



Asignatura:

Fundamentos de Investigación II

Producto Final de Investigación:

Si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer el proceso de comprensión inferencial a través de la Historieta.

Presenta:

Liliana Edith Chaparro Muñoz

Ingrid Catalina Vargas Nieto

Asesora:

Olga Lucía Duque

Bogotá, D.C. Colombia

Noviembre, de 2015

Si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer el proceso de comprensión inferencial a través de la Historieta.

“Sufriendo no se aprende a entender. A la verdadera comprensión sólo se llega por el camino de la diversión”

Luis González O'Donnell

La implementación de estrategias de lectura a través de textos no lineales: la historieta, favorece la orientación y fortalecimiento del proceso lector en los estudiantes del Instituto Técnico Laureano Gómez del curso 604 J.M, en el nivel inferencial, dado que ellos en su etapa escolar ven la actividad lectora y su funcionalidad para la vida como algo aburrido, absurdo y en forma directa una pérdida de horas de clase, aun cuando se puede estar conectados a las TICs, o en su defecto hablando con el compañero.

En este sentido, la lectura desempeña un papel clave en el desarrollo del pensamiento, las estrategias cognitivas y adquisición de conocimiento para los estudiantes, quienes pese a las herramientas que se les brindan, no tienen conciencia de su importancia, siendo esta parte importante de la vida ya que es materialización del lenguaje y por tanto, coadyuva a significar el mundo que les rodea.

En palabras de Lomas (2003):

“enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer (y saber escribir) ha constituido en el pasado, y constituye también en la actualidad, el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en las sociedades”. (p. 86)

En concordancia con lo anterior, este proceso de lectura, debería ser promocionado a partir de intereses que despierten el gusto hacia la lectura, hacia la construcción de sentido acompañado de imágenes fijas o en movimiento que no son más que textos para analizar. Así se reconoce la importancia de la lectura libre como lo afirma Sábato (1996), “la lectura no

puede ser impuesta, por el contrario, debe estar ligada al espíritu crítico y argumentado, que sea el estudiante quien vivencie el asombro de lo desconocido de la literatura, indague e intérprete”. (p.11)

En este sentido el rol del docente debe ser orientador y portador de herramientas durante la actividad de lectura y escritura, además, partiendo de la concepción que este procesos no sólo se lleva a cabo en clase de Español, pues si bien es parte fundamental en el currículo de Lengua Castellana, también lo debe ser en todas las áreas del saber, posibilitando la idea de significar y re-significar el mundo que rodea a los estudiantes, valiéndose de estrategias para el goce de los textos y su comprensión. Ya que se espera que los estudiantes lean para aprehender, ya que al leer se aprehende. (De Zubiría, 1996)

Entre las funciones ya mencionadas del docente en el aula de clase, se encuentra otra muy importante, y es el momento de la investigación sobre su que-hacer pedagógico y cómo este incursiona en la vida de sus estudiantes; es por ello que se toma la Investigación cualitativa definida en términos de LeCompte (1995) como: “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo etc.” (p.292)

Dentro de esta línea de investigación se establecen varios métodos, los cuales representan las estrategias o instrumentos que se han utilizado para llegar a un fin determinado, el cual es sin lugar a dudas el fortalecimiento de los procesos inferenciales de los 38 estudiantes del Instituto Técnico Laureano Gómez de la Localidad de Engativá, quienes oscilan entre los 11 y 14 años, quienes se caracterizan por sus problemas convivenciales y académicos, su diversidad cultural, estilos de vida y hábitos de lectura.

Lo anterior se denominó en un primer momento observación y exploración del contexto, que en términos de Flores et. al. (1999)

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen

la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”.
(p. 32).

Para diagnosticar y delimitar el problema, surgió el segundo momento en el cual se diseñaron y aplicaron dos instrumentos como: prueba de comprensión de lectura (diagnóstico), y una entrevista titulada “mi proceso como lector” con tipo de pregunta abierta. Con la primera, se buscó inicialmente evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes; posteriormente analizar la capacidad de dar respuesta a preguntas de tipo literal e inferencial y finalmente hacer un rastreo de las estrategias de lectura empleadas por ellos para lograr la comprensión de un texto. El segundo instrumento indagó por las estrategias de lectura que los estudiantes emplean antes, durante y después de leer un texto. También se cuestionó sobre gustos frente a la lectura; tipos de textos que les agradan, hábitos durante la lectura, distractores empleados como estrategias para comprender, ¿cómo la maestra titular lleva a cabo las actividades en el aula? y ¿qué te gustaría leer?

Las reflexiones surgidas desde la propuesta pedagógica están encaminadas hacia una pedagogía praxeológica, la cual se enfoca en un modelo de construcción de conocimiento a partir de la observación y la identificación del problema planteado desde la realidad de los estudiantes de ciclo III (ver), que luego es confrontada e interpretada por las interpretaciones teóricas (juzgar), para proponer mejoras en las prácticas futuras (actuar) para llegar a validar los conocimientos adquiridos en un proceso en espiral, retomando y reconstruyendo los planteamientos iniciales desde diferentes perspectivas didácticas y metodológicas (devolución creativa). (Vargas, 2010, p. 3 - 17)

Las observaciones sistemáticas participantes fueron transversales en el proyecto, ya que desde el inicio del proceso de la contextualización, hasta la aplicación del producto final se registraba todo lo ocurrido; Al respecto Goetz y LeCompte (1988) argumentan:

“el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos” (p.126).

Así, en primer lugar se realizó el registro ocurrido dentro del aula como: los momentos de las actividades (antes, durante y después de la lectura), las voces tanto de los estudiantes, como las docentes, el lenguaje proxémico y kinésico, todo ello a través de convenciones. Y en

segundo lugar, (fuera de ella) como reuniones grupales de trabajo, visita a bibliotecas, preparación de materiales para el trabajo.

Tal y como lo afirma Goetz y LeCompte (1988), “en las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes” (p.126). En este punto, el elemento final de cada una de las observaciones sistemáticas fueron las interpretaciones, donde se reflejaba los sentires de las docentes, la mirada analítica de lo sucedido y reflexión en torno a la aplicación y evaluación de la actividad.

De igual manera, durante el periodo de observación, se hizo necesario dialogar con la maestra titular del curso, este procedimiento se denominó la entrevista a grupo focal, entendida como: Los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión (Mella, 2000,p.5).

De esta forma la entrevista y sus participantes, aportaron elementos valiosos para el proyecto, como lo fueron el trabajo de la historia en el aula y su importancia en el aula debido a que “introducen al lector en mundos fantásticos, y eso les gusta a los estudiantes más que estar metidos en un libro, pues les gusta dibujar y salir del texto al cual están acostumbrados” (Murillo, 2015). En adición se puede observar que no hay un trabajo especializado para la lectura, simplemente se trabaja con guías y no se da el momento para que los estudiantes puedan realizar algún tipo de lectura más allá de la literal. Ello en cierta medida depende de la poca iniciativa que tienen los docentes, para llevar al aula herramientas útiles para que concepciones como las que inicialmente se presentaron en este ensayo, no se vuelvan a retomar.

En consonancia es importante indagar sobre ¿Cuál es la labor de los docentes? Y ¿Qué estrategias implementar para que el estudiante asuma la lectura?
En primer lugar, como orientadores del saber, debe existir un cambio en el pensamiento equívoco, referido a que enseñar a leer y escribir sólo se lleva a cabo en clase de Español, pues si bien es parte fundamental en el currículo de Lengua Castellana, también lo debe ser

en todas las áreas del saber, posibilitando la idea de significar y re-significar el mundo que rodea a los estudiantes, valiéndose de estrategias para el goce de los textos y su comprensión.

Según Aguilar (2008):

“la lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad. En adición es más enriquecedora porque busca fuentes y referentes más allá de los que presentan los textos, pero también exige mayor actividad del receptor, e incluso, la colaboración de guías o pares para lograr una lectura compleja”. (p.29).

Es allí que se invita a los Docentes de las diferentes áreas del conocimiento para compartir actividades o planes de aula que involucren temas de interés de sus estudiantes, de esta el aprendizaje será significativo y experiencial no sólo para los estudiantes, sino para los entes quienes participan en la elaboración y puesta en marcha de las estrategias didácticas que tiene como finalidad la lectura desde y a partir de las tipologías textuales.

En este sentido, la lectura es una de las actividades más complejas de la actividad lingüística y es una herramienta fundamental determinada no sólo por ser el punto de partida de numerosas actividades que requieren para su realización la comprensión previa de un texto (instrucciones de ejercicios, consulta de esquemas gramaticales, preparación de actividades orales a partir de la lectura de artículos, consulta de esquemas gramaticales, etc.) es además considerada una de las actividades de comprensión lectora que no sólo son una de las principales fuentes de apropiación de nuevo vocabulario, sino que son útiles para el desarrollo de habilidades que pueden aplicarse a otras destrezas. (Acquaroni, 2004, p.46),

En consecuencia, y a partir de las estrategias de lectura desarrolladas en el estudio teórico de algunos investigadores, sugieren que la comprensión de un texto, depende de la selección y la activación de habilidades cognitivas que se convierten en un activador de apropiación de nuevo vocabulario, establece distintos niveles de técnicas de acercamiento con el tipo de texto y prevalece el logro propuesto de lectura.

Siguiendo este margen, y después de seleccionar el tema de investigación, se procede a formular los objetivos que guiarán los momentos del proyecto, siendo estos en palabras de

la investigación científica de Tamayo (2004) “un enunciado claro y preciso de los propósitos por los cuales se lleva a cabo la investigación. El objetivo del investigador es llegar a tomar decisiones y a desarrollar una teoría que le permita generalizar y resolver en la misma forma problemas semejantes en el futuro”. (p.137) “Los objetivos son fundamentales en la investigación, ya que sin ellos es imposible decidir sobre los medios de realización de la misma. Desde el planteamiento del problema, se comienza a dar respuesta al objetivo propuesta”. (p.138).

Por lo anterior, se desarrolló el objetivo general guiado a fortalecer el proceso de comprensión de lectura en el nivel inferencial de los estudiantes del ciclo III, mediante la implementación de estrategias de lectura a través de textos no lineales: La Historieta, siendo los objetivos específicos, Desarrollar estrategia cognitivas que permitan la postura crítica y la toma de conciencia frente a la lectura de textos no lineales: La Historieta. Seleccionar estrategias de lectura que favorezcan el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial en textos no lineales. Estimular los procesos creativos e imaginativos para inferir el contenido de un texto no lineal a partir del lenguaje de la imagen relacionada en la historieta.

Relacionando los objetivos, la ruta a seguir fue la fundamentación teórica desde varios ejes y autores como lo son:

- ❖ Concepciones del Lenguaje: Lerner. (2001), Ferreiro y Teberosky (1979), DE Zubiría, (1996), Solé (1999), Guevara (2001), Jolibert & Sraïki (2009), Barnet (1990), Niño (1994), Ruffinelli (1993), Jouini (2004), Halliday (2001), Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998).
- ❖ Lectura de Imágenes: Arnold (2000), Eco (1977), Pró (2003), Diaz (2007), Camba (2006), Pericot (1987), Gutiérrez (1990), Barrero (2002), Sanz (1990).
- ❖ Pedagogía y Didáctica: Camps (1995), Vargas (2010), Jolibert & Sraïki (2009)
- ❖ El texto no lineal: La Historieta: Van Dijk, (1983), Cooper (1990), Eco (1973), Gandía (2012).

Los autores mencionados anteriormente, permitieron brindar un sustento teórico a cada una de las prácticas y temas abordados durante el proyecto de investigación. Es así como el eje principal y al cual se hace referencia en primer lugar es la concepción de Lenguaje, que desde Halliday (2001) demuestra la capacidad que tiene el ser humano y por la cual se identifica de otro ser vivo, siendo así la lengua, un vehículo de comunicación a nivel social y cultural, establecidos en un texto y contexto que son vitales para una interacción.

La pretensión de un modelo interactivo de lectura, fue el pilar en la elaboración de las sesiones de trabajo, este es definido desde el modelo jerárquico ascendente y el descendente. El primero implica una comprensión del sentido del texto desde los componentes básicos (letras, palabras, frases, etc), hasta descodificarlo en su totalidad, es un modelo centrado en el texto y presenta como debilidad principal que no pueda responder cómo un individuo entiende un texto sin comprender en su totalidad cada uno de sus componentes vistos aisladamente. El modelo descendente, es todo lo contrario, es decir el lector en lugar de proceder letra por letra, elabora una serie de hipótesis, utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél, y únicamente, cuando se siente en la capacidad de tener sus respuestas, acude al texto para verificarlas. (Solé, 1999, p.19).

¿Qué es leer? Leer para muchos estudiantes puede ser una tarea automatizada en la cual solamente se lee un texto, se responden a interrogantes y se entrega el contenido para que el Docente le asigne una valoración; es por ello que se ha perdido el deleite por tener un libro en las manos, no hay apropiación de las letras, todo parece ser un código frío, un “algo que debe ser enseñado y cuyo aprendizaje supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas” que los estudiantes adquieren por la repetición de la misma tarea, sin un fin considerado significativo para la vida de los mismos” (Ferreiro & Teberosky, 1979)

Es allí donde el maestro juega el rol de motivador, dado que promoció el gusto hacia la lectura a partir de los intereses de sus estudiantes, las imágenes fijas o en movimiento, tipologías textuales, todo ello con miras hacia la construcción de sentido del mundo que les rodea, que se genera solamente sí hay una planeación del proceso lector, el cual le permitirá al estudiante evadirse, conocer, aprender, unir conocimientos a los ya existentes, reconstruir el significado del texto, devolver creativamente, y exponer el producto. De esta forma logrará ser un lector activo que se involucre con el texto. (Solé, 1999, p.67).

Lo anterior debe estar en función de reconocer la importancia de la lectura libre como lo afirma Sábato (1996), dentro de los Lineamientos Curriculares (1998), dicho “proceso de lectura no puede ser impuesta, por el contrario, debe estar ligada al espíritu crítico y argumentado, que sea el estudiante quien vivencie el asombro de lo desconocido de la literatura, indague e intérprete”. (p.11). En consecuencia, este tipo de motivación es

fundamental ya que, aunque las motivaciones extrínsecas pueden resultar útiles en los primeros estadios de aprendizaje, el profesor debe potenciar en el alumno las motivaciones intrínsecas para que su aprendizaje sea más efectivo e integral. (Arnold, 2000).

Se afirma entonces que, la lectura es una actividad que requiere procesos mentales como la organización, clasificación, selección, decodificación, construcción, interpretación, etc. que influyen en la comprensión no sólo de la especificidad o globalidad del texto, sino del mundo que les rodea. Por esta y otras razones más se han desarrollado múltiples investigaciones que apuntan a la indagación de estrategias antes, durante y después de la lectura empleadas por los lectores para una mayor comprensión de los textos sean estos continuos o discontinuos, y que incurriera en el nivel inferencial.

En este sentido, surge la propuesta de investigación, enmarcada en el ámbito de la lectura, específicamente en el nivel inferencial, desde una perspectiva dialógica y semiodiscursiva, que posibilita la construcción de sentidos con una interacción constante entre la realidad, la visión de mundo y el ejercicio lector.

No obstante al iniciar el proceso, los estudiantes realizaron un taller de lectura tanto literal entendiendo este según Niño (1994):

“como el acto de estar centrado en la información explícita en la lectura, reconociendo detalles como nombres, personajes, lugares y tiempo, así mismo es referido a la ubicación del léxico y sintaxis del tipo de texto, con los cuales se puede elaborar” (p. 296);

Así mismo de nivel inferencial, dentro del cual, el estudiante usa la información e ideas explícitas en el texto, su intuición y su experiencia para hacer hipótesis o conjeturas logrado a través de la activación de saberes previos, infiere secuencias, es decir determinar el orden de las acciones si no están claras en el texto, infiere la causa y efecto: plantea hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar, y formula preguntas que lo van orientando a conocer lo que no está explícito en el texto. (Dávalos, 2001,29).

Analizando los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, se evidenció que los estudiantes se encontraban en un nivel superior de literacidad, sin embargo en el nivel inferencial se encontraron dificultades ya que no había relación entre lo que sabían y lo

nuevo, falta de lectura más allá de lo que decía el texto, no se arriesgaban a predecir el contenido del mismo, entre otros elementos que permitieron identificar las dificultades y poder adentrarnos en ellas para suplirlas, fortaleciendo el proceso de lectura literal hacia el de lectura inferencial con la historieta, como el puente que unificó no sólo el proceso lector, sino prevaleció el interés de los estudiantes al querer observar y ser partícipes de otras dinámicas de lectura.

Cuando el docente se encuentra dentro del aula de clases, quiere llevar a cabo diferentes actividades que involucran aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, procedimentales entre otros que permitirán alcanzar un alto nivel en este caso de lectura comprensiva en el nivel inferencial. Por tanto se recurre a las estrategias antes de la lectura, durante la lectura, y después de la lectura en cada una de las sesiones de trabajo, ya que esto no sólo permite una secuencialidad en la realización de la tarea, sino que ayuda al estudiante a adquirir paso a paso los conocimientos, interactuar con los mismos y finalmente obtener un grato resultado. En palabras de Valls (1999):

“dichas estrategias posibilitan su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. (p.59).

Por lo cual se toma en cuenta la necesidad educativa que busca el colegio con relación a la labor del docente para proponer estrategias que posibiliten acciones con un grupo de estudiantes que presentan dificultades académicas y de comportamiento, que afectan el desarrollo de habilidades comunicativas y que se evidencia de acuerdo con la caracterización que las especialistas en formación registran del grupo en las observaciones de clase.

Referente al trabajo en aula, se retoma las ideas de la psicología cognitiva expuestas por Coll y Solé (1990) con el aprendizaje significativo, ya que:

“este es el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y por tanto al que se le debe privilegiar, en tanto que se activan los conocimientos previos que el estudiante posee y con los cuales llega al salón de clases, a partir de preguntas abiertas, o entrega de materiales potencialmente significativos, es decir, que tengan una carga cultural o conceptual que los estudiantes la adopten como suya” (p.76).

Al final de este proceso se lograría que los estudiantes estuviesen dispuestos para recibir ese nuevo aprendizaje, siendo este más fácil para su comprensión, así, se genera y se apropia de un tema global, para su enriquecimiento académico y personal.

Igualmente se menciona el hecho de la postura de los estudiantes frente a las preguntas de selección múltiple, algunos estudiantes responden sin antes de leer el texto, no utilizan ninguna estrategia, por lo cual la docente guía el proceso de lectura y a partir de ello, se resuelven inquietudes entre todos. De esta manera se llevó a cabo la parte inicial que corresponde al proceso de anticipación y predicción denominados por Solé (1999), en este los estudiantes activan sus conocimientos previos a partir de imágenes o preguntas como fue en este caso.

Así mismo, se dio paso a la siguiente etapa que se denomina durante la lectura que Jolibert & Sraňki (2009) refieren al momento en el cual los estudiantes realizan acciones como: formulación de hipótesis, construcción de secuencias semánticas, identificación de niveles de significación y Lingüísticos, elaboración de representaciones mentales.

Y finaliza el desarrollo de la actividad, con el momento después de la lectura concerniente a lo que denominan los autores Solé (1999), Barnett (2009), Niño (1994) y Jolibert & Sraňki(2009), como la verificación o valoración de la hipótesis, realizando nuevas inferencias para ahondar en más detalles y tener mejor comprensión del texto leído.

En adición, se puede afirmar que el proceso vinculado a la realización de momentos (antes, durante y después) en la lectura, abre escenarios para que el estudiante consolide su proceso como lector, ya que no sólo hace una lectura somera, sino que este proceso le demanda tiempo y esfuerzo por querer conocer los detalles e ir más allá de lo que hay en unas líneas o en un dibujo; es por ello que la labor del docente no debe limitarse a leer y responder preguntas, sino que indague a sus estudiantes, los motive a realizar una lectura no para el momento, sino para enriquecimiento personal, cognitivo y social, pues es allí a partir del contenido de las historietas, que se observa el nivel de criticidad de los estudiantes en temas sociales y políticos.

Y es la historieta, una herramienta que potencia los temas antes descritos, pues no sólo permite el conocimientos de estos, sino las diferentes lecturas que se hacen de ella,

permitiendo un trabajo armónico, pedagógico siendo este un recurso didáctico que conlleva al aprendizaje significativo. Su importancia en el aula es un reflejo de las formas de vida, los valores y las creencias de los estudiantes ya que permite que se activen una serie de conocimientos, actitudes y procedimientos de forma estratégica.

Atendiendo a las sugerencias de los estudiantes de objeto de estudio, el proyecto se encaminó hacia la historieta siendo esta en término de Van Dijk (1978) “una superestructura narrativa, que posee una superestructura global, en este caso (texto narrativo), una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido de la narración, es decir de la macroestructura”. (p.142).

Por consiguiente, La superestructura narrativa cuenta una historia, con unos personajes y unas acciones en las que se plantea una serie de sucesos que ocurren en una secuencia temporal y causal, es decir, en un orden dado, lo cual presupone un desarrollo cronológico manteniendo la organización de la acción “a través de un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin” (Cooper, 1990, p. 328).

Según Gandia (2012) el trabajo con la historieta tiene las siguientes ventajas: Constituye un material breve, rico lingüísticamente, con sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector. Trata de temas actuales y otros que no lo son, pero que guardan entre ellos cierta vigencia y son fácilmente tratables en el ámbito de la clase. Posee un soporte gráfico, que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc. Facilita el desarrollo de diversas capacidades: comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, indagación... Dota a la clase de un ambiente ameno. Motiva los alumnos por su fácil lectura y el humor. (p.2)

En consecuencia, cuando un estudiante lee este tipo de textos está efectuando un tipo de lectura a nivel inferencial, siendo este un proceso mental que facilita extraer información a partir de la imagen, la cual da lugar a la comprensión lectora. La inferencia es en sí misma una estrategia que sirve para el desarrollo de las competencias comunicativas que experimenta un lector, dado que puede construir un sentido, interpretar el contexto de las diversas maneras que se presenta (en imágenes, en gestos, en acciones, en colores etc.), predecir conductas para entender la realidad y comprender mensajes a partir de la observación atenta y rigurosa de una imagen.

Tal y como afirma Cassany (1994):

”Es como si el lector comparara mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborará una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituirá a la que tenía anteriormente en la mente” (p.204)

Esta perspectiva desarrolla algunos niveles cognitivos que activan la capacidad para estimular los esquemas previos, y relacionarlos con actividades para inferir la información explícita de acuerdo con necesidades básicas de la vida del estudiante. En este nivel se favoreció la lectura que ayudó a distinguir ideas diferentes, análisis del lenguaje metafórico fomentando la lectura crítica de forma que el estudiante reconociera las referencias y las alusiones no explícitas en el texto.

Este trabajo dejó reflejar el proceso llevado a cabo, dado que los estudiantes se apropian más de la imagen y realizan una lectura muy detallada de la misma, infiriendo el significado que tiene dentro del contexto. Se observa la participación activa del grupo en general, puesto que al activar el gran bagaje que poseen y relacionarlo con el nuevo que extraen de las imágenes, exploran nuevos mundos para significarlos y tomar de ellas experiencias significativas. Pese a que no son directos para expresar el concepto de inferencia, al realizar el proceso de lectura de las historietas, y responder en torno a ellas desde el nivel inferencial, no hay obstáculos, pues se sienten cómodos prediciendo acciones, movimientos, situaciones, ideas, pensamientos.

De acuerdo con Muñoz (1990) para quien “el cómic no sólo constituye una actividad lúdica mediante la cual se puede trabajar contenidos sino que es un buen medio de iniciación a la lectura como hábito y posibilita el paso a la lectura de libros” (p.37). Por consiguiente, en el proceso de búsqueda de bibliografía se enfatiza la importancia del cómic como un recurso que dinamiza los aprendizajes en el aula, ya que potencia la lectura de imágenes y es una estrategia didáctica que contribuye al desarrollo del lenguaje.

Condensado lo descrito anteriormente, dichas actividades de lectura de las historietas no se trabajaron aisladas, sino que todo se enmarcó en un proceso que comenzó desde la observación, la generación del encuentro entre los intereses de los niños, las expectativas de la escuela, del docente y las prácticas culturales, para finalizar en el trabajo sistemático que

vincula el lenguaje dentro de una situación didáctica o denominada por Camps (1995), como Secuencia Didáctica siendo esta:

“una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por ser un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga, y dentro del cual se plantean algunos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los estudiantes” (p.3)

Al momento de la realización de la actividad, el foco de atención recaerá sobre los conocimientos preexistentes de los estudiantes y la didáctica preferente se orientará hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación. La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los estudiantes sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La fase de *producción* es aquella en la cual se escribe un texto de diversas formas y características; éste se puede llevar individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc.

Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el docente, quien es el guía para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

La *evaluación* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc. (Camps, 1995, p.3 -4)

La Propuesta Metodológica que surgió de los procesos anteriormente citados, tuvo como *objetivo* implementar una secuencia didáctica partiendo de la historieta como vehículo para fortalecer los procesos de comprensión lectora en el nivel inferencial, siendo la imagen una herramienta que estimule los procesos creativos e imaginativos de los estudiantes de ciclo III del colegio Laureano Gómez I.E.D.

Conviene distinguir las Actividades de la secuencia didáctica presentadas como propuestas flexibles y de fácil aplicación en función de las necesidades de los estudiantes y de la programación desarrollada en una secuencia didáctica con CINCO (5) sesiones de trabajo correspondientes en primer lugar a: Conocimiento sobre ¿qué es una historieta? y la diferenciación de esta con la caricatura; así mismo los elementos de la historieta. Identificación de los personajes que intervienen en la historieta, las características y el rol de cada uno de ellos dentro de la sociedad. Lectura inferencial de historietas mudas. Elaboración de guías sobre historietas, y la lectura inferencial de la misma. Construcción grupal de una historieta, textualización del aula y lectura inferencial realizado por el grupo en general.

Es de resaltar que dentro de cada sesión de clases se tuvo presente las tres estrategias de lectura: antes, durante y después, que en términos de Camps (1995) fueron inicio, desarrollo y evaluación.

En la primera sesión, el antes consistió en indagar a los estudiantes sobre el término de historieta y caricatura, pese a que tenían los trabajos que se habían elaborado después de vacaciones en el cual mostraban las actividades realizadas en estas desde un orden lógico al ser un frizo, no relacionaron el objeto con la definición. Durante la lectura se realizó a partir de imágenes identificando ¿cuál es una caricatura y una historieta?, y en papeles habían algunos elementos que caracterizaban la historieta, por lo tanto el estudiante debía decir cuál era éste y dar otro ejemplo.

La segunda actividad, antes de la lectura se indagó sobre las características de los personajes de las historietas (conocimientos previos), ello convocó la participación de la mayoría de estudiantes, ya que es un tema que concierne a todo público, en especial a los estudiantes que se tienen en el aula, ya que se encuentran en la dinámica del dibujo, el conocimiento del personajes con los cuales algunos se identifican. Se evidencia que llama la atención de los estudiantes, las imágenes a color, ello facilita la lectura de las mismas, el

trabajo activo y la puesta en marcha de actividades posteriores a la lectura de las mismas. Durante la lectura se unieron por grupos para realizar la guía N°1, después de la lectura siguieron en los mismos grupos para realizar una caricatura muda, es decir a solamente leyendo literalmente las imágenes escribieran el texto. Al respecto no hubo mucho análisis de las imágenes que tenían, así mismo el texto inventado en ocasiones no concordaba con las imágenes.

Siguiendo en la línea de las actividades para la secuencia didáctica, la tercera y cuarta sesión elaborada consistieron en la etapa inicial; allí se activan los conocimientos previos, existiendo gran participación de los estudiantes quienes ya se sienten en la zona de confort leyendo de forma literal. Durante la lectura se reúnen en grupos para la elaboración de la guía, y después de la lectura se realiza un trabajo de socialización, o de creación de preguntas de corte inferencial a partir de unas imágenes previamente trabajadas.

Durante la Quinta sesión de trabajo, se da libre paso para que los estudiantes a través del dibujo, sus conocimientos previos y los alcanzados en el proceso, elaboren el producto final el cual consiste en la realización de una historieta, cuyo contenido sea inferencial. Finalizando la actividad se textualiza el aula.

Se realizó un informe en el cual se avala el proceso llevado a cabo con los estudiantes, a quienes se les observa mejoría en su forma de leer del paso literal al inferencial desde las imágenes con carga social y política, y su minuciosidad para leer entre líneas. Es por ello indispensable que en futuras aplicaciones se tenga presente la secuencia didáctica como ayuda, ya que en ella se puede evidenciar el proceso que se ha gestado desde sus inicios, hasta el producto final, el cual da cuenta de la concientización, aprobación, apropiación y significación del trabajo en aula.

Concluyendo, el proceso de observación, aplicación y producto final, se dice que la lectura en el aula ha sido una tarea automatizada y de poca importancia, por tanto se presenta y asume como una tarea aislada que sólo compete al maestro de español. Ésta perspectiva de una u otra forma influye en el proceso lector de los estudiantes; por tal motivo y tras la idea de transformar tal pensamiento, se motivó a los estudiantes hacia el uso de las estrategias de lectura, siendo éstas un vehículo para comprender procesos culturales y sociales de su realidad a partir del texto no lineal: la historieta.

La Secuencia Didáctica como foco de orientación para la aplicación del proyecto, estuvo encaminada a prevalecer los intereses y motivaciones de los estudiantes por el dibujo, la lectura de historietas y por la innovación de estrategias de aprendizaje desarrolladas en un determinado tiempo, en donde el tópico central giro en torno a la interacción y al trabajo cooperativo para llegar a un producto como resultado final. En adición, contribuyó al fortalecimiento de los procesos de comprensión, en tanto, aportó herramientas que les permitió a los estudiantes la reconstrucción local y global del texto a partir de las estrategias de lectura antes, durante y después en las diferentes sesiones de clase.

A través de los procesos de lectura de imágenes, se logró que los estudiantes interpretaran y re-significaran su mundo. Es por ello que el rol como docentes es guiar a los estudiantes en procesos de lectura e interpretación del lenguaje verbal y no verbal, de ésta forma serán personas críticas y autónomas en su proceso de aprendizaje y a su vez de su realidad, lo anteriormente citado conduce a reconocer la importancia que tiene la lectura de imágenes en el aula, se convierte en un recurso valioso y efectivo para los estudiantes que se encuentran inmersos en un entorno con contenido visual alto, en auge en la actualidad y que hace parte de su cotidianidad. Dicho valor resulta especialmente interesante, porque potencia la relación existente entre la comunicación y la imagen, garantizando un aprendizaje motivador y significativo.

Pese a ser un curso que debido al número de estudiantes, y sus problemáticas, se pudo llevar a cabo la totalidad del proyecto, siendo valiosos los aportes que sesión tras sesión nos daban a conocer. Ya que es un grupo que tienen habilidades que no son potenciados por otros docentes debido a que son llamados “indisciplinados”, dejando de lado y perdiendo los niveles de lectura inferencial que fueron potenciados durante el proceso de aplicación. De igual manera, se puede decir que el nivel de comprensión de lectura superó el nivel literal, y se encuentran en un nivel inferencial, esto se evidenció desde la prueba diagnóstica, el proceso durante las sesiones de trabajo, y la elaboración del producto final, ya que sus respuestas no sólo se quedaban en el corte inferencial, sino que a partir de sus vivencias, generaban miradas críticas del contexto de la historieta.

El trabajo realizado desde la lectura a través de la apropiación de estrategias cognitivas como la comparación, elaboración de representaciones mentales, motivaciones e intereses,

fueron el plus que permitió a los estudiantes adquirir o fortalecer el nivel de lectura inferencial, a través de la historieta como otro tipo de texto que despertó el interés hacia la actividad lectora, enriqueciendo sus conocimientos y tomando de ellos gran experiencias al ser el grupo elegido para el trabajo.

REFERENCIAS

Acquaroni (citado por Alonso, 2004). *El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica*. Universidad Nebrija, Madrid.

Aguilar, L. E. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, n^o 31, v. XVI, p. 59

Arnold, J., (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Camps, A. (1995) *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Editorial Graó.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Ed. Visor.

Dávalos, L. (1998). *Piensa plus: Marco teórico*. México. Ed. Progreso.

De Zubiria, M. (citado en Origen del Modelo de la Lectura Conceptual). Recuperado de http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1211/4/CAPITULO_III.pdf.

De Zubiria, M. (1996), *Teoría de las seis lecturas*, Tomo I, FAMDI,

Eco, U. (1991). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. (Citado en Turín. Agüaded-Gómez, I., & Pérez-Rodríguez, M. A. 2012). *Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía*.

Hernández et al. (1997). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://www.dgsc.go.cr/DGSC/documentos/cecaades/metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Ferreiro y Teberosky, (1979). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. En *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf.

Flores, et al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Gandia, B. (2012) *La rentabilidad del Comic en la enseñanza de la cultura en E/LE*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4879316.pdf>.

Goetz & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Halliday, M (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

I Mundo, A. C. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), 23-41.

LeCompte (1995). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata SA.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2003). *Leer y escribir para entender el mundo*. Cuadernos de pedagogía, v. 331, Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Colombia.

Mella, O. (2000) *Grupos focales. Técnicas de Investigación Cualitativa*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>

Muñoz (1990) *III Jornadas de formación del profesorado de Español*. Instituto Cervantes de Sofía. España.

Niño, V. (1994). *Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Bogotá, ECOE Ediciones de 1994, p. 296

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Ediciones Paidós.

Sraïki, C., & Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México. Editorial Limusa.

Valls, Citado por SOLÉ, (1999). *Estrategias de lectura*. España: Ediciones Gaviota. p. 59.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Vargas, C. G. J. (2010). *Hacia una pedagogía praxeológica*. Colombia. Uniminuto.

Vega, M. (1990) *Lectura y comprensión, una perspectiva Cognitiva*, Madrid. Alianza Editorial S.A

ENSAYO MODELO

Se tomó como base el ensayo “*¡Por favor no disparen, somos rehenes*” del autor Fernando Vázquez Rodríguez, el cual evidenciaba los tipos de argumentos como los son el de autoría y ejemplificación.

“¡Por favor no disparen, somos rehenes”

Nuestro momento histórico está gobernado, sin lugar a dudas, por la figura del rehén. Un signo de lo que Jean Baudrillard llama la Transpolítica. El rehén es el resultado del encuentro de dos fuerzas igualmente violentas: el terrorismo y la brutalidad Estatal. El rehén es un ser “en medio”, una zona humana de rapiña, donde cada cual, según sus intereses, saca el mejor provecho. El rehén sirve para presionar, para evidenciar, para exigir; pero también se lo puede utilizar para hacer respetar, para consolidar o para tranquilizar. Hoy, en buena parte de nuestro continente y de nuestro mundo y, por supuesto, en nuestro país, vivimos ante el miedo al secuestro. Y el secuestro es como una extirpación brutal; un asalto a cualquier cotidianidad. Ser secuestrado es caer en la incertidumbre del rehén, es perder la voz, el nombre, el status. Es quedar a la intemperie, es asumir la condición de chivo expiatorio.

Las relaciones que existen entre la figura del rehén y la del chivo expiatorio son, en verdad, múltiples. Tanto uno como otro “pagan algo por alguien”, expían una culpa ajena. El rehén, sin saberlo, es culpable de un malestar, de una enfermedad social crónica, prolongada; el rehén es responsable, sin quererlo, de todas las desigualdades, de todos los vicios de las burocracias o de las insuficiencias del Estado. Tanto uno como otro son “garantes” de un mal tribal. Cada individuo coloca en la figura del rehén o del chivo expiatorio, una parte de sí, ya sea su carga de inmoralidad, su lastre de odio o su mera cobardía. Rehén y chivo expiatorio siempre son salvadores de culpas impropias. Y, en esa misma medida, se los detiene, se los azota o se los crucifica. Recordemos las palabras de Caifás, en el Consejo: “vosotros no sabéis nada; no pensáis que nos conviene que un hombre muera por el pueblo, y no que toda la nación se pierda”. Esa es la situación del chivo expiatorio, ese es el destino del rehén; sobre ellos cae toda la violencia, si es preciso, con el pretexto de evitar una violencia mayor, comenta

René Girard. Digamos, además, que las figuras del rehén y del chivo expiatorio se asemejan en el sacrificio. Uno y otro son formas o rostros de la víctima propiciatoria.

Ahora bien, cómo aparece esta figura del rehén, cuál es su origen. Podríamos recurrir a múltiples explicaciones; pero, sin ser exhaustivos, podemos afirmar que la figura del rehén brota en el mismo momento en que “alguien se siente dueño de alguien”. En esa intencionalidad de posesión (“tú eres mi criatura para...”), hay un propósito particular que convierte a un ser humano en cosa, en rehén de una decisión extraña. De ahí que desobedecer al secuestrador, al detenedor, al carcelero (ya hablaremos de las relaciones que hay entre rehén y presidiario), sea tanto como perder la vida, perder el Paraíso. De otra parte y mirando concretamente la política, el rehén emerge cuando la auctoritas cede ante la protestas, afirma el novelista Ernst Jünger; “cuando la autoridad se ha consumido hasta la última hilacha, y aparecen los dominadores, los que se imponen por la fuerza”.

He hablado anteriormente de las relaciones que existen entre el rehén y el preso. Veámoslas más detenidamente. Rehén y preso dependen de alguien y, en cierta forma, los dos son seres “condenados” que purgan una pena. Preso y rehén dependen de sus guardianes (recordemos el inhumano caso de La secuestrada de Poitiers, recogido por André Gide); preso y rehén son “encerrados”, “incomunicados”; ambos son desmembrados de sus familias, de su historia. Y las dos figuras, los dos signos, sirven a manera de escarmiento, son una forma de exhibir el castigo (otro rasgo de empatía con el chivo expiatorio). Al preso y al rehén se los muestra, se los exhibe con el fin de generar en los demás miedo: “a ti también te puede pasar...”. Así es como se instaura una atmósfera de la intimidación.

Preso y rehén pueden ser analizados con mayor claridad en un hecho: “Las dos tomas del Palacio de Justicia”, acaecido en Bogotá entre los días 6 y 7 de noviembre de 1985. Cuando me refiero a “Las dos tomas”, no utilizo una figura retórica, sino una evidencia histórica. Lo del Palacio es el mejor ejemplo para apreciar las características y el destino del rehén. Una caricatura de “Grosso” nos servirá de punto de partida. De un lado, está el rifle de “la Ley y el Orden”, del otro, el rifle de “la Justicia Social”; al centro, ensartado por las dos bayonetas, el rehén agonizante. Si el que apunta es el rifle de “la Justicia Social”, las razones que se esgrimen, son más que contundentes: “no hay”, “hace falta”, “se ha perdido”, “necesitamos”...; si, por el contrario, el que apunta es el rifle de “la Ley y el Orden”, los argumentos utilizados serán distintos, pero no por ello menos válidos: “hay que defender”, “no podemos permitir”, “debemos salvar”... El rehén se haya preso entre las dos miras de estos dos fusiles. Preso entre dos amenazas: “abran la puerta o si no les botamos una granada, esté el que esté se muere”, dice “la Justicia Social”; “cuento hasta tres y si no salen, esté quien esté los matamos”, dice “la Ley y el Orden”. Preso y sin voz: “por favor no disparen, somos rehenes, les habla el Presidente de la Corte Suprema de Justicia, tenemos heridos, necesitamos a la Cruz Roja”. Pero nadie lo escucha o, mejor, todos lo oyen, pero nadie lo escucha. El rehén es un impúber del habla; siempre hablan por él.

El rehén es un mediador mudo, un papel moneda, una prenda desprovista de lenguaje. “Por favor, no disparen, somos rehenes, les habla el Presidente de la Corte Suprema de Justicia, tengo dos señoras embarazadas que necesitan atención médica”. No, nadie escucha; ni siquiera el argumento más contundente de todos los posibles, el argumento de la maternidad, es tenido en cuenta. No hay razones que valgan. El rehén está inmerso en la irracionalidad, bien de origen legal o de procedencia ilegítima. El rehén es un ser sometido a la insensatez del capricho. A la improvisación.

Rehén y Nadie son la misma cosa. La dialéctica del rehén se mueve en estos dos planos: demasiado importante, demasiado insignificante. El rehén vive entre lo útil y lo inútil, entre el tesoro que debe guardarse y el desecho que se puede botar. De ahí por qué se busca como rehén a “alguien preferiblemente significativo”, a “alguien que cueste” (el rehén es un “elegido”), pero luego de ser tomado (ingerido, bebido), el rehén se metamorfosea o se convierte en Nadie: insignificante, anodino, miserable. Y lo que antes era presa, ahora se transforma en carnada. El botín se vuelve cebo. El juego que entablan el captor o secuestrador con el rescatador o liberador es el de “yo tengo el as y, por tenerlo, gobierno la partida”. Falsa tranquilidad para el rehén: “tranquilos que a ustedes no les va a pasar nada, ya que no son mi última salvación”. Falsa tranquilidad porque un as no puede retenerse por mucho tiempo; hay que jugarlo. Al rehén se lo traslada, se lo lleva de aquí para allá, se lo arrincona, se lo guarda como un talismán: “ustedes son nuestra última carta, porque para que caigamos nosotros, primero deben caer ustedes”. Logrado el objetivo, al rehén se lo abandona a su suerte. Ganada la batalla, los escudos pueden tirarse con los otros escombros.

Retomemos el caso del Palacio de Justicia y veamos otra faceta. La suerte final del rehén. Un rehén se mueve, básicamente, entre el morir y la sobrevivencia, entre ser asesinado o ser objeto de transacción. Estos son los puntos límite del rehén: si muere, el chantaje desaparece; si vive, la amenaza continúa. Lo que hace oscilar el péndulo es el margen vital del rehén. Hay dos estadios más, intermedios. Un rehén puede ser mártir o tornarse desaparecido. Cuando es mártir, la muerte deja de ser venida desde fuera y brota desde dentro (la única voluntad que posee el rehén, atenta contra sí mismo: mártir). Subrayemos que el heroísmo del rehén es su negación. Si pervive, pervive como recuerdo –como ofrenda floral–, no como persona. El mártir es el título o la metáfora como los demás se apiadan del destino del rehén. Es la compañía tardía, el respaldo inútil de sus congéneres. La cara contraria del rehén-mártir es el rehén-desaparecido: la muerte se vuelve, entonces, etérea; el anonimato se apodera del nombre. El rehén desaparece, nadie da razón de él. Ni muerto ni vivo; ni enfermo ni cadáver. El rehén desaparecido se torna ánima. Cabe decir que la suerte final del rehén no depende sólo de sus captores, sino también de los que intentan rescatarlo. Otra paradoja: el rehén debe cuidarse en dos frentes; su pecho y su espalda corren igual peligro. Si el secuestrador no le dispara, ¿cómo garantizar que el rescatador elija bien el blanco?, ¿cómo evitar la confusión?, ¿cómo evitar la balacera?

Dialogar, negociar, esa es la ley de mercado del rehén: “yo tengo esto y tú tienes aquello... mi rehén es tan valioso que, a cambio, demando tal cosa... Te cambio éste por esto...” El rehén entra a formar parte de otra ley, de la oferta y la demanda. La nueva economía se fundamenta en el cambio o, mejor, en el intercambio: trueque. Retornamos a la economía primaria de la necesidad enfrentada a la condición: “necesito sal... sí, pero a cambio de dártela exijo que...”. Un mercado que admite la rebaja, el descuento; un mercado que asume todas las astucias del comercio: “hay que seguir hablando para así ganar tiempo...”. Dentro de esta economía, ser rehén es adquirir consistencia de caramelo, de figurín. Y, además, es empezar a vivir el tiempo de la esperanza: “ahora sólo queda esperar a que el Gobierno dialogue. Estamos en manos del Gobierno. Ojalá esto no sea muy largo”. Esperanza y angustia: “por favor que nos ayuden, que cese el fuego. La situación es dramática... por favor que cese el fuego inmediatamente, es de vida o muerte... Nosotros somos magistrados, empleados, somos inocentes”.

II

El rehén está ahí, en medio, en la mitad (entre el fuego cruzado), inactivo, incómodo. Somos rehenes, “todos servimos ahora de argumento disuasorio”, todos podemos “ser utilizados para...” Nuestras voluntades se hallan condenadas, de antemano, por otras voluntades que, a la fuerza, imponen los nuevos árboles del bien y del mal. Somos rehenes. Todos tememos a eso conocido que, al darse, se torna absolutamente desconocido: “es posible que me tomen como rehén... pero, por qué precisamente a mí”. Elección y destino. De un lado el terrorismo, de otro, la fuerza Estatal. De una parte, la intimidación no legalizada, de otra, la intimidación de la ley. No estamos ante una negación crítica de los valores establecidos, pensaba Octavio Paz, sino ante su disolución en una indiferencia pasiva. Terrorismo y Fascismo no son “críticas a”, sino “síntomas de”... Hemos dejado atrás la Política y estamos en la Transpolítica (el Sistema se torna anónimo; los ciudadanos son desposeídos de sus nombres. Estamos de rodillas “ante el despotismo de los sectarios”). Hemos caído en la política de la intimidación: “debes tomar partido, te lo exijo... o eliges o te mueres”. Relación idéntica a la que acontece con la información, la publicidad o el consumismo: “o estás a la moda o estás out”.

Vale la pena decir que el terrorismo, entendido como “la agresión a un individuo para intimidar y presionar a muchos otros”, guarda una íntima relación con los Medios de Comunicación. No hay terrorismo sin espectáculo y no hay espectáculo sin escenario. La escenografía que los Medios de Comunicación diseñan, es la carta de garantía de la puesta en escena del terrorismo. Quizá hemos llegado a un punto cero de los mass-media; ese punto vendría dado por el ser mismo de la información: “acaban de colocar una bomba en... acaban de secuestrar a...” Dilema: cuento la noticia o dejo que otro medio la diga primero. El terrorismo enfrenta a los Medios de Comunicación con su contrario: el silencio. Las mass-media también son rehenes del enorme engranaje del estar preso en el

círculo vicioso del “todo debe saberse”. En otras palabras, “el que tiene la bomba, tiene también la noticia”.

Se ha dicho que la solución a este “caos azaroso” estaría en armarnos; respuesta insustancial. Los captores sencillamente aumentan su arsenal. Se ha dicho también que la salida es conseguir o tener una escolta; solución falsa. Los captores fácilmente aumentan el número de sicarios. Tampoco se puede huir o hacerse el desentendido; en el mundo de la Transpolítica todos somos rehenes, somos masa. Es decir, todos somos responsables y nadie es verdaderamente responsable. Sin embargo, haciendo la claridad necesaria, hay personas de carne y hueso comprometidas al máximo. Quizá aquellos que, haciendo caso omiso al hambre ajena, a los famélicos que andan delante de sus ojos, son incapaces de hacer un corte menos en la tarta de sus riquezas; quizá aquellos otros, los dirigentes, los gobernantes, nuestra clase política. Quizá los verdaderos responsables sean los mismos que ahora temen presumir de sus haberes. Pero no son estos los únicos responsables. También los sectarios se hallan involucrados. La estrategia de un cambio social (por más necesario que sea), no puede establecerse desde la máxima: “muera Sansón y mueran los filisteos”. Sensatez es lo que necesitamos. Quizá más que valor se trata de tener un imperioso juicio; sólo así lograremos salir de la confusión.

El momento histórico que vivimos, el signo que lo prefigura es el del rehén. Ser humano sometido al vejamen, a la humillación; ser humano desprovisto de voluntad. El rehén, signo de la política Transnacional, del “Estado Nuclear”, del mundo que pone en entredicho la existencia a partir de la amenaza: guerra de potencias, poderío armamentista y, al centro, inermes, un sinnúmero de hombres llenos de miedo, implorando, gritando: “no disparen, no somos de las oficinas, somos del aseo”. Vivimos gobernados por la política del chantaje (“si no me das aquello, si no cumples mis órdenes puedo matarte, o denunciarte o privarte de tu intimidad”). Un chantaje surgido del encuentro de dos fuerzas igualmente violentas: el terrorismo y la fascistización. Vivimos sometidos al capricho de quien tiene un misil o de quien conoce nuestro domicilio. Rehenes de nuestro vecino quien ya no sabe distinguir entre el terrorista, el guerrillero y el agente secreto. Tiempo de la sospecha (no únicamente filosófica, sino terriblemente corporal). Tiempo de la desconfianza, del disimulo y la reserva. Rehenes del cuarto, de la casa (somos huéspedes de nuestro propio albergue: hostajes). Rehenes de los muros y de las rejas; rehenes de la escolta. Es difícil recobrar la confianza en el prójimo cuando se ha perdido el respeto a la vida, cuando ya la vida tiene un precio tan barato y se cree más en la eficacia de la violencia. ¿De qué nos sirve preservar un orden cuando hemos dejado a la intemperie nuestras vidas? Saint-Exupéry escribió que “la sillera de la catedral, por preocuparse demasiado tercamente de la distribución de sus sillas, se arriesga a olvidar que sirve a un dios”.

El rehén significa algo más que un estado de cosas, representa la manera como hemos jerarquizado nuestros valores. Dice nuestra ética.

Bibliografía

Abos, Alvaro, “La racionalidad del terror”, en *El Viejo Topo*, N° 39, Barcelona, diciembre, 1979.

Arendt, Hannah, *Sobre la Violencia*, México, editorial Joaquín Mortiz, 1970.

Baudrillard, Jean, “A la sombra de las mayorías silenciosas” en *Cultura y simulacro*, Barcelona, editorial Kairós, 1984, págs. 107-168.

— “El Rehén”, en *Las estrategias fatales*, Barcelona, editorial Anagrama, 1985, págs. 35-51.

Canetti, Elías, “El superviviente”, en *Masa y Poder*, Barcelona, Muchnik editores, 1981, págs. 223-273.

Clutterbuck, Richard, *Guerrillas y Terroristas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

— *Secuestro y Rescate*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

García Márquez, Gabriel, *El secuestro* (guion cinematográfico), Bogotá, editorial La Oveja Negra, 1982.

Gide, André, *La secuestrada de Poitiers*, Barcelona, Tusquets editores, 1980.

Girard, René, *El Chivo expiatorio*, Barcelona, editorial Anagrama, 1986.

Jünger, Ernst, *Eumeswil*, Barcelona, editorial Seix Barral, 1980.

Jungk, Robert, *El estado nuclear* (sobre el progreso hacia la inhumanidad), Barcelona, editorial Crítica, Grijalbo, 1980.

Lefebvre, Henri, “Terrorismo y cotidianidad”, en *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid, Alianza editorial, 1984.

Mannoni, Pierre, *El Miedo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

Paz, Octavio, “De la crítica al terrorismo”, en Tiempo Nublado, Barcelona, editorial Seix Barral, 1983, págs. 13-20.

Peña Gómez, Manuel Vicente, Palacio de Justicia, las dos tomas, Bogotá, Fundación Ciudad Abierta, 1986.

Saint-Exupéry, Antoine de, “Carta a un rehén”, en Obras Completas (tomo I), Barcelona, Plaza & Janés, 1974.

Sartre, Jean-Paul, Los secuestrados de Altona, Madrid, editorial Losada, Alianza editorial, 1982.

Serrano Rueda, Jaime; Upegui Zapata, Carlos, “Informe sobre el holocausto del Palacio de Justicia”, en Diario Oficial, N° 37509, Bogotá, Imprenta Nacional, junio, 1986.

(Publicado originalmente en la revista Trocadero, Año II, N° 3, Diciembre 1986).