

publicaciones, de sus ponencias en los Congresos de Lingüística (como también lo reseña el profesor Arboleda), de su papel como asesor del Ministerio de Educación Nacional (que compartió con el profesor Luis Angel Baena), de su labor como coordinador del área de Lengua en el Programa de Nivelación Universitaria (PNU), de su infaltable apunte de buen humor, de su vitalidad, ha hecho aportes fundamentales al estudio y a la enseñanza de las lenguas materna y extranjera.

Para hacer este homenaje, hemos recopilado, en orden cronológico, algunos de los artículos—por razones de espacio tuvimos que dejar de publicar los artículos aparecidos en las Revistas Lenguaje No. 7, 8 y 10— que en su fecunda vida académica el Maestro Oviedo ha producido. Esperamos seguir contando con su colaboración en los próximos números.

Finalmente, encontrarán un índice global de los artículos publicados en la revista así como información acerca de los Grupos de Investigación consolidados de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Gloria Rincón Bonilla.

ENCARIÑADO CON EL OFICIO

¡No, no! ¿Cómo se te ocurre? ¡Qué horror ser un maestro! Es una cosa terrible, espantosa, aguantar a chicos mamones como uno. ¡No!

Tito

Es una tarde de julio del año 2002. Reunidos en uno de los kioscos del Club Piedralinda, nos encontramos con el maestro Tito Nelson Oviedo para conversar sobre su obra y su vida. La charla, como otras en el pasado, se tiñe de la chispa y el mamagallismo que caracterizan al Maestro. El juego con las palabras está acompañado por los gestos propios de la expresión oral, de las interjecciones, silencios y pausas que hoy en día serían comunicables más apropiadamente por el vídeo o la televisión. Sin embargo, hemos recuperado, en la medida de lo posible, las anécdotas, observaciones, comentarios y remembranzas que resumen una vida dedicada a la enseñanza del inglés, de la lingüística teórica y aplicada, y del Español. Participan en el encuentro, las profesoras Gloria Rincón* y Luz Miriam Burbano** y los profesores Harvey Tejada*** y Óscar Ágredo****; todos, colegas y amigos, discípulos o compañeros en diferentes épocas. Con las dificultades propias de la transcripción del discurso oral, podrá el lector encontrarse con las ideas del Maestro Oviedo surgidas como respuesta a los comentarios o a las preguntas de sus interlocutores, quienes, también en la medida de lo posible, hemos tratado de hacernos “invisibles”.

LOS INICIOS

La necesidad de tener siempre presentes sus experiencias como estudiante, lo llevó a convertirse en un maestro dialógico y abierto que, sin renunciar al rigor

* Profesora de la Escuela de Ciencia del Lenguaje y actual Directora de la Revista Lenguaje

** Egresada de la Maestría en Lingüística y profesora de una institución de educación básica de la ciudad de Cali.

*** Egresado de la Maestría en Lingüística y Español, profesor de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y doctorando en Lenguaje Y Educación.

**** Profesor del Área de Literatura y Medios de Comunicación de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle

académico clásico, se vio un día metido entre las aulas a causa de "una maldición y una trampa":

Una tarde estaba yo en clase de historia, cuando me aburrí de estar oyendo lo de siempre. Decía el profesor: "los españoles iban por no sé dónde; y los patriotas, como cuervo que olfatea la carroña (eran las expresiones clásicas de él), los siguieron y los siguieron hasta que lograron asaltarlos y les hicieron morder el polvo de la derrota". Eso fue lo único que yo aprendí de historia.

Esa tarde de mucho calor, se quedó con la mirada perdida en el vacío a través de la ventana daba a la calle. Sus compañeros, curiosos de lo que él pudiera estar observando, se acercaron tan sólo para descubrir que no había nada más que el posible aburrimiento ocasionado por la particular manera de narrar la historia del profesor. Éste, al descubrir la nada al igual que sus discípulos, lo sentenció: Oviedo, siéntese. Ya lo he de ver enseñando.

La trampa se presentó años después, cuando, en calidad de estudiante de filología e idiomas por amor al lenguaje y la filología y no por amor a la docencia, tuvo que enfrentar la práctica docente casi solo, dado que su Tutor de práctica lo abandonó luego de la segunda sesión: Llegué a dictar la primera clase con todo el ánimo. Y yo entro a ese salón y veo ese grupo, como 35 muchachos ahí, más o menos de la edad mía (yo tenía 19 ... iba a cumplir los veinte años —en esa época en Boyacá, en bachillerato había gente de esa edad) ... y ¡qué susto tan horrible! ... me daba vueltas ese salón. El director de práctica, que era Guillermo Muñoz, pastuso, me dijo: "dicte la clase, pues"; y le dije: "¿yo?, Será que... hagamos un negocio: dicte usted la clase ahora y yo lo observo; y dicto yo la próxima". Entonces dijo: "está bien, pues". Y dictó la clase. Ah, valiente gracia, me dije. ¿A esto le tengo miedo yo? Así que a la clase siguiente ya llegué a dictar mi clase con más confianza. La dicté; y el pastuso, al terminar la clase, me dijo: "Venga, camine tomamos tinto. Y me dije ¡uy con qué me irá a salir este comecurí! "La clase estuvo muy bien; lo único es que, pues, no hable tan fuerte, pues, porque va a tener que dictar varias horas al día y después no va a tener voz para poder hablar. Está muy bien". Y no volvió ese desgraciado, no volvió. En junio o julio, le dieron una beca y se fue; y me quedé yo colgando de la brocha. Pero ya me había encariñado con el oficio.

Quinto y sexto de bachillerato fueron los grados en los que nuestro personaje había iniciado el recorrido por el mundo de la educación y que pronto se desplazaría para dar un papel relevante al lenguaje, gracias no sólo a las inquietudes personales y al azar laboral sino también a los antecedentes propios de la fundamentación de su infancia y su adolescencia dentro de una relación particular con la madre y el colegio:

Nacido para el lenguaje, y te voy a decir por qué fui nacido para eso. Yo soy hijo de una modista de pueblo, es decir, de una costurera conversadora, simpática la vieja. De manera que, por ese lado, ya hay una proximidad con el lenguaje, muy, muy viva, muy agradable. Además tuve facilidad para estas cosas de la gramática. Yo estudié en el Seminario Conciliar de San Joaquín con sede en Ibagué. Hice mis tres primeros años de bachillerato ahí. Así que, los 12 años de edad, ya estaba metido en el estudio de la gramática del latín.

En ese entonces, el latín todavía se enseñaba en los colegios. Tenía mucha facilidad para eso y me gustaban el análisis, las declinaciones, las conjugaciones, los términos enredados como perifrástica activa..., perifrástica pasiva...; y con eso descretaba a unos tontos por ahí. Luego, cuando ya salí del seminario y entré al colegio Tolimense en Ibagué, en el quinto año de bachillerato estudiábamos una cosa que se llamaba Lengua y Autores —no recuerdo si eran hispanoamericanos, o una cosa de esas. Un buen día, mi maestro estaba dictando una clase. Nos había puesto a leer unas explicaciones de semántica de los verbos. Entonces dije: "profesor, a mí me parece que lo que este libro dice no coincide con lo que yo siento que quiero decir cuando digo estas cosas". Entonces él me dijo: "¡Ah, Oviedo! ¿Usted va a saber más que los libros, pues?". No me rajó porque mi Dios es muy grande; de buena gana lo hubiera hecho, supongo, porque yo no estaba repitiéndole la historia que debía memorizar. Eso como que me dio cierta idea respecto a que estudiar lingüística y gramática, a la hora de la verdad era la misma historia. Posteriormente ... me gradué de licenciado en filología e idiomas. Nunca supe lo que era la filología. Pero, en cambio, de idiomas tampoco aprendí mayor cosa... Estuve, entonces, estudiando latín, estudiando un poco de griego, estudiando inglés, francés, de pronto por ahí un bañito de alemán, de italiano ... pero, eso sí, no me vayan a preguntar nada, porque yo nunca aprendí nada de eso.

"Nunca aprendí nada de eso", dice el Maestro Oviedo. Y quienes lo conocen saben que suele hablar en broma y en serio. En broma, porque la ironía forma parte de su caja de herramientas a la hora de enseñar. Y en serio, porque actúa siempre proponiendo el aprendizaje como un proceso en permanente construcción.

Lo que me encariñó fue encontrar loquitos iguales a mí: despistados, desordenados, pero como con ese cariño. Hacían las cosas, pero sin maldad. Todas las pilatunas, las travesuras, todo era como las mismas que les había hecho yo a mis maestros. Entonces dije: claro, aquí está la trampita. Entonces uno veía que iba... que iba logrando cosas, los muchachos iban aprendiendo y el ambiente era supremamente cálido. Nos parecíamos mucho. Era muy

agradable trabajar con ellos. Y después, de ahí para arriba, ya dije: no, yo qué me voy a ir de aquí. Esto está bueno. Me quedé, me graduaron, me fui a trabajar a Ibagué al Colegio San Simón, ya como licenciado, con 22 años a cuestas, enseñando inglés y francés, que era lo que había estudiado.

Después, yo seguí el camino de profesor de inglés. Entré al Instituto Lingüístico Colomboamericano (ILCA), que era un programa que tenía el Ministerio de Educación en convenio con la Universidad de California en los Ángeles, para capacitar a docentes en ejercicio. Y allí empecé como a mirar la lingüística ya más formalizada: que la fonética... que la sintaxis...

Al Instituto Lingüístico Colomboamericano, entré por accidente, más que todo por presiones de amistad. Un amigo mío, que era profesor de educación física y estaba interesado en dejar de hacer maromas, me invitó: "camine, vamos, acompáñeme. Es que a mí me da miedo ir solo, de pronto quedo mal, que yo no sé..., que entonces..." Presionó tanto que yo resolví acompañarlo. Íbamos por las noches a estudiar, salíamos del colegio donde trabajábamos e íbamos a estudiar... Tuve tan buena suerte que, al terminar el programa, los gringos resolvieron que yo había sido uno de los mejores estudiantes. Entonces, me dieron una beca, y me fui a hacer una especialización en la enseñanza del inglés como segunda lengua a la Universidad de "Fornicalia" en los Ángeles, a lo que aquí conocemos como UCLA: Universidad de California - Los Ángeles. Allí por el año 66 (sí, estuve en el 66, de octubre del 66 a junio del 67). En ese programa hacían énfasis en la lingüística. Yo, realmente, en esa época no sabía qué era la lingüística, pero me gustaba el cuento. Hice ese programa, y mi promedio de calificaciones fue lo suficientemente bueno como para que me permitieran continuar para hacer un Master. Pero la comisión Fullbright (mi patrocinadora) en ese momento estaba muy interesada en apoyar a los asiáticos, Vietnam y todo esto. Para este lado del mundo no dieron más becas; no me prolongaron la beca. Me tocó regresar a casa... vine a trabajar en la Universidad del Valle como profesor de inglés.

LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Este año estoy ajustando 40 añitos de andar por allí dando lora. Siempre, mi inclinación, mi preocupación y mis amores han estado en eso: en mirar la lengua, en darle vueltas, en distorsionarle la palabra al otro... Por ejemplo, recuerdo mis pequeñas discusiones con Baena, cuando yo lo llevaba al punto de decirme: "vea, don Tito, no me enrede, no me enrede"... Terminaba gritándome,

y yo le decía: "Bueno, don Lucho, ¿usted por qué grita?" Entonces, decía: "¡Ah, no, eso sí! Es que yo nunca he ganado una discusión. Pero un alegato, un alegato, no me lo gana nadie. Pero no me enrede, don Tito!". Siempre me ha gustado jugar con las palabras; y con Luis Ángel, con Baena, pues se prestaba mucho.

Llegué a la Universidad del Valle en octubre de 1967... octubre, sí, creo que sí. Allí me encontré con los que estaban dirigiendo el Departamento de Idiomas: el jefe era el profesor Antonio Navarrete; y el decano asociado era Baena. Ambos egresados de la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja. Así que llegué prácticamente en familia, porque en esa época nosotros éramos muy solidarios, muy unidos. Empecé a trabajar con ellos, y pronto empecé a poner las miras en regresar a la UCLA a hacer el doctorado.

En la Universidad del Valle, estaba la Fundación Rockefeller botando dólares. En el año 70, me dieron una beca, y me regresé, ya con conocimiento de causa de lo que era la lingüística. Ya me habían envenenado, y tenía que llevar a término ese proceso. Tuve que hacer mis cursos de la maestría. Luego, enfrentarme a los exámenes para ser admitido al doctorado... les dio pesar con el pobre indio latinoamericano... me dejaron pasar. En ese momento, el boom era el transformacionalismo. En el ámbito académico de la lingüística, el N° 1 era MIT, con nuestro amigo Noam Chomsky. Y muchos de sus alumnos, de sus mejores alumnos, estaban de maestros en UCLA, N° 2. Querían ser N° 1. Exigían como un demonio. Así que, por primera vez, me tocó estudiar.

A mis 30 años de edad, me tocó estudiar por primera vez; saber lo que era estudiar, y estudiar feo; dormir 3 horas o algo así... y hágale. Eso fue duro... porque uno vivía muy asustado: el terrorismo académico era bárbaro. Y yo tenía dos cosas en contra: la una era que era latino y, quiérase o no, siempre hay discriminación contra nosotros; y la otra era que todo el estudio era en ese idioma tan "enredado" que es el inglés... entonces, mientras yo me leía un libro, mis compañeros leían 3 o 4... y claro, es una exageración, pero ellos entendían menos que yo... leían mucho pero entendían menos. ¡Nooh! Era un trabajo duro, arduo; mucha, mucha lectura, mucha escritura. Finalmente, en el año 74, en diciembre del 74, dieron por aprobada mi disertación doctoral, y me despacharon con una carta que decía que había llenado todos los requisitos, y que lo único que me faltaba era que me mandaran el cartón; que ya era Ph.D. en lingüística teórica.

EL MAESTRO BAENA

"La lingüística no crece en los árboles", decía. Pero resulta que los árboles, sin semántica, tampoco pueden crecer. En esas discusiones siempre había cosas que él iba modificando y cosas con las que yo me iba enriqueciendo. Ése era el trabajo. Casi siempre yo pasaba por la oficina del él y "—¿Qué hubo, don Lucho? —¿Qué hubo don Tito?" Bueno... cuando él tenía algo que comentar, estaba escribiendo algo (se la pasaba leyendo y escribiendo, escribiendo, escribiendo en su cuaderno, con una grafía que solamente él entendía), sin levantar su mirada de su cuaderno, soltaba la invitación: "Vea, don Tito, ¿cómo le parece esto?" Y se ponía a leer en voz alta sus apuntes. Entonces yo me sentaba, y ahí empezaban las discusiones, mis preguntas, mis argumentos, los argumentos de él... Y como él era un tipo apasionado, poco a poco, cuando veía que no me había convencido, empezaba a subir la voz. Era, entonces, cuando yo le decía: "Vea, y ¿usted por qué grita?", y cuando él me decía: "No, don Tito, es que una discusión no la he ganado nunca; pero un alegato no me lo gana nadie". En esa forma nos fuimos enriqueciendo. Luego apareció un chico por ahí en la escena, que fue Guillermo Bustamante. Es un muchacho, o era un muchacho, (yo no sé ahora, con los años que han pasado...), con una visión muy amplia. Captaba muy bien las ideas. También le alegaba mucho a Baena y, a veces, completaba el trío. Nosotros tres participábamos en algunas discusiones, en algunos planteamientos, en algunos eventos. Guillermo nos aportó muchísimo, con su crítica, con su forma de leer, de interpretar lo que nosotros decíamos, de sugerir... Hacía preguntas, planteaba inquietudes. Tal vez la última vez que estuvimos los tres juntos fue en Bogotá, en alguna cosa de esas que nos llevaron a Baena y a mí a aguantar frío allá, cuando estaba Guillermo trabajando en el asunto de las pruebas del ICFES. Tuvimos una discusioncita por allá tomándonos un tintico en alguna parte. Baena planteaba algo y yo estaba diciéndole otras cosas. Teníamos a Guillermo y a un colega de él allí tomando nota e interviniendo también. No sé qué salió de allí, porque a mí se me olvida en qué terminan todos esos tierreros. Pero, más o menos, tenía que ver con lo último que Baena estaba trabajando, sobre los actos de significación... como representación del 'estado de cosas'; eso era.

Para mí, Baena (que nunca fue mi profesor) fue tal vez el mejor maestro que tuve, el mejor Maestro que tuve en toda mi carrera. Fue lo mejor que me pudo ocurrir desde el punto de vista profesional. En la universidad, a veces se dan estas cosas, coincide uno con alguien que tiene un poco más de claridad y, bueno, lo hace crecer a uno; y uno también, a su vez, ayuda a alguien más.

EL GRAN TEMA

Mi experiencia inicial fue con los idiomas extranjeros, en el terreno práctico: enseñar inglés, enseñar francés; nunca quise meterme con el español. Me tocó una vez, en el Instituto Isidro Parra, en el Líbano, Tolima, antes de irme para Los Ángeles. Yo llegué a ese colegio cuando todos los profesores ya estaban acomodados. Entonces, me tocó dictar español y literatura, en quinto y sexto años de bachillerato, ya los últimos años. Pero yo siempre lo hice con temor. Tuve mucho respeto a eso de enseñar español, porque, después del comentario de mi profesor de lengua y autores: "¿usted va a saber más que los libros?", iba quedando con cierto complejo de inferioridad.

Pero toda la raíz de mi reflexión viene de la preocupación por la enseñanza de los idiomas. Mi primer momento después de la licenciatura fue la enseñanza de idiomas extranjeros, la especialización en la enseñanza de idiomas extranjeros... Todo ese recorrido fue en términos de sentido práctico. Después, cuando mis alumnos de la maestría empezaron a darme garrote, porque no querían a Chomsky, me obligaron a sacar lo que yo tenía de mi aporte frente a esos problemas teóricos, lo que había venido construyendo, reflexionando; encaminado dentro del transformacionalismo, pero más centrado en lo que tenía que ver con la significación, y con su relación con la vida cotidiana.

En realidad, es algo muy sencillo; como tan vívido, tan emotivo, que la gente lo comprende, lo sigue, y capta la línea de argumentación. Es una línea de argumentación sintáctico-semántica, cargada de lo que tiene que ver con la significación desde el punto de vista de la cotidianidad; cómo afecta eso la forma lingüística, la gramática, las transformaciones. Es uno de los grandes pequeños aportes que se hacen a una teoría lingüística, para quien quiera mirar la lengua como un integrado de sistemas.

Cuando yo empecé a producir mis reflexiones, durante mis estudios de doctorado, me dediqué a trabajar en el Español, a mostrar cosas. Esa estrategia me fue dando confianza y me fue ganando prestigio en la escuela, en el Departamento de Lingüística de la UCLA. Entonces, yo cogí mi línea, taque, taque, dale, dale. Todo, todo, la argumentación, todo lo que hacía era del español. Afortunadamente, los maestros me aceptaron esa forma de trabajar; o, si no, no me hubiera podido graduar. Porque mi fuerte no está en la erudición; nunca he sido un erudito en nada. Yo leo, y se me olvidan las cosas, se me olvida cómo se titula el libro, el nombre del autor... Simplemente tomo lo que me interesa; y lo demás, olvídense. Pero el fuerte mío estaba en la crítica: ahí fue

donde logré enredar un poco a los maestros: en la argumentación; mostrar por qué ciertas propuestas no eran válidas o carecían de fuerza. Entonces, la argumentación, la argumentación fue lo que me permitió llegar al doctorado. Si hubiera tenido que presentar exámenes de erudición, me hubieran devuelto a casa desde el primer trimestre en que estuve en la UCLA: ¡váyase! Pero no; a uno lo invitan a continuar hacia el doctorado, no porque cite 20 mil autores sino, más que todo, porque hay un problema y uno lo estudia, lo analiza, propone una solución, todo eso... Ése ha sido mi aporte.

La poca claridad que pueda haber logrado en cuanto al Español, su gramática, arranca con mi contacto con el trabajo de Chomsky sobre la gramática. Hasta enfrentarme con él, nosotros veníamos trabajando en una gramática normativa, y un análisis absolutamente abstracto. No es que Chomsky lo haya hecho más concreto. Pero sus planteamientos ayudan a hacer claridad.

Hay dos acepciones básicas de **gramática**: la una es lo que hacen los gramáticos; y la otra es el conocimiento que, de su lengua, tiene cada uno en la cabeza. Los gramáticos hacen una gramática para representar lo que la gente tiene en la cabeza. Esa idea es muy clara. Me abrió un panorama que me manda a mirar la cotidianidad, aunque sea dentro de lo frasal, que es lo más fácil de mirar. Cuando uno se pone a mirar el texto sin saber lo que está buscando, no encuentra nada; o encuentra más de lo que está buscando, y se enreda. Uno trabaja los elementos mínimos de análisis para ir construyendo algo. Esa idea me quedó muy clara.

Cuando yo llegué a Cali, después de mi doctorado, venía esquematizado dentro del transformacionalismo: rígido, matriculado con la impronta de transformacionalista, de formalismo, de este tipo de cosas. Pero llegué al postgrado en lingüística, en Univalle, a trabajar con Baena... Yo ya tenía algunos antecedentes en la dirección de la semántica: en mi disertación doctoral, había iniciado una ruptura con el modelo estándar de la teoría transformacional y estaba buscando significaciones que Chomsky no estaba buscando; a él no le interesaba eso; su esfuerzo se centraba solo en el aspecto formal, a pesar de que el aspecto formal depende obligatoriamente del significado. Aquí me encontré con el trabajo de Baena. Yo ya me había familiarizado con el trabajo de Chafe y otros que estaban haciendo rupturas en el transformacionalismo. Empecé a entender muchas cosas; a mirar con más claridad el trabajo de Fillmore, que es fundamental en lo que estamos proponiendo. Empieza la discusión, empiezan el enfrentamiento y la confrontación amistosa y productiva, aunque a veces en voz alta, con Baena. Él normalmente no daba reconocimiento a nada de lo que le llegara de afuera. Pero íbamos acercándonos en nuestras

concepciones teóricas. Me daba cuenta de cómo, después de un agarrón académico conmigo en su oficina, tanto él como yo íbamos modificando detalles en nuestros marcos conceptuales.

[En este trabajo de significación-comunicación desde la gramática, van surgiendo elementos]. Es sencillo, pero no es simple. Con el tiempo, lo que me quedó claro es que un texto es un tejido de elementos heterogéneos. Entre esos elementos están los bloquitos de construcción del texto, que pasan por la sintaxis oracional y la sintaxis textual, y todo lo que tú quieras. Es decir, la gramática te tiene que dar los elementos. Lo que pasa es que una gramática no desarrollada no te lleva hasta allá. Pero te da para lo que tiene que ver con la forma física del texto: si es oral, los sonidos; y si es escrito, la grafía. Y te aporta toda la organización del texto, que pasa por la utilización de la morfología, o de la morfosintaxis. Además, toma en cuenta una cantidad de elementos, como los distintos actos que reconocemos nosotros: actos de significación, actos de comunicación, actos textuales, que participan en la construcción de sentidos en el mismo texto. De manera que yo concibo la lengua como un sistema vivo, expandible, recreable, todo lo que uno quiera. Por consiguiente, para llegar a una gramática del texto (como representación del conocimiento que tenemos los hablantes de una lengua), necesariamente hay que partir de los segmentos mínimos, de los bloquitos con que se construye un texto.

¿Cuál es el problema que yo encuentro ahora que enseño comunicación oral y escrita? Estos muchachos no reconocen un sujeto, no ven la relación con el predicado. Y arman textos, y escriben sobre lo divino y lo humano... pero... hay algo que está fallando cuando se ignora la gramática, que es la relación estructural que va a permitir construir la red de formas y de ideas. La gramática [mental] que permite generar textos y sentidos es una, ya se trate de una composición de una narración infantil, de un telegrama o del mensaje que sea; es la misma gramática la que está en acción. Lo que pasa es que los lingüistas no la hemos desarrollado teóricamente hasta el punto en que podamos establecer todo lo que es necesario para construir el texto.

En la escritura de un texto, ¿por qué falla un estudiante en la concordancia gramatical?, ¿por qué no reconoce el sujeto, no reconoce el predicado?, ¿por qué se pierde del tema? Escoge algo como tema de un enunciado, y, a la quinta o sexta palabras, ya se le olvida que estaba hablando era de esto. Y cuando lee su obra inmediatamente, pues él se entiende, o parece entender lo que ha escrito. Pero no se da cuenta de que hay una cantidad de imperfecciones en ese texto. Nosotros pensamos que es necesario trabajar sobre el texto. Pero no se puede

olvidar que ese texto está estructurado, organizado, armado sobre una gramática, llámese frasal, oracional o lo que sea. Desde luego, con todas las conexiones lógicas y con todo el aparato retórico que rige la organización de esas ideas. Yo sigo pensando que la gramática es una teoría de la lengua. Pero de la lengua en acción; de la significación. No la lengua en abstracto. No es el álgebra pura y limpiecita... que "a más b al cuadrado"... Yo no sé qué pasa con la labor de los maestros de lengua castellana. Pero parece que están descuidando los principios con los que nosotros armamos cualquier despelote, cualquier texto, cualquier comunicación, cualquier mensaje... Claro, hay un plan macro de lo que sea, y hay cosas micro y todo. Pero la gramática sigue siendo el corazón de esas cosas, en el sentido de generar sentido, de producirlo... De lo contrario, no hay coherencia, no hay cohesión, no hay nada.

HACIA EL PAÍS

El trabajo de la Universidad del Valle tuvo en los maestros Baena y Oviedo una época de particular influencia nacional, justamente a través de los cuestionamientos generados alrededor de las opciones posibles para comprender innovadoramente los procesos de promoción del aprendizaje del Español.

En la maestría tuvimos una estudiante que trabajaba en el Ministerio de Educación. Ella se entusiasmó con la carreta de Baena; se entusiasmó con lo que yo hacía desde el punto de vista formal. Así que empezó a llevar la idea del enfoque semántico-comunicativo al Ministerio. En una ocasión, que veníamos de hacer un seminario en Santander, nos invitaron a Baena y a mí a que nos quedáramos una noche en Bogotá para que habláramos un rato con los técnicos del Ministerio. Allí estuvimos... ya recuerdo el nombre: Sara Pabón, Sara Pabón de Agudelo, o Sara Agudelo de Pabón, bueno... ¡Sara! Entonces, nosotros nos quedamos allí y empezamos a contarles qué era eso del lenguaje, cómo lo veíamos, la importancia que tenía para la enseñanza del idioma y otras cosas. Eso fue toda una mañana. Después nos volvieron a invitar, volvimos a charlar con ellas... más reuniones. Con las clases que tomaba Sara aquí, y los apuntes que tomaron allá, en esas charlas, se lanzaron a escribir los Marcos Generales del Ministerio de Educación. Fue lo primero medio serio que hubo. Las encargadas del Ministerio, claro, agregaron otra serie de elementos que tenían que ver con la literatura y la pedagogía... Al escribir, las cosas no les salieron como era de esperarse. Sin embargo, fue un buen intento; no, excelente trabajo.

Después anduvimos medio país... Recuerdo que estuve en Neiva en una ocasión haciendo un seminario en la Surcolombiana... una charla... eso no era seminario; era una charla. Se me vinieron encima a darme madera todos los maestros de ahí de Neiva, que tenían un movimiento fuerte: el movimiento pedagógico. Yo les dije: "Miren, ¿ustedes de qué me están hablando: de lo que dicen los Marcos Generales o de lo que es este planteamiento que yo les he hecho?. Si es de los marcos generales, vayan a pelear allá con Sara y sus muchachas, que esa es la creación de ellas, con base en cosas como éstas de las que estoy hablando. Ahora, si es de esto, entonces vamos a discutir lo que yo les he planteado aquí". Y dijeron que era de los Marcos del Ministerio, que no era que estuvieran muy claros. Y les dije: "Ah, bueno. Esto otro es lo que nosotros estamos proponiendo". Entonces ya me quité de encima el problema. Ese día creí que me iban a fusilar, ahí, en vivo y en directo. Lo que pasaba era que se había producido una confusión que, gracias a este intercambio con los colegas del magisterio de Neiva, tuvimos oportunidad de aclarar en el Ministerio. Sucedió que el trabajo de los Marcos Generales se había presentado como una propuesta de la Universidad del Valle. Claro que debo reconocer que, aunque fuera de ese modo, recibimos el reconocimiento general. Y se logró que nuestra propuesta fuera conocida en todo el país. El reconocimiento en el ámbito universitario ya estaba dado, en virtud de nuestras conferencias y publicaciones. Pero los maestros de la educación básica y media empezaron a reconocerlo a partir de su utilización en los Marcos Generales del MEN. Eso nos dio un momento de satisfacciones, pues pudimos participar en diversos encuentros y exponer con mayor claridad las ideas de la propuesta.

La conceptualización de entonces, sigue siendo referencia teórica para las actuales discusiones sobre los estándares curriculares de la calidad. Allí, por ejemplo, se hace referencia al trabajo con los niños, pues cada cual también adecua el texto a la situación, lo fragmenta y lo coloca ahí de acuerdo con su intención. *Esta manera de entender la interacción con los textos tuvo su origen en la participación de los maestros Baena y Oviedo en el proceso.*

LA NIVELACIÓN UNIVERSITARIA – EL ESPAÑOL EN LA U.

Luego de su jubilación tras veinticinco años de labor en la Universidad del Valle, el Maestro Oviedo se ha dedicado cada vez más frecuentemente a eso de enseñar a leer y a escribir en las universidades del Valle e Icesi de Cali. Uno de los puntos de partida fue su liderazgo en la coordinación del área de Español del desaparecido Programa de Nivelación Universitaria de la Universidad del Valle. Posteriormente, ha seguido

ejecutando lo que pudiera interpretarse como la teoría aplicada al mejoramiento del desempeño de los universitarios caleños de diferentes instituciones, en diferentes cursos y talleres de Español o de Comunicación Oral y Escrita.

La idea en el PNU era tener tres grandes áreas de formación de los muchachos: la una, en matemáticas; la otra, en lenguaje; y la otra, en el deporte. En el deporte, porque daba formación en lo que era competir con uno mismo, participar en equipo, competir con los demás. En la matemática, porque el análisis de la matemática es fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico formal de los estudiantes. Y en el lenguaje, porque sin él no hay para donde coger, fuera del lenguaje no hay salvación. El asunto con el lenguaje, entonces, era hacer un programa en el que los estudiantes encontraran sentido a su estudio como una forma de organizar su pensamiento, y de proyectarse para el aprendizaje y para la comunicación en general. Lo que tratamos de hacer en el PNU con los jóvenes maestros de lenguaje fue reunir gente de distintas especialidades, todos con un buen manejo del lenguaje, del español y de los textos. Y se coordinó ese saber que ellos tenían, pasándolo por una concepción fundamental, que es la que hemos llamado Enfoque Semántico-Comunicativo (nombre acuñado por nuestros estudiantes de la maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle). Enfoque semántico-comunicativo, en esencia y en sencillito, quería decir simplemente eso: el lenguaje (y, en concreto, la lengua) es significación en la comunicación. ¿Eso qué quiere decir? Pues que nosotros no podemos hablar de comunicación en el vacío y sin contenido. Si no hay significación, no puede haber nada: no puede haber comunicación verbal, no puede haber creación, no puede haber desacuerdo, no puede haber acuerdo, no puede haber textos... Entonces, lo fundamental para nosotros es esa significación que está ligada con el otro. Partimos de la concepción de Halliday, según la cual el lenguaje cumple dos funciones vitales: la personal y la interpersonal. Y en esas dos funciones está metida la significación, que es la que permite construirme yo como sujeto, tanto como que el otro participe de mi construcción; y que yo pueda participar en la construcción del grupo, de lo social. A partir de ese planteamiento, empezamos a trabajar.

En nuestras charlas con el grupo de colegas del área de lenguaje, casi nunca hubo gramática de esa formal. De pronto, en algunas pocas ocasiones, de paso, cuando había algún problema, alguien preguntaba: ¿pero es que esto cómo es? Entonces yo daba alguna explicación breve para el grupo. Pero, de resto, hablábamos con el mismo lenguaje con el que nos entenderían fácilmente nuestros muchachos.

De lo que se trataba, para cada profesor con su grupo, entonces, no era de dar teoría del lenguaje, filosofía del lenguaje, análisis del discurso ¡no! De lo que se trataba era de hacer un trabajo con los estudiantes para que ellos fueran desarrollándose, para que llegaran a su propia gramática, sin el peso, sin el lastre, digamos, de tener que aprender concepciones teóricas y nomenclaturas para cosas que ellos saben hacer, pero que necesitan perfeccionar en la acción.

Nosotros somos muy dados a poseer las verdades. Entonces, si yo tuve la suerte de hacer una maestría en lingüística, me apropié de ese modelo (mal apropiado) y lo voy a aplicar a como dé lugar. Pero si soy analista del discurso, lo otro no me sirve, eso no sirve para nada, eso es una bobería, eso está mandado a recoger, eso es obsoleto... y ¿cómo así que yo necesito una teoría, pero no puedo enseñarla sino que tengo que dictar un curso de español funcional, y no puedo hablar de lo que yo sé, que es la teoría?

Recuerdo, de entrada, las primeras reuniones que tuvimos. Yo dije: no; es que no se trata de ir a hacer el show de qué tanto sé yo, sino de usar lo que yo sé para que el otro pueda avanzar, pueda aprender y pueda desarrollar su pensamiento. Y eso era, en esencia, lo que tratábamos de hacer. Siempre dijimos: bueno, nosotros no vamos a hacer cursos de filosofía del lenguaje. Y no eran cursos de filosofía del lenguaje; eran talleres... eran talleres en los que la gente iba a leer, iba a analizar, iba a pensar, iba a confrontar, iba a producir, iba a preguntar, iba a crear, iba a recrear, eso era.

A los profesores siempre se les propuso: vamos a trabajar sobre lo que el estudiante produce, vamos a trabajar con lo que el estudiante hace. Y nuestro punto de partida es el **texto**, el texto que el estudiante produce, el texto que se lee, el texto que se comenta, que se critica, el texto... Y fue cuando hablamos del texto como esa cantidad de cosas que hay metidas en él: de actitudes, de emociones, de ideas, de relaciones de poder, de todo, todo, todo lo que está metido ahí, lo que es ese sancocho que llamamos texto. Y eso fue.

En ese contexto la enseñanza del español en el ámbito universitario podría constituirse en un espacio para recuperar parte de un proceso que en algunos jóvenes se queda incompleto en alguna de las etapas de adquisición de la lengua. Las dificultades de los jóvenes en el medio universitario nacional son patentes en universidades tanto públicas como privadas. Y, sin embargo, los aportes del Maestro Tito ponen el aprendizaje en un escenario que brinda una perspectiva prometedora a partir de la interacción entre comunicación y significado. El "uso prestigioso" de la lengua es una opción a la que los jóvenes pueden acceder si

encuentran en el lenguaje una posibilidad para comprender mejor a los otros tanto como a sí mismos.

Se necesita la sensibilidad, desarrollar una sensibilidad para empezar uno a darse cuenta, para contrastar. Se trata de comparar, que es una función innata. Para mí, la comparación es una función innata; y sin ella no vamos a ningún lado. Entonces, uno empieza a comparar. Yo creo que es eso. Por ejemplo, cuando yo les conté a ustedes la anécdota de mi profesor de lengua y autores ("Oviedo, ¿usted va a saber más que los libros?"). Es lo que pasa cuando estoy leyendo: éste me dice tal cosa, pero yo siento que eso no es así. Entonces, es el pensamiento crítico que se ha ido desarrollando... pero que estaba desde el comienzo ahí. Puede que uno trate de desarrollarlo, pero si no tiene la simiente... Fíjense, por ejemplo, todo lo que lucha uno en una clase, bregando, llevando a la gente hacia allá. Y si no logra nada, es porque realmente no hay con quién. Hay ocasiones en las que uno les pide a los estudiantes, a ciertos estudiantes, que escriban algo. Ellos escriben y uno les señala las deficiencias de sus textos, les ayuda, se sienta con ellos, ¡corrija! Pero el próximo texto que escriben vuelve con los mismos problemas... Y eso es ejercicio tras de ejercicio... Supongo que todo mundo podría llegar allá [a la capacidad de escribir bien y desarrollar su potencial crítico], y creo que hay maestros excelentes que son capaces de sacarles todos los pases, todas las suertes a los toros ¿no? Por malos que sean los toros. Sin embargo, lo que yo digo es que cuando el estudiante que tiene potencial se enfrenta con maestros que no están en esa tónica, y no los estimulan para que le pierdan el respeto al texto escrito, el proceso se trunca porque el muchacho presume que la letra de molde es sagrada. Cuando el joven asume su propia idea, ésta aflora y él se afirma como sujeto.

En la tradición, era diferente. Había un sujeto construido a martillazos, porrazos y todo lo que se quiera, pero más que todo en la interacción, en la vida cotidiana.

Yo recuerdo, por ejemplo, a los curas. Los curas tenían a veces tiritos de humor ¿no? Entonces, si uno veía a los curas, que parecían personas tan respetables y de pronto salían con chistes pendejos, uno iba sintiéndose como autorizado para hacer pendejadas también. Por ejemplo, recuerdo al rector del seminario. Era un viejito, el padre José Naranjo, así chiquito, todo barrigoncito, un hombre justo, era un hombre bueno, muy bueno. Ese viejito salía con unos chistes como este: "un día alguien le dijo a un pastusito: "diga cuerdas, cuerdas"; cuando el pastusito dijo "cuerdas, cuerdas", el otro le dijo: "el rabo me muerdas". Al pastusito le pareció gracioso y quiso aplicarle el juego a una señora

amiga de él: "dígame cuerdas, cuerdas". Ella le preguntó "¿para qué?"; "no, pues dígame cuerdas, cuerdas". Cuando ella dijo "cuerdas, cuerdas", él le respondió: "yo no recuerdo cómo es, pero como que me tiene que morder el culo, pues".

Sí; en el humor, uno va perdiendo el miedo; empieza a coger las palabras para uno, a retorcerlas, a jugar con ellas, a ponerles amor a las palabras, para jugar con ellas ¿no? Hay que hacerle el amor a las palabras.

Bueno, sí, es eso. Pero se necesita tener el equipaje, tener el medio cultural y todo lo que en él se desarrolle... Porque uno ve gente que crece como un riel... (rígida y fría)... y de ahí viene toda esa insensibilidad en la comunicación y en la generación del sentido. De pronto, demasiada ceremonia y demasiada rigidez no comunican nada o comunican muy poco. Sin embargo, yo conozco maestras muy queridas que han estimulado la creación y la destreza comunicativa en los niños. Y en el PNU, surgió, en la interacción, un grupo de maestros convencidos de las posibilidades del modelo.

¿Y LAS COMPETENCIAS?

¿Cuáles es el problema con la idea de competencia? Cuando Chomsky habló de competencia lingüística, estaba hablando del conocimiento que cada uno de nosotros desarrolla o construye acerca de su lengua. Después, alguien oyó hablar de competencia, que Hymes había dicho que la competencia lingüística no era suficiente y que había que hablar de competencia comunicativa, porque había que agregar también reglas de uso y una cantidad de cosas de esas. Luego, competencia ideológica. Bueno, entonces van proliferando las competencias. Es como si el cerebro humano tuviera una serie de departamenticos: lo que es lingüístico está aquí; lo que es comunicativo está aquí, tiene una conexión con lo lingüístico; lo ideológico es algo más que está por acá y de alguna manera tiene alguna conexión con esto... pero, pues son mundos aparte. ¿Qué pienso yo? No he leído lo de las inteligencias múltiples. Pero supongo que van por el mismo camino. Uno desarrolla cierta destreza, cierta capacidad para manejar distintos tipos de cosas. Entonces, ellas se pueden separar. Hay hasta inteligencia emocional. Y ¿qué tipo de inteligencia aparecerá más adelante? Hay una cantidad de inteligencias, y eso también da pie para que haya muchas competencias; van de la mano. Cuando yo empiezo a "crear competencias", también tengo que "crear inteligencias". Después, seguramente tengo que crear una cantidad de mente... "mentecatos", para poder hacer cuadritos e impresionar a la gente. ¿Qué es lo que ocurre si uno piensa que el pensamiento

que nos interesa, el trascendente, necesariamente está estructurado, representado, construido en el lenguaje? Pues tiene que empezar a ver que todo aquello que llama competencia ideológica, competencia comunicativa, competencia lingüística, competencia discursiva, competencia argumentativa... son aspectos de esa gran estructura cognitiva que tiene uno. Y esa es la competencia que uno tiene. Ahora, que uno desarrolle, maneje, pule destrezas y avance en ellas tiene que ver más con el desempeño que con diversos tipos de competencias... Yo creo que la competencia sería estructural: qué tiene uno organizado como funciones, relaciones y principios cognitivos. Y ella entra en relación estrecha con las diversas destrezas, por ejemplo, para escribir poemas, para escribir crónicas, para escribir otros tipos de textos; es decir, las destrezas son preferencias del sujeto que pueden llevarse a la práctica, a la acción concreta, si se tiene de qué hablar, si se viven las emociones y si se está en posesión del conocimiento estructurado. Lo demás es ejercicio físico.

Cuando tú hablas de cómo uno sí le puede enseñar a escribir a alguien que supuestamente está desahuciado, seguramente ese alguien tiene algún nivel de competencia. Lo que pasa es que no se le ha dado la gana de escribir, porque se quiere tirar al maestro, también. Es lo que se llama la resistencia pasiva. Pero de pronto encuentra a alguien que apreció lo que él hizo, y dijo: hombre, pulamos esto aquí, a ver; démosle una vueltica para ver cómo queda. Y le queda mejor. Entonces se va entusiasmando, y va desarrollando esa destreza. Pero tiene que tener estructura, tiene que tener de qué escribir, tener todas las emociones, toda la estructura del conocimiento, del saber que tiene. Cuando proliferan las competencias, empezamos a descargar nuestra responsabilidad sobre los demás.

A la hora de la verdad, es eso. El conocimiento no es más que el lenguaje. De otra manera, pues hay experiencias sensoriales de distinto orden. Pero lo que es importante para el ser humano, trascendente, necesariamente está estructurado, representado, organizado en el lenguaje. Y esa es la esencia de la competencia. El sujeto la tiene en uno u otro grado de desarrollo o no la tiene; la desarrolló o no la desarrolló. Porque la competencia se desarrolla; la competencia no es innata. Unos piensan que es que las competencias son innatas ¿no? Que porque Chomsky habló de ideas innatas. Pero, con esa expresión, él se refiere a las precondiciones naturales universales que tienen los humanos para adquirir una lengua. La competencia la tiene que desarrollar cada individuo, y parece que tiene muchas facetas, muchos aspectos, tiene muchos niveles, tiene muchos grados de desarrollo. La calidad de la competencia depende de las

oportunidades y experiencias sociales que haya tenido el sujeto. Pero, para desarrollar la competencia, se necesita tener algo: debes tener bien organizadas las funciones heurísticas con que nace el ser humano.

Todo el mundo argumenta, así sea para pedir una rebaja. Ahora, ¿hasta qué punto la argumentación cuenta en qué mundo de la significación?, ¿cuál es el peso de la argumentación en el mundo de la significación que nos importa? No es lo mismo la argumentación jurídica que la argumentación científica, que la argumentación filosófica o la argumentación callejera. Pero ahí está. Todos somos competentes para argumentar. O si no, ¿cómo hemos conseguido lo que hemos conseguido de los demás? Ahí está la competencia, la dimensión cognitiva, que todos tenemos. Ahí está el germen, ahí está la estructura. Ahora, hay que desarrollar la destreza en el mundo de referencia semántica, en el mundo de significación en que uno se mueve: en el mundo cotidiano, en el mundo científico, en la ficción, en la creación poética y hasta en el mundo de la esquizofrenia, que son mundos de significación. De todas maneras, cada uno se especializa y adquiere cierto grado de profundidad.

PAÍS, QUÉ PALABRA

La situación es bien compleja. Como cuando uno está en un barco que se hunde. Estamos en este país, en el que uno no sabe qué va a pasar. El futuro es muy incierto. No ve uno una luz que indique que esto va a calmarse, va a mejorar; no se ve.

Esmuy difícil entrar en un proceso de educación formal, porque, primero, no hay trabajo para muchos profesionales... y nosotros hemos crecido aquí con el cuento de la empleomanía... nos preparamos para buscar un empleo; y, segundo, supongamos que no nos forman para un empleo sino para crear empresa... pero resulta que no hay recursos financieros para ello.

Empieza uno a mirar, y ve ingenieros, médicos manejando taxis... manejando, no; **parqueados** en un taxi frente a un supermercado o una clínica, esperando a ver si les caen pasajeros. Y luego se pone a ver que puede haber dineros fáciles, puede haber una cantidad de cosas. Ante esta situación, el valor de la educación se va aniquilando. Entonces, ¿qué es lo que tenemos nosotros en nuestras instituciones educativas? Hijos de familia metidos a la brava en un sistema educativo: usted tiene que ir a la U, tiene que estudiar; el cuento de que la educación es el camino para no sé qué. Esos argumentos ya no se los comen los muchachos. Los viejos seguimos pensando que sí, que la educación es el camino, que el progreso... pero ¿los muchachos?... Estamos compitiendo en un

mundo abstracto, que es la Educación, frente a un mundo muy concreto, que es la vida real de los estudiantes, de los muchachos. Tú tratas de hacer pajaritos de oro... Luego viene el Ministro de Educación de turno y dice: "no; es que de aquí para arriba sólo dos o tres estudiantes pueden perder un curso"... ¡Ahí sí que menos! Es decir, les dan a los estudiantes todas las herramientas para que no tengan que preocuparse por trabajar, por crecer; entonces, ellos han perdido la perspectiva, han perdido el horizonte, han perdido las esperanzas. Así que, para ellos, la educación no significa sino torturas.

Es terrible. Pero eso es lo que estamos viendo. Ahora, a las universidades privadas todavía van algunos muchachos que no están a gusto. Pero están obligados por el papá, porque de pronto tienen un negocito, tienen algo que ellos van a heredar, y tienen que irse preparando. El papá dice: "preparate para esto, porque, si no, se va a perder". Pero uno ve que no hay ese deseo de aprender, no hay. Más que todo, solo de sobrevivir: "no tengo complicaciones, y mi papá me da lo que necesite; estoy bien".

Entonces ¿qué pasa con la educación? Pues estamos en ese proceso de ir contra la corriente, de mantener una situación, —yo diría que ficticia— en que la educación formal (especialmente la básica) ha ido tomando distancia, se ha ido como aislando de la realidad... y cada día es una cosa mucho más abstracta.

Si vamos a hablar de la evaluación de los estudiantes, ese es un problema supremamente complejo. Una evaluación formal como la que nosotros hacemos (con tests, con exámenes, con cosas de esas) no nos permite ver sino un aspecto mínimo de lo que es el estudiante desde el punto de vista cognitivo. Eso es todo lo que podemos ver, y en mínima parte. Si hacemos un cuestionario, por muy bien elaborado que lo hagamos, de todas maneras quedan muchas cosas por fuera, quedan muchos elementos que no estamos mirando. Si observamos bien, yo creo que la mejor evaluación que uno puede hacer de la gente es mirar su comportamiento, sus reacciones, su forma de obrar dentro de una situación específica... si miramos eso... Ya dijimos que la educación (especialmente la básica) es como una abstracción de la realidad. Entonces, lo que estamos mirando es una construcción también ficticia, que es la que tenemos en las aulas. En esas circunstancias, difícilmente puede uno hacer una evaluación real práctica, objetiva. Todo lo que hacemos es aproximarnos a las cosas, pero solamente desde el punto de vista cognitivo, o desde el punto de vista de la información que el estudiante ha aprendido, o ha asimilado, o es capaz de responder en un papel. Todo lo demás que nosotros llamamos una educación integral, difícilmente se puede evaluar.

Un país que ha perdido la ética; un país en el que la corrupción es el pan nuestro de cada día; donde la violencia se enseñorea en todas partes; donde uno no sabe si al minuto siguiente está allí o ya lo desaparecieron. Así es muy difícil entrar a juzgar el tipo de personas que nosotros estamos formando como seres integrados, no solamente en lo que han aprendido de información académica sino como seres humanos. Uno se encuentra con estudiantes ¿no? estudiantes muy amables, muy gentiles, muy formales, todo lo que uno quiera... pero —como decían los abuelos, "caras vemos, corazones no sabemos"—, si encuentran la oportunidad de embarrarla, lo más probable es que a lo mejor la embarren. Entonces... no sé...

En cuanto a las pruebas del ICFES... No las conozco; nunca las he presentado y espero no tener que hacerlo. Pero yo veo lo que publican en los periódicos, como preparación para las pruebas del ICFES. Aquello es vergonzoso: son unos cuestionarios pésimamente elaborados. Yo traté, por ahí, de resolver algunos... Claro... tengo que concluir que soy un ignorante. En una comprensión de lectura, por allá, de un texto de historia o algún tema de esos, yo leía el texto... volvía y miraba la pregunta... volvía a leer el texto... y decía "pero todo esto no puede ser posible". Y volvía y lo leía... Donde querían que el estudiante respondiera una sola cosa, el texto enumeraba tres o cuatro cosas bien importantes y pertinentes para responder la pregunta. Yo digo: bueno, si yo tengo que presentar ese examen, me rajaron, porque no sé leer o porque no sé historia. Pero, no; ése no es el caso. El examinador o el que elabora esas pruebas de entrenamiento parece que toma las cosas muy deportivamente: no hace sino poner distractores ahí a lo loco, y ¡ya! Parece que pensara: "el distractor que yo tengo en la cabeza es *a*; entonces, ese es el que tiene que escoger el muchacho". Pero un buen lector dice: "¡no! *a*, *b* y *c* están en el mismo nivel, son del mismo rango, tienen la misma profundidad, tienen el mismo alcance, tienen el mismo peso, tienen la misma pertinencia... entonces, cualquiera de esas es posible!" Ante estos elementos, yo veo que —suponiendo que estas cosas fueran funcionales— nos encontramos con un problema adicional y es el del gremio que hace esas pruebas, o el que prepara al estudiante para presentarlas. Fíjense que, en las pruebas de ensayo, incluyen preguntas generales y preguntas de profundidad, o algo así. Uno va a ver cuál es la profundidad, y resulta que los dos tipos de preguntas son la misma historia. Veo que todavía falta mucho: tienen que aprender mucho, para poder hacer pruebas que sean más sólidas, que sean por lo menos consistentes, que puedan ser miradas más objetivamente.



SI HUBIERA TIEMPO

Si algo se quedó en el tintero, yo nunca podría decirlo. No sé. Yo he vivido lo que va saliendo, lo que va viniendo. Sí. Yo no me he trazado metas... que yo voy para allá... ¡no! Lo que quedó en el tintero, en su día se quedó. Pero como, pues, no sabía que eso estaba dentro del tintero, se quedó en el tintero. Sin embargo, creo que el trabajo que inicié con la gramática semántico-comunicativa puede tener un desarrollo mayor. ¿En qué quedó lo del tintero? En el texto de "Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática". Es decir, se abrió... se caminó un tramo, se señalaron una cantidad de cosas. Pero no las llevé a término, por circunstancias de la vida, por ese que hacer diario para sobrevivir o algo por el estilo... Allí hay cosas para trabajar. Y si tuviera el tiempo, me sentaría ahora... ya un poquito más modernizado.

En la época en que escribía, la técnica que aplicaba era: primero, escribía a mano, con lápiz; luego, corregía sobre ese borrador, con bolígrafo; después, pasaba el escrito a máquina... y, de paso, hacía otra corrección; posteriormente, corregía una vez más, con bolígrafo, la versión en máquina; después, le pasaba la tarea final a Eva o a Luz Marina (nuestras pacientes secretarias del Departamento de Idiomas de la Universidad del Valle) para que sacaran en limpio todos esos enredos de globos que señalaban los apartes que debían moverse a otros sitios...; y finalmente, casi sin mirar mucho las cosas, daba los últimos toques... Ahora que nos hemos modernizado más, a lo mejor rinda menos. Pero, bueno: si tuviera el tiempo y la resistencia física para camellar fuertemente, de pronto me gustaría seguir el desarrollo que traía. No porque crea que eso es la panacea; pero sí porque creo que ese trabajo esclarece muchas cosas. Ese trabajo, así como está, le hace ver muchas cosas a mucha gente. Porque un trabajo así... de carpintería... pequeñito... de detallitos, de una argumentación así... elemental, cotidiana... se va viendo con más facilidad. Entonces, le ayuda a mucha, a mucha gente.

Edición y adaptación:
Profesor: Óscar Agredo Piedrahíta
Escuela de Estudios Literarios
Universidad del Valle

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN*

Tenemos el gusto de presentar a Tito Nelson Oviedo, profesor titular y jefe del Departamento de Español de la Universidad Icesi de Cali. Como profesor titular del Departamento de Idiomas en la Universidad del Valle obtuvo las distinciones de Profesor Distinguido en 1989 y Profesor Emérito en 1991. En esta entrevista él se refiere a la comunicación como negociación de sentido que permite llegar a acuerdos tanto en el ámbito social como académico. Así, la presentación oral tiene una gran ventaja ya que permite negociar de manera inmediata el sentido de lo que se está diciendo, algo que no es tan fácil cuando se está frente a una producción escrita.

EDUTEKA: *Muchas gracias por aceptar nuestra invitación a participar en EDUTEKA y cuéntenos ¿cuál cree usted que es la importancia de la comunicación en esta sociedad del conocimiento?*

Tito Nelson Oviedo: Para que haya sociedad, tiene que haber comunicación. Y esta se entiende como la negociación del sentido de las cosas que permite llegar a acuerdos. En la sociedad actual falla la comunicación; no hay negociación del sentido. Asistimos a monólogos paralelos; cada uno habla de democracia a su modo; pero los discursos no se negocian y, por lo tanto, no se puede llegar a acuerdos: no se ha negociado el sentido. Así como, en el nivel de convivencia la comunicación juega un papel tan importante, en el del conocimiento, donde se constituyen comunidades de pensamiento, de disciplinas y de acción académica, debe haber una negociación de sentidos y unos acuerdos, para que la ciencia y el conocimiento avancen. De lo contrario, será el caos.

E: ¿Por qué considera usted que es importante que los estudiantes de enseñanza básica y media desarrollen habilidades efectivas de comunicación?

*Entrevista publicada en EDUTEKA (www.eduteka.org). Junio 15 de 2002.