

RETOS DEL DOCENTE DE LENGUA Y LITERATURA EN LA ERA POSTMODERNA DEL HOMO VIDENS

Fecha de recepción: 05-08-03

Fecha de aceptación: 23-11-03

MARÍA AUXILIADORA CASTILLO E. Y FRANKLIN CUBEROS G.
mcastil@postgrado.uc.edu.ve
franklin_cuberos89@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Es indudable que los tiempos de transición paradigmática vislumbran nuevas actitudes, comportamientos y percepciones en la racionalidad pedagógica. Es así como somos testigos de la revolución que han generado las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo y, más aún, en los sujetos o actores de la educación, al construir nuevos discursos. Si los formatos o soportes de la lengua escrita ya no son el papel y el lápiz o sus derivados, sino la pantalla del monitor y el teclado, ¿cómo legitimar el interés hacia la lectura del libro impreso?, ¿o acaso la lectura toma nuevas dimensiones y espacios?, ¿qué actitud debe mostrar un promotor de lectura? He allí los desafíos del docente de Lengua y Literatura para establecer diálogos con los "homo videns" de su aula de clases.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, tecnologías de la información, pedagogía.

Abstract

CHALLENGES FOR A LANGUAGE AND LITERATURE PROFESSOR IN THE POSTMODERN ERA OF HOMO VIDENS

Without a doubt, times of paradigmatic transition give us a glimpse of new attitudes, behaviour and perceptions in pedagogical rationality. This is how we are witnesses to the revolution that has generated information and communication technologies in the educational environment and, furthermore, in the subjects or actors of education, when it creates new discourses. If the formats or bases of the written language are no longer paper and pencil, or instruments derived from them, but a computer monitor and a keyboard, how can interest towards reading a printed book be legitimised? Or has reading taken new dimensions and spaces? What should be the attitude of someone who wants to promote reading? These are the new challenges for the teacher of language and literature to establish dialogs with the "homo videns" of his or her classroom.

Key words: teaching literature, information technologies, pedagogy

E

Artículos

onciliamos estos temas, el educativo y la literatura, en momentos en que algunas tendencias tratan de supeditar las humanidades y el arte a la técnica, a la informática y al mercado, sabiendo que la educación tiene más de arte que de ciencia. Un ejemplo: somos testigos de la permanencia, en número, de los espacios destinados a la lectura de textos escritos: bibliotecas, hemerotecas; por otra parte, los espacios destinados a las tecnologías de la información y la comunicación crecen a una progresión geométrica mayor: cada día se instalan salas de Internet, televisores en lugares públicos y privados, salas de videojuegos. Estamos en presencia de lo que autores denominan la hegemonía de lo audiovisual; ¿quiénes fundamentalmente están involucrados en estos contextos?, en su mayoría, niños (as), adolescentes y jóvenes. Es conveniente que se reflexione en torno a esto. ¿Cuáles son las particularidades del adolescente en este período posmoderno?; este adolescente, que por sus características, presenta una sobrevaloración de la imagen por encima de otros valores: la moda, el videoclip, la realidad virtual, la velocidad y riesgo a toda prueba. Estas peculiaridades fueron sintetizadas por Sartori (1999) con la frase, bastante acertada: “Non vidi, ergo, non est”: si no ve, entonces, no es. El ser del adolescente lo define lo que ve, y es definido de la manera como es visto. Más adelante el autor agrega: “El videodependiente tiene menos sentido crítico que quien es aún un animal simbólico adiestrado en la utilización de los símbolos abstractos. Al perder la capacidad de abstracción perdemos también la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso.”

Frente a la pantalla que lo somete con sus imágenes, vemos al adolescente en una actitud pasiva, prácticamente catatónica. ¿Este *homo videns* y también *homo ludens*, encuentra correspondencia o se contextualiza en la escuela? Los actores de la educación, ¿le prestan especial atención a este fenómeno? ¿Es la posmodernidad responsable de estas actitudes? ¿O es la educación que no se adaptó a la realidad? ¿Cuál es el papel de la escuela ante este panorama? ¿Debe la escuela ponerse a la altura

de los tiempos, mostrar capacidad de adecuación, para no pecar de obsolescencia? ¿Cómo la escuela puede contrarrestar la inculcación de valores por los *mass media*? ¿Cómo hacer, si está planteado, que incluso el aprendizaje de lo intelectual puede realizarse mejor por vías interactivas, ofrecidas por el video, la informática y los bancos de datos?

Es evidente que los adolescentes tienen una percepción del espacio y el tiempo diferente, se encuentran insertos en coordenadas vertiginosas de incesante flujo de información e imágenes. Ahora bien, ¿Cuáles son los retos o desafíos de un profesor de literatura ante esta realidad? ¿La experiencia de la lectura de textos escritos en el papel o en la pantalla de la computadora?

Gustos e intereses

Experiencias de investigación nos han permitido relacionar los gustos e intereses de los jóvenes hacia la lectura con el plano más cercano afectivamente al lector, es decir, los temas que no forman parte del entorno *cotidiano*, difícilmente hallan cabida en sus intereses como lectores. (Castillo y Muñoz, 2001). ¿Cuál sería este entorno? Acaso el único contacto que muchas personas tienen con cierta parte de la cultura se da a través de transmisiones televisivas. Podemos notar que los artículos seleccionados por jóvenes preuniversitarios coinciden con los de la programación de *Discovery Channel* y canales similares; los textos escogidos, en su mayoría, fueron artículos de revista, los cuales se pueden agrupar bajo la categoría de *texto expositivo de divulgación científica*, en los que se abordan temas diversos, relacionados con asuntos como la demografía, ecología, informática, el genoma humano, entre otros temas similares. La mayoría de los artículos fueron extraídos de tres revistas: *Año cero*, *Muy interesante*, *Mecánica popular*.

Los textos que, finalmente, de acuerdo con el consenso del grupo, conformaron el corpus de lecturas, fueron: *La astronomía como ciencia* (una retrospectiva sobre los inicios y el desarrollo de la astronomía), *Un clima más caluroso* (sobre ecología), *Una silla con sentido* (relacionada con el diseño industrial), *Lucha virtual*

contra terroristas (sobre avances tecnológicos en la lucha contra el crimen), *De plantas a plásticos* (referido a los alimentos transgénicos). ¿Por qué fueron estos materiales y no otros, por ejemplo, materiales literarios?

Quizá son los mejores referentes en cuanto a conocimientos previos que tienen. De allí la escogencia y de allí que, también, por esta circunstancia, comprenden mejor. Es de destacar que, no sólo temáticamente, los textos de divulgación científica de las revistas arriba mencionadas, se asemejan a los programas televisivos. En primer lugar, ambos tienen un gran impacto visual: los textos de las revistas presentan ilustraciones y fotos a todo color, que pueden ser un sucedáneo de la imagen en movimiento. En cuanto al lenguaje, artículos y programas, comparten la característica de ser muy llanos, precisos, sencillos, con una sintaxis lineal y un vocabulario no especializado sino más bien, hasta cierto punto, metafórico (como la denominación de la enfermedad de las vacas locas, en lugar de cefalopatía espongiiforme bovina). Con respecto a la actitud catatónica de los adolescentes ante las imágenes, cuando se les preguntan las razones de la selección de esos artículos se observa poca capacidad argumentativa. En realidad, gustos, intereses e inclinaciones, ya sean hacia la lectura o hacia cualquier otra cosa, son difíciles de explicar; la mayoría de las veces todo se resuelve en una tautología: *porque me llama la atención el tema*, lo cual equivale a decir *me gusta porque sí, porque me gusta*.

Lo que vemos aquí es que estos lectores ven en el texto sólo el tema, es decir, no hay un más allá: el texto es el tema. Los estudiantes no aluden al uso del lenguaje, al manejo de los diálogos, no hay preocupación por el estilo, por la retórica, entre otras cosas. Tal parece que los estudiantes leen el todo, leen de manera sintética y no realizan una lectura que pueda llamarse *analítica*. Sí existe hasta cierto punto, y sólo en algunos casos, una atención al detalle, a algunos elementos, a partir de los cuales se juzga y valora el texto en su totalidad, con afirmaciones como: “me gustó el texto porque me llamó la atención la parte donde...”, parece la frase que describe lo mejor de una película.

Quizá haya en esto, también, un eco de las actividades de la escuela, en las cuales se les sugiere que identifiquen el tema. Ésta suele ser, casi de manera invariable, la primera de las actividades postlectura: “identifique el tema” o, bien, “¿de qué habla el texto?” Y, en segundo lugar, preguntas del tipo: “¿qué fue lo que más te llamó la atención?” Ellos, los estudiantes, reproducen un esquema.

Ahora bien, si nos ceñimos a la tesis de Larrosa (1996), quien señala que lo importante no es el texto sino

la relación con el mismo, no debería ser óbice la ausencia de una exposición en la cual se dé cuenta de los elementos textuales o discursivos que sustentan el gusto o el interés. Si la relación del lector estudiante resulta positiva, como quiera que ello se entiende, no deben buscarse en el texto las razones. Claro, esto ocurre cuando la lectura no es algo que hacemos regularmente como mera actividad, sino como experiencia, lo cual tiene lugar en raras ocasiones, según Larrosa. Y hay que admitir que, en el caso de la escuela, la lectura se relaciona más con actividades que con experiencia.

Ése es, precisamente, el término que se emplea en la escuela cuando alguien dice “vamos a leer”, vamos a realizar una **actividad** de lectura. ¿Quién y cuándo lo dice? Por lo general son los docentes, quienes invitan a la lectura y quienes seleccionan los textos.

Es así como tratamos de abarcar las diversas posibilidades, tanto cognitivas como afectivas, sociales y hasta culturales, del texto en el aula. Qué leen y por qué, para qué, qué hacen con el texto, qué buscan en un determinado material escrito, qué preferencias tienen a la hora de escoger impresos, si los comprenden, en qué se basan para afirmarlo, qué aplicación dan a lo que leen.

Resulta particularmente curioso que, en esa búsqueda tan ansiada de un lector independiente, como *fin* del sistema educativo venezolano, no se haya tomado en consideración el criterio como lector del propio sujeto. Cuando se hace una selección de lecturas (sea por el docente o por quien elabora los textos escolares) el estudiante es un convidado de piedra; en consecuencia, la tal independencia es lo que menos se fomenta en la escuela, porque si no se elige lo que se va a leer, ¿en qué momento se empieza a ejercerla? No se ha tomado en consideración el criterio como lectores de los propios sujetos, nadie se ha preguntado ni les ha preguntado qué quieren leer. Hay una contradicción en este hecho: por un lado, se plantea la necesidad de un lector independiente o autónomo, por el otro, no se le da la oportunidad de decidir ni de elegir.

Muy contrariamente a lo que ocurre con lo audiovisual: el joven accede a los videojuegos que quiere sin pedirle permiso a nadie, sin esperar órdenes, recomendaciones; navega por la Internet, visita las páginas de su interés; “chatea” con sus amigos; es decir, es independiente y autónomo para interactuar con otras, personas, espacios y tiempos.

¿Qué significan aprender y saber en el tiempo de la sociedad informacional y las redes que insertan instantáneamente lo local en lo global? ¿Qué interpretaciones de estos hechos, generarán modificaciones en las estructuras cognitivas y en las

instituciones para crear nuevos mecanismos de producción y apropiación del conocimiento a partir del enlace de las pantallas de la televisión con las del computador y las de los video juegos?

La escuela tiene que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras, con la consiguiente transformación de los modos de leer, identificación de la lectura con lo que atañe al libro y a la pluralidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan. No es negar la presencia del libro, por el contrario, reafirmarla y vincularla con los nuevos modos de leer, con los nuevos soportes –así como lo eran la piedra, la madera, el pergamino– y las nuevas vías de circulación de la lengua escrita –camino invisibles, satelitales–. “El libro sigue y seguirá siendo la clave de la primera alfabetización formal, esa que en lugar de encerrarse sobre sí misma debe hoy poner las bases para esa segunda alfabetización que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo audiovisual y la informática” (Martín Barbero y Rey, 1999).

Reconceptualización del conocimiento escolar

A partir de lo visto, los cambios que hemos revisado en cuanto al aprendizaje (modificación de la percepción, intereses, inclinaciones, gustos) y a la interacción pedagógica (maestros, tecnologías de la información y la comunicación) suponen la reconceptualización del conocimiento escolar y la administración curricular del saber.

Urge la reformulación del contenido del conocimiento escolar a partir de una base filosófica, psicológica, humanística, mucho más abierta, que vaya más allá de la idea misma de la taxonomía, la estandarización, el control.

El currículo, el conjunto de programas, asignaturas, objetivos, técnicas, recursos, pasó de la conformación de la modernidad, es decir, de una particular forma de pensar, producir y organizar la educación en términos de certidumbre, planificación y orden a la cultura de la calidad, la excelencia y la efectividad. Lo que se propone no es la **reconceptualización** de la práctica docente que abandone los fundamentos políticos morales característicos de su configuración moderna para acogerse a un lenguaje empresarial supuestamente más adaptado a las condiciones del cambio y la incertidumbre. No. Consiste en proponer una reconceptualización alternativa neohumanística y crítica que concilie la educación, la literatura y los nuevos modos de leer y de aprender.

Se plantea:

Conocer y comprender a los potenciales lectores: descubrir cuáles son sus gustos, inclinaciones e intereses; sus aptitudes, competencias. Por todos los medios, respetar las diferencias y la diversidad. Respetar los circuitos de lectura, es decir, los grupos de personas que tienen gustos e intereses comunes. Por ejemplo, los que leen los evangelios, o las revistas deportivas, o las revistas de manualidades, o los libros de autoayuda.

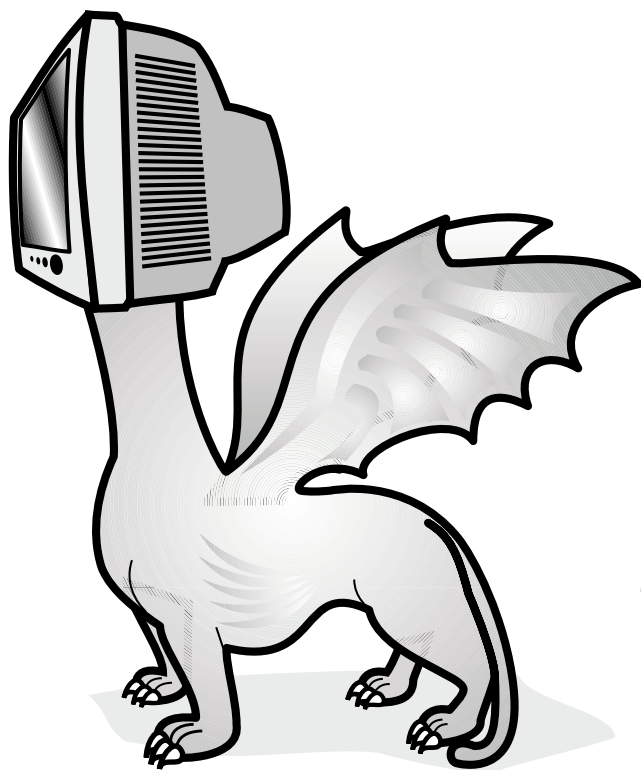
Formar lectores verdaderamente autónomos e independientes, sin obligar la lectura de los libros que se “supone” debe leer un alumno.

Dejar libertad para leer de acuerdo con diferentes superficies: páginas de papel, monitores, agendas electrónicas; y de acuerdo con diferentes posturas corporales: sentados frente a las computadoras, en el suelo, en cojines.

Ser promotores de lectura y no docentes de lectura o de literatura. Quitarle el “traje” de asignatura. La lectura no se enseña y mucho menos es un *hábito* a secas. Un hábito es una conducta basada en la repetición automática, allí no hay reflexión. La lectura dista mucho de ser una acción mecánica.

No creer ciegamente, sin ningún ápice de criticidad, en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); pueden ser herramientas de democratización pero también impulsadoras de grandes desigualdades.

Desburocratizar la educación: soltar “la camisa de fuerza” de la planificación. La inflexibilidad de planes



construye y limita la interacción con la diversidad. La certeza de los fenómenos resta posibilidades a la creatividad, por lo que conviene confiar en la incertidumbre y en lo imprevisible. Recomendar sólo los libros o materiales que sugieren los programas impide precisamente estar a la par de los cambios y las nuevas propuestas.

Autocuestionarnos constantemente: ¿somos verdaderamente lectores, estamos conscientes de nuestro importante papel de promotores de lectura, de favorecedores de condiciones para la experiencia de la

lectura y de desmitificadores de lo aburrido que es leer?, ¿estamos con la mente abierta y el espíritu dispuesto para convivir en esta era de lo audiovisual, de la imagen y del video juego?, ¿sabremos conciliar el mundo de la cultura escrita, del lenguaje literario con los nuevos lenguajes electrónicos y digitales?

Creemos que allí residen los retos y desafíos que se les presentan a los docentes. No tenemos recetas, sólo resta reflexionar y no olvidar que lo humano está por encima de cualquier máquina, técnica, que no hay artefactos inteligentes, que es el hombre el único que sí lo es. **E**

Bibliografía

- Castillo, M. A. y Muñoz, R. (2001). *Gustos e intereses hacia la lectura: experiencia realizada con jóvenes preuniversitarios de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo (2000-2001)*. Ponencia presentada en el XX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto. Venezuela.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, España: Alertes
- Martín Barbero, M y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa
- Sartori, G. (1999). Homo Videns. *La sociedad teledirigida*. Ed. Taurus,



EL VALOR Y EL DINERO

PAULO COELLO

Ciccone German cuenta la historia de un hombre que, contando con su inmensa riqueza e impulsado por su infinita ambición, quiso comprar todo lo que estaba a su alcance. Después de llenar sus numerosas casas de muebles, automóviles, joyas y ropas, resolvió comprar otras cosas.

Compró la ética y la moral, y en este momento fue creada la corrupción.

Compró la solidaridad y la generosidad, y entonces se creó la indiferencia.

Compró la justicia y sus leyes, y nació inmediatamente la impunidad.

Compró el amor y los sentimientos, y surgió el dolor y el remordimiento.

El hombre más poderoso del mundo compró todos los bienes materiales que quería poseer y todos los valores que deseaba dominar. Hasta que un día, ya embriagado por tanto poder, resolvió comprarse a sí mismo.

A pesar de todo el dinero, no consiguió realizar su intento. Entonces, a partir de aquel momento, se creó en la conciencia de la Tierra un único bien al que ninguna persona puede colocar un precio: su propio valor.