

Cuaderno de Pedagogía Universitaria presenta a dos autores invitados que hablan del valor de la narratividad en la docencia. Ambos textos han sido seleccionados por la claridad, sencillez y fuerza con que se relaciona la escritura a los procesos humanos que se dan en todo encuentro educativo.

Ambos autores nos han cedido muy gentilmente su autorización para difundir sus ideas en la comunidad académica de la PUCMM.

Cada uno de los textos es un capítulo de un libro.

El primero se transcribió del libro *Educación con maestría*, del colombiano Fernando Vásquez. El profesor Vásquez es un destacado académico del área de Educación en Colombia y actual director de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle.

El segundo fue tomado del libro *Educación con sentido: apuntes para el aprendizaje*, del argentino Daniel Prieto, quien ha trabajado por muchos años dentro del ámbito de la comunicación social en educación. Al igual que su colega, el profesor Vásquez, Daniel Prieto está hoy en día comprometido con la formación docente, desde su posición de creador y director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Cuyo, en Mendoza.

VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

EDUCAR CON MAESTRÍA, EDUCAR CON SENTIDO

Fernando Vásquez y Daniel Prieto



Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros ¹

Fernando Vásquez

Cada día cobra más fuerza la narrativa en variados escenarios profesionales y en diversos campos del conocimiento. Las formas narrativas circulan de manera recurrente en los programas de formación empresarial, en las nuevas formas de comunicar un saber, en los procesos terapéuticos o como soporte irremplazable para los casos de estudio. Ya no parece que la narrativa sea sólo un privilegio de los literatos, de humanistas o de cuentistas fantásticos. Precisamente, es desde ese contexto que deseamos plantear una decena de razones para que la narrativa entre a formar parte del equipamiento didáctico del docente.

Primera razón:

Porque la narrativa afecta no sólo nuestra dimensión cognitiva sino también nuestra emocionalidad. La narrativa, además de irritar nuestra intelección, toca nuestras pasiones, nuestros sentimientos. Tan fuerte es este impacto que terminamos llorando o riendo, profundamente conmovidos con aquellas historias que leemos o escuchamos. Sufrimos y gozamos como si los seres que habitan el mundo de la narrativa fueran

personas conocidas o cercanas a nuestro espacio familiar.

Y aunque sabemos que tales historias son imaginarias, eso no obsta para que nuestros afectos se comprometan hasta la total identificación. Esta bondad de la narrativa puede servir para que los educadores aprendamos estrategias más vinculantes en nuestro discurso, formas más holísticas, más plurales, en nuestra comunicación o en el tipo de relatos que proponemos en clase.

Segunda razón:

Porque la narrativa, en la medida en que está elaborada desde la lógica del conflicto, ayuda a que los lectores o escuchas de la misma tengan la posibilidad de tomar partido, de compadecerse o estar en desacuerdo con uno u otro personaje, con una u otra situación. Lo que la narrativa presenta siempre está en tensión, siempre invita a la participación. No es un conocimiento aséptico o neutro: con la narrativa el espectador o lector siente la necesidad de comprometerse. De alguna manera, la narrativa implica el papel activo del que lee o escucha: a él – como receptor – le compete acabar de terminar lo que el narrador le propone. Este otro punto puede ser muy útil para que los educadores revisemos cuál es el margen de juego de fuerzas contrarias que mostramos en nuestras clases o en los contenidos programáticos. Y dado que la narrativa presenta más de una opinión, más de una postura, si de veras ansiamos que nuestros estudiantes se involucren en algún tema, lo mejor es disponer tal asunto a la manera de dilemas, de conflictos, de antagónicos puntos de vista.

¹ Es una transcripción tomada de Vásquez, F. (2007). Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros. En: *Educación con maestría* (pp. 65-69). Bogotá: Ediciones Unisalle

Tercera razón:

Porque la narrativa no moraliza sino que presenta, sin un afán doctrinal, ciertas acciones o determinados discursos. Más que demostrar, la fuerza de lo narrativo está en la postración. La narrativa deja un espacio, un intersticio, para que los espectadores, lectores u oyentes, saquen sus propias conclusiones. La narrativa no dogmatiza; más bien abre abanicos de posibilidad, muestra situaciones, trae a colación ideas para que cada uno de nosotros sea quien las sopesa y saque sus propias conclusiones. En este sentido, la narrativa se mueve sobre una ética tendiente a desarrollar la autonomía. Las implicaciones para nosotros los maestros saltan a la vista: con la narrativa podemos aprender a actuar menos desde el sojuzgamiento y más desde la comprensión; con la narrativa podemos mermar nuestro afán moralizador por una sana educación desde el respeto por la diferencia; con la narrativa, quizás, tengamos la posibilidad de mostrarnos en nuestras relaciones de aula más indulgentes y más dispuestos para el perdón.

Cuarta razón:

Porque la narrativa hace de la experiencia la mediación fundamental para el conocimiento. Con la narrativa la experiencia adquiere un lugar central. Aquello que le pasa a los seres humanos, esas peripecias o aventuras cotidianas, son de las que se nutre la narrativa. Y lo valioso de oír o leer relatos es que podemos acceder a situaciones semejantes. Tales experiencias incitan nuestra curiosidad y, además, nos muestran que no estamos solos en este mundo, que otros seres – así sean fantásticos – sufren como nosotros las mismas angustias, los mismos dilemas, los mismos temores. Lo que la narrativa destila de esas experiencias, más que un listado de conocimientos, es genuina sabiduría. Valga decir que la narrativa nos advierte a los educadores cómo valoramos o qué lugar le otorgamos a la experiencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Qué tanto la favorecemos o cuánto de ella dejamos de lado por privilegiar las prácticas intelectivas o de estudio formal.

Quinta razón:

Porque la narrativa, a través de sus amplios y diversos escenarios imaginarios, desborda las fronteras de nuestro mundo familiar. Con la narrativa se potencia lo que nos ha sido dado como especie o como cultura. La narrativa nos enseña que hay siempre algo más allá de las montañas; que no debemos conformarnos, que tenemos que ir siempre en pos de un horizonte, así sea con nuestra imaginación. La narrativa, al mostrarnos “mundos posibles”, catapulta nuestras limitaciones y expande nuestros deseos más insospechados. Este aspecto es fundamental para cualquier proceso formativo, ya que la educación no es un trabajo sobre el presente sino, esencialmente, sobre el futuro. Toda educación genuina tiene como norte lo que aún no es pero que puede llegar a ser.

Sexta razón:

Porque la narrativa incluye dentro de sus estrategias la persuasión placentera y gozosa. El buen narrador, lo sabemos, también desea entretener. Y así sea el conflicto más despiadado o el problema más doloroso, la narrativa lo hace llamativo e interesante. Tal es su fuerza artística. Hay una serie de técnicas, propias de la narrativa, que le dan cierta condición fascinante. Además de mostrar una historia, unos personajes y unos escenarios, la narrativa busca tales elementos entren en una dinámica que sea altamente apelativa para un receptor; en el fondo, cada aspecto tiene que someterse a la gravitación de lo interesante o lo sugestivo. He aquí otra ayuda para los educadores, sobre todo para aquellos que no logramos sacar a nuestros alumnos del marasmo del aburrimiento o el desinterés. Con la narrativa el saber adquiere sabor; el enseñar se alía con el juego y la seducción.



Séptima razón:

Porque en la estructuración propia de la narrativa se sigue una dinámica de inacabamiento progresivo. La narrativa es el reino del continuar. Del suspenso. Los contenidos que va mostrando un relato no son dados como algo definitivo, sino siempre puestos en la cuerda floja de la siguiente peripecia o el siguiente capítulo. Hay una especial didáctica de la narrativa: esa de parcelarse en aras de jalonar la curiosidad. No es la distribución fácil de corte indiscriminado o la parcelación determinada por una cronología, sino la astucia del que teje o hace tramas en pos de ir formando una figura que sólo cobra sentido al terminarla. Y el éxito de un buen narrador es mantener cautiva la atención de su oyente hasta el final de la historia. Este aspecto puede ser muy útil a la hora de hacer la planeación de nuestras asignaturas o en la forma de elaborar nuestros programas. Puede ayudarnos a curricularizar los contenidos académicos de otra manera.

Octava razón:

Porque, dadas las anteriores razones, la narrativa incita a ser recontada una y otra vez y, por lo mismo, a tener uno de los más altos niveles de recordación. Precisamente porque nos ha parecido interesante la historia escuchada, o porque tiene mucho que ver con nuestra edad, o porque a través de ella pudimos hacer parte de otros mundos, la narrativa se renueva volviéndose a contar. Su forma de perdurar es así: repitiéndose. Entonces, el saber que ella comporta se fija muy fácilmente en nuestra memoria. Quizás ni tengamos que aprendérselo tediosamente; es más por su impacto en nuestra atención, por la forma como hirió nuestros afectos, que terminamos aprendiendo tales relatos. He aquí otra pista valiosa para los educadores en lo que se refiere a cómo diseñar o utilizar estrategias de aprendizaje que puedan conservarse para toda la vida. En cómo replanteamos la memorización y el aprendizaje con sentido.

Novena razón:

Porque la narrativa pone al que narra en la condición de ser un autor o alguien consciente de moverse en situación escénica.

Quien cuenta una historia lo hace tanto con sus palabras como con su cuerpo: todo habla cuando alguien narra. Son importantes las inflexiones de su voz, el tono, la textura, son significativos los desplazamientos que hace, los movimientos de brazos y de manos; es clave la utilización de la mirada y el manejo de las pausas y los silencios. El que narra debe tener conciencia constante de auditorio. Desde aspectos tales como dónde se sitúa, desde qué lugar cuenta, hasta sutilezas como por dónde empezar o dónde acabar el relato. Este punto sí que es fundamental para los educadores, pues a veces se piensa que basta con saber la asignatura para conseguir enseñarla, cosa que no es totalmente efectiva. Siempre es mejor ponerle a ese conocimiento que deseamos comunicar un ropaje, un escenario y una presentación lo suficientemente interesante como para movilizar la atención y el interés del posible aprendiz. Una representación capaz de seducirlo, de atraparlo en la magia propia de lo espectacular.

Décima razón:

Porque la narrativa, al activar esa vetusta costumbre de estar reunidos al lado del fuego, nos hace hermanos de una misma sangre cultural. El que narra convoca, a través de sus palabras, los orígenes, el caudal vigoroso de sus mayores. El narrador es narrador porque se sabe depositario de ciertos valores o saberes, de una tradición, que debe legar a los más jóvenes. De alguna forma, el que cuenta historias es un guardián de las mismas. Una especie de vestal que debe alimentar el fuego; un fuego sagrado porque pone en comunión el pasado con el porvenir. Veo acá otra razón para que los maestros incorporem la narrativa a nuestro trabajo cotidiano, pues nuestra tarea comporta un papel esencial en la consolidación y desarrollo de la comunidad: el de mantener la continuidad entre lo que ya fuimos y lo que aún podemos ser. De un lado, los maestros tenemos la responsabilidad de retomar y conservar un patrimonio hecho por muchas generaciones y, de otro, de transferirlo a nuestros descendientes tanto o más enriquecido de cómo nos llegó. Es muy probable que con la ayuda de la narrativa pueda sernos más fácil cumplir tal cometido.

Bibliografía básica

- Mc Ewan, H. & Egan K. (Eds.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Danto, A. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós: Barcelona
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Una introducción a la narratología. Madrid: Cátedra,
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vols. 1-3). México: Siglo XXI.



La productividad pedagógica ²

Daniel Prieto Castillo

Parto de un concepto, el de entropía. Y retomo para ello lo escrito en otro libro.

La entropía. Uso aquí el concepto, dentro de una tradición inaugurada por Norbert Wiener (*Cibernética y Sociedad*, 1978) en el sentido de pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma. Se trata de un riquísimo recurso para entender lo que sucede en instituciones, en familias, en relaciones interpersonales. Y, por supuesto, en la tarea pedagógica.

Cuando la práctica de esta última se reduce a la transmisión de información, la tendencia comunicativa es necesariamente entrópica. No sucede gran cosa en las relaciones interpersonales, solo una voz se desenvuelve con pereza, no hay intercambio, apenas fluye (cuando fluye) un discurso.

La entropía es literalmente antipedagógica, y sin embargo, en muchos casos asegura un modo de trabajo sin mayores sobresaltos. Cuando te mueves casi a nivel del suelo, cuando apenas si permites que se agite un tanto el ambiente, cuando la monotonía impera por todos los rincones, puedes darte el lujo de vivir sin exigirle demasiado, sin preocuparte por transmitir vida y entusiasmo a los demás.

La entropía es enemiga del aprendizaje, pero asegura un suelo mínimo de recepción de información y nadie lo molesta a uno como para ponerlo a reflexionar o a intentar respuestas inteligentes.

Una entropía generalizada caracteriza a no pocas instituciones educativas, y de la misma no suele salir nada valioso, nada apasionante. El discurso se llena así de lugares comunes, de frases trilladas, de reiteraciones de viejos temas, como si uno no tuviera nada que aportar, nada que innovar (Notas sobre *El discurso pedagógico*, Ciriza, A. et. al., 1993).

Falto aquí un compromiso y me apresuro a asumir la responsabilidad por ello. En efecto, el tono del texto rompe la promesa del comienzo de no lanzar en cualquier dirección las dentelladas de la crítica. Pero, luego de mucho reflexionar, opté por incluir ese fragmento, por un motivo fundamental: la entropía es algo presente en exceso en nuestra práctica educativa (y no sólo en ella, por supuesto). Matizo todo lo que haga falta las afirmaciones vertidas, pero con o sin ellas, la relación en la cual

hemos puesto nuestra vida y nuestros días, vive acechada por la entropía. Conocemos muy bien sus causas, y no es cuestión de buscarlas todas en el docente, como a menudo se hace. Pero algo nos toca de responsabilidad.

Digámoslo de una vez: una de las mayores acusaciones levantadas en los últimos tiempos contra la educación media y la universidad gira en torno a la *improductividad*. No es casual que los economistas vengán golpeando las puertas de los sistemas educativos, en estos tiempos de libres empresas y de achicamiento de los estados. Y, cualquiera puede intuirlo, las puertas serán golpeadas con más fuerza en los próximos años.

La entropía es la trama íntima de la improductividad. Cuando no hay comunicación ni entusiasmo, cuando todo se resuelve en una monotonía de palabras que van y regresan, literalmente exangües, no suelen abundar los productos.

Este capítulo se titula *La productividad pedagógica*. ¿Cuándo es productivo el trabajo pedagógico? Cuando el aprendizaje ha sido promovido. ¿Cómo se expresa esto último? En los estudiantes, sin duda, en los aprendices. Si podemos comprobar capacidades desarrolladas luego de años de escuela o de universidad, nos toca enorgullecernos de nuestra productividad pedagógica.

Poco y nada sabemos de esas capacidades. Últimamente nos hemos comenzado a preocupar por ellas, y ciertos indicadores dan señales de alarma en todas direcciones. Pero éstos apenas si son un síntoma de otras cosas que no conocemos. Y, en todo caso, algo se ha hecho en la educación primaria y media, pero la universidad apenas si comienza a desperezarse en ese sentido.

Con los años, y para quienes golpean nuestras puertas los años pasan muy rápido, tendremos un diagnóstico de qué hemos hecho a favor de las capacidades de los jóvenes. Mientras tanto, en muchos rincones del país, y de América Latina, son lanzadas hermosas iniciativas para ofrecer recursos pedagógicos al desenvolvimiento de esas capacidades.

No descartamos los diagnósticos, pero junto a ellos es posible sumarse a esas iniciativas, Propongo una:

la productividad pedagógica va de la mano de la productividad discursiva.

Lo digo con más fuerza:

la trama íntima de la productividad pedagógica es la productividad discursiva.

¿Exagero? Dejo de lado todas las otras prácticas, luego de haber insistido tanto en ellas? De ninguna manera. Sólo comienzo a encarar la parte final de esta obra con una serie de recomendaciones en torno al trabajo con el discurso.

² Es una transcripción tomada de Prieto Castillo, D. (1999). *La productividad pedagógica*. En: *Educación con sentido: Apuntes para el aprendizaje* (pp. 99-109). Mendoza: Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.

¿Causas? Más de una:

La expresión, porque de eso se trata, constituye uno de los caminos más preciosos de afirmación del propio ser.

Un discurso bien organizado, con sentido, con una cuidadosa selección de sus términos, es, en sociedades como las nuestras (y al parecer desde hace unos cuantos siglos) un requisito básico para abrirse paso en el espacio profesional.

Cuando más se produce discursivamente sea de manera oral o escrita, más se facilita la comunicación.

La escuela, y la universidad, están montadas sobre el discurso; si alguien egresa sin capacidad en esa herramienta, tenemos el contrasentido de un espacio que trabaja con discurso y no puede desarrollar la capacidad discursiva en quienes pasan por él.

El discurso, en nuestra práctica intelectual, es la posibilidad de una obra, en el sentido de algo productivo por nosotros, de una verdadera objetivación de nuestra práctica.

Productividad, entonces, de materiales en los cuales hayan sido volcados los resultados de nuestro esfuerzo. La obra, por humilde que sea, es un camino valiosísimo para romper con la acechanza de la entropía.

¿Hemos revisado alguna vez los productos de nuestros estudiantes a lo largo de años y años? No generalizo, me lo prohíbo una y otra vez. Pero a menudo los resultados son cuadernos de notas, hojas sueltas, una que otra ficha. Y al final del proceso, los jóvenes egresan con las manos vacías y, algo más terribles con las manos sin habilidad para pulsar el discurso.

La producción discursiva se logra luego de un largo proceso, porque a nadie le regalan esa destreza. Estamos ante una acumulación de productos que van mostrando a la vez un desarrollo de la capacidad de expresión, en la cual confluyen otras, porque con el discurso se va aprendiendo a la relacionar, a sintetizar, a comparar, a inferir, a recuperar la propia memoria, entre tantas otras riquísimas posibilidades.

Más aún, uno de los hábitos fundamentales para el desarrollo de otras capacidades, es el expresarse cotidianamente de modo oral y por escrito (no excluyo las imágenes, ni el sonido en general, por supuesto). Una expresión diaria sirve de suelo profundo para otros hábitos ligados al aprendizaje.

Para desbloquear la expresión

A la altura de los últimos años de la enseñanza media, y en buena parte de la universidad, se vive en muchas instituciones educativas un verdadero bloqueo en la expresión, en la fluidez del discurso. No aventuro causas, a menudo denunciadas. Sugiero algunas soluciones que he ensayado en muchas oportunidades. Retomo para esto mi libro *Diseño curricular para escuelas de comunicación*, 1988). Las prácticas se proponen de manera abierta, para ser adaptadas a distintas situaciones y edades.

Dado un enunciado de cinco palabras: "la contaminación nos está matando", escribir un texto de, mínimo, 25 líneas y máximo de 40, en el cual se despliegue esa afirmación.

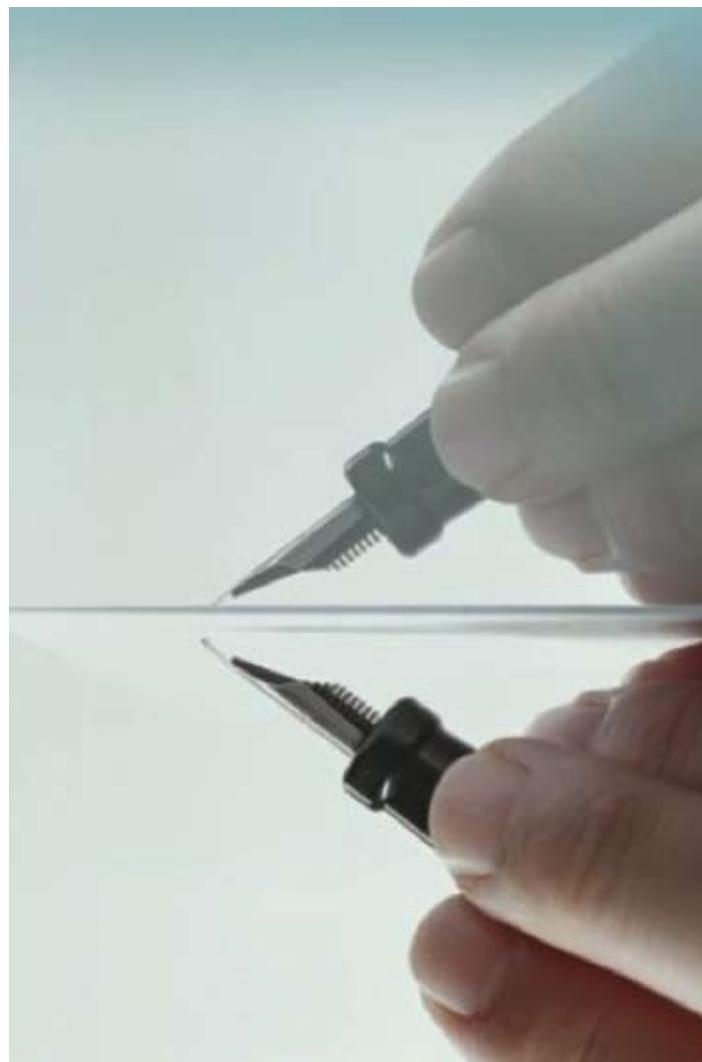
Dado un texto de 40 líneas, reducirlo a cinco, con la condición de que en éstas se exprese lo fundamental. Dado un texto de 100 líneas, se procede a subrayar los enunciados decisivos y se elabora, a partir de ellos, la síntesis.

Dado un texto de 100 líneas, se procede a seleccionar partes que quedan sin cambios, por su importancia, en tanto que se sintetizan otras.

Dado un texto de 40 líneas, se mantienen algunas partes sin variación, en tanto que se amplían otras para dar mayor cantidad de detalles.

Dado un enunciado, "el amor vence siempre", se procede a desarrollarlo en sentido positivo, mediante el uso de recursos adjetivos de calificación.

Dado el mismo enunciado, se procede a desarrollarlo en sentido negativo, mediante el uso de recursos de adjetivos de calificación.



Dado un texto de 100 líneas, escrito para calificar a alguien o algo de determinada manera, son identificados los elementos calificativos y se procede a cambiarlos por elementos contrarios.

Dado un enunciado, "Juan era un niño que vivía en la montaña, se procede a pintar, caracterizar al niño, de manera que lo veamos en su calidad de habitante de la montaña.

Dado un enunciado, "Juan era la alegría de la misma", se procede a desarrollar esa caracterización.

Dado un enunciado, "Juan era la alegría de la misma, Pedro la tristeza", se procede a desarrollar esta antítesis en un marcado juego de contrapunto.

Dado un texto de 100 líneas en que se exagera la pintura de un personaje y se deja en las sombras a otro, se procede a invertir las cosas y los personajes secundarios pasan, por su caracterización, a primer plano.

Dado un texto de 100 líneas escrito en primera persona, se procede a una transformación, de manera de narrar lo mismo en boca de otro ser.

Dado un texto de 100 líneas escrito en tercera persona, se procede a reelaborarlo en primera persona.

Dado un hecho narrado de manera despersonalizada, se procede a personalizarlo incluyendo percepciones, testimonios, vivencias de uno o más seres.

Dado un enunciado "la pobreza lo golpeaba sin clemencia", se procede a desarrollar esa caracterización hacia la presentación de las posibles causas.

Dado el mismo enunciado, se procede a desarrollarlo hacia lo que sucederá si continúa esa situación; el ejercicio se puede orientar en sentido positivo o negativo.

Dado un texto de 100 líneas, en que la situación inicial es feliz, se procede a transformarla en negativa y a reformular todo en función de ella.

Dado un texto volcado hacia el pasado, se procede a cambiar todos los recursos verbales a tiempo futuro, con las consiguientes variaciones en el resto.

Dado un texto volcado al futuro, se procede a cambiar todos los recursos verbales por formas pretéritas, con la consiguiente transformación del sentido.

Dado un texto referido una situación actual, se procede a proyectarlo al futuro y a imaginarlo en un escenario distinto.

Dado un texto referido una situación actual, se procede a llevarlo al pasado, y a imaginarlo en un escenario propio de, por ejemplo, los años 30.

Dado un texto de 100 líneas serán analizadas las propuestas patentes y latentes, a fin de comprobar si existe congruencia entre las mismas o si están en contradicción.

Bien, hasta acá los ejemplos. Son sólo indicativos y, como puede comprobar el lector, muchos de ellos están en la línea de la literatura o de la enseñanza de la lengua. Pero, con todas las variaciones del caso, es posible jugar de esta manera con otras disciplinas.

El desbloqueo de la expresión se logra, por supuesto, por otros caminos. Muestro los míos y me apoyo para ello en experiencias con universitarios de primer ingreso e incluso con profesores.

¿Sólo juegos, pérdida de tiempo cuando la ciencia es tan seria y hay tanto para hacer? Sí, juegos, pero productivos. Cuando alguien se topa una y otra vez con su propio discurso, como contra una masa opaca, no puede abrirse camino en los requerimientos del mundo profesional. Junto al desbloqueo, está la labor de seguimiento del propio aprendizaje. Para ello, hemos propuesto con Francisco el *texto paralelo*.

El texto paralelo

Un recurso valioso de recuperación y desenvolvimiento de la capacidad expresiva, por lo tanto, de productividad discursiva, es el del *texto paralelo*, entendido como un material generado por el propio estudiante a medida que se produce su aprendizaje. Pensamos en un registro de experiencias vividas a diario, en un cuaderno o en una carpeta, que va dando cuenta de entrevistas, observaciones, aplicaciones, hallazgos en otros documentos, entre tantas otras posibilidades.

Retomo *¿Qué significa aprender?* (1992)

"El texto paralelo significa el intento de centrar el proceso en la producción del estudiante, objetivada en un documento en el cuál día a día se vuelcan testimonios, vivencias, resultados de reflexiones e investigaciones, como síntesis de la labor de aprendizaje."

Cuando escribimos *La mediación pedagógica* (1992) nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué significa que el estudiante construya su propio texto? Y la respondimos de esta manera:

- Que se enfrenta al texto de la institución con ojos críticos y creativos.
- Que se realiza un seguimiento tangible de su proceso de aprendizaje.
- Que se obliga a observar su contexto y a extraer información del mismo.
- Que materializa su aprendizaje en un producto propio.
- Que se vuelve autor, redacta, describe, se expresa.
- Que logra un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje.

Partíamos de la siguiente propuesta:

...el texto paralelo se desarrollará en cada uno de los cursos del programa, atesorará el producto de las reflexiones, de la relación texto-contexto, testimonios, vivencias, noticias, informaciones, críticas..., de modo que el material generado sea la prueba más fehaciente del proceso de autoaprendizaje. Es decir, este último se va logrando a través de diferentes percepciones sobre un tema o problema, con el acontecer de cada día, con la proyección hacia el futuro, con las propias reacciones afectivas, con la propia historia, con lo que va naciendo de las relaciones grupales, con, en síntesis, la totalidad de la vida cotidiana.

El sistema trata de ir más allá de la simple acumulación de conceptos y de la comprobación de la apropiación de los mismos por pruebas cognitivas. El *texto paralelo* es el resultado de un proceso de maduración y es la mejor prueba del aprendizaje.

Y, en un nuevo capítulo para la segunda edición de *La mediación pedagógica*, dedicado precisamente al texto paralelo, escribimos, tomando en consideración una experiencia con profesores que pasaron por un proceso de aprendizaje basado en las instancias: De los testimonios recogidos entre quienes han producido su texto paralelo, pudimos reconocer algunas de sus consecuencias.

La alegría ante la propia obra. Al comienzo, cuando tocó trabajar en primer texto, llovieron las quejas y cundieron las incertidumbres. Nada que ocultar: casi nadie escribía, casi nadie había tenido la experiencia de crear con el discurso. Una vez vencidas las inhibiciones iniciales, el discurso comenzó a fluir y los productos fueron naciendo sin tensiones, con una creciente satisfacción personal.

La revalorización de la propia existencia. Las prácticas, que llevan a tomarse a uno mismo como objeto de aprendizaje, desbordaron todas las previsiones. Desencadenadas a través de preguntas tan sencillas como "¿Cuál fue la experiencia pedagógica más hermosa de su niñez?", "¿Cuál fue la peor?", abrieron viejas compuertas y permitieron volcar la propia vida a la reflexión.

La participación de otros seres en la empresa. Sobre todo de la familia. Algunas actividades piden recortar y pegar, y eso significó para los pequeños una buena oportunidad de colaboración con su padre o su madre.

La apertura a otros espacios discursivos. El método pide de manera constante la referencia a los medios de difusión colectiva, a manifestaciones de la literatura, de la riquísima cultura de un país. Ya no se puede seguir en el encierro en



el viejo discurso de la enseñanza, plasmado en textos y en reglamentaciones.

La aprobación del discurso. Una vida trabajando con la palabra y a la hora de utilizarla se choca uno con ella, comienzan los balbuceos. Así fue al principio en muchos casos. Pero pronto el discurso ganó en fluidez y en riqueza expresiva. Hay modalidades personales, por supuesto: modos más estructurados de comunicar y otros profundamente afectivos, cercanos a las maravillosas reglas de juego del relato.

El desarrollo de la creatividad. Imaginemos a alguien condenado a repetir día a día lo escrito por otros. Por caminos semejantes es fácil que se duerma la creatividad. Pero la comprobación ha sido hermosa: la creatividad no estaba perdida, sólo dormía. Y

el despertar arrojó todo tipo de iniciativas, tanto referentes al contenido como a la forma de los materiales.

La recuperación del valor del aprendizaje. Vivida y gozada una experiencia semejante ¿cómo continuar con una pedagogía despersonalizada en el propio trabajo? Los cambios en las relaciones del aula y en las sugerencias de hacer a los estudiantes se hicieron notar muy pronto.

El texto paralelo se convierte, al final de un proceso, en un documento de referencia para otras actividades, incluso en un producto de intercambio con otros compañeros. Constituye, en definitiva, una obra, con todo lo que ello significa para su creador y para quienes tienen oportunidad de conocerla.

Referencias bibliográficas

- Ciriza, A. et. al. (1993). *El discurso pedagógico*. San José de Costa Rica: RNTC.
- Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José de Costa Rica: RNTC.
- Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1992). *¿Qué significa aprender?* San José de Costa Rica: (mimeo)
- Prieto Castillo, D. (1988). *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. Quito: CIESPAL.
- Wiener, N. (1978). *Cibernética y sociedad*. México: CONACyT.