró en torno a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Enseñamos a dialogar a los estudiantes? ¿Cómo les enseñamos a dialogar? ¿Cómo enseña a dialogar un maestro que ha soportado la violencia y las formas de autoritarismo vividas en países como Colombia? ¿Cómo dialoga un niño o un joven vulnerado o testigo de situaciones de violencia como las que se viven a diario? Las respuestas a estas preguntas mantuvieron el interés de los participantes del encuentro más allá del horario previsto.

Al cierre del encuentro se llevó a cabo una reunión con los interesados en conformar el nodo oeste sur de Argentina de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. Los miembros fundadores presentes acordaron conformar el nodo de la siguiente forma: Coordinadora General, magíster María Isabel López; Coordinadora Adjunta, profesora Irma Graciela Miranda; secretaria profesora Andrea Julia Amparán; secretaria adjunta, profesora María Belén Rinaldi; Comisión Directiva, magíster Alicia Beatriz Romero, magíster Lilian Elvira Montes, profesora Cecilia Tejón, profesora Sofía Garzón y profesora Vanesa Herrera.

Por otra parte, su estructura orgánica quedó compuesta por las siguientes áreas y responsables:

Investigación: integrada por el doctor Alejandro Gironde, la profesora Cristina Isenrath, la licenciada Flavia Gatto y las profesoras Gladys Beltrán y Mónica Montefustes. Su misión es que los miembros fundadores se constituyan como una comunidad de indagación. Se articulará con las Secretarías de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación de la UNCUYO (FE—UNCUYO).

Formación Continua: integrada por las profesoras Viviana Puig, Cecilia Álvarez, Sofía Garzón y Laura Mendoza. Su misión es generar instancias de formación, actualización

e intercambio de experiencias. Se articulará con la Secretaría de Extensión.

Vinculación con el medio: conformada por las profesoras Andrea Julia Amparan, María Belén Rinaldi, Sivina Gabriela Gómez, Mónica Mabel Padano y Fernanda Noelia Giménez. Su misión es promover procesos de innovación, producción y circulación de bienes culturales y científicos a partir de la generación de espacios de articulación y acciones colaborativas entre el Nodo, la Universidad y otras Instituciones del medio. Se articulará con la Secretaría de Extensión.

Comunicación y Difusión: integrada por las profesoras Candela López y Liliana Cisterna y los estudiantes Franco Gelvez y Julia Quiroga. Su misión es organizar y coordinar la comunicación

interna y externa de las actividades del nodo para permitir un intercambio continuo de mensajes y conceptos entre los miembros y entre el nodo y la comunidad local, regional, provincial, nacional e internacional.

Las voces se entrelazaron y los objetivos propuestos para el conversatorio no solo se cumplieron, sino que dejaron abiertas puertas para innumerables proyectos de cara al futuro. Al respecto caben las palabras de John Schaar²: "El futuro no es resultado de elegir entre alternativas que nos ofrece el presente, sino un lugar que es creado, primero en la mente y la voluntad, y luego en la acción. El futuro no es un lugar al que estamos dirigiéndonos, sino uno que estamos creando. No debemos encontrar caminos, sino trazarlos, y la acción de hacerlo cambia tanto al hacedor como al destino".

² <https://www.goodreads.com/quotes/279924-the-future-is-not-some-place-we-are-going-but>

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.

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 N^o, 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.

