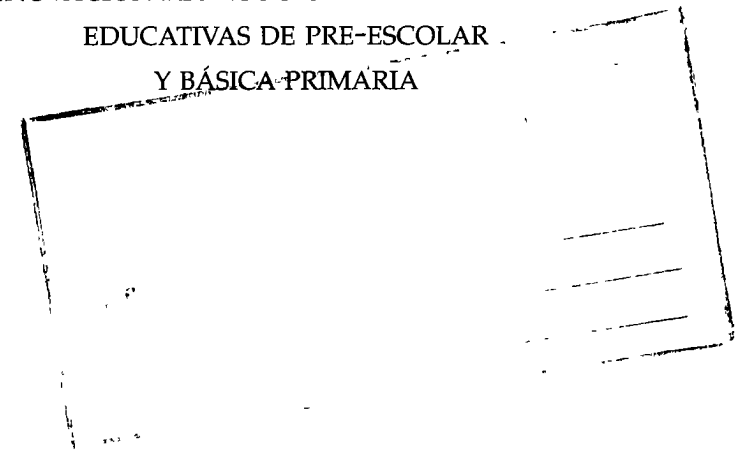


SERIE INNOVACIONES



LOS NIÑOS Y LA LITERATURA

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE PRE-ESCOLAR
Y BÁSICA-PRIMARIA



SANTA FE DE BOGOTÁ, NOVIEMBRE DE 1999

Archivo Técnico M



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA

IDEP

Directora General

Clemencia Chiappe

Equipo académico del Centro Educativo, Cultural y Recreativo Semillas de América

Directora académica

Lola Celeita Reyes

Directora administrativa

Alix Susana Bautista

Asesora académica

Neyla Graciela Pardo Abril

Coordinadora general

Angela de Hurtado

Editora

Matilde Frías Navarro

Centros educativos participantes

Localidad 14 República de Venezuela (jornada de la tarde), Eduardo Santos, Liceo Mercy

Localidad 17 Quinta Díaz

Revisión de textos

Luis Fernando García Núñez

Oficina de redacción

Sede de Supervisión de Educación de la localidad 14

Carrera 19 A No 1 A- 55

Telefax 3370880-3370911

E-mail supervision14@redp.edu.co

Diseño y diagramación

Antonio Ruiz

Impreso en

Editogama Ltda

500 ejemplares

Santa Fe de Bogotá D C , noviembre de 1999

Se autoriza la reproducción de los textos firmados, citando la fuente, los créditos de los autores y del Instituto

Se agradece el envío de la publicación a la Unidad de Comunicación Educativa del IDEP, en la cual se haga la reproducción o referencia

LOS NIÑOS Y LA LITERATURA. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA.

Publicación del proyecto "*Los niños y la literatura*", patrocinado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en la modalidad de innovación

Autoras

Neyla Graciela Pardo Abril

Alix Susana Bautista

Nohora Franco

Claudia Oramas

Elisa Casallas

Nelcy Mercedes Mejía

Ana Josefina Nieto

Mariela Barriga

Elizabeth Duarte

Gloria Agudelo

Matilde Frías Navarro

Colaboradores

Pedro Baquero

Isabel Díaz de Osuna

Directora de la innovación

Matilde Frías Navarro

Supervisora de Educación de la localidad 14

Asesora de la innovación

Neyla Graciela Pardo Abril

Asistente de la innovación

Alix Susana Bautista

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

PARTE 1

Reflexión sobre historias de vida e innovaciones
en la escuela 11

- El porvenir lo construimos día tras día
- “Los niños y la literatura”: una innovación pedagógica

PARTE 2

De la experiencia de vida a la experiencia pedagógica 62

- Recorriendo caminos: una experiencia enriquecedora
- Las huellas de mi vida: palabras con historia
- Vocación de maestra
- Explorando nuevos caminos
- Parte de la vida de una maestra
- Del campo a la ciudad
- Un recorrido por mis recuerdos
- Una experiencia productiva y gratificante

PARTE 3

La literatura y la lengua escrita en la escuela 87

- El diálogo intercultural generador de comunidad educativa
- Enseñar lengua y literatura: un asunto serio
- Tipología textual, escuela y cognición
- La magia de leer y escribir
- Recorriendo caminos con muchas incertidumbres
- Correspondencia escolar, una alternativa para acercarnos a la lectoescritura
- Leer y escribir: alternativas para nuevos conocimientos

PARTE 4

Escritores que hablan a los niños 154

- Ziraldo y sus héroes aventureros
- Encuentro con el escritor Aquiles Nazoa
- Tras el rastro de un escritor
- La imaginación hecha palabras

PARTE 5

El saber pensar y el saber hacer en los procesos
de lectura y escritura 167

- La lectura y la escritura generadoras de sentido en la escuela
- La literatura: una opción de cambio
- Nuevos alumnos, nuevos aprendizajes
- Acercándonos al niño lector y escritor

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA 237

PRESENTACIÓN

El presente libro contiene los textos escritos por los integrantes del equipo de trabajo que llevó a cabo la innovación pedagógica **“Los niños y la literatura”**.

Dicha innovación se desarrolló en los niveles de preescolar y educación básica primaria de cuatro instituciones de Santa Fe de Bogotá D C Liceo Mercy y los Centros Educativos Distritales Eduardo Santos, Quinta Díaz y República de Venezuela (jornada de la tarde)

La obra se halla dividida en cinco partes, a saber

Primera parte Se compone de dos capítulos que desarrollan el tema de las historias de vida, en general, y con relación a cada una de las maestras participantes en el proceso Se refiere, además, a la innovación pedagógica *“Los niños y la literatura”*, de la cual trata diferentes aspectos entre los que se encuentran las motivaciones que le dieron origen, el marco conceptual, sus fases y una evaluación de su impacto

Segunda parte Está estructurada en ocho capítulos que contienen textos sobre la historia personal y profesional de las maestras, así como también sobre la recuperación histórica del proceso

Tercera parte Conforman esta parte una serie de ensayos sobre la literatura y la lengua escrita en la escuela Se desarrollan temas relacionados con la generación de comunidad educativa, la tipología textual, la enseñanza de la literatura, los procesos de lectura y la correspondencia escolar

Cuarta parte Dedicó sus cuatro capítulos a los autores Ziraldo, Aquiles Nazoa, Ivar da Coll y Lygia Bojunga Se hace una aproximación a su obra, con algunas recomendaciones sobre cómo motivar a los niños hacia su lectura

Quinta parte En el marco del “saber pensar y el saber hacer”, se muestra la forma como en cada una de las cuatro instituciones se llevó a cabo la innovación pedagógica, anotando sus logros y abriendo nuevos caminos para futuros procesos de desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela, contando con la participación de los padres de familia

Se cierra el libro con una bibliografía comentada

INTRODUCCIÓN

La innovación pedagógica “*Los niños y la literatura*” es un proyecto de maestros, estudiantes y padres de familia, que partió del deseo de continuar con procesos adelantados en materia de construcción de textos por los niños¹. A su vez, la idea también se originó en la expectativa de orientar a los niños de preescolar y básica primaria en la construcción de textos literarios y lograr la producción de conocimientos relacionados con la calidad de los procesos de aprendizaje de la escritura, tomando como base el análisis y proyección del contenido de los registros elaborados por las maestras innovadoras, la interpretación de los textos escritos por los niños y su utilización en el aula como material para desarrollar procesos de lectura y escritura.

La innovación se apoyó en los siguientes supuestos teóricos

- La escritura de textos por los niños es un proceso de co-construcción entre maestros, otros niños y padres de familia
- El trabajo de la escritura de textos comporta un proceso de arqueología, en el que cada producción escrita está sometida a revisiones, ajustes, crítica y autocrítica
- En el aprendizaje de la escritura el afianzamiento de competencias comunicativas tiene que ver directamente con procesos de análisis del escritor sobre sus propios escritos y de auto-reflexión sobre la lengua como objeto de conocimiento, desde una situación práctica de escritura
- En la construcción de textos literarios intervienen procesos de pensamiento como la observación, la comparación, la función simbólica, el planteamiento de inferencias y la formulación de preguntas y problemas

Se contó con la participación de ocho maestras de cuatro instituciones ubicadas en dos localidades de Santa Fe de Bogotá D C: Nohora Franco, Claudia

¹Entre 1996 y 1997, con el auspicio del IDEP, se llevó a cabo el proyecto pedagógico-editorial “*Construcción de textos literarios por los niños*”, con la participación de cuatro instituciones educativas del sector oficial, ubicadas en tres localidades de Santa Fe de Bogotá D C: Samper Mendoza, Panamericano (Jornada de la mañana), La Merced y Ciudad de Montreal. Esta investigación arrojó dos publicaciones: el libro titulado “*Descubriendo niños escritores*” y la revista literaria para niños “*Sopa de Caramelo*” No 2.

Oramas, Elisa Casallas, Nelcy Mercedes Mejía, Ana Josefina Nieto, Mariela Barriga, Elyzabeth Duarte y Gloria Agudelo. Gracias a su trabajo y dedicación se beneficiaron 260 niños e igual número de padres de familia, de las siguientes instituciones:

Centros Educativos Distritales República de Venezuela (jornada de la tarde) y Eduardo Santos (localidad 14 de Los Mártires) Quinta Díaz (localidad 17, La Candelaria). También estuvo vinculada al proceso una institución de carácter privado de la localidad 14 Liceo Mercy.

Estas instituciones están ubicadas en los barrios Santa Fe, Eduardo Santos, Egipto y La Estanzuela. Se trata de sectores del centro de la ciudad, en la mayoría de los cuales predomina el comercio (almacenes, restaurantes, carpinterías y talleres de mecánica automotriz) y la población se considera como "flotante". En algunos lugares de estos barrios proliferan los inquilinatos y los moteles. Las estadísticas oficiales muestran altos índices de prostitución, indigencia, drogadicción y abandono infantil.

La innovación pedagógica "*Los niños y la literatura*" ha tenido incidencia en el diseño y ajustes al currículo y en el crecimiento profesional de las maestras.

Los proyectos educativos -PEI- de las cuatro instituciones participantes se han fortalecido en cuanto hace referencia a aspectos del desarrollo comunitario, apoyo con materiales producidos en el marco de la innovación y procesos de comunicación.

PARTE 1

REFLEXIÓN SOBRE HISTORIAS DE VIDA E INNOVACIONES EN LA ESCUELA

- EL PORVENIR LO CONSTRUIMOS DÍA TRAS DÍA
- “LOS NIÑOS Y LA LITERATURA”:
UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

EL PORVENIR LO CONSTRUÍMOS DÍA TRAS DÍA

Matilde Frías Navarro¹

“Dígolo, porque si anoche nos cerró la ventura la puerta de la que buscábamos ahora nos abre de par en par otra mejor y más cierta aventura, que si yo no acertare a entrar por ella, mía será la culpa”

Don Quijote de la Mancha

HISTORIAS DE VIDA

Ha dicho Bachelard, refiriéndose a La Fontaine, que “el fabulista fue un observador que recorría los campos y escuchaba todas las historias del mundo. Desde el principio hasta el fin de su obra, cuenta lo que ha visto”, al contrario del pintor Marc Chagall que “ve lo que se le cuenta. Es visión que crea”²

La labor del intérprete de historias de vida combina ambas actitudes, la del poeta y la del pintor hermenéutica que observa, escucha, recorre y crea. Su visión, aunque en cierta medida se parece a las visiones de los autores que han escrito sus historias, no es igual a aquellas, en tanto constituye un producto de su experiencia frente a la narración que otros han hecho de su propia existencia. No conviene, por tanto, que haga su lectura esperando develar misterios o hallar el origen de una supuesta catarsis.

Recordar vivencias y hablar o escribir acerca de ellas se traduce, de alguna manera, en un intento por hacer poesía con la vida o transformar la vida en poesía, como lo anotara Octavio Paz, a propósito de su interrogante personal sobre el hecho de ser poeta. Las historias de vida, en este sentido y, además, proyectadas hacia el trabajo etnográfico, abarcan el tiempo en toda su dimen-

¹ **Matilde Frías Navarro.** Supervisora de Educación de la localidad 14 de Santa Fe de Bogotá D.C. Directora del proyecto de innovación pedagógica “Los niños y la literatura”

² BACHELARD, Gaston. El derecho de soñar. Santa Fe de Bogotá D.C., Fondo de Cultura Económica, 1993, pág. 35

sión, ya que nacen de un deseo del presente, se remontan al pasado y suelen tomarse como base para construir futuros posibles

En este orden de ideas, se puede afirmar que la historia de vida logra poner en evidencia lo que ha ocurrido en el ayer, pero también saca a flote la visión que se tiene sobre esa realidad vivida, en el momento de contarla oralmente o pasarla al papel. Además, si se considera que no sólo se dicen cosas a través de lo explícito, sino también de lo que se calla, quien omite voluntariamente algunos datos de su propia experiencia, se convierte en el testigo primordial -aquel que llaman testigo clave- de la importancia de su silencio o de la manipulación de algunos hechos que se desean ocultar y que en ocasiones el lector (u oyente) logra descubrir entre líneas, sin que esto quiera decir que se caiga en el extremo de la sobreinterpretación

Aparte de las circunstancias personales que obviamente refleja toda historia de vida, están aquellas referidas a los aspectos políticos, sociales y culturales que enmarcan los acontecimientos narrados. El contexto histórico que rodea las diversas situaciones de la vida humana suele determinar actitudes, tendencias y, en general, orientar una visión del mundo. Al respecto, refiriéndose al llamado "enfoque biográfico", Francis Godard anota que éste le ha permitido "comprender cómo la situación de un individuo en un momento determinado, es el resultado de una historia"³. Lo anterior podría aludir, no sólo a la propia historia o episodios significativos de la misma, sino a la historia en general, la del lugar de origen, su país, su pueblo o su ciudad natal.

A su vez, en el texto de la historia de vida se puede llegar a concentrar la biografía de un ser humano, en toda la significación de su existencia, y los episodios narrados cobran un valor inusitado a fuerza de haber sido rescatados del olvido o de la rutina diaria. Hay en este proceso una múltiple construcción animada por la experiencia de recordar, revivir, recrear, darle un nuevo aire al pasado y, quizás transformar la visión que teníamos de él, a la luz de nuevas concepciones.

El devenir de los acontecimientos adquiere de esta manera un sentido remozado y el sujeto entra en condición de asumir nuevos compromisos con su proyecto de vida y su futuro. Ya el hecho en sí de la reconstrucción de la

³ Godard, Francis. El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. Santa Fe de Bogotá D.C. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social. Universidad Externado de Colombia, 1992, pág. 8.

propia experiencia vivida pasa a formar parte de la historia de vida, porque como lo ha dicho Jaime Torres Bodet "Para los individuos, como para los pueblos, vivir constituye en suma una misma empresa: la de realizarse, constantemente, en busca de su porvenir. Pero el porvenir lo hacemos todos los días⁴ y a todas horas, con la ansiedad de un presente en el que avanzamos, como en el bosque los leñadores, tropezando en todo momento con las raíces de los árboles despojados"⁵.

De esta manera, paso a paso, mientras se vive, se va construyendo la propia identidad. Y al recordar este camino, se abre el espacio para el encuentro consigo mismo. La historia de vida, además, tiene su propio sello que también la hace peculiar. Quizás para algunos, el texto hablado o escrito de su historia de vida se constituya, en un momento determinado, en la conciencia de la propia identidad.

Por supuesto que se trata de dos textos diferentes. El de la vida y el que se traduce en palabras habladas o escritas como historia de esa vida. Ambos, con su propio carácter, pero articulados por un común denominador, el tiempo, ya que "las señas de identidad de una época incluyen siempre la presencia de sus pasados"⁶, como ha dicho Carlos Fuentes, refiriéndose a la ruptura y continuidad del siglo XX que termina y del que se aproxima.

El anterior concepto, de alguna forma encuentra eco en la afirmación de Godard: "La historia de vida interroga sobre lo que es realmente una vida () es una manera de jugar con los tiempos sociales, de trabajar sobre la organización temporal de las existencias"⁷.

De otra parte, la historia de vida se teje de realidades y de imaginarios: las experiencias gozadas o padecidas, los eventos ocurridos en el día a día y, frente a ellos, los sueños del hombre, la forma como a su mente se le antoja transformar los hechos -magnificándolos o minimizándolos- y una inacabable secuencia de interpretaciones y reinterpretaciones de sus circunstancias, ya que como lo anota Bachelard, "nada está fijo para quien piensa y sueña"⁸.

⁴ Frase que inspira el título del presente ensayo.

⁵ Torres Bodet, Jaime. El destino de la persona humana. En Montiel, Edgar (comp.) Mensaje de América. México D.F. UNESCO, 1996, pág. 37.

⁶ Fuentes, Carlos. Revelación de América. En Mensaje de América. México D.F. UNESCO, 1996, pág. 49.

⁷ Godard, op. cit., pág. 11.

⁸ Bachelard, op. cit., pág. 123.

Es más usual de lo que se piensa el hecho de que a veces sólo el imaginario es capaz de sacar a flote ciertas vivencias. Además, se vuelve real aquello que tiene vida gracias a la imaginación y a partir de este nacimiento pasa a formar parte de la historia de vida, que existirá -aunque nunca sea contada- en tanto exista el hombre y su concepción del tiempo.

DE HISTORIAS Y DE HALLAZGOS

En el recuerdo de muchos personajes reconocidos en el mundo de las letras, ha permanecido la imagen de su pasado, sobre todo aquellos eventos que tienen directa relación con la familia y la escuela. Se tomarán algunos de estos casos como referencia para este estudio.

Miguel de Unamuno, en sus *Recuerdos de niñez y mocedad*, recopilados por UNESCO en *Historia de la escuela* (1987), nos remite a su vida de estudiante, desde el momento en que ingresó al colegio, “uno de los más famosos de la villa”. Unamuno se refiere a su maestro, “un viejecillo que olía a incienso y a alcanfor” y su gran colección de cañas secas y curadas para aplicar sanciones.

Resulta de especial interés que en la relación de los acontecimientos ocurridos durante su permanencia en el plantel, Unamuno no sólo describe con lujo de detalles episodios que le impactaron, como el del severo castigo al que fue sometido un niño de su salón de clases (sus compañeros, como verdugos, por orden del maestro debieron darle “alpargatazos en el trasero”) sino que cierra su relato con algunas inferencias, como producto de su experiencia y del análisis que desde su visión de adulto hace de la situación vivida. Por ejemplo, nos dice “Decididamente, los castigos ejemplares son los que menos sirven de ejemplo por lo que tienen de teatro”⁹

Un caso similar nos muestran los versos del poeta colombiano Henry Luque Muñoz, quien a propósito de su experiencia como estudiante en la adolescencia, escribió un poema titulado *El maestro*, del cual se transcriben los siguientes versos: “En la memoria un arlequín disecado, maestro de oscuridades/ escribiendo con mirada de hierro/ la dictadura del silencio / Cálidos niños transformados en roca/ y un veneno inefable en la penumbra de cuadernos/ donde la letra roja era el signo de la muerte / Todavía recuerdo contra el

⁹ De Unamuno, Miguel. *Recuerdos de niñez y mocedad*. En *Historia de la escuela*. Madrid: UNESCO Editorial Popular, 1987, pág. 11.

tablero impotente,/ voz llegada de otro siglo / arrojándome letras o números hasta bañarme en sangre”¹⁰

En este contexto de recordar la historia de vida, Hermann Hesse vuelve a su infancia y, a través de lo que podría considerarse casi una máxima, afirma “Afortunadamente, como la mayoría de los niños, antes de empezar la escuela ya había comenzado a aprender lo más indispensable y valioso para la vida, me lo enseñaron los manzanos, la lluvia y el sol, los ríos y los bosques, las abejas y los escarabajos”¹¹

En el mismo sentido de Hesse, habla Paulo Freire sobre el aprendizaje, cuando recuerda su niñez y escribe cómo en Recife, lugar donde se hallaba la casa en la cual nació, aprendió la lectura de la “palabra – mundo”, esto es, “la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades – las aguas de la lluvia jugando a la geografía – los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en nuestras piernas”¹²

Albert Camus en *El primer hombre* hace una evocación de su escuela y su maestro, el señor Bernard, de cuyas clases dice que eran siempre interesantes, “por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo” y describe su método como “dar a su enseñanza un tono viviente y divertido”¹³

Con los temas derivados de las tres categorías de trabajo –actitud del maestro, algunas formas de aprendizaje e impacto del castigo impuesto en la escuela- a las cuales hacen alusión los escritores antes mencionados, se pudieran escribir varios volúmenes. En este estudio resaltaremos, de manera general, algunas de sus implicaciones en el proceso educativo.

En cuanto al primero, bástenos recordar a Unamuno y a su imagen de un maestro que olía a alcanfor. Es la imagen de lo viejo, de aquello que se guarda en un anaquel y posiblemente no se vuelve a utilizar jamás, y para el caso de una persona, se trata de aquel ser decrepito en su figura y anticuado en sus ideas.

¹⁰ Cobo Borda, Juan Gustavo (comp.) *Obra en marcha. La nueva literatura colombiana*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976.

¹¹ Hesse, Hermann. *Rastro de un sueño*. Madrid: Planeta, 1993, pág. 47.

¹² Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F.: Siglo XXI, 1996, págs. 96-97.

¹³ Camus, Albert. *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets, 1997, pág. 126.

La evocación de Unamuno nos hace ver al maestro y a la caña para el castigo como un solo cuerpo. Si exageráramos nuestra visión frente a este ser aborrecible, podríamos decir, quizás, que el símbolo del maestro, en ese entonces, no sería el hombre con su libro, en actitud de permanente formación y estudio, sino el torturador, aquella persona que sanciona, y detrás de esta figura, la concepción de quien tiene el poder, somete y ejerce una dudosa autoridad, hasta el extremo de la arbitrariedad y la injusticia.

En otras palabras, el lema de entonces sería el de "la letra con sangre entra", reflejado en todo su patetismo en un "castigo ejemplar". De ahí la sabiduría que encierra la conclusión de Unamuno al referirse a lo teatral de este tipo de prácticas. Esta experiencia nos recuerda los versos que Luis Rosales, otro español, escribiera en su vejez al evocar el castigo impuesto por una maestra, ante una pilatuna, cuando él tenía apenas cinco años, castigo que consistió en vestirlo de mujer y pasarlo al frente de todos sus compañeros de clase para que "escarmentara". El poema de Rosales describe detalladamente la actitud de su maestra y termina igualando aquel vestido y sombrero de niña con "la muerte de mi madre".

Efectos similares podrían producir en el lector los versos de Henry Luque Muñoz, con sus imágenes sobre la oscuridad, el sometimiento del estudiante ante la actitud dictatorial del maestro y la violencia.

Para estos tres casos, valdría traer a colación la afirmación de Estanislao Zuleta a propósito de "la educación como una acción intimidatoria del pensamiento". Zuleta parte de la premisa de que al constituirse la educación simplemente en transmisora de información y no permitir al estudiante pensar, se abre el espacio para que el estudiante adquiriera "un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación".¹⁴

Esta aseveración se puede trasladar a los casos que tienen que ver con el castigo. Los ejemplos tomados de los textos de Unamuno y de Luque Muñoz se refieren a la intimidación y en el fondo demuestran que con este tipo de prácticas sancionatorias se buscaba que a través del miedo, el sujeto castigado y quienes observaban la escena del castigo, se abstuvieran de caer en actitudes consideradas impropias o indebidas.

¹⁴ Zuleta, Estanislao. Educación y democracia. Un campo de combate. Cali. Corporación Tercer Milenio. Fundación Estanislao Zuleta, 1995, pág. 19.

Volviendo a Zuleta, se trata, en otras palabras, de la educación para la domesticación, lo cual anula la capacidad de pensar por sí mismo. "Cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos del deber ser, es una mala educación".¹⁵

Situación contraria a la descrita en los anteriores párrafos, reflejan los casos de Hermann Hesse, Paulo Freire y Albert Camus. Los dos primeros hacen referencia al proceso de aprendizaje: un aprendizaje natural, espontáneo, basado en la observación directa del medio, una lectura del mundo y de las personas, que nos hace recordar que el niño no llega a la escuela como "tabula rasa". Albert Camus, por su parte, relaciona la actitud positiva del señor Bernard, con el hecho de que él amaba su trabajo como maestro.

Las situaciones señaladas por los autores permiten inferir algunos aspectos relevantes sobre procesos vividos en la escuela y determinados por muchas variables. El aprendizaje escolar no es un hecho aislado. En él intervienen factores como la actitud del maestro, las vivencias en la familia, los textos, el ambiente en la institución educativa, entre otros.

Un aprendizaje significativo no solamente encierra condiciones de desarrollo cognoscitivo, sino que también implica momentos gratificantes para los estudiantes, como la imagen positiva que proyecte su maestro, el tipo de relaciones que se establezcan entre ellos, el dinamismo en el desarrollo de las clases y la iniciativa para traer al aula situaciones divertidas, motivantes y prácticas. Quizás estos elementos se constituyan en buena parte de la clave para aproximarse a una caracterización de lo que se ha denominado actualmente como "innovaciones en educación" o "innovaciones pedagógicas".

INNOVACIONES EN EDUCACIÓN

Sobre el tema de las innovaciones educativas ha habido varias tendencias en los últimos años. Al respecto, Fabio Jurado en la presentación del libro de María del Carmen Moreno, sobre innovaciones pedagógicas, parte de la identificación de los obstáculos para modificar las estructuras educativas, como son la "tendencia a legalizarlo todo, la ausencia de una cultura de la diferencia, de una confrontación constructiva hacia horizontes imprevistos y de una actitud solidaria e interlocutiva entre los actores pedagógicos".¹⁶

¹⁵ Zuleta, op. cit., pág. 116.

¹⁶ Moreno Santacoloma, María del Carmen (1994). Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica. Santa Fe de Bogotá D.C., Magisterio, pág. 9.

Si nos detenemos a revisar cada uno de los problemas enunciados por el profesor Jurado, podremos abrir el camino hacia la caracterización de lo que suele llamarse innovación en el campo educativo

Veamos, entonces, aquello que hace referencia al aspecto legal, es decir, la innovación con carácter obligatorio, o ceñida a los parámetros de un decreto o resolución¹⁷ Ya en este marco, todo trabajo pedagógico pierde la libertad y espontaneidad que le ha dado origen y, por lo tanto, su identidad como innovación queda en duda, por las limitaciones que pueda establecerle el texto de la ley Por otro lado, muchas experiencias que en su momento inicial fueron fructíferas y prometían grandes proyecciones, empiezan a debilitarse y a opacarse cuando quedan inscritas exclusivamente en el contexto de medidas legales, a veces cimentadas más en criterios "politiqueros" –no políticos- que en verdaderos principios pedagógicos y tendencias hacia el mejoramiento de la calidad de la educación

Sobre el segundo obstáculo planteado por Jurado, la ausencia de una cultura de la diferencia, también se puede anotar algo similar a lo anterior la innovación tiene su mejor argumentación en la originalidad y el carácter genuino que le imprime el ser única Cuando no se respetan las individualidades y la uniformidad es el criterio que prima dentro de parámetros administrativos y pedagógicos, la innovación pierde fuerza y pasa a ser un trabajo más, sin mucha proyección

En cuanto al tercer obstáculo, la ausencia de una confrontación constructiva hacia horizontes imprevistos y de una actitud solidaria e interlocutiva entre los actores pedagógicos, se puede anotar que la innovación, o mejor los maestros que desean hacer innovaciones educativas, van perdiendo todo interés ante las presiones del medio, esto es, toda suerte de exigencias burocráticas en materia de informes, diligenciamiento de formatos y otra serie de actividades inocuas que no dejan tiempo al debate, a la deliberación o al encuentro pedagógico constructivo, centrado en la consideración y análisis de los pares

En otros casos, este escenario se da en el contexto de la crítica destructiva, el afán de salirle al paso al otro y "ponerle palos a la rueda", lo cual no implica confrontación profesional constructiva ni actitud solidaria o interlocutiva, sino por el contrario, un egoísta afán protagónico y avasallador que acaba con la motivación que en

¹⁷ El Decreto 2647, de 1984, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estableció (ya está derogado) parámetros sobre la concepción de la innovación educativa y sus posibilidades de patrocinio

un momento determinado pudiera haber animado a un maestro a ser diferente, a asumir el riesgo de intentar novedosas prácticas pedagógicas y a plantearse retos

A lo anterior se le suman todas las medidas administrativas que tienen que ver con el manejo del tiempo en las instituciones educativas, sobre la base de rígidos parámetros matemáticos de distribución de actividades y asignaciones académicas, que no dan espacio a la innovación o a la investigación en la escuela

A propósito del tema de la escuela Roberto Pascual plantea una serie de estrategias para la gestión educativa en el marco de la innovación y el cambio Entre dichas estrategias, se considera que son los profesores y la comunidad educativa, en general, quienes deben tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, "de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y su desarrollo", y califica el hecho de "hacer innovaciones o al menos pretenderlas", como "una exigencia básica para poder hablar de enseñanza cualificada"¹⁸

En la posición de Pascual se advierte una relación entre la implementación de innovaciones y la calidad de la educación, como una manifestación de la necesidad de revisar procesos, a fin de superar prácticas obsoletas o inadecuadas Tácitamente se está mostrando la importancia de la actualización permanente por parte de los maestros y de una dinámica constante en las acciones diarias que demanda la gestión académica y administrativa, en las instituciones educativas

Continuando con la referencia a algunas de las tendencias en materia del tema de las innovaciones en educación, se puede citar el planteamiento presentado por Bernardo Restrepo en el marco del "Encuentro entre innovadores e investigadores en educación", llevado a cabo en Santa Fe de Bogotá D C, en junio de 1995 El doctor Restrepo se basa en la innovación calificada como "selectiva, sistemática, planeada y dotada de mecanismos de validación" () como "procesos, conductas, objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido propuestos deliberadamente en campos específicos para mejorar la calidad de la educación, son diferentes de pequeños ajustes acumulativos, y llevan un tiempo de aplicación y desarrollo suficiente para medir su eficacia y juzgar sus impactos y consiguiente poder de supervivencia relativa"¹⁹

¹⁸ Pascual, Roberto La gestión educativa ante la innovación y el cambio Madrid Narcea, 1988, pág 88

¹⁹ Restrepo, Bernardo La colaboración entre innovadores e investigadores Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación En Encuentro entre innovadores e investigadores en educación Procesos pedagógicos alrededor de los Proyectos Educativos Institucionales Convenio Andrés Bello Santa Fe de Bogotá D C, junio 22 a 24 de 1995, págs 60-61

La posición de Bernardo Restrepo trae implícitos los conceptos de innovación e investigación ligados entre sí, en tanto califica a la primera como sistemática y dotada de mecanismos de validación. Esto es, la innovación no se da de manera especulativa, ni tiene un carácter esporádico o pasajero, sino que reviste características de permanencia, en el sentido de obedecer a procesos organizados y requiere de una validación que pueda abrirle campo para un impacto, con miras a mejorar la calidad de la educación.

De otra parte, se relaciona la innovación con prácticas educativas ya existentes y se le ubica frente a ellas como algo diferente. Siendo así, una innovación en el campo educativo podría considerarse como aquella alternativa tendiente a asumir el quehacer profesional en el aula, la institución, la localidad o la ciudad, como un suceso distinto, con relación a otros de la misma índole, lo cual le da una dimensión de novedad, un fenómeno de ruptura, con relación a otros considerados tradicionales y a veces inconvenientes, lo cual le imprime un carácter de transformación, y una actitud de reto, con relación a algunas actitudes llamadas pasivas o "facilistas", lo cual le otorga un sello de dinamismo.

En este contexto del cambio se pronuncia Juan Manuel Escudero, para referirse a la innovación educativa "como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos", que "supone una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado"²⁰

Dar sentido de utopía a la innovación, relaciona la actitud del soñador con un futuro de cambios positivos. La imaginación creadora se caracteriza, entre otros factores, por la originalidad, el carácter genuino que imprime a un proyecto y la novedad. Esto implica la ubicación en un escenario de rupturas y demarcación de rumbos diferentes, como aporte al progreso.

En este terreno de las innovaciones en educación, también se pronuncian los miembros de la *Confederación Interamericana de Educación Católica - CIEC*, a través del editorial de una de sus publicaciones "No vamos a elaborar discursos sobre creatividad, descubrimientos o lenguajes similares, ni siquiera sobre el alcance del reto y contenido incrustados en el vocablo innovación".

²⁰ Escudero Muñoz, Juan Manuel. La innovación y la organización escolar. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional Vasco. La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid, 1987.

Luego de referirse en forma general a sus prácticas educativas, anotan "Queremos que todo ello se socialice, se comparta en la mesa de la fraternidad educadora, para que podamos generalizar —no la experiencia— sino la misma capacidad innovadora"²¹

Resulta interesante esta visión de dar prioridad a la capacidad innovadora sobre la difusión de los trabajos considerados como innovaciones en educación, en tanto se resalta entre los factores asociados al desarrollo de procesos pedagógicos quizás el más importante: el maestro. No se debe olvidar que el origen de toda innovación surge, por lo general, de una pregunta, de un hallazgo interesante en el curso del quehacer profesional del docente, de una aguda observación de los fenómenos, de permanentes lecturas y análisis de documentos, de un espíritu investigativo creciente o de una sana obsesión pedagógica. Es el maestro —en equipo con directivos docentes, otros colegas, estudiantes y padres de familia— con todo su potencial creativo, con su experiencia, con su bagaje de conocimientos y con esa necesidad de cambio permanente en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, quien promueve la innovación, la implementa y evalúa sus resultados. De esta manera, hace historia en la pedagogía y construye conocimiento, entendiendo este último como "la facultad de crear mundos en la imaginación a partir de la observación del mundo material y de trabajar sobre esos mundos inventando otros nuevos"²²

En el marco de los mundos nuevos y bajo el criterio de focalizar aspectos relacionados con el hecho educativo, se puede ubicar la posición del investigador José Luis Villaveces Cardoso, sobre las innovaciones en educación. Su concepto apunta al tema de "el currículo y la nueva escuela". Advierte Villaveces, sobre la necesidad de "modificar profundamente nuestra práctica escolar", partiendo del presupuesto de que la escuela se ha convertido en una "institución obsoleta".

Villaveces presenta algunos planteamientos sobre el papel de la transmisión de información, monopolizada por un maestro repetidor que ya "hoy no se necesita". Además, se refiere a la dificultad para llevar a cabo "innovaciones curriculares de fondo", porque "la legislación, la actitud del Ministerio de Edu-

²¹ CIEC. Editorial de la Revista Educación Hoy. Innovaciones Educativas. Santa Fe de Bogotá D.C., octubre-diciembre de 1995, pág. 7.

²² Villaveces Cardoso, José Luis. "El currículo y la nueva escuela". En Memorias del Segundo Congreso de Directivos Docentes. Innovaciones en la organización de la nueva escuela. Santa Fe de Bogotá, D.C., octubre 21 a 24 de 1996. Secretaría de Educación del D.C. pág. 21.

cación y hasta el lenguaje popular de los maestros" () "continúan siendo muy apegados a tradiciones inconvenientes"²³

Se ratifica en esta visión, la postura sobre la legislación que obstaculiza la innovación, cuyo concepto nuevamente aparece ligado al pasado, a la renovación de tradiciones que deben superarse, pero con la modalidad de estar centrado en el manejo del currículo y su impacto en la vida escolar. Es otra forma de considerar la innovación, sobre un hecho particular, atendiendo a criterios específicos, en este caso relacionados con la necesidad de privilegiar procesos de desarrollo del conocimiento, frente a la práctica obsoleta de recitar una información ante los estudiantes.

En otras latitudes también existen referencias a las innovaciones en educación. Por ejemplo, en Venezuela, la Revista *Movimiento Pedagógico* dedica un número al tema, con el lema de "es tiempo de inventar". Dice el editorial de la mencionada revista que "no todo lo nuevo es genuina innovación () existe el peligro de maquillar nuestras viejas prácticas de manera que parezcan transformadas cuando simplemente estamos siguiendo los dictámenes de modas pasajeras". Se hace hincapié en la necesidad de fijar criterios para determinar qué es y qué no es innovación, partiendo de dos referentes fundamentales como "el proyecto educativo", en el sentido de verse realmente fortalecido por la innovación y de que se responda a algún problema realmente detectado en la institución. El otro referente propuesto corresponde a "los roles y actividades asumidas por los que intervienen en la propuesta", esto es, analizar "qué valores, actitudes y conocimientos promueve" la innovación. Finalmente, recomiendan que "el reto fundamental es lograr en los centros escolares una estructura organizativa que, lejos de orientarse a que se perpetúe el modo de hacer las cosas, provoque y promueva la continua innovación"²⁴

Este concepto de innovación en educación involucra de manera directa a los proyectos educativos institucionales. La innovación, en este caso, es vista como motor de estos proyectos y parte esencial de su estructura. De esta forma, no se concibe como un hecho aislado, sino que pasa a formar parte de la llamada "estructura organizativa" de la escuela, como principio fundamental en la filosofía institucional, de tal manera, que la calidad de la vida educativa se

verá asociada, necesariamente, a la apertura de espacios de promoción e implementación de innovaciones educativas.

Como se puede advertir, en este breve recorrido –no exhaustivo²⁵– por algunas de las manifestaciones que se han producido con relación al tema de las innovaciones en educación, se plantean criterios que van desde la necesidad de independizar su ejercicio del mandato obligatorio impuesto por una norma legal, hasta la pertinencia de articularla a la estructura organizativa de la institución, como algo inherente a los procesos pedagógicos que se desarrollan en la vida escolar, en un mundo cambiante que exige nuevas visiones sobre el hecho educativo y una permanente evaluación de los fenómenos que se viven alrededor de la escuela.

La innovación, según lo visto, si bien no debe ceñirse a patrones preestablecidos, tampoco puede ubicarse como una rueda suelta en el andamiaje de la institución educativa, ni mucho menos llegar a extremos de depender estrictamente de modas, tendencias de actualidad o hechos circunstanciales.

De esta manera, no se está matriculando el concepto de innovación dentro de rígidos parámetros de orden legal, pedagógico, epistemológico, social o cultural, sino se le está dando su sentido en el devenir de la escuela, como un proceso planeado, debidamente articulado al Proyecto Educativo Institucional - PEI- y con una sólida fundamentación teórica que le permita abrir espacios para prácticas positivamente impactantes y, de alguna manera, generalizables.

Siendo así, se podría decir que en educación, la "novedad" que linda con las modas es pasajera y generalmente superficial. La innovación, en cambio, perdura, por su originalidad, la solidez de su propuesta, la calidad de su implementación y el impacto de sus productos y resultados frente a una comunidad académica.

Para terminar este apartado, se puede citar un aspecto más para tener en cuenta en este tema de las innovaciones en educación, como otra de sus facetas. Se refiere esta última acotación, a la afirmación de Celestin Freinet, citado por Nydia Richero: "No comprendemos a los compañeros que practican una nueva

²⁵ Para profundizar en el estudio sobre las innovaciones en educación, se remite a Parra Sandoval, Rodrigo, otros. Innovación escolar y cambio social. Santa Fe de Bogotá D.C. Fundación FES – COLCIENCIAS, septiembre de 1997. En el primer tomo de esta serie se presenta un trabajo de corte documental sobre el tema de las innovaciones, a través del cual se definen categorías de análisis para su precisión conceptual.

²³ Ibid, pág. 19

²⁴ FE Y ALEGRÍA Editorial. En Revista *Movimiento Pedagógico*, Año II, No. 4, Innovaciones Educativas Venezuela, septiembre de 1994, pág. 1

pedagogía sin inquietarles los problemas que se cuecen a la puerta de las escuelas, pero tampoco comprendemos a los educadores que se apasionan activamente por la acción militante y permanecen en sus clases como pasivos conservadores”²⁶

MENSAJES DE HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS INNOVADORAS

Participar en un proyecto de innovación en educación y “contagiar” a colegas de la idea, hasta hacer del proyecto algo perteneciente al PEI, es una actitud que refleja deseo de cambio, compromiso con la educación y, a la vez, capacidad para asumir nuevos retos

En este estudio nos podremos aventurar a escalar los primeros peldaños hacia la formulación de hipótesis sobre la relación que existe entre algunas vivencias de las maestras en su vida familiar y como estudiantes, y su iniciativa para involucrarse de lleno en una innovación

Tales vivencias de las maestras que hacen parte del proyecto de innovación ‘*Los niños y la literatura*’, han sido escritas por ellas en sus *historias de vida*. En estos textos se pueden leer algunas claves relacionadas con las mismas categorías que se referenciaron en el apartado de este ensayo, titulado ‘*De historias y de hallazgos*’. Son estas categorías: actitud del maestro, algunas formas de aprendizaje e impacto del castigo impuesto en la escuela

Para abordar estos textos se tomarán como marco de referencia algunos de los planteamientos de las propuestas de tres autores, a saber: Wolfgang Iser, Walter Ong y H. G. Gádamer

Wolfgang Iser presenta su punto de vista sobre el texto como “partitura”, ya que son “las capacidades individuales del lector las que instrumentan la obra” y su productividad entra en juego para convertir la lectura en placer. Según el autor mencionado, “una fenomenología de la lectura debe explicar los actos de comprensión mediante los que el texto queda traducido en la conciencia del lector” () “así que el carácter de objetividad del texto comienza a construirse como un correlato de la conciencia por medio de la secuencia de la síntesis”. Describe Iser este proceso como el hecho de organizar la secuencia de la frase y abrir el horizonte interior del texto, es decir, se trata de una traducción, mediante

²⁶ RED DE ALFABETIZACIÓN URUGUAY. La escuela cambia. Montevideo: Tradinco S.A., 1993, pág. 9

la actividad sintética de la lectura, en “una dialéctica”, que se mueve entre “miradas anticipadas” sobre hechos futuros y “configuración de la frase precedente por medio de su visión saturada”, en un proceso de organización del texto como “una escisión permanente y una fusión de sus horizontes interiores”²⁷

Estas síntesis a que hace referencia Iser, “son ciertamente de naturaleza propia” y “no se manifiestan ni en el lenguaje del texto ni tampoco son puros fantasmas de la capacidad imaginativa del lector”. Según el autor, estas síntesis se consideran como “pasivas”, cuando proceden del eje temporal de la lectura y no son un juicio, al contrario de las “síntesis predicativas”, ambos conceptos llevan a Iser a plantear la diferencia entre sentido como “la totalidad de referencia implicada en los espacios del texto que debe constituirse en la lectura” y significado como “la asunción del sentido por el lector en su existencia”²⁸

El significado del sentido del texto revelará no sólo la condición del lector creador frente a “la partitura”, sino también todas las posibilidades semánticas y pragmáticas de dicho texto, como lenguaje en movimiento

Walter Ong, por su parte, habla de la escritura como transformadora “de la conciencia humana”, como “una tecnología” que influye sobre los procesos de pensamiento de “los seres humanos funcionalmente escolarizados”. Dice que “la escritura da vigor a la conciencia”²⁹

Al hablar de las grafías en la escritura, Ong afirma que son la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice. En este aspecto, es relevante su concepto de “fuente”, como “aquel que realmente dijo o escribió”, con base en su experiencia, de la cual se puede “dar cuenta”, procesándola verbalmente. En este punto la narración juega un papel vital

El sentido de las afirmaciones de Walter Ong está en considerar a la escritura fundamental para la interiorización y también como exposición de estados de conciencia, a la vez que permite volver sobre lo expresado, constituyéndose así la escritura en factor que “reestructura la conciencia”

En cuanto al tercer autor que servirá de referencia, Gádamer, en su Teoría de la experiencia hermenéutica, se refiere a la interpretación que parte de

²⁷ Iser, Wolfgang. El acto de leer. Madrid: Taurus, 1987, págs. 175-178, 182

²⁸ Ibid., págs. 217, 239, 241

²⁹ Ong, Walter. Oralidad y escritura. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996, págs. 81, 85

“proyectos” como anticipaciones, basadas en “opiniones previas” que no deben ser arbitrarias para que la comprensión alcance sus verdaderas posibilidades, ya que hay que contar con “la opinión del texto” Igualmente habla Gádamer del “movimiento circular de la comprensión”, en el sentido de que se va del todo a la parte y de ésta al todo, entendiendo que la comprensión “no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo”³⁰

Desde este ángulo, el papel del lector va más allá de la simple decodificación de signos, para producir un nuevo texto que maneje la visión de totalidad y parcialidad del texto interpretado, teniendo en cuenta sus relaciones y la función que éstas cumplen en el proceso de comunicación

A continuación se transcriben algunos apartes de los textos de las historias de vida de las maestras innovadoras y seguidamente se hará una primera aproximación a su interpretación

Por mi mente nunca pasó la idea de ser maestra. Tenía una imagen negativa de las maestras () donde adelanté mis estudios primarios encontraba a las hermanas muy serias y muy rígidas, castigaban a todo el curso por la falta que cometiera una alumna, lo cual me parecía injusto” ()

La ternura de los niños y el respaldo desinteresado de los padres, despertaron en mí la vocación de educar y fue así como me comprometí con el servicio social

(Elisa)

De mi colegio tengo presente que en él constantemente me animaron a leer y a escribir, contaban conmigo para la lectura de los programas en los actos culturales, para los discursos de despedida de año, para representar a la institución en concursos de poesía y para las obras de teatro que se organizaban

(Claudia)

De niña recuerdo cuando mi padre en horas nocturnas, de 6 a 7 p m, en la cocina, alrededor del fogón, mientras mamá preparaba la comida, nos leía y contaba cuentos. En la escuela rural el profesor o profesora me motivaban a actuar en izadas de bandera o un acto cultural que debía presentarse en un bazar

(Nelcy)

³⁰ Gádamer, H G. Verdad y método. Salamanca. Sígueme, 1984, págs. 333, 335, 336, 362, 363

Ingresé a cursar estudios primarios en la Anexa de la Normal Femenina. Me apegué mucho a las profesoras y practicantes, niñas de bachillerato que iban a dictarme clase, las cuales aparte de enseñarme, me brindaron afecto, comprensión y fueron modelo para lo que yo pensé en ese momento iba a ser cuando creciera profesora

(Elyzabeth)

Llegué al Colegio Nazareth de Tuluá donde terminé mis estudios de bachiller académico. Allí nació en mí la idea de ser escritora, cuando cursaba décimo grado, porque creo que fui afortunada de tener a los mejores profesores de literatura y arte. Ellos hacían su trabajo con mucho amor y dedicación, animándonos a escribir, ante lo cual yo creé cuentos para niños. Lo inolvidable de la experiencia era saber que esos escritos quedaban en la biblioteca del colegio para ser consultados por los alumnos

(Gloria)

Con la entrada a la universidad surge en mí un sentido de responsabilidad con el saber, con ese saber con el que en ese momento sí me identificaba, porque era el conocimiento y la experiencia de lo que realmente quería ser y que fuera mi vida. ¿En dónde se originó esa certeza? No lo sé, tal vez vino de mi vivencia en primero de primaria, con aquella profesora de la cual no recuerdo su nombre, pero de la que tengo grabado su rostro en mi memoria, aquella que jugaba con nosotros a la hora del descanso, la que siempre tenía una palabra amable y cariñosa, o de pronto del deseo de poder ayudar en alguna medida a aquellos que son menos afortunados y que por una u otra razón sufren alguna limitación. Es así como sin saber realmente el por qué, me gradué de Licenciada en Educación Especial, en el área de Retardo Mental

(Nobora)

En el Colegio María Auxiliadora uno de los cuadernos que se llevaba era el de ortografía. La hermana María de Jesús me entregaba a escondidas los viernes los cuadernos de veinte hojas de las demás niñas, después de que los recogía, para que los llevara a mi casa y los corrigiera. ¡Qué importante que fue para mí el que me delegaran esta tarea! Ya era una niña que tenía buena ortografía y podía corregir con esfero rojo los errores de mis compañeras. En lenguaje aprendía mucho de los verbos, adverbios, los tiempos y las conjugaciones, pero no recuerdo el haber realizado cuentos, historias o escritos diferentes a los memorizados. Sólo en quinto de primaria la drama-

tización de Platero y yo y la dramatización de períodos de la historia, fueron algunas de las actividades variadas

(Isabel)

Ingresé al sector rural para trabajar con el programa Escuela Nueva. Desde el momento de iniciar la planeación y desarrollo de los programas vi la gran diferencia con el método tradicional, ya que en la Escuela Nueva el niño es agente activo, centro de la educación, y se comparte con la comunidad educativa no sólo los espacios de entrega de calificaciones, sino comunicación más a fondo con la familia y promoción de valores

(Mariela)

También guardo lindos recuerdos de la Normal, como un grupo de maestros interesados por dar lo mejor de ellos, inquietos y muy entregados a su labor como docentes. Recuerdo también el alto nivel de análisis social y político en las clases de sociales y español, y la oportunidad de experimentar en áreas como agropecuarias, artes y tecnológicas

(Ana Josefina)

Desde el planteamiento de Iser, las “partituras” de los textos transcritos nos muestran la ruta hacia un tema común: cómo ven las escritoras la actitud de unos maestros del pasado y/o la profesión del magisterio

En este sentido, el horizonte interior en el texto de Elisa está demarcado por el contraste entre dos visiones: aquella que corresponde a sus maestras en la infancia y en la adolescencia, y otra, la de la propia actitud, como adulta, frente al quehacer docente. La dialéctica del texto se mueve en un proceso explicativo de encadenamiento de las oraciones, que para el caso del tiempo de la niñez y la adolescencia se circunscriben al manejo de la relación efecto- causa, en tanto que las referidas a su experiencia como maestra denotan relación causa-efecto, como se puede apreciar en la siguiente secuencia: Nunca pasa por su mente ser maestra - Imagen negativa de sus maestras - Maestras serias y rígidas - Maestras castigadoras sin discriminación - Hechos injustos (léase maestras injustas) // Ternura de los niños y respaldo desinteresado de los padres - Despertar de la vocación de educar - Compromiso con el servicio social

Se advierten, así, posiciones diferentes frente a la profesión del magisterio. Por un lado, la estudiante que nunca tuvo en su mente la idea de ser maestra

relaciona esta actitud con la imagen negativa que tenía de sus profesoras: Rigidez e injusticia. En este caso, no se quiere imitar el “modelo”, y con una configuración que tiende al estereotipo, existe una identificación de la figura de la maestra con la idea de la personalidad rígida y de la aplicación del castigo con injusticia. Sólo en el ejercicio de la profesión (a la que finalmente llegó Elisa por casualidad y necesidad económica³¹), se identifica con el quehacer docente, desde su visión de aspectos positivos en los estudiantes (“tíer-nos”) y los padres de familia (“respaldo desinteresado”). Como ella misma anota, asume un “compromiso” como respuesta a una experiencia en la edad adulta (percatarse de la ternura de los niños y del respaldo desinteresado de los padres), de la misma manera como también, como respuesta a una experiencia en la adolescencia (maestras serias y rígidas que aplicaban castigos injustos), “no pasaba por su mente” el hecho de ser maestra.

De tal manera, que tomando los parámetros de Iser, el sentido del texto está dado por los aspectos de la referencia a los detalles de su inicial reacción, con una consecuente decisión de no ser maestra. A su vez, el significado del texto se centra en la evolución de esta reacción y su respuesta, por acción de la madurez en el ejercicio docente, este último ubicado en el contexto de la “vocación de educar” y el “servicio social”.

Desde la perspectiva de Walter Ong, en los textos de Claudia y Nelcy, la “fuente” nos remite al recuerdo de experiencias familiares o escolares en la infancia, relacionadas con hechos alusivos a la lectura, la escritura y la participación en eventos culturales.

En estos casos, la escritura de los textos que evocan estas experiencias de la niñez, se revela como la “reestructuración de la conciencia”, al ubicarse en el escenario de la lectura, a través de la voz del padre leyendo cuentos, en el caso del texto de Nelcy, o los programas de los actos culturales, según escribe Claudia. También se observa la ubicación en el escenario de la producción de textos, por obra de los “discursos de despedida” y los “concursos de poesía”. Finalmente, la participación en eventos, por motivación de los profesores, se traduce en recuerdos de izadas de bandera y obras de teatro.

La experiencia de la llamada “animación” que brinda el colegio para leer y escribir, en el texto de Claudia, se procesa verbalmente a través de la

³¹ Los textos completos de las historias de vida de las maestras, aparecen en la segunda parte de este libro.

ejemplificación por enumeración lectura de programas, discursos de despedida, participación en concursos de poesía y asistencia a obras de teatro

Tanto en el caso del texto de Nelcy como en el de Claudia, se refleja la consideración que da Walter Ong a la escritura como interiorización y como exposición de estados de conciencia, para dar cuenta, en ambos textos, de una experiencia escolar vivida en la infancia, con relación a procesos de comunicación lingüística. Igual ocurre en el texto de Ana Josefina, cuando se exponen los “lindos recuerdos”, traducidos en la descripción de los docentes y la alusión al carácter analítico y experimental de las clases

Partiendo de la afirmación de Gádamer sobre la comprensión como un comportamiento productivo, se puede abordar otro aspecto del texto de Nelcy, aquel que hace referencia a la información adicional de los roles de los adultos en la casa y en la escuela, roles percibidos en el marco de la evocación: la madre prepara la comida, el padre lee y cuenta cuentos, la maestra motiva a actuar a la niña. En el contexto de lo que denominó Iser las síntesis predicativas de la lectura, se puede afirmar sobre esta parte del texto que la comida y la literatura comparten de manera natural y, al parecer diaria, el mismo escenario o espacio de la domesticidad, haciendo parte de lo cotidiano en la vida familiar

Al revisar las “partituras” de los textos escritos por Elyzabeth, Gloria, Nohora e Isabel, se advierte la presencia del tema sobre lo que al parecer es el origen de una inclinación profesional: “... y fueron modelo para lo que yo pensé en ese momento iba a ser cuando creciera profesora” “Allí nació en mí la idea de ser escritora” “... porque era el conocimiento y la experiencia de lo que realmente quería ser y que fuera mi vida” “¡Qué importante que fue para mí el que me delegaran esa tarea!”

En los cuatro textos se leen, a través de las “miradas anticipadas”, hechos futuros, como el de la exposición de modelos o experiencias claves en la vida escolar, que demarcan un derrotero y se constituyen en la base de decisiones. La circunstancia de apegarse a las profesoras de la Normal que brindaban afecto y comprensión, la creencia de haber sido afortunada al tener los mejores profesores de literatura, el recuerdo de la profesora que jugaba con los niños y siempre tenía una palabra amable y cariñosa, y la visión personal de haber sido una niña que tenía buena ortografía y podía corregir con esfero rojo los errores de las compañeras, como jugando seriamente a ser maestra

Todas estas alusiones a experiencias gratificantes de la vida escolar pueden organizarse en una “secuencia de la síntesis”, que abre el horizonte interior de los textos hacia el tema de la evocación sobre la actitud positiva de las maestras en la infancia

Retomando la idea de Gádamer sobre el “movimiento circular de la comprensión”, en el sentido de ir del todo a la parte y de ésta al todo, los cuatro textos muestran, desde la óptica de las maestras adultas que narran sus propias vivencias, como cada una de ellas se permite volver sobre la situación recordada, establecer relaciones entre los hechos contados y llegar a inferencias relacionadas con su profesión. Las maestras -algunas en forma tácita y otras explícitamente- vinculan su actividad como docentes o su inclinación por la escritura, con circunstancias particulares de su vida escolar: el modelo, como ejemplo para un proyecto de vida, la fortuna de contar con maestras que destacaban la producción escrita de los niños (“... esos escritos quedaban en la biblioteca del colegio para ser consultados por los alumnos”), la admiración de la actitud de una maestra, como posible respuesta al interrogante sobre el “origen de una certeza”, y la delegación de una tarea propia de las maestras: corregir la ortografía en los textos escritos por los estudiantes

El eje temporal de la lectura nos indica que en estos cuatro textos, nada es ajeno al contexto del afecto y de la comunicación: apegarse, brindar afecto, enseñar, animar a escribir, remitir los textos a la biblioteca, decir palabras amables y cariñosas, entregar los cuadernos para ser corregidos. En estos “espacios” que abren los textos de las historias de vida al lector, se infiere que la aproximación de las maestras hacia sus estudiantes, siempre fue cálida

Adicionalmente, en el texto de Gloria, se caracteriza el ejercicio docente (“hacían su trabajo con mucho amor y dedicación”) y se circunscribe en un proceso de cuatro secuencias: “... animándonos a escribir... yo creé cuentos para niños... esos escritos quedaban en la biblioteca... para ser consultados por los alumnos”

Por su parte, la narración de Mariela se constituye en un pretexto para la interiorización y surge como factor de “reestructuración de la conciencia”, desde el contraste establecido entre la *Escuela Nueva* y el *método tradicional*. Al vivir la experiencia en el sector rural, la maestra encuentra puntos de comparación con otros enfoques pedagógicos -vistos desde el método- y analizados en el momento de llevar a cabo la planeación y desarrollo de los programas

Procesar verbalmente su experiencia, le permite a Mariela “dar cuenta” de tres aspectos relacionados con la *Escuela Nueva*, para caracterizarlos de manera general el niño, agente activo y centro de la educación, la comunicación “a fondo” con la familia (comunidad educativa) y la promoción de valores. La expresión “no sólo los espacios de entrega de calificaciones” se constituye en un referente que remite al *método tradicional*.

Con la premisa de que la narración de algunos episodios de la propia vida, se comporta como autorreflexión, en este panorama de los textos correspondientes a las historias de vida de las maestras innovadoras, se pueden retomar dos de las categorías ya previstas al comienzo de este ensayo: actitud del maestro y algunas formas de aprendizaje.

En cuanto a la primera, se da por hecho que las actitudes de los maestros “marcan”, por decirlo así, a algunos estudiantes. Nótese que en uno de los textos de las historias de vida a que hemos estado haciendo referencia, se habla de la “imagen” del maestro. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define la palabra *imagen* como *figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa*. La *imagen pública*, según el mismo diccionario, es *el conjunto de rasgos que caracterizan ante la sociedad a una persona o entidad*. En este orden de ideas, la llamada *imagen del maestro*, en la mente del adulto que evoca experiencias de su infancia en la escuela, es la representación que este adulto se hace de una persona, como consecuencia de lo que ella proyecta, a través de sus características y actitudes.

En otras palabras, no en el plano de la evocación, sino en el de la vivencia, la experiencia de compartir el día a día con un maestro, hace que sus alumnos observen sus actitudes, las interioricen y creen su propio imaginario, como una figura o representación, que según se advierte en la narración de las maestras, no se queda allí, sino que se traduce en reacciones o comportamientos específicos que, en no pocas ocasiones, se constituyen en la base para la toma de decisiones sobre un proyecto de vida. ¡Responsabilidad enorme la del maestro! Su actitud influye para forjar destinos, abrir (o cerrar) caminos, facilitar o entorpecer el desarrollo personal de los niños y adolescentes.

La segunda categoría, esto es, la que corresponde a algunas formas de aprendizaje, se mirará desde las claves lingüísticas que ofrecen los textos de las historias de vida. En este sentido, todas las maestras utilizan la enumeración como forma recurrente de descripción de personas o situaciones. En algunos

casos, esta enumeración es la base para una ejemplificación y, en otros, para el contraste, este último, evidente en el texto de Mariela, y en algunos apartados del texto de Isabel, cuando reflexiona sobre expresiones concretas de dos tendencias de la enseñanza del español.

Veamos cómo desde estas claves lingüísticas se llega a la inferencia de procesos o formas de aprendizaje con un recurso explicativo, Claudia muestra cuatro ejemplos de la forma de animación que ella vio desde sus maestras, para que los estudiantes leyeran y escribieran. El texto revela cómo sus maestras abrían espacios de manifestación del lenguaje en su función social-comunicativa, bien fuera a través de actos de la vida cotidiana escolar o eventos de carácter literario.

De otra parte, el texto de Elyzabeth deslinda el acto de enseñar, de aquel que implica brindar afecto y comprensión, pero ubicando ambas situaciones como parte de un proceso vivido en la escuela, en el marco del aprendizaje. En este mismo sentido se manifiesta Elisa, quien aprendió el ejercicio de educar (servicio social) gracias a los niños y los padres de familia. De otra parte, el texto de Ana Josefina, también con el recurso de la enumeración, muestra dos formas del aprendizaje: el análisis y la experimentación.

Ya en este punto, podría aventurarse la hipótesis de la manera como enseñan los maestros y su relación con procesos de formación en la carrera profesional o con reproducción de prácticas de sus maestros en la infancia o en la adolescencia³². No en vano se trajo a colación al comienzo de este ensayo la frase de Godard (1992) sobre la situación de un individuo en un momento determinado, como resultado de una historia. La historia de las maestras incluye las experiencias en el ámbito familiar, las vivencias en la escuela, los aprendizajes en el curso de su formación profesional y muchos otros aspectos.

Lo que se puede advertir a través de los textos de las maestras innovadoras es que, en general, se guardan recuerdos gratos de vida escolar. Si se requiriera de la elaboración del perfil de un docente facilitador de innovaciones educativas, bien pudiéramos tomar muchos de los rasgos que caracterizaron a los

³² Por supuesto, queda entendido que unos factores influyen más que otros, dependiendo de cada individuo. Por ejemplo, ninguna persona imaginaria a Miguel de Unamuno con unas “cañas secas y curadas”, imponiendo castigos a sus estudiantes de lengua y literatura griegas en la Universidad de Salamanca. Como tampoco, a nadie se le habrá ocurrido pensar en Henry Luque Muñoz practicando la “dictadura del silencio” en su cátedra de crítica literaria, en universidades colombianas. Estos dos personajes, a pesar de algunos de sus maestros, se consagraron también como escritores.

maestros que se describen en las historias de vida ¿No resulta innovador que los textos escritos por los niños pasen a formar parte de los documentos de lectura de la biblioteca escolar? ¿Es una práctica innovadora aquella que consiste en que los estudiantes de básica primaria o secundaria, desempeñen roles como maestros, sirviendo como asistentes a sus profesores en procesos de corrección de trabajos escolares? ¿Qué elementos innovadores trae implícita la práctica diaria de compartir el juego con los niños, de igual a igual? ¿Qué nuevos espacios para el aprendizaje escolar se crean con el hecho de redimensionar el sentido que se da a la comunicación con los padres de familia?

He aquí algunos elementos que pueden servir como punto de partida para la formulación de hipótesis en el marco de la relación entre las actitudes de los maestros frente a sus estudiantes y al proceso de aprendizaje, y la implementación de proyectos de innovación en la escuela

Con esta antesala, en el siguiente capítulo se mostrarán algunos aspectos del proceso de desarrollo de una innovación pedagógica en cuatro instituciones de Santa Fe de Bogotá, Distrito Capital, en el marco de lo ya mencionado al comienzo de este capítulo, con relación al punto de vista de Jaime Torres Bodet (1996) sobre la empresa de vivir, que para nuestro caso implica que nos realicemos como maestros constantemente y construyamos el porvenir día tras día

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1996) Memorias del Segundo Congreso de Directivos Docentes y Tercero de Directores de Centros Educativos del D C , Santa Fe de Bogotá D C , octubre 21 a 24 de 1996

Bachelard, Gaston. El derecho de soñar. 1ª reimpresión, Santa Fe de Bogotá, D C , Fondo de Cultura Económica, 1993

Camus, Albert. El primer hombre. Barcelona Tusquets, 1997

De Unamuno, Miguel. Recuerdos de niñez y mocedad. En Historias de la escuela. Madrid UNESCO Editorial Popular, 1987

Fe y alegría. Revista Movimiento Pedagógico Año II No 4 Venezuela, septiembre de 1994

Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. 4ª edición México D F , Siglo XXI, 1986

Fuentes, Carlos. Revelación de América. En Mensaje de América. México D F , UNESCO 1996

Gádamer, H. G. Verdad y método. Salamanca Sígueme, 1984

Godard, Francis. El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales En Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. Santa Fe de Bogotá, D C Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Universidad Externado de Colombia, 1992

Hesse, Hermann. Rastro de un sueño. Madrid Planeta, 1993

Iser , Wolfgang. El acto de leer. Madrid Taurus, 1987

Ong, Walter. Oralidad y escritura Tecnologías de la palabra. México D F , Fondo de Cultura Económica 2ª reimpresión, 1996

Pascual, Roberto. La gestión educativa ante la innovación y el cambio Madrid Narcea, 1988

Paz, Octavio. El arco y la lira 1ª reimpresión, Santa Fe de Bogotá Fondo de Cultura Económica, 1994

Red de alfabetización Uruguay. La escuela cambia Montevideo Tradinco S A , 1993

Restrepo, Bernardo. La colaboración entre innovadores e investigadores Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación En Encuentro entre innovadores e investigadores en educación Procesos pedagógicos alrededor de los Proyectos Educativos Institucionales Convenio Andrés Bello Santa Fe de Bogotá D C , junio 22 a 24 de 1995

Torres Bodet, Jaime. El destino de la persona humana En Montiel, Edgar (comp) Mensaje de América México D F Unesco, 1996

Zuleta, Estanislao. Educación y democracia Un campo de combate 2ª edición Cali Corporación Tercer Milenio Fundación Estanislao Zuleta, 1995

“LOS NIÑOS Y LA LITERATURA”: UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Matilde Frías Navarro

MOTIVOS E INTENCIONES QUE DIERON ORIGEN A LA INNOVACIÓN

La experiencia de innovación pedagógica *Los niños y la literatura* tuvo su origen en motivos de orden legal, pedagógico, lingüístico, psicológico y sociológico

MOTIVOS DE ORDEN LEGAL

La innovación surge para responder a los planteamientos de la Ley 115/94, en cuanto hace referencia al pleno desarrollo de la personalidad y al acceso a los bienes y valores de la cultura (artículo 5º), como también al desarrollo de las habilidades comunicativas y de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (artículo 21º)

De otra parte, la innovación se origina en el deseo de responder a algunos de los lineamientos del “Plan Decenal de Educación” que habla de la institución escolar “productiva, lo cual supone que todos los niños, las niñas logren los saberes sociales que requieren en el momento en que los requieren” Entre estos saberes se halla, por supuesto, la literatura, que en la innovación que nos ocupa se desarrolló en cuatro instituciones escolares del D C , con estudiantes de pre-escolar y básica primaria También el Plan Decenal de Educación contempla en sus objetivos y metas, el diseño y ejecución de “programas de innovación educativa y pedagógica” y entre sus estrategias cuenta con “el desarrollo de acciones para innovar y resolver problemas cruciales de los procesos de formación, tales como la enseñanza de la lecto-escritura la educación estética”

MOTIVOS DE ORDEN PEDAGÓGICO

La innovación nace de la necesidad de continuar el proceso de creación colectiva de conocimiento ya iniciado en el proyecto pedagógico-editorial *Construcción de textos literarios por los niños*, llevado a cabo en 1997 en cuatro instituciones educativas oficiales del D C , a través del cual se diseñó una estrategia innovadora para acercar a los estudiantes del nivel de educación básica

primaria a la literatura, no sólo con el propósito de despertar el gusto e interés por los escritores que han dedicado sus obras a los niños, sino también, para abrir el camino a la producción infantil en el campo de las letras

En el caso de la innovación actual, se buscó aportar conocimientos sobre los procesos de aprendizaje en el aula, particularmente aquellos que tienen que ver con la comunicación y el desarrollo del pensamiento en los niños, a través de la expresión literaria La innovación *Los niños y la literatura* se centró en esta motivación de brindar un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación, a través del desarrollo de procesos de aprendizaje de la escritura, que superen modelos conductistas de reproducción de textos, transcripción o copia literal, para pasar a la expresión del mundo interior del niño y la reflexión sobre el proceso de escritura

MOTIVOS DE ORDEN LINGÜÍSTICO

La innovación pedagógica que nos ocupa tiene, a su vez, origen en factores de carácter lingüístico relacionados con la necesidad de reevaluar la interpretación que se hace de los textos escritos por los niños, esto es, darles su verdadera dimensión, en el sentido de ahondar en el análisis de las competencias comunicativas y lingüísticas que revelan los textos, análisis que permitió inferir conclusiones en materia de procesos de aprendizaje de la escritura, así como también de su evaluación

Por otro lado, la innovación ha buscado brindar un aporte sobre la base de sistematizar conclusiones acerca de los procesos de escritura -su desarrollo, sus implicaciones, sus pormenores- tomando como referencia la reflexión sobre los testimonios de los mismos niños que han escrito textos literarios

MOTIVOS DE ORDEN PSICOLÓGICO

En cuanto al aspecto psicológico, la innovación se ha originado en el interés de afianzar una de las conclusiones del proyecto de construcción de textos literarios, ya mencionado, y es la referida a la estrecha relación entre el hecho de producir textos por parte de los niños y sus altos niveles de autoestima, naturalmente contando con que estos textos sean reconocidos y valorados por los maestros, sus compañeros de escuela y los padres de familia

De otra parte, la innovación se crea para ahondar en los aspectos cognitivos asociados a la escritura de textos literarios, particularmente lo que tiene que

ver con la creación de metáforas, proceso en el cual se evidencian distintos "estilos de pensamiento", por cuanto la mente explora diferentes caminos para asignar significados y la palabra se enriquece de matices

MOTIVOS DE ORDEN SOCIOLÓGICO

En el terreno de lo sociológico, la innovación pretende crear condiciones y canales de comunicación que vinculen la escuela con los padres de familia, para avanzar en la construcción de comunidad educativa, mediante el reconocimiento de las características culturales de los estamentos que la conforman

De otra parte, la innovación está motivada en el hecho de poder utilizar en el aula los textos escritos por los niños, para desarrollar procesos de lectura y escritura, lo cual arrojó interesantes y significativas conclusiones, no sólo como experiencia de socialización de los trabajos de los niños, sino también como proceso de construcción de conocimiento

FASES DEL PROCESO

La innovación se llevó a cabo en seis fases, cada una con sus respectivas etapas. Se hace hincapié en que cada fase no se constituyó necesariamente en pre-requisito para la siguiente, sino que se fue desarrollando con el criterio de la existencia de puntos de contacto

FASE DE RECUPERACIÓN HISTÓRICA

En esta fase se consideró, de una parte, la etapa correspondiente a los procesos escriturales de los maestros innovadores y de otra, la dimensión teórica

La primera etapa, se centró en la reflexión sobre la historia personal y profesional de las maestras innovadoras, particularmente en lo que tuvo que ver con su inclinación hacia la docencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura y su relación con la literatura. También se llevó a cabo la narración detallada de la evolución de la experiencia innovadora

En cuanto a la segunda etapa, la dimensión teórica, tuvo por objetivo contrastar los conocimientos previos que servían de soporte a la práctica pedagógica de las maestras innovadoras, con los nuevos fundamentos, per-

mitiendo de esta manera, la cualificación del trabajo innovador. Se centró esta etapa de dimensión teórica en la documentación bibliográfica sobre temas relacionados con la innovación. Los integrantes del grupo llevaron a cabo debates, reseñaron libros sobre el tema de la escritura, el lenguaje y la literatura y desarrollaron talleres sobre autores de obras para niños. Se trató de una conceptualización alrededor del origen de la innovación, sus objetivos y proyecciones, y una reconceptualización, en el sentido de retomar procesos y conceptos ya asumidos por las maestras innovadoras, para actualizarlos y ubicarlos en el contexto de la innovación, como resultado de una autoevaluación cualitativa de los elementos teóricos de que disponían las maestras innovadoras en el momento de iniciar el proceso de la innovación

Complementariamente, se consiguió la participación de las maestras en eventos distritales y nacionales relacionados con la creación literaria, la pedagogía de la literatura y los libros para niños

FASE DE SENSIBILIZACIÓN

Esta segunda fase se desarrolló en tres etapas: Dinamización del ambiente comunicativo, aproximación a los elementos de la innovación y apropiación de la literatura

Las tres etapas se llevaron a cabo paralelamente, en el sentido de tenerse en cuenta procesos de comunicación entre las maestras innovadoras, así como también con los demás maestros de la institución escolar. En cuanto a esta última, se dio a conocer la innovación a todos los miembros de la comunidad educativa, para que se incluyera en el PEI. A su vez, se inició con los niños el proceso de apropiación de la literatura, a través de lo lúdico, y se involucró a los padres en la innovación, por medio de la implementación de distintas formas de comunicación oral y escrita con los maestros y los niños, y llevando a cabo salidas pedagógicas

FASE DE CONSOLIDACIÓN

En esta fase se tuvieron en cuenta dos etapas: ajustes y apropiación de estrategias de construcción de textos literarios y desarrollo de procesos escriturales por parte de las maestras, relacionados con sus prácticas pedagógicas cotidianas en la escuela, su experiencia vital y su capacidad de recuperación y transformación pedagógica

El grupo de maestras innovadoras llevó a cabo una evaluación, para identificar las fortalezas y debilidades de la innovación, desde el punto de vista teórico, y sus logros en la práctica

FASE DE APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

Consistió esta fase en llevar a cabo las siguientes etapas: Desarrollo de las estrategias, que contienen los cuatro supuestos teóricos ya anotados en la introducción de este libro, interpretación y análisis de resultados, pre-selección de textos escritos por los niños y estructuración de la revista literaria y el libro

Hizo parte de esta fase, la realización de experiencias de escritura por parte de las maestras innovadoras, experiencias que guardaron una estrecha relación con el análisis de la información contenida en los registros, la interpretación de los textos de los niños, la reflexión sobre sus testimonios acerca de los propios procesos de escritura, y el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje de la escritura, en el sentido de considerar el desarrollo del pensamiento y los niveles de comunicación. Igualmente, estos textos que escribieron las maestras innovadoras, trataron el tema de la utilización de los textos escritos por los niños, en los procesos ya mencionados

FASE DE EVALUACIÓN DE IMPACTO

Se llevó a cabo una evaluación tomando como base criterios de eficacia y funcionalidad, desarrollo de prácticas educativas de calidad y forma como las acciones se dirigieron al logro de una mayor equidad y libertad. De otra parte, se consideró el logro de los objetivos, los cambios producidos en la institución y en los cursos, durante el desarrollo de la innovación, y los aportes pedagógicos, lingüísticos y metodológicos para el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje de la escritura, en su relación directa con los procesos de comunicación y de desarrollo de pensamiento

FASE DE ADOPCIÓN Y DIFUSIÓN

Hizo referencia al desarrollo de las acciones requeridas para que las instituciones, en su conjunto, adoptaran la innovación y la fueran enriqueciendo a medida que la implementaban y adecuaban a las circunstancias particulares del medio

MARCO CONCEPTUAL EN EL CUAL SE FUNDAMENTA EL PROCESO INNOVADOR

La innovación *Los niños y la literatura* se ha desarrollado en un marco interdisciplinario que incluye, entre otras disciplinas, la pedagogía, la literatura, la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la semiótica

En la relación que se establece entre pedagogía y literatura, hay que plantear dos consideraciones: de una parte, la diferencia entre el hecho de darle prioridad a la parte mecánica de la escritura, relegando a un segundo plano "el lenguaje escrito como tal"¹, y de otra parte, la importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la escritura. En este sentido, en la enseñanza del lenguaje escrito el maestro debe contemplar las necesidades y expectativas de los niños, respondiendo así, a la perspectiva de Vygotski, quien afirma que "parece evidente que el dominio de este complejo sistema de signos no pueda realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño". En este sentido, Luria afirma que "el desarrollo de la actividad intelectual práctica del niño tiene lugar con la participación de su lenguaje activo"²

Esta visión sobre el lenguaje escrito tiene una especial identidad en el terreno de la literatura infantil y su relación con los procesos de aprendizaje, sobre todo en lo que tiene que ver con "los paralelismos entre la competencia literaria y la competencia cognitiva" y la reflexión sobre el hecho de que "la metáfora desencadena unos poderes expresivos y cognitivos propicios para la formación en el alumno de un pensamiento autónomo y divergente", y de que "cada lector disfruta de la posibilidad de construir los significados según sus propias competencias interpretativas"³, lo cual es también una realidad en la escritura de textos literarios

En cuanto al juego, por el hecho de llevar implícito el simbolismo, se asocia fácilmente a la producción de textos literarios, en los que el niño logra la personificación de los animales, la creación de situaciones fantásticas, un manejo particular del tiempo y del espacio y diversas connotaciones del lenguaje, que incluyen palabras o significados inventados, con una lógica gramatical sorpren-

¹Vygotski, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1996, pág. 159

²Luria, A. R. Lenguaje y pensamiento. Santa Fe de Bogotá D. C.: Martínez Roca S. A., 1993, pág. 16

³Sánchez Corral, Luis. Literatura infantil y lenguaje literario. Barcelona: Paidós, 1995, págs. 59, 65

dente En este sentido, podría decirse, con Luria, que el niño demuestra así la facultad de dar significado a las palabras, esto es, "analizar el objeto, destacar en él las propiedades esenciales y relacionarlo con determinadas categorías"⁴

La experiencia descrita en el anterior párrafo, debe ir ligada naturalmente a procesos de lectura, sobre todo de textos literarios, para que el niño desarrolle su percepción, sensibilidad e imaginación, profundizando en el mensaje que le comunica el texto, captando su estructura, descubriendo manejos temporales y espaciales y mirando a través de las diversas caras de los personajes, para poder captar la imagen, entendida ésta como " el resultado de una serie de operaciones semiológicas que implican -en el interior del lenguaje- un movimiento de lo inteligible a lo sensible, de lo abstracto a lo concreto () tales operaciones implican una transformación de la forma y del sentido, una modificación de las articulaciones lingüísticas en virtud de la cual el sentido propio (lo inteligible) es desplazado por el sentido figurado (lo sensible)"⁵

Bachelard describe esta experiencia del lector anotando cómo la imagen poética toca las profundidades antes que conmovir las superficies Dice al respecto de esta imagen "La hemos recibido, pero tenemos la impresión de que hubiéramos podido crearla "⁶

La anterior percepción de Bachelard nos permite abordar el tema de la construcción de textos literarios por los niños, contando con que su sensibilidad e imaginación muchas veces desbordan todo límite y, por ende, son terreno abonado para este tipo de creación La lectura como aprehensión de la imagen poética en su propia realidad, esto es, la lectura reveladora, la lectura de la palabra que transforma Un texto que llevará al niño a verse como creador, a descubrir mundos nuevos y a redescubrir el propio mundo

Si nos atenemos al principio de Hauser sobre el paralelo entre el arte prehistórico y el arte infantil, en el sentido de que "los dibujos infantiles y la producción artística de las razas primitivas contemporáneas son racionales, no sensoriales, muestran lo que el niño y el artista primitivo conocen, no lo que ven realmente"⁷, podremos formular la hipótesis alternativa para el caso de la creación literaria, consistente en centrar este tipo de procesos en la realidad

⁴ Luria, op cit , pág 29

⁵ Dorra, Raúl Hablar de literatura México D F Fondo de Cultura Económica, 1989, pág 240

⁶ Bachelard, Gaston La poética del espacio México D F , Fondo de Cultura Económica, 2ª reimpression, 1986, pág 14

⁷ Hauser, Arnold Historia social de la literatura y el arte I Madrid Guadarrama, 1969, pág 18

que el niño ha vivido y maneja, aquella que ha disfrutado o padecido y que puede racionalmente objetivizar en un texto que, con el enriquecimiento paulatino de esta misma realidad, pueda ir "puliendo", paso a paso, de manera consciente, en un ejercicio intelectual y de desborde de su sensibilidad El niño escritor comportará una postura ética, una reacción psicológica y una visión estética ante su entorno Su texto reflejará estos ángulos de vida, como también la asunción del lenguaje como medio de comunicación y de expresión de su sentir, ya que " nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos " ⁸

Tradicionalmente, por haberse asociado la escritura a "dominios relacionados con sedes estables", los procesos pedagógicos de su enseñanza se circunscriben a la escuela Se complementa este punto de vista de Giorgio Cardona (1991) al advertir cómo "aun hoy para nosotros la escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios"⁹ Superar esta "rigidez formal", como la ha denominado Cardona, es uno de los propósitos fundamentales de la innovación *Los niños y la literatura*, y más tratándose de la construcción de textos literarios, en cuyo proceso están involucrados elementos lúdicos, la propia experiencia de vida y factores de sensibilización frente a la naturaleza y a los hechos cotidianos

En este marco, se trata también de recoger testimonios vivos de los niños, con relación a su propio desarrollo escritural, para de esta manera llevar a cabo un trabajo hermenéutico que permita brindar un aporte sobre procesos de comunicación y de pensamiento asociados a la escritura " la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar el texto hacia otros textos, hacia otras voces" Fabio Jurado también afirma que el escritor, al luchar por la autonomía de los contextos extradiscursivos y por la universalidad, "tacha, reconstruye, lee, cita, apuntala, me parece que aquí está en juego un doble proceso semiótico el del lenguaje interior y el de su escrituración"¹⁰

⁸ Olson, David R El mundo sobre el papel El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento Barcelona Gedisa, 1998, pág 39

⁹ Cardona, Giorgio Ramondo Antropología de la escritura Barcelona Gedisa, 2ª edición, 1991, págs 107, 108

¹⁰ Jurado, Fabio La escritura proceso semiótico reestructurador de la conciencia En Los procesos de la escritura Hacia la producción interactiva de los sentidos Santa Fe de Bogotá D C , Magisterio, 1996, págs 57, 58

Igualmente, el maestro debe profundizar su análisis sobre los textos literarios escritos por los niños, no sólo para superar concepciones tradicionales sobre evaluación, sino para darle al texto su verdadera dimensión, con el ánimo de “retener la naturaleza dinámica y dialéctica del acto de la lectura, como una acción individual asentada en la experiencia de cada lector y que genera, en esa misma experiencia, la significación de las estructuras verbales”¹¹, para que el texto cumpla una función, produzca un efecto y el niño se sienta reconocido y valorado en la consideración y evaluación cualitativa de su propia obra, y en el hecho de que a su vez, estos textos sean utilizados en el aula para el desarrollo de procesos de lectura y de escritura

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Para evaluar el impacto de la innovación pedagógica “*Los niños y la literatura*”, se utilizó el punto de vista de Roberto Pascual, quien plantea “tres criterios generales” que “pueden servir de base para analizar y valorar las prácticas innovadoras”¹²

El primer criterio hace referencia a la “eficacia y funcionalidad”, relacionadas con objetivos perseguidos y con necesidades y demandas desde el sistema social

El segundo criterio se centra en la forma como las innovaciones “posibilitan prácticas y experiencias educativas de calidad”

El tercer criterio está encaminado hacia las “acciones” desarrolladas en la innovación, particularmente la forma como éstas se dirigen al logro de una mayor equidad, libertad y justicia social

A continuación se muestra la aplicación de los tres criterios, teniendo en cuenta unos aspectos generales definidos para los logros obtenidos y sus correspondientes especificaciones, estas últimas referidas al trabajo en equipo, a la producción escrita de las maestras, a los planes estratégicos elaborados para la adopción del proyecto de innovación en cada PEI y a la aproximación a una pedagogía de la creación literaria

¹¹ Sánchez Corral, op cit pág 41

¹² Pascual, Roberto La gestión educativa ante la innovación y el cambio Madrid Narcea, 1988, pág 88

EFICACIA Y FUNCIONALIDAD

Sobre la eficacia y funcionalidad de la innovación pedagógica “*Los niños y la literatura*”, se toman como indicadores los siguientes

- Integración y organización del equipo de maestras innovadoras
- Caracterización de algunos modelos de la enseñanza de la lectoescritura

Integración y organización del equipo de maestras innovadoras

De manera general, se destaca el hecho del diseño de un instrumento con el fin de recolectar información del equipo de maestras innovadoras, en cuanto a motivaciones personales para pertenecer al grupo innovador, criterios literarios, lingüísticos y pedagógicos para continuar aplicando en el proyecto, roles que debió asumir cada maestra e ideas que proponía para contribuir a la buena organización del trabajo de grupo El instrumento indagó, además, sobre las actividades que a cada quien le gustaría realizar y compartir como miembro del grupo innovador y las sugerencias para mantener la comunicación permanente

Se hizo una puesta en común sobre la información anterior y se elaboraron criterios para su procesamiento Luego de sistematizada dicha información, se sacaron las respectivas conclusiones En el curso del desarrollo del proyecto se dio respuesta a todas las inquietudes de las maestras y se tuvieron en cuenta sus propuestas, así

- Las maestras cumplieron sus expectativas frente a los objetivos que las animaron a participar en la innovación, ya que se actualizaron a través de procesos de formación en las áreas propias del proyecto, construyeron estrategias para aplicar en el aula, en materia de construcción de textos y buscaron alternativas viables para acercar a los niños a la literatura De otra parte, se vio cristalizada su meta de ejercer un liderazgo en la institución, en materia de propuestas pedagógicas para la lectoescritura, de integrarse con otras instituciones educativas y de abrir espacios para la participación de los padres de familia en procesos de lúdica, comunicación y creación literaria
- Las maestras tuvieron en cuenta, en la práctica, los criterios para desarrollar el proyecto de innovación, en el sentido de tomar su quehacer docente como fuente de un trabajo investigativo, en el marco de la interacción de docentes, padres y niños y forjándose como un logro primordial la construcción de conocimiento

- Las maestras asumieron los roles que se propusieron, ya que se vieron a sí mismas como investigadoras, al reflexionar sobre su propio quehacer, aplicar estrategias, sistematizar resultados y reconstruir momentos pedagógicos. Fueron mediadoras entre los niños y los padres de familia y, según lo previsto, lideraron procesos pedagógicos en las instituciones donde trabajan, a la vez que establecieron contactos con otras instituciones de carácter educativo o cultural, para encontrar apoyo a su labor académica y abrirse espacios de aprendizaje y creación.
- Las maestras y los integrantes del equipo innovador, en general, contribuyeron a la buena organización del grupo, con actitudes de puntualidad, mantenimiento de una permanente comunicación, previsiones específicas para las salidas de campo, asistencia a seminarios y talleres para profundizar en los temas del proyecto y ejecución de sesiones de asesoría debidamente planeadas.
- Las maestras llevaron a cabo muchas de las actividades que desde un principio ellas mismas previeron, como preparación y desarrollo de estrategias pedagógicas, "rescate" de abuelos cuenteros, exposición de escritos en las escuelas y generación de eventos para difundir la experiencia innovadora.

Vistos ya los aspectos generales de este primer indicador de logro, se presentan algunos planteamientos y consideraciones sobre el eje central de este punto, esto es, aquel que corresponde al trabajo en equipo.

Trabajo en equipo

El trabajo mancomunado de un grupo de maestros reviste un especial significado pedagógico, en tanto se constituye en un espacio de debate y crecimiento permanente, donde el esfuerzo colectivo es el eje de la producción.

No se trata de hacer hincapié en las diferencias que algunos autores han establecido entre el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, sino de resaltar la importancia de la interacción entre pares académicos, pues "muchos estudios muestran, de forma general, las ventajas de un trabajo colaborativo en relación con un trabajo individual o competitivo" () "son formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos, sino también procesos sociales y afectivos"¹³

¹³ Martí, Eduard. Trabajamos juntos cuando. En Cuadernos de Pedagogía, No 255, Madrid, 1993, pág. 54.

En este sentido, el trabajo en equipo bien podría considerarse como una de las formas de convivencia, que en el campo profesional –y específicamente el referido al quehacer del maestro– implica además, diseño de estrategias pedagógicas y desarrollo de procesos de construcción de conocimiento.

En el terreno de proyectos relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ya se ha convalidado esta propuesta del trabajo en equipo, que sin duda resulta bastante eficiente. Sobre este particular, McCormick ha afirmado que "los libros que guardo en mi memoria son aquellos sobre los cuales he hablado con otras personas" () "sólo cuando hablo de esto con mis colegas percibo los efectos que el hecho tiene sobre el trabajo en las aulas"¹⁴

He aquí otro de los componentes del trabajo en equipo: la comunicación, sin la cual ningún esfuerzo podría traducirse en realidad a través de una estrategia, un proyecto o simplemente una actividad específica.

Con base en las anteriores premisas, la innovación pedagógica "*Los niños y la literatura*" consideró algunos criterios para la consolidación de un grupo:

- 1 Vinculación de sus miembros en torno a objetivos comunes.
- 2 Definición de pautas que sirvieran como eje para articular las diferentes actividades.
- 3 Esclarecimiento de un conjunto de roles que cada miembro se comprometió a desempeñar.
- 4 Establecimiento de formas organizativas que permitieran el crecimiento grupal e individual y, al mismo tiempo, garantizaran el desarrollo de las actividades acordadas.
- 5 Identificación de las principales actividades que se adelantarían.
- 6 Búsqueda de espacios y formas de comunicación permanente entre los miembros del grupo, no mediadas por un agente externo.

En cuanto al primer criterio, uno de los ejes de la unión del grupo innovador estuvo constituido por los objetivos, los cuales se cumplieron en su totalidad.

- Orientar el aprendizaje de la escritura y la construcción de textos literarios en niños de preescolar y educación básica primaria.

¹⁴ McCormick, Lucy. Didáctica de la escritura. Buenos Aires: Aique, 1994, pág. 7.

- Desarrollar procesos de pensamiento y de comunicación a través de la creación de textos literarios
- Producir conocimientos pedagógicos relacionados con la calidad de los procesos lectoescriturales, mediados por procesos de co-construcción
- Publicar una revista literaria para niños y un libro sobre la innovación

En cuanto al segundo criterio, para articular actividades se socializaron experiencias en materia de lectoescritura en el aula, se llevaron a cabo debates sobre los planteamientos más relevantes presentados en seminarios o foros, en los cuales tuvieron oportunidad de participar las maestras y se llevó a cabo una actualización de los integrantes del equipo innovador, a través de la asistencia a eventos sobre temas afines al proyecto

Sobre el tercer criterio, se definieron roles, según lo ya indicado en páginas anteriores

Con relación al cuarto y quinto criterios, se previeron formas organizativas que tuvieron en cuenta la necesidad de las reuniones ordinarias para hacer seguimiento del desarrollo del proyecto en cada institución, dar orientaciones sobre ajustes o redireccionamientos y programar acciones. Se estructuraron planes de trabajo para las asesorías y para las visitas institucionales, que incluyeron un conversatorio con los integrantes de los Consejos Directivos y Académicos de cada institución y la observación directa en el aula

Específicamente sobre las asesorías, su desarrollo obedeció al cumplimiento de los siguientes objetivos, cada uno con sus respectivos temas

- Formular los criterios teórico-metodológicos para la implementación de la innovación
- Analizar colectivamente los principios lingüísticos que orientan las más recientes concepciones sobre la lectoescritura
- Analizar las perspectivas y modelos desde donde la escuela asume la lectura y la escritura
- Analizar y formular colectivamente criterios para la comprensión e interpretación de los procesos lectoescriturales de los niños
- Analizar y evaluar las rutas por seguir en la innovación
- Preparar los procesos de socialización del proyecto
- Orientar a las maestras en la elaboración de ensayos y de informes

Para el logro de los anteriores objetivos, se trataron los siguientes temas

- La innovación en la escuela colombiana, sentido y perspectivas
- La escritura como proceso semiótico
- La cultura escrita y los procesos cognitivos
- Lectoescritura y pedagogías constructivistas
- La lectura e interpretación de los procesos lectoescriturales de los niños
- Factores de cohesión y coherencia en los textos escritos

Finalmente, sobre el sexto criterio, se estableció permanente y directa comunicación entre todos los integrantes del equipo innovador -maestras, coordinadora, asesora y asistente- tanto para informaciones generales sobre aspectos administrativos, como para otros asuntos directamente relacionados con lo pedagógico

Caracterización de algunos modelos de la enseñanza de la escritura

Las maestras innovadoras elaboraron ensayos e informes analíticos e interpretativos, partiendo de un plan específico y teniendo en cuenta las orientaciones dadas en las asesorías, así como también lo aprendido en los eventos académicos a los cuales asistieron

A continuación, se presentará una panorámica de esta producción escrita de las maestras, destacando algunos aspectos de su contenido que se han considerado como una aproximación a la caracterización de algunos modelos de la enseñanza de la escritura y su relación con la práctica pedagógica de las docentes

Producción escrita de las maestras

Mejía Sanabria, Nelcy Mercedes. *La magia de leer y escribir*

El ensayo escrito por Nelcy hace un recorrido por el proceso de desarrollo lectoescritural de estudiantes pertenecientes al curso 2º, del Centro Educativo Distrital Quinta Díaz, que según su presentación tienen “condiciones especiales” por su demora en el aprendizaje de la lectura y la escritura

El discurso narrativo del texto va mostrando el orden cronológico de la sucesión de unos acontecimientos relacionados con la práctica pedagógica a la cual se vinculan padres de familia. También se muestra la relación del trabajo llevado a cabo por la maestra antes de involucrarse a la innovación pedagógica y durante el transcurso de ésta

Para el desarrollo de los temas expuestos, la autora plantea dos tesis, alrededor de su premisa sobre la lectoescritura como una dinámica de aprendizajes significativos y no una simple transcripción mecánica de signos. La primera tesis es tomada de Helena Villarroya (1995) y hace referencia al proceso lento y progresivo del aprendizaje, que empieza por la asimilación de elementos "básicos", para llegar a aspectos "complejos". La segunda tesis se basa en el planteamiento de Vygotski (1996) sobre el desarrollo del sistema de signos, como la culminación de un proceso de complejas funciones de la conducta del niño.

La descripción de acciones innovadoras en el aula, se constituye en el razonamiento que apoya las tesis expuestas.

Nieto, Ana Josefina. *Recorriendo caminos con muchas incertidumbres*

Ana Josefina abre su ensayo con la exposición de un problema relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura, presentando varias de sus facetas: reto que genera inquietudes y miedo, indiferencia de algunos colegas maestros, relegación de la situación al grado primero y desconocimiento de la importancia de trabajar la escritura durante toda la vida escolar de los niños.

A partir de esta introducción, el texto se estructura sobre la base de un manejo alternativo de dos aspectos: uno que corresponde a la narración de la forma como la autora llegó a interesarse, a través de su compañera de escuela, la profesora Nelcy, por la innovación pedagógica "*Los niños y la literatura*", describiendo procesos de los cuales ella fue testigo y mostrando los productos del trabajo y la forma como se iba manifestando en la escuela la "diferencia" de los nuevos procesos. El otro aspecto se refiere a sus puntos de vista sobre la problemática de la enseñanza de la lectoescritura, centrados fundamentalmente en criticar concepciones erradas del maestro frente a estos procesos, como la de subestimar el verdadero sentido de la lectura y la escritura, reduciéndolas a actividades mecánicas o la de asumir la comprensión como un hecho de verdades absolutas con funciones instrumentales y no como una interacción comunicativa.

Franco, Nohora; Oramas, Claudia. *Correspondencia escolar, una alternativa para acercarnos a la lectoescritura*

Se trata de un texto argumentativo que parte del problema de la desmotivación de los estudiantes para leer y escribir.

Nohora y Claudia lanzan dos hipótesis sobre el problema presentado: descontextualización de los procesos de lectura y escritura y desconocimiento del hecho de ser la lectura y la escritura dos formas de lenguaje que involucran procesos de tipo social, originados a partir de las relaciones entre los sujetos.

Una vez planteado el problema y expuestas las hipótesis, las autoras del ensayo pasan a presentar alternativas de solución relacionadas con las variables contenidas en las hipótesis. Es así como proponen el desarrollo de nuevos procesos de lectura y escritura en la escuela, basados en relaciones pedagógicas establecidas desde lo cotidiano, centradas en el diálogo y tendientes a favorecer el intercambio de saberes, el afianzamiento de la confianza y la expresión del respeto mutuo.

Las maestras explican los pormenores de la experiencia con sus estudiantes de preescolar del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la tarde, a la luz de sus hipótesis y de las estrategias propuestas al comienzo del ensayo, para solucionar el problema planteado: construcción de textos significativos, respuesta a necesidades reales de los estudiantes en la escuela y establecimiento de puentes comunicativos, a través de la escritura de cartas.

Luego se describen las diferentes etapas del proceso: la sensibilización, la detección de necesidades reales de los niños que demandarán solicitudes específicas a través de cartas, el proceso de remisión de esas cartas y las actividades colaterales que surgieron, como la elaboración de un mural y tarjetas con mensajes de amor y amistad.

Después de presentar una justificación y evaluación de la estrategia se concluye el ensayo con reflexiones sobre procesos de la "escritura" en estudiantes de preescolar y una serie de interrogantes sobre aspectos vertebrales del tema desarrollado, particularmente lo que tiene que ver con los ejes centrales de las hipótesis: la cotidianidad en su relación con la generación de procesos lectoescriturales significativos, la sugerencia de una relación entre la escritura de cartas y la creación de textos literarios por parte de los niños, y la necesidad de revisar procesos metodológicos centrados en la información —sin práctica— de características estructurales de los textos, en el énfasis de la corrección ortográfica o en la caligrafía únicamente.

Según lo anterior, la coherencia del ensayo de Nohora y Claudia se cifra en la forma como se ha desarrollado el tema, mediante un procedimiento deduc-

tivo que parte del planteamiento de un problema y la descripción de una situación educativa particular en que éste se manifiesta. Las dos hipótesis presentadas alrededor de este problema, como sus causas, se retoman al momento de dar alternativas de solución. Se sigue con el proceso deductivo, al particularizar dichas propuestas en un caso concreto que tiene dos facetas: una institución específica, donde trabajan las maestras innovadoras y un núcleo de atención: el de la correspondencia.

En la conclusión se retoman las hipótesis, traduciéndolas en interrogantes, como reflexiones sobre el quehacer docente profesional, en materia de innovación en el desarrollo de procesos lectoescriturales en el aula y su relación con la literatura.

De manera que el proceso deductivo empleado en la elaboración del ensayo, tiene un hilo conductor constituido por las dos hipótesis que a lo largo del texto se esgrimen desde diferentes ángulos para presentar las causas del problema, para justificar el diseño de una estrategia centrada en la elaboración de cartas y para plantear interrogantes, a manera de reflexión y como antesala a nuevas hipótesis.

Las hipótesis abren y cierran el texto, en un proceso circular donde el análisis y la argumentación son la base del desarrollo de una propuesta para trabajar la lectura y la escritura en el marco de un proceso innovador.

Duarte Torres, Elizabeth; Agudelo Restrepo, Gloria. *Leer y escribir Alternativas para nuevos conocimientos*

Este texto está estructurado en tres partes: la primera parte esboza aspectos generales sobre actitudes positivas y negativas de los maestros. En la segunda parte, se destacan algunas formas de desarrollo de la creatividad en los estudiantes, con la participación de los padres de familia. La tercera parte toca el tema de la propuesta innovadora de *"Los niños y la literatura"*, y sus posibilidades en cuanto al desarrollo de procesos de lectura y construcción de conocimientos.

Además de lo ya expuesto acerca de los temas de los cuatro ensayos escritos por las maestras, se cuenta con los informes de análisis e interpretación del desarrollo del proceso innovador. En estos informes se muestra la forma como en cada institución se establecieron las bases para implementar su propio modelo

de co-construcción de textos literarios, de acuerdo con características específicas de la comunidad escolar y del contexto, y expectativas propias de cada centro educativo. A continuación, se relacionan los nombres de sus autoras y los títulos de los trabajos¹⁵.

Mejía, Nelcy Mercedes; Nieto, Ana Josefina. La lectura y escritura generadoras de sentido en la escuela.

Franco, Nohora; Oramas, Claudia. La literatura: una opción de cambio.

Barriga, Mariela; Díaz de Osuna, Isabel. Nuevos alumnos, nuevos aprendizajes.

Duarte Torres, Elizabeth; Agudelo Restrepo, Gloria E. Acercándonos al niño lector y escritor.

Prácticas y experiencias educativas de calidad

Sobre la forma como la innovación pedagógica posibilitó prácticas y experiencias educativas de calidad, se han considerado como indicadores los siguientes:

- Dinamización del ambiente comunicativo
- Cambios en las estructuras convencionales

Dinamización del ambiente comunicativo

En este aspecto se llevaron a cabo actividades como difusión y análisis del audiovisual *"Descubriendo niños escritores"*, elaborado con base en el trabajo de las maestras innovadoras y con la participación de las instituciones involucradas en la innovación. Este documento testimonial se presentó en las escuelas, con el ánimo de afianzar la adopción del proyecto de innovación en cada PEI.

El audiovisual se elaboró con el respaldo técnico de una empresa privada y de Inravisión. Se llevaron a cabo reuniones previas con el grupo de maestras innovadoras y quienes desarrollaron el proyecto de investigación *"Construcción de textos literarios por los niños"* (1996-1997), con el fin de mostrar la relación directa entre los dos proyectos. Padres, estudiantes y docentes aportaron ideas y participaron activamente en el proceso.

¹⁵ Se remite a los textos de estos informes en la quinta parte de este libro.

Cada uno de los PEI de las cuatro escuelas participantes, adoptó la innovación pedagógica. Esta adopción se consolidó por medio de la elaboración e implementación de planes estratégicos en las instituciones educativas.

Planes estratégicos

En su sentido más general, en la innovación que nos ocupa, un plan estratégico se ha concebido como el documento que contiene las pautas de acción para desarrollar, en una institución, una propuesta que se justifica con suficiencia y de la cual se presentan directrices de evaluación y proyección hacia el futuro. Todo esto se ha concebido en el marco de lo que se ha llamado desde la *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* como "los procesos educativos más amplios y los contextos en los que se dan estos procesos", esto es, "la organización del aula, de la institución, del sistema escolar y de las demás entidades que interactúan con él" () "los procesos colectivos que se desarrollan en la organización, sus sistemas de información y comunicación con el medio, sus procedimientos de gestión y autorregulación y, sobre todo, su capacidad de aprender, transformarse y adaptarse como entidad colectiva a los rápidos cambios del ambiente"¹⁶

Los planes estratégicos elaborados por las maestras innovadoras han adoptado el criterio de la "necesidad de desarrollar proyectos institucionales que respondan a las expectativas de la comunidad educativa y que atiendan a los requerimientos que el nuevo milenio exige a nuestros ciudadanos en formación."

El plan estratégico elaborado por las maestras del Centro Educativo Distrital Quinta Díaz, Nelcy Mejía y Ana Nieto, responde al formato diseñado para las instituciones que están aplicando una propuesta de ampliación de la jornada educativa. Se incluyen, en este documento, datos relacionados con el "procedimiento operacional" que se aplica sobre la base de ejes de trabajo, en los cuales se contemplan los siguientes aspectos: responsable, tiempo requerido, objetivos, temas, resultados/actividades, indicadores de resultados, medios de verificación y apoyo/coordinación.

Las maestras de esta institución han determinado el eje "juguemos a ser escritores" en dos instancias, que incluyen el desarrollo de la imaginación y la sensibilización frente a la literatura, trabajo de argumentación, lectura y expresión escrita.

¹⁶ Llinás, Rodolfo, Vasco, Carlos Eduardo. Colombia al filo de la oportunidad. Santa Fe de Bogotá D.C., IDEP, 1995, págs. 149-150.

El plan estratégico del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la tarde, enmarca la innovación pedagógica en el PEI "*Aprendamos a ser, pensar y hacer*". Se sugieren estrategias que tienen en cuenta la participación de todos los docentes de la institución a través de talleres, rotación de cuadernos de cuentos e historias, elaboración de guiones para audiovisuales y ejercicios de dramatización. Se previeron actividades como la correspondencia entre los diferentes cursos, los concursos literarios, los talleres para padres y las sesiones de abuelos cuenteros.

Los planes estratégicos del Centro Educativo Distrital Eduardo Santos y del Liceo Mercy hacen hincapié en procesos de interrelación de áreas académicas, aproximación a autores que han escrito obras literarias para niños y difusión de los textos escritos por los estudiantes.

Cambios en las estructuras convencionales

La innovación *Los niños y la literatura* superó modelos convencionales de la enseñanza de la escritura en la escuela y para ello partió de los supuestos teóricos relacionados con la participación de estudiantes, padres de familia y maestros, el trabajo arqueológico y de autorreflexión sobre el propio proceso de escritura y el desarrollo de procesos de pensamiento, superando así algunas concepciones tradicionales sobre la escritura, como la de la transcripción mecánica, la prioridad que se le da a ejercicios de caligrafía sobre trabajos de creación y el desconocimiento de la autocrítica sobre la propia producción textual.

La innovación modificó, así, pautas educativas convencionales en el siguiente sentido:

-*Nuevo enfoque del aprendizaje de la escritura* al contrario de actividades convencionales "inmediatistas", la innovación llevó a cabo un proceso de arqueología en cuyo desarrollo los niños tuvieron la oportunidad de ajustar y corregir sus propios trabajos, hasta lograr un producto considerado por ellos mismos como óptimo, teniendo en cuenta la autocrítica. Igualmente, se orientaron procesos de reflexión sobre el propio proceso escritural, para que las maestras innovadoras llevaran a cabo inferencias sobre el sentido pedagógico del metalenguaje en el desarrollo de competencias comunicativas, todo esto, en el marco de la reflexión alrededor de la lengua como objeto de conocimiento. En esta medida, se abrió el camino hacia la aproximación pedagógica a un conocimiento científico sobre un proceso que antes se manejaba de manera

mecánica. Las maestras innovadoras sacaron conclusiones y conceptualizaron acerca del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la escritura.

-*Los textos escritos por los niños* se utilizaron para desarrollar procesos de lecto-escritura en el aula, consolidando así una posición fuera de la convencional, que se ha ceñido, en muchos casos, hasta ahora, a trabajar sólo con materiales de los llamados "textos escolares". La interpretación que los maestros hicieron de estos textos escritos por los niños, tuvo una dimensión más profunda, en el sentido de superar los procedimientos tradicionales de corrección gramatical y ortográfica únicamente, para pasar a contemplar competencias comunicativas. Éste se convirtió en un material con base en el cual las maestras pudieron sacar conclusiones sobre procesos de comunicación y desarrollo de pensamiento en los niños, a través de la expresión literaria.

-*La participación de los padres de familia, los niños y los maestros* se implementaron actividades de comunicación en la institución escolar, con la participación de niños, maestros y padres de familia. Estos últimos, se involucraron a la innovación, dando un giro a su tradicional vinculación a la escuela (a través de reuniones cuyo único objetivo, por lo general, suele ser la entrega de informes académicos), ya que ellos tuvieron mucho que ver con el proceso, pues se contó con su iniciativa y aportes, en el marco de las actividades comunicativas.

-*Los procesos escriturales de las maestras innovadoras* superaron el concepto clásico del diario de clase o los informes protocolarios, para pasar a ser una de las memorias de la experiencia, constituyéndose en un material básico para la construcción de conocimiento, pues de su contenido se derivaron conclusiones sobre el desarrollo de la innovación y la calidad de los procesos de aprendizaje de la escritura y de la expresión a través de textos literarios. Las maestras innovadoras escribieron historias de vida, reseñas, ensayos e informes interpretativos, que revelan no sólo un determinado aspecto de la producción de conocimiento, sino el crecimiento profesional de las maestras y la transformación positiva de su proceso escritural.

-*La socialización de los textos escritos por los niños y por las maestras innovadoras* en un hecho fuera de lo convencional, los textos de los niños traspasaron las fronteras de la institución escolar donde estudian, a través de la publicación de la revista literaria *Sopa de Caramelo*, que circuló en instituciones del D.C. y está siendo utilizada en distintos espacios académicos. Asimismo,

mo, los textos escritos por las maestras, se publican en este libro, cuya divulgación está garantizada en las instituciones educativas de las localidades 14 de Los Mártires y 17 La Candelaria.

Acciones de la innovación dirigidas al logro de una mayor equidad, libertad y justicia social

En la innovación pedagógica se llevaron a la práctica una serie de acciones centradas en la escuela y la familia, para la creación de textos literarios. Se anota a continuación el indicador de este criterio:

- Desarrollo de un proceso de co-construcción de textos literarios entre maestros, niños y padres de familia.

Cada institución organizó una serie de salidas pedagógicas con sus estudiantes y algunos padres de familia, a sitios específicos de la ciudad donde se pudo estar en contacto con la literatura y con la música. Casa de Poesía Silva, Biblioteca Luis Ángel Arango, Fundación Rafael Pombo, Teatro del Parque Nacional.

Igualmente, se llevaron a cabo dos salidas pedagógicas a la sede campestre del Centro Educativo, Cultural y Recreativo Semillas de América, en el marco de procesos de formación de las maestras y co-construcción de textos literarios. Las sesiones contaron con talleres de cuento y poesía, dramatizaciones y ejercicios lúdicos de narrativa y lírica, constituyéndose así las bases para consolidar una pedagogía innovativa de la creación literaria, bajo principios de equidad y libertad.

Pedagogía de la creación literaria

Frente a situaciones de poca apertura de espacios literarios en la escuela, se hace necesario plantear alternativas diferentes para la creación de textos por parte de los niños. Ha dicho Georges Jean (1994) que la escritura escolar es muda. Agrega que en un gran número de casos "la escuela prohíbe la lentitud y la paciencia, el niño aprende así a ajustar el ritmo de su vida, como el de su lenguaje, conforme a itinerarios seguros y bien delimitados que excluyen tanto el vértigo como los giros inciertos de los laberintos"¹⁷

Es quizás el reconocimiento de esta problemática lo que ha llevado a innovar procesos frente a la apropiación de la lectoescritura y, particularmente,

¹⁷ Jean, Georges. Los senderos de la imaginación infantil. México D.F. FCE, 1994, pág. 16.

aquellos que tienen que ver con la literatura. En este sentido han surgido propuestas de sensibilización y procesos de co-construcción, como el llevado a cabo con el grupo de niños, padres y maestras participantes en la innovación "*Los niños y la literatura*"

El contacto con la música y con los libros literarios, la presencia en un espectáculo de teatro y las salidas pedagógicas a una sede campestre, se constituyeron en elementos fundamentales para la ruptura de situaciones cotidianas del espacio de la escuela y sirvieron de motor para la comunicación y para la escritura de textos

Se pudieron sacar conclusiones sobre la existencia de una relación entre la "sensibilización frente al ambiente", la aplicación de estrategias y la co-construcción de textos literarios. A esto se le sumaron el espacio de comunicación y la relación cálida que se propició entre padres e hijos, lo cual fue considerado por las maestras innovadoras como un factor asociado a la creación literaria

Parece haberse dado en este proceso vivido por maestras, niños y padres lo que María Eugenia Dubois (1995), haciendo alusión a Rosenblatt, llamaba las "transacciones", entre las personas "y entre éstas y su ambiente escolar, social, cultural". Asegura Dubois cómo "el acto educativo se va construyendo a través de esas transacciones, con el aporte de la experiencia del mundo y de las personas que participan en él"¹⁸

Es un hecho que haber compartido jornadas de lúdica, aprendizaje y expresión permitió un mayor conocimiento de las maestras y de los padres de familia hacia los niños. Estos, a su vez, se desinhibieron y volcaron su imaginación a través de juegos de roles, dibujos, escritos y dramatizaciones

Como se ha visto, la innovación pedagógica "*Los niños y la literatura*" ha respondido a los tres criterios planteados por Roberto Pascual, ya que se constituyó como un trabajo "efectivo y funcional", en el cual predominaron las "prácticas y experiencias educativas de calidad", dirigidas al "logro de una mayor equidad y libertad"

¹⁸ Dubois, María Eugenia. Sobre lectura y escritura enseñanza y educación. En Lectura, escuela, biblioteca. Memorias del 2º Congreso Nacional de Lectura. Santa Fe de Bogotá. Fundalectura, 1995, pág. 69

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, Gaston.** La poética del espacio. México D F, FCE, 1986
- Cardona, Giorgio Raimondo.** Antropología de la escritura. Barcelona Gedisa, 1991
- Dorra, Raúl.** Hablar de literatura. México D F, FCE, 1989
- Dubois, María Eugenia.** Sobre lectura y escritura enseñanza y educación. En Lectura, escuela, biblioteca. Memorias del 2º Congreso Nacional de Lectura. Santa Fe de Bogotá D C, Fundalectura, 1995
- Hauser, Arnold.** Historia social de la literatura y el arte I. Madrid Guadarrama, 1969
- Jean, Georges.** Los senderos de la imaginación infantil. México D F, Fondo de Cultura Económica, 1994
- Jurado, Fabio.** La escritura proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Santa Fe de Bogotá D C, Magisterio, 1996
- Luria, A.R.** Lenguaje y pensamiento. Santa Fe de Bogotá D C, Martínez Roca S A, 1993
- Llinás, Rodolfo; Vasco, Carlos Eduardo.** Colombia al filo de la oportunidad. Santa Fe de Bogotá D C, IDEP, 1995
- Mc Cormick, Lucy.** Didáctica de la escritura. Buenos Aires Aique, 1994
- Martí, Eduard.** Trabajamos juntos cuando. En Cuadernos de Pedagogía, No 255, Madrid, 1993
- Olson, David.** El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en el mundo del conocimiento. Barcelona Gedisa, 1994
- Pascual, Roberto.** La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid Narcea, 1988
- Sánchez Corral, Luis.** Literatura infantil y lenguaje literario. Barcelona Paidós, 1995
- Vygotski, Lev S.** El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Barcelona Crítica, 1996

PARTE 2

DE LA EXPERIENCIA

DE VIDA

A LA EXPERIENCIA

PEDAGÓGICA

- RECORRIENDO CAMINOS: UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA
- LAS HUELLAS DE MI VIDA: PALABRAS CON HISTORIA
- VOCACIÓN DE MAESTRA
- EXPLORANDO NUEVOS CAMINOS
- PARTE DE LA VIDA DE UNA MAESTRA
- DEL CAMPO A LA CIUDAD
- UN RECORRIDO POR MIS RECUERDOS
- UNA EXPERIENCIA PRODUCTIVA Y GRATIFICANTE

RECORRIENDO CAMINOS: UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA

Claudia Oramas Cervantes¹

I

Santafé de Bogotá, una ciudad que alberga habitantes de todas las regiones y cuyas raíces se ocultan en la inmensidad de su territorio, fue la que me vio nacer, un 10 de noviembre de 1969

Con nostalgia recuerdo mis años de infancia en un hogar formado con bases sólidas y sanas costumbres morales, en donde el amor y el cuidado que se le prestaba a un niño sería un factor importante para su vida adulta

Al evocar este pasado, me encuentro con una pequeñita reunida con sus amigas en torno a una actividad específica "La profesora y sus alumnos" Y es ahí cuando en mi mente aparecen también imágenes de seres queridos, que llenan esta alma de júbilo y regocijo

Mi padre abogado, catedrático de algunas universidades de la capital, estricto, amante de la justicia, enemigo de la mediocridad. Mi madre educadora. Una sabia mujer que día a día lucha por el bienestar de todos los que la rodean, alguien a quien le conmueve profundamente el dolor y la tristeza. Mi tía, a quien cariñosamente llamo tita "Maestra de Maestros", "Mi Maestra" Aquella que con su amor y bondad ha guiado todos mis pasos, quien me enseñó las primeras letras y de la que siempre guardo los mejores recuerdos. Mi abuelito un caballero en todo el sentido de la palabra, un hombre que me encaminó hacia los principios de honestidad, lealtad, respeto y responsabilidad, mi amigo, mi compañero. De mi abuelita Anita, aprendí el amor por la vida, con ella descubrí la grandeza de Dios, a su lado me sensibilicé, saboreando las delicias de la poesía, el teatro y el arte

¹Docente del CED República de Venezuela, jornada de la tarde, localidad 14, Los Mártires

Sin duda alguna, estos personajes han marcado la historia de mi vida. Es a ellos a quienes debo esta predilección por la docencia.

Con el transcurrir de los años fui convirtiéndome en una mujer segura de lo que quería, con metas claras, convencida de haberseme otorgado un regalo divino "una inmensa capacidad de amar", que se manifiesta en mi entrega a los demás y en el constante deseo de ayudar a aquellos que se encuentran en dificultades.

A mis 14 años, conocí un hombre maravilloso que confió en mis intereses y me brindó su apoyo incondicional. Con él he compartido alegrías, tristezas, ilusiones, desesperanzas, satisfacciones, derrotas y sueños hechos realidad. Aunque no se desempeña en el campo de la docencia, se siente orgulloso de mis ocupaciones, al igual que de mi condición como persona. Indudablemente, este hecho me impulsa a seguir adelante para poder cumplir con la misión que el Señor trazó en mi camino.

En el año de 1987 terminé mi bachillerato en el colegio Sor Teresa Valsé, una institución religiosa que me formó para la vida y el servicio a la comunidad. En ella aprendí a respetar las opiniones de los demás, a valorar la amistad como la máxima expresión del sentimiento humano. Allí tuve la oportunidad de competir representando a mi plantel en un concurso intercolegiado de poesía en donde obtuve el primer lugar en 1986.

Como estudiante participé en la organización del Primer Encuentro Nacional de literatura infantil en la Universidad Nacional de Colombia. En 1992. Después de haber realizado mis prácticas en diferentes estamentos educativos, concluí mis estudios de Educación Preescolar en la Fundación Universitaria Monserrate. Para ese entonces, una empresa editorial había creído en mí. La Junta Directiva de Migema Ediciones, descubrió el gran deseo que tenía por servir a la niñez colombiana y en 1991 publiqué 3 textos escolares diseñados para niños en edad pre escolar. Personitas "A", "B" y "C".

A raíz de mi graduación como Licenciada en Ciencias de la Educación, he asistido a seminarios, capacitaciones, conferencias y talleres relacionados tanto con el campo en que trabajo como con el área de informática. Éstos me han permitido adquirir conocimientos que he aplicado en mi quehacer pedagógico.

Desde 1991, ejerzo la docencia en planteles educativos de la capital. Alternando mi jornada de trabajo, he laborado en instituciones de atención infantil.

con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, prestando mis servicios de capacitación, asesoría y control para la implementación del sistema de educación permanente a través de centros de formación comunitaria, en la ejecución de proyectos del menor abandonado y como agente educativo FAMI en la Reclusión Nacional de Mujeres Cárcel Buen Pastor

A partir de 1996, me vinculé como educadora de la Planta Distrital, en donde me he desempeñado como maestra de pre escolar en los Centros Educativos Busas del Volador, ubicado en la localidad 5^a de Ciudad Bolívar y República de Venezuela, situado en la localidad 14 de los Mártires

En la actualidad, mi mayor anhelo es poder contribuir a la formación integral de mis alumnos, proporcionándoles herramientas suficientes para pensar, crear, construir conocimientos y vivir en comunidad, a fin de obtener una mejor calidad humana en la búsqueda de su perfeccionamiento personal

Sé que aún me faltan muchísimas cosas por hacer, que como persona, soy una mujer con errores, defectos y limitaciones. Pero tengo algo muy claro amo lo que hago y estoy dispuesta a entregarlo todo en beneficio de esas personitas que en el mañana serán quienes transformen la realidad social, política y cultural de nuestro país

II

Un día de esos en que los docentes nos reunimos a planear las actividades que se realizarán durante el año, la profesora del curso Transición "A" solicitó unos minutos para informar a los presentes sobre la iniciación del proyecto "Los Niños y la Literatura"

En este espacio, tuve la oportunidad de escuchar diferentes motivaciones que despertaron mi curiosidad por conocer más acerca de dicho proyecto y, ¿por qué no?, pertenecer a él para adquirir experiencias que permitieran perfeccionarme como docente, brindando a mis alumnos mejores condiciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, mi cabeza sentía un extraño cosquilleo cuando aparecían en mi mente, aquellos pensamientos que me recordaban todas las cosas que tenía pendientes por hacer y el involucrarme en la experiencia innovadora, me implicaría la no realización de estas actividades

Afortunadamente, al terminar nuestra jornada de trabajo de aquel día, con la profesora ya mencionada debíamos llevar a cabo una labor en conjunto de la cual sólo recuerdo, tenía que ver con la institución y con nuestros estudiantes pues las dos éramos docentes del mismo nivel. Dije afortunadamente porque en la buseta camino a casa, entablamos una conversación en donde ella, mencionando los beneficios que obtendría al vincularme a este proyecto, muy sutilmente me convenció. Fue así como empecé a asistir puntualmente a las reuniones

¿Y por qué he permanecido allí, a pesar de los temores que sentía? Simplemente porque dentro del grupo se ha mantenido siempre, un ambiente de familiaridad y respeto difícil de encontrar, porque he aprendido a compartir mis experiencias con los demás y a poner en práctica las valiosas vivencias de los otros docentes, porque es gratificante darse cuenta que aquello que has aprendido y aplicado con tus alumnos, ha generado respuestas positivas en ellos, pues han aprendido a amar la escritura, a interesarse por la literatura, a valorar sus propias creaciones y a respetar las de los demás, porque el trabajo realizado con los padres ha mejorado las relaciones al interior de las familias y porque los docentes de otros cursos, ya indagan sobre nuevos mecanismos para la enseñanza de la lecto-escritura

Pero no sólo estas son las razones que me han animado a continuar en este proyecto, y es que ahora hablo de él como si fuera mi regalo consentido, pues ha sido tan agradable y benéfica esta experiencia, que cada día que pasa me inquieta más la idea de darla a conocer a todo aquel que cruza por mi camino. En ella he podido encontrarme conmigo misma y descubrir que muchos de los seres que acompañaron mi infancia y mi adolescencia hicieron posible que yo estuviera aquí, porque de algo estoy segura y es que si no me gustara escribir, nunca me habría dejado seducir por mi compañera

Considero un acto de injusticia el no mencionar en estas líneas, aquellos acontecimientos y personas que ensalzaron mi gusto por escribir y aunque nunca seré una experta, sí hicieron que la escritura se convirtiera en el medio más común de poder expresar todo aquello que pienso, siento o deseo

De mis experiencias con la lectura y la escritura, recuerdo que fui promovida del nivel de pre kínder a primero de primaria, pues aprendí a leer y a escribir a los tres años, gracias al amor y la dedicación de una persona muy especial en mi vida, una tía que ha sido siempre como mi mamá y aunque por ello tuve dificultades motoras y espaciales en mi escolaridad, esto me sirvió

para conocer más rápido el mundo a través de los libros y para manifestar mi concepción de él, por medio de la escritura

Cuando repaso el libro de mi historia, me encuentro también con mi abuelita materna quien indudablemente me motivaba a leer, pues ella decía que no había conocido a alguien que lo hiciera tan bien como yo y al voltear la página de mi existir, recorro la imagen de mi mejor amigo, un anciano noble y bondadoso que contaba a sus dos nietos, historias apasionantes de su niñez, junto a él, una alegre mujer que me alimentaba con su pecho mientras relataba las hazañas vividas por sus antepasados ¿Y cómo olvidar los cuentos que noche a noche inventaba mi padre para que yo pudiera dormir o los maravillosos clásicos de la literatura infantil que narraba mi tía?, si fueron ellos los que me hicieron comprender que yo también podía fantasear a partir de mi propia realidad

Más adelante, mi tía abuela con una sonrisa de amor y generosidad, me enseñó a amar el teatro y la lírica, a ella, la escucho marcándome entonaciones de poesías que declamaría en el colegio, repasando sus libretos de programas para radio, cine y televisión, contándome sus sueños con la virgen María o pidiendo en voz alta por las necesidades del mundo sediento de paz

De mi colegio tengo presente que en él constantemente me animaron a leer y a escribir, contaban conmigo para la lectura de los programas en actos culturales, para los discursos de despedida de año, para representar a la institución en concursos de poesía y para las obras de teatro que se organizaban Cuando ingresé a la universidad, me encontré con una excelente profesora de literatura infantil que elogiaba mis trabajos y me animaba a escribir, de ella guardo con recelo aquel libro que un día me dio y en el que con una palabra de afecto, expresaba todo aquello que pensaba de mí

Todos estos hechos marcaron en mí una huella que jamás se podrá borrar y es tal vez por esto que ahora hago parte del proyecto de innovación "Los Niños y la Literatura" Pero ¿qué es lo que tiene ese proyecto del que tanto he hablado?, ¿quizá un imán que atrae la atención de aquellos que quieren participar?, ¿acaso una misteriosa química que envuelve a quienes se dejan atrapar?, o ¿será una energía especial que transforma individuos, despertando en ellos el interés por participar?

Cualquiera que sea el ingrediente que contenga, en el desarrollo de esta experiencia se han llevado a cabo diversas actividades que en mi concepto, han sido innovadoras y estimulantes para todos los implicados en ella

Inicialmente los docentes, mediante un proceso de interiorización, escribimos nuestras historias de vida, esto nos permitió explorar nuestra realidad y descubrir aquellos motivos que nos impulsaron a elegir la docencia como opción de trabajo Después de esta liberación, interpretamos textos que nos proporcionaban estrategias lecto-escritoras, a partir de estos textos elaboramos reseñas que fueron presentadas al grupo con el fin de motivar su aplicación, simultáneamente, realizamos talleres, utilizando cuentos de autores de literatura infantil y, posteriormente, diligenciamos diarios de campo e iniciamos algunas reconstrucciones de momentos pedagógicos significativos dentro del proceso

Con los niños, organizamos el Rincón del Cuento al cual tenían acceso todos los alumnos para manipular y leer todo aquello que les interesara, sin olvidar la Hora del Cuento, dedicada a contar y leer historias a los pequeños para iniciarlos en el mundo de la literatura, también se sensibilizaron al integrarse en salidas pedagógicas que conducían a escribir, al asistir a diferentes eventos de teatro, cine, literatura, etc y al compartir sus vivencias con otros compañeros de trabajo a través del juego Esta sensibilización, suscitó en los pequeños el escribir mensajes, cartas, historias, cuentos y guiones teatrales, a partir de sus necesidades, inclinaciones, vivencias y conflictos Los trabajos realizados fueron presentados en su mayoría en actos culturales organizados por la institución

Del mismo modo padres, abuelos y demás familiares han colaborado en la innovación, pues se han llevado a cabo talleres de comunicación en donde se intercambian mensajes escritos que expresan sentimientos, deseos y anhelos entre los miembros de la familia También se han efectuado sesiones de cuentería en las que los niños escuchan historias contadas por padres o abuelos

Como actividades conjuntas podría mencionar la salida de campo al Centro Semillas de América en la cual padres, alumnos y docentes, nos bañamos de naturaleza para escribir de ella todas sus maravillas, la participación en el programa de televisión "Taller Educativo", en el que dimos a conocer los aspectos más relevantes de la experiencia y la práctica del "Cuaderno Viajero" que aun navega por los diferentes hogares, haciendo volar la imaginación de toda la familia

Si hay algo claro aquí, es que nunca me hubiera perdonado el rechazar la invitación de aquella aliada que como yo, ha disfrutado las delicias del proyecto, pues con él, he comprendido que para que la escritura adquiera realidad respecto al niño, éste tiene que entrar en contacto con ella

LAS HUELLAS DE MI VIDA: PALABRAS CON HISTORIA

Nohora Franco¹

I

Cuando se nos pidió que escribiéramos nuestra autobiografía, inmediatamente pensé, ¿cómo lo voy a hacer? Y ¿qué voy a decir? De manera casi simultánea recordé una de las biografías expuestas en el libro "Descubriendo niños escritores"², la cual me llamó la atención por el hermoso estilo poético que empleaba, además de ser una forma ingeniosa de darse a conocer. Así pues, siguiendo este ejemplo y tomando en consideración mi pensar y sentir sobre la vida, la cual vislumbro como una obra en constante creación, en donde a la vez somos autores, directores y actores en escena, relataré algunos eventos que han sido escritos en el libro de mi existencia.

Nací un 17 de diciembre, en esta ciudad que ya no se sabe si es fría o caliente y que recibe el nombre de Santafé de Bogotá. Soy la hija mayor de una familia de cuatro hermanos, de madre enfermera y padre chef de cocina, así que no sé de donde me viene la vocación de maestra.

Mi niñez la viví entre juegos, el colegio y los viajes que con alguna frecuencia realizaba a regiones hermosas, como lo son Boyacá y el Huila, de las cuales guardo gratos recuerdos, el ordeño de las vacas al amanecer, la recolección del agua del pozo, las verdes lomas por las que rodábamos con los primos, los juegos nocturnos con el grupo de vecinos, las tertulias a la luz de la luna con aroma a café y con la brisa que surgía del vaivén de las mecedoras y los abanicos.

De pronto y casi imperceptiblemente llegué a la adolescencia, etapa marcada por un espíritu de rebeldía, de actividad física ardua y constante, de amigos, competencias deportivas, entrenamientos de baloncesto y lucha constan-

¹Docente del CED República de Venezuela, jornada de la tarde, localidad 14, Los Mártires

²Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Descubriendo niños escritores, p. 5

te por sobrevivir en el área de inglés, área en la que no contaba con el suficiente dominio.

Luego comienza a aparecer poco a poco la serenidad que caracteriza el ingreso a la adultez. Con la entrada a la universidad surge en mí un sentido de responsabilidad con el saber, con ese saber con el que en ese momento sí me identificaba, porque era el conocimiento y la experiencia de lo que realmente quería ser y que fuera mi vida. ¿En dónde se originó esa certeza? No lo sé, tal vez vino de mi vivencia en primero de primaria, con aquella profesora de la cual no recuerdo su nombre, pero de la que tengo grabado su rostro en mi memoria, aquella que jugaba con nosotros a la hora del descanso, la que siempre tenía una palabra amable y cariñosa, o de pronto del deseo de poder ayudar en alguna medida a aquellos que son menos afortunados y que, por una u otra razón, sufren alguna limitación. Es así como sin saber realmente el por qué, me gradué de Licenciada en Educación Especial, en el área de Retardo Mental, la cual ejercí durante seis años.

Con mi vinculación al sector oficial me inicié como docente de preescolar, cargo que hasta el momento desempeño y en el que he encontrado bastantes satisfacciones. Al mismo tiempo comencé a realizar estudios de postgrado, obteniendo el título de Magister en Educación, con énfasis en el área de Evaluación y Supervisión Educativa, estudios que me han llevado a optimizar mi labor como docente.

Actualmente me encuentro trabajando en el Centro Educativo Distrital República de Venezuela en el que estoy hace seis años. Tengo una vida feliz, la cual disfruto en el aquí y en el ahora, no sólo en la satisfacción de mis aficiones y afectos, sino también en el bienestar que obtengo del ejercicio laboral y académico, como posibilidades de enriquecimiento en constante evolución, y de las que últimamente surge la opción del proyecto de innovación "los niños y la literatura", al cual me vinculé en 1998, y que forma ahora parte de los nuevos caminos que se abrirán hacia el futuro y que permitan agregar más hojas escritas al libro de mi vida.

II

Era una tarde como cualquier otra, los profesores y directivos de la institución nos encontrábamos reunidos en el salón 101 discutiendo tópicos de carácter organizativo de la institución y escuchando los informes del cadel y

supervisión dados por el director, fue entonces cuando escuché sobre la convocatoria que hacia la supervisora Matilde Frías para participar en el proyecto de construcción de texto literario, y la cual llegó acompañada por un libro y una revista resultado del desarrollo de este proyecto en el año anterior

Todo esto suscitó en mí la curiosidad y el interés por saber más acerca de este proyecto, así que decidí responder y asistir a la convocatoria que se realizaba. A esta primera reunión llegamos 4 docentes, a las cuales Matilde Frías expuso de manera global el objetivo y las fases del proyecto, a medida que ella presentaba y explicaba cada etapa, para mí se abrían nuevas oportunidades de complementar y enriquecer el proceso de acercamiento a la lectura y la escritura que había iniciado con los niños en mi aula, fue tal mi motivación que decidí participar en él.

Los primeros encuentros estuvieron centrados en el conocimiento más profundo tanto del proyecto como de los compañeros asistentes, desarrollándose algunas tareas, como la escritura de nuestras historias de vida en donde debíamos plasmar nuestros recuerdos y experiencias, fue así como de pronto me vi sentada frente a una hoja en blanco en la cual no sabía que escribir, ni por donde comenzar, pues una cosa es hablar sobre tu vida y otra es escribir sobre aquello de lo que has hablado.

Sin embargo, escudriñando en aquellos eventos que de alguna forma habían marcado mi vida, vinieron a mi memoria situaciones y experiencias con personas que en alguna medida habían ejercido influencia sobre mí y mi aprendizaje de la lectura y la escritura, recordé algunos eventos como la costumbre que tenía mi madre de llevarnos libros de cuentos los cuales leía una y otra vez con mis hermanos, también llegaron a mi mente las reuniones que se hacían en época de vacaciones con los primos y tíos en donde se contaban historias y cuentos de misterio, de igual forma, otros hechos significativos que influyeron en mi proceso, fueron las experiencias vividas en los primeros años de escolaridad, en donde con las profesoras de preescolar y primero, aprendí las primeras letras y tuve los primeros acercamientos a la literatura cuando se nos pedía memorizar poemas y versos, los que en ocasiones representábamos en obras de teatro. Éstos y algunos eventos más, llenaron poco a poco los renglones de aquella hoja en blanco.

Al tiempo que iniciamos el proceso de escritura de nuestras vivencias, también comenzamos la lectura de textos teóricos sobre el tema como base para

la fundamentación del proyecto, de estos textos realizamos reseñas y socializaciones. También abordamos algunos escritores de literatura infantil, realizando síntesis bibliográficas y de autor, de las cuales llevamos a cabo talleres y puestas en común dentro del grupo investigador. Además se han venido elaborando ensayos y diarios de campo relacionados con nuestra práctica pedagógica y la puesta en marcha de la propuesta dentro del aula.

Mientras que las acciones transcurrían entre encuentros, reflexiones, lecturas, escrituras y producción teórica se desarrollaban actividades encaminadas a vincular a padres, estudiantes y demás docentes dentro del proceso, es así como se establecieron reuniones de socialización del proyecto con los compañeros de la institución quienes se mostraron dispuestos a colaborar en las actividades propuestas, los padres participaron en sesiones de cuentería en donde ellos y algunos abuelos contaban historias a los niños sobre su vida o de los lugares de donde venían, se invitaron estudiantes cuenteros de otras instituciones, se realizaron actividades con los alumnos relacionadas con la elaboración de cartas, historias, mensajes de amor y amistad y un cuaderno viajero que se rotaba por cada uno de los alumnos y sus familias, en el que escribían las historias de sus vidas.

De igual forma se organizaron talleres de lectura de cuentos y de teatro, a partir de los cuales se montaron dramatizaciones que se presentaron en la institución en las izadas de bandera, se asistió a eventos de cine, teatro y títeres, realizando también salidas de carácter pedagógico – recreativas que conducían y motivaban a los niños a escribir. Cabe anotar que el grupo de niños con los que se realizó este proceso ha cambiado de curso y profesor, solo queda esperar que continúen su acercamiento a la literatura y a sus diferentes manifestaciones.

Actualmente continúo dentro del proceso porque la temática que se aborda en él ya no sólo es de interés personal y profesional, sino que además se ha convertido en un elemento generador de expectativas y de participación dentro de la institución, mejorando las relaciones y la comunicación escuela – comunidad gracias a las posibilidades que brinda para que los padres tengan un acercamiento y actuación dentro del proceso y actividades escolares de sus hijos. De igual forma, mi actividad pedagógica se ha visto cualificada y con los niños se han logrado resultados positivos, pues han comenzado a interesarse por la lectura de cuentos y por la invención de historias, las cuales expresan ya sea a través de dibujos o escribiendo a su manera garabatos con significado.

Otros aspectos que han influido en mi permanencia dentro del grupo son el ambiente de familiaridad que se respira en él, el aprendizaje que se obtiene de otros compañeros docentes en la socialización de las experiencias, logros y expectativas que se han ido generando a partir de la propia vivencia del proyecto, y los espacios que se abren para la reflexión, los cuales nos permiten tener una retroalimentación del proceso de cada uno. Así mismo, el proceso ha permitido, no sólo que los docentes involucrados tengamos una constante capacitación, sino que además los otros miembros de la comunidad educativa, como padres, niños y demás docentes indirectamente se vean beneficiados de ella, pues dentro del proceso de socialización se han realizado diversas actividades y talleres de sensibilización y formación en los temas abordados por el proyecto.

Ahora se ha dado inicio nuevamente a las fases del proyecto con un grupo de niños de preescolar que acaba de comenzar, y una nueva aventura por el país de las letras otra historia escribirá.

VOCACIÓN DE MAESTRA

Mariela Barriga C.¹

Desde que inicié mi labor como maestra, siempre me ha inquietado el proceso de aprendizaje del niño. Las experiencias y vivencias de ellos son enriquecedoras y agradables. Así, sin presiones utilizaban libros para hacer sus tareas e integrarse para compartir en grupos, teniendo en cuenta las diversas áreas del conocimiento, también se hacían partícipes en la toma de decisiones, y el debatir es lo fundamental, con razón, sobre situaciones que se presentaran en el aula. En aquel entonces no se contaba con bibliografías específicas, tan sólo la creatividad para el desarrollo de actividades.

Con el transcurso del tiempo se vio la oportunidad de estudiar la carrera de educación básica primaria, y con ella me hice cantidad de cuestionamientos para mejorar cada día con el niño. En esta época ingresé al sector rural para laborar con el programa Escuela Nueva.

Desde el momento en que fui invitada a la preparación del programa, me interesó porque se veía la gran diferencia con el método tradicional: ahora el niño es agente activo, "centro de educación", comparte con la comunidad no sólo para entregar una serie de notas o calificaciones, sino para tratar más a fondo la familia y colaborar con mejorar en los valores porque, por lo general, el niño del campo tiene que trabajar desde muy pequeño e ir a la escuela.

Me llamaba la atención que el estudiante, al inicio de su trabajo, dibujaba o escribía su diario y, en muchas ocasiones, se desahogaba de los problemas que traía de casa (importante para ayudarlos a resolver sus conflictos y sus actividades), también escogía el área o áreas para realizar sus funciones y entonces me daba cuenta del sentido de responsabilidad que asumía.

Cada mes nos reuníamos los maestros para el encuentro de los microcentros. Allí se vivenciaban experiencias de temas escogidos, se leían textos y se

¹Docente del CED Eduardo Santos, localidad 14, Los Mártires

ampliaban conocimientos estos encuentros eran gratificantes porque nos legábamos tareas, quedábamos a entera satisfacción

En el programa Escuela Nueva el alumno hace sus propios escritos, utiliza guías o fascículos, a la vez lee e interpreta y desarrolla diversas labores (teoría - práctica), y contribuye a ser creativo e innovador

Cuando fui trasladada a Bogotá, el cambio fue brusco porque me tenía que encasillar, de nuevo, en el método tradicional, pero lo que traía construido me interesaba hacerlo con el niño de la ciudad. El proceso ha sido lento, pero se ven cambios positivos: el niño utiliza los textos con aprecio, los manipula y ojea, escribe y lee, aplica algunas sugerencias del escritor Freinet. El niño toma la rienda de escribir libremente, al igual que de Rodari con fantasías e imaginación hace sus narraciones y poemas del diario vivir.

Se connota la fluidez verbal que el niño desarrolla con espontaneidad, crea sentido crítico, se hace más partícipe, se inicia en la solución de problemas, solicita textos prestados de la pequeña biblioteca que existe en el aula, quiere leer y escribir, se siente estimulado para que en casa también escriban los adultos

EXPLORANDO NUEVOS CAMINOS

María Elisa Casallas¹

Por mi mente nunca pasó la idea de dedicarme a la docencia, en realidad, tenía una imagen negativa de las maestras. En el Colegio Nuestra Señora de la Paz, donde adelanté mis estudios primarios, encontraba a las hermanas muy serias y rígidas, castigaban a todo el curso por la falta que cometiera alguna, lo cual me parecía injusto.

Luego en el Colegio de Los Angeles, aunque mejoró el trato, las señoritas me parecían distantes y aburridas. Sin embargo, fue precisamente allí donde recibí una invitación de la Universidad Pedagógica Nacional, para que con otras cuatro compañeras participáramos en el curso para formación de maestras que se realizaría precisamente al año siguiente cuando debería iniciar mis estudios universitarios.

En vista de las escasas posibilidades de estudio por falta de recursos económicos, me inscribí en esa universidad, porque entre otras cosas iba becada y por si esto fuera poco, a partir del mes de abril nos empezaron a pagar un incentivo, que frente a nuestras necesidades era como un sueldo. Allí empecé a conocer la historia de la educación en Colombia, la didáctica, la metodología y otras áreas pedagógicas que se amenizaban con música colombiana a cargo del compositor Darío Garzón y las prácticas pedagógicas en algunas instituciones oficiales. Todo fue novedoso para mí y esto motivó mi decisión de salir a trabajar.

El primer año trabajé en el Páramo de Romeral, a dos horas, por el oriente de Soacha. Allí recibía diariamente a diez o quince niños de primero y segundo de primaria para hacer realidad tanta teoría de Piaget, Montessori y Pestalozzi, entre otros, y para cristalizar los anhelos de esas caritas alegres y curtidas por el frío, de aprender a leer y a escribir. Esta ternura infantil y el respaldo desinteresado de los padres de familia despertaron mi vocación de educar y fue así como me comprometí con el servicio social.

¹Docente del CED República de Venezuela, jornada de la tarde, localidad 14, Los Mártires

Al siguiente año fui trasladada por orden médica al Municipio de Choachí, donde viví gratas experiencias frente a los alumnos, a los padres de familia y los compañeros maestros, realizando actividades deportivas, religiosas, sociales y culturales

El 1971 me inscribí al concurso de docentes para ingresar al Distrito, donde conocí otras formas de interrelaciones profesionales más esporádicas, más impersonales, menos duraderas

Ahora, en el umbral de la salida, pienso si fui útil y creo que sí, porque más que enseñar con la palabra, lo hice con el ejemplo, ese ejemplo que heredé de las virtudes enraizadas en la gente de provincia, como lo son mis padres humildes, honestos, responsables, sinceros, trabajadores

PARTE DE LA VIDA DE UNA MAESTRA

Ana Josefina Nieto Enciso¹

Nací en 1968, en la ciudad de Bogotá. Comencé mis primeros estudios en el colegio Teresiano del Norte donde no sólo pasé unos años muy felices sino también donde pude vivenciar la educación personalizada. Luego comencé el bachillerato en la Normal Distrital María Montessori.

Al principio fue un poco difícil pues los métodos y las actitudes de los maestros hacia los estudiantes eran muy distintos del anterior colegio, allí cuando se dirigía al maestro era necesario utilizar previamente la palabra profesor o profesora, las clases eran magistrales y no era posible levantarse a ir al baño sin pedir permiso, la verdad, lo mejor era esperar la hora del descanso.

Pero también guardo lindos recuerdos de la Normal como un grupo de maestros interesados por dar lo mejor de ellos, inquietos y muy entregados a su labor como docentes. Recuerdo también el alto nivel de análisis social y político en las clases de sociales y español, y la oportunidad de experimentar en áreas como agropecuarias, artes y tecnológicas. Las áreas pedagógicas también tenían un sentido muy distinto en comparación con otras normales —desde ese momento ya se estaba hablando acerca de la reforma a las normales—.

La posibilidad de conocer diferentes medios educativos definitivamente fue un aporte sustancial en mi vida futura como mujer y maestra. Luego continué estudios en la Universidad Pedagógica en la Licenciatura de Psicología y Pedagogía. Este fue otro peldaño en mi vida pedagógica, allí tuve un contacto más amplio y libre con el ambiente educativo. Luego ingresé a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde hice la especialización en Educación Sexual, quizás este fue el mayor y más revolucionario aporte a mi vida como maestra. Conté con la fortuna de participar en el programa inicial donde los seminarios interdisciplinarios se constituyeron en un aporte de un elevado nivel reflexivo y académico.

¹ Docente C E D Quinta Díaz de la localidad 17, La Candelaria

Ingresé al Distrito en el año 1992 e inicialmente trabajé en la escuela Naciones Unidas II de la Localidad de Ciudad Bolívar. Luego me trasladé a la escuela Villas del Diamante de la misma localidad. Esta fue la experiencia más gratificante pues fue la posibilidad de comenzar a poner en práctica mucho de lo aprendido, y un constante mirar, reflexionar e investigar.

Actualmente trabajo en la escuela Quinta Díaz localidad 17. Allí aunque las condiciones físicas de la escuela son distintas a las dos anteriores, los niños, y el entorno son ejes que motivan a pensar cada día acerca de lo que hacemos o dejamos de hacer.

DEL CAMPO A LA CIUDAD

Nelcy Mercedes Megía Sanabria¹

Nací en el bello pueblo de Soatá (Boyacá) en 1960. Soy la mayor de cinco hermanos. Cursé mis primeros cinco años escolares en una escuela rural, en la cual mis profesores me leían cuentos, y organizaban actividades culturales. En casa, mi padre nos leía cuentos y poemas de los libros de *Alvaro Marín* y *Alegría de leer*, posteriormente mi papá falleció y mi mamá se trasladó al pueblo, donde ingresé a la escuela urbana y terminé mi primaria.

Inicié el bachillerato académico en el colegio mixto. Cuando finalizaba el segundo año le comenté a mi mamá que quería ser maestra, que me trasladara a la Normal y así fue como inicié mi formación docente. Es de anotar la influencia que ejercieron mis padres y maestros de la niñez, infancia y adolescencia sobre mi formación lectoescritora.

De niña recuerdo cuando mi padre en horas nocturnas de 6 a 7 pm, en la cocina, alrededor del fogón, mientras mamá preparaba la comida, nos leía y contaba cuentos como *Caperucita roja*, *Blanca Nieves y los siete enanitos*, *Abrete peresiles*, *La gallinita roja*, etc. En la escuela rural – escuela unitaria- el profesor o profesora se motivaban a actuar en izadas de bandera, o un acto cultural que debía presentarse en el bazar. En la escuela urbana donde hice quinto de primaria y en el colegio Regional, en la clase de español, se destinaba una hora mensual para el centro literario. Había un comité de alumnos encargados de preparar dicho evento que constaba de parte cultural: poesías, dramatizaciones, canciones, danzas, etc. y otra expositiva –exposición sobre el tema elegido por el comité -

En los cuatro años de preparación pedagógica en la Normal se hacían jornadas culturales en las que primaban la ciencia, concursos de poesía, canción, mensaje, teatro, deportes, etc.

¹ Docente C E D Quinta Díaz de la localidad 17, La Candelaria

Volví a mi pueblo e hice algunas licencias del magisterio, hasta que me pude vincular en 1982 a la docencia en el occidente de Boyacá. Allí laboré siete años. Me presenté al concurso de docentes del Distrito de 1986 y pasé. A finales de 1988 me nombraron en la escuela Quinta Díaz, localidad la Candalaria donde laboro actualmente. En 1989 obtuve el título de licenciada en Educación Básica Primaria otorgado por la Universidad de Cundinamarca, antiguo ITUC.

He realizado diferentes cursos de capacitación. En 1992 el Ministerio de Educación Nacional y la DIE – CEP me publicaron el ensayo *“Identidad cultural y calidad de la educación”*. He motivado a mis estudiantes para que participen en concursos distritales como *“Que bueno ser reportero”* y *“Descubra la historia de la esmeralda”*. En este último, en 1993, uno de mis estudiantes quedó de finalista.

Actualmente pienso hacer el posgrado ya que me gusta mi profesión.

UN RECORRIDO POR MIS RECUERDOS

Gloria E. Agudelo Restrepo¹

Nací en una ciudad que es el corazón del Valle del Cauca, llamada Tuluá. Los recuerdos de mi niñez se remontan a una ciudad pequeña y ensoñadora por sus hermosos paisajes, rodeados de cañaverales y por la linda estación del tren que allí existía. Los fines de año y vacaciones me fascinaba la idea de abordar el tren y recorrer todos los campos vallecaucanos y el olor a plantas que se pegaba al vagón es una delicia que aún llega a mi recuerdo y me hace retroceder en el tiempo.

Estudí mi primaria en una escuela oficial, pero mis recuerdos son tristes allí fui maltratada por mi profesora de primero por ser bastante introvertida. Ella con su despotismo logró aún durante mucho tiempo que me sintiera muy mal delante de un grupo. Me costó muchísimo superar en parte estos eventos. Al pasar al bachillerato fue diferente gracias a Dios. Llegué a estudiar con las hijas de María Auxiliadora en Cali en el Liceo Laura Vicuña y allí viví una experiencia muy hermosa, porque recibí no sólo formación religiosa, sino que también me inculcaron el amor por el arte y la creación.

Me retiré y llegué al colegio Nazareth de Tuluá donde terminé mis estudios de bachiller académico. Allí nació en mí la idea de ser escritora cuando cursaba décimo grado, porque creo que fui afortunada de tener a los mejores profesores de literatura y de arte. Ellos hacían su trabajo con mucho amor y dedicación animándonos a escribir, ante lo cual yo cree cuentos para niños. Lo inolvidable de la experiencia era saber que esos escritos quedaban en la biblioteca del colegio para ser consultados por los alumnos.

Otras personas importantes en mi vida han sido mis padres y mis 6 hermanos. Mi papá siempre trabajó en los ingenios azucareros del Valle, manejando

¹Agudelo Restrepo Gloria E. Docente C E D Liceo Mercy, localidad 17, Los Mártires

maquinaria agrícola y mi mamá ha sido una persona dedicada a su hogar Siempre la recuerdo con un libro en la mano Ella me cuenta que me leía cuentos desde que estaba en su vientre, de ella nació en mí el gusto por la lectura La escritura me cuesta un poco de trabajo porque quiero decir mucho, pero estoy tratando de mejorar

Estudié preescolar y en la actualidad estoy terminando educación especial en la Universidad Pedagógica Nacional Llegué allí por el deseo de mejorar mis conocimientos y estrategias pedagógicas, ya que pude observar en mi trabajo niños con problemas bastante serios, integrados a aulas regulares y hay que profundizar mucho para ayudarlos

Actualmente soy esposa y madre de una chiquita que le ha dado un vuelco increíble a mi vida Gracias a la oportunidad de involucrarme al proyecto de innovación "Los niños y la literatura" pude conocer personas que, con sus valiosos aportes, han fortalecido mi experiencia pedagógica, al igual que a mis queridos estudiantes del grado segundo 1999 del Liceo Mercy

UNA EXPERIENCIA PRODUCTIVA Y GRATIFICANTE

Elizabet Duarte Torres¹

La Rectora del Liceo Mercy Hortensia Alvear comentó sobre la invitación que había hecho la Supervisora Matilde Frías a participar en un proyecto de innovación sobre lectura y escritura y preguntó al grupo de maestras del Liceo, quién quería participar en dicho proyecto

Personalmente me llamó la atención participar puesto que veía la posibilidad de capacitarme y aprender sobre los procesos y metodología de la lectura y escritura, pero así mismo poderlos analizar y ponerlos en práctica con los niños a mi cargo (curso segundo de primaria), que tenían entre 6 y 7 años de edad

A través de la reunión con el grupo de trabajo y del intercambio de experiencias con las compañeras, me voy dando cuenta de lo enriquecedora que es esta innovación, tanto para mi vida personal como profesional y para los niños a mi cargo Enriquecedora porque como creo que nos pasa a la mayoría de los docentes, tenemos miedo de escribir, de que lean nuestras cosas y a veces pereza de leer e investigar

Este proyecto me hizo abrir los ojos por decirlo de alguna manera al "tradicionalismo" con el que venía desempeñando mi quehacer pedagógico, y me llevó a reflexionar sobre la forma de cómo está enseñando y a preguntarme si los niños a mi cargo realmente estaban aprendiendo y construyendo su conocimiento

Al plantearme estos interrogantes siento que es el primer paso para empezar a cambiar, que el papel del docente que me corresponde desempeñar es una responsabilidad muy grande conmigo misma y con los niños, que debo actualizarme e investigar para poder dar lo mejor, que la crítica y la autocrítica son fundamentales para poder analizar y comprender el mundo que nos ro-

¹ Duarte Torres Elizabet Docente Liceo Mercy, localidad 14, Los Mártires

de. Lo más importante es que mediante esta crítica constructiva podemos enfrentarnos al mundo, aprender de nuestros errores, corregirlos, buscar respuestas y solucionar problemas

Es importante saber por qué hacemos las cosas, las comprendemos o las memorizamos y en la medida en que entendamos esto y lo podamos transmitir a nuestros niños, estaremos dando el primer paso para enfrentar el mundo, para sensibilizarnos y para crear

Esta es una labor que debemos hacer muy conscientes del tiempo que estamos viviendo y que vivirán estos niños que estamos ayudando a formar

Permanezco en este proyecto porque dentro del proceso de investigación hemos formado un grupo donde hay interés por las cosas que hacemos y que hacen los demás, en donde cada experiencia se toma sin críticas destructivas y se puede completar con los demás

Surgen ideas para poner en práctica con los niños, se incentiva el deseo de leer y prepararse cada día más o sea, existe un mejoramiento continuo que va a redundar en beneficio para los niños, para la institución y para uno mismo

PARTE 3

LA LITERATURA Y LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL GENERADOR DE COMUNIDAD EDUCATIVA

Alix Susana Bautista Barajas¹

Mi táctica es
mirarte
aprender como sos
quererte como sos
mi táctica es
hablarte
y escucharte
construir con palabras
un puente indestructible

Mario Benedetti

- EL DIÁLOGO INTERCULTURAL GENERADOR DE COMUNIDAD EDUCATIVA
- ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA: UN ASUNTO SERIO
- TIPOLOGÍA TEXTUAL, ESCUELA Y COGNICIÓN
- LA MAGIA DE LEER Y ESCRIBIR
- RECORRIENDO CAMINOS CON MUCHAS INCERTIDUMBRES
- CORRESPONDENCIA ESCOLAR, UNA ALTERNATIVA PARA ACERCARNOS A LA LECTOESCRITURA
- LEER Y ESCRIBIR ALTERNATIVAS PARA NUEVOS CONOCIMIENTOS

COMUNIDAD

Común-idad hace referencia a aquello que no corresponde exclusivamente a una persona sino que pertenece todos, a un grupo, a un conjunto de personas que están ligadas por vecindad o por principios y valores o por algún interés que genera determinados sentimientos de pertenencia e identidad entre sí

En este sentido existen comunidades religiosas, políticas, académicas, económicas, artísticas, barriales, entre otras. Las personas que las integran son conscientes de la misión, de los objetivos, de su organización y del rol que cada quien desempeña, y lo traducen en prácticas que les permiten satisfacer algunas necesidades

Las comunidades organizadas se distinguen de las que no lo son porque sus miembros se asumen dentro de ellas como sujetos sociales, lo cual les

¹ Investigadora en educación. Pedagoga de larga trayectoria en instituciones del sector oficial y privado de Santa Fe de Bogotá D C

facilita desarrollar la capacidad y la disposición para entender la realidad de la que participan y realizar acciones orientadas a la transformación de las situaciones concretas de dicho entorno. Son autoconscientes de la pertenencia a ese núcleo social y de sus relaciones con otros sectores y con la sociedad en su conjunto. Tienen memoria histórica sobre su proceso de desarrollo y de los acontecimientos sociales locales y nacionales que de algún modo los ha afectado. Reconocen al otro, como miembro de la cultura humana y de su comunidad, entendiendo los motivos que los unen o los distancian y comprenden que las diferencias requieren procesos de negociación cultural. Comparten con los demás criterios y valores prácticos, se involucran en las actividades de su comunidad y por ello participan en los proyectos de su grupo social en la perspectiva de atender intereses colectivos.

Los miembros de las comunidades organizadas para asumirse como sujetos sociales deben entrar en procesos comunicativos a través de los cuales manifiestan y comparten sus nociones y conceptos, esto es las maneras como se representan el mundo, con sus creencias, estereotipos, prejuicios, actitudes y valores. Lo anterior significa que "El nexo entre la cultura y la comunicación se presenta como un fenómeno de vital importancia en el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales"¹

COMUNIDAD EDUCATIVA

Cuando se trabaja en una institución educativa, se infiere que el conjunto de maestros, docentes directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia, constituyen una comunidad por el hecho de compartir unos tiempos, espacios, actividades, guiados por unos criterios y normas que se supone son aceptados por todos sus miembros.

Con frecuencia se olvida que la escuela reúne a una multiplicidad de personas con orígenes, necesidades, historias, conocimientos, principios y costumbres que entrañan diversidad cultural lo cual implica que pertenecen a culturas diferentes y, en consecuencia, los objetos de la realidad adoptan una forma en la mente de la comunidad, al mismo tiempo que configura unos modelos para relacionarlos e interpretarlos, según Ward Goodenough²

¹ Caicedo Heiman, Max. Introducción a la sociolingüística, Cali, Centro Editorial - Universidad del Valle, 1991, pág. 128

² Ibidem, pág. 67

De otra parte, teniendo presente lo dicho antes sobre las características del sujeto social, es posible que los miembros de la llamada "comunidad educativa" no se hayan asumido como tal en la medida que desconocen los significados que la escuela difunde a través de los contenidos que enseña, de las didácticas que aplica, de las normatividades que regulan las relaciones entre sus miembros y, en general, de los saberes que circulan provenientes de los maestros, quienes a su vez proceden de entornos culturales también diferentes. De igual manera, ocurre con los docentes quienes pueden desconocer las representaciones del mundo, los saberes, las prácticas cotidianas de los padres de familia y de los estudiantes.

Es de conocimiento común que los padres de familia tienen una participación muy limitada en los asuntos de la escuela: asistir a reuniones para recibir los informes académicos y de comportamiento de sus hijos y algunas reflexiones sobre su rol de padres o presenciar algunos eventos recreativos y artísticos. En términos generales su papel es más de oyente que de hablante y menos aún de dialogante. En tales circunstancias no les es posible a los padres de familia entrar a negociar sus significados culturales con los de la institución escolar, ni participar en la redefinición de sus políticas, planes y programas de acción, así como tampoco, desempeñar un rol activo en sus proyectos institucionales que transformen la realidad escolar y el mundo cotidiano de la familia.

Es así como a menudo ocurre que en la comunidad escolar se da, para utilizar una expresión de actualidad, un "choque de trenes" entre aquello que los estudiantes, su núcleo familiar y los maestros en forma individual necesitan y aspiran y, lo que la escuela como institución pretende y hace. Tal choque puede obstaculizar la conformación de la comunidad, impidiendo que unos y otros se desarrollen como sujetos sociales para que satisfagan dichas necesidades e intereses, creen relaciones de pertenencia y potencien su identidad.

En razón de lo anterior, es necesario replantear los presupuestos sobre la comunidad que se forma en la escuela - comunidad educativa - para lograr una armonía relativa entre las características culturales propias de las personas que la conforman - estudiantes con su núcleo familiar, maestros, personal administrativo y de servicios - y los criterios pedagógicos que guían a la institución como tal, las prácticas cotidianas, su organización administrativa, los conocimientos que hace circular y los valores que difunde.

ESCUELA E INTERCULTURIDAD

Al tener presente que en toda comunidad se genera una cultura específica y "la cultura misma constituye un texto ambiguo que precisa constantemente la interpretación de quienes participan en ella"³, es necesario que existan espacios, formas y canales de comunicación que faciliten, propicien y estimulen la lectura y la escritura de lo que acontece en dicha cultura. En palabras de Martín Barbero «Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenarios de transformación de la sensibilidad, de la percepción social de la experiencia social, de la vida cotidiana, de los modos de sentir, de ver, de conocer, de congregarse⁴, significa entonces que el lenguaje en sus diferentes modalidades - oral, escrito, gestual, las actitudes, el comportamiento en general y en fin todos los productos culturales - es un factor determinante de los procesos de socialización, necesarios para participar de la condición humana

El lenguaje, en consecuencia, no es solamente una materia del plan de estudios, es la vía que cruza todos los eventos humanos, desde la percepción, los sentimientos, el devenir cotidiano hasta las construcciones científicas y tecnológicas más avanzadas. Al mismo tiempo que identifica a los miembros de una cultura específica, los diferencia de otras y a su vez les permite entrar en diálogo para compartir sus códigos y representaciones o para distanciarse de tales culturas

En la comunicación ocurre un juego de inter-subjetividades que al encontrar los espacios y las formas adecuadas para su expresión, ponen al descubierto los significados que cada uno le asigna a sus vivencias, problemas y expectativas, dándose así un proceso de negociación que le permite comprenderse así mismo y a los demás y encontrar alternativas para orientar su existencia personal dentro de la comunidad. Por ello en las instituciones educativas, las políticas, los fines y objetivos, sus contenidos y estrategias constitutivos de los PEI, exigen procesos comunicativos para que la vida de sus integrantes tenga sentido en el camino de la participación⁵

³ Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza Editorial S. A. 1984

⁴ Martín-Barbero, Jesús. Pre - Textos. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle, 1996, pág. 150

⁵ Jesús Martín-Barbero dice que estamos presenciando el estallido de las diferencias, lo cual precisa de una mínima unidad simbólica, el reconocimiento de las subjetividades que están demandando seguridad colectiva, pertenencia y reconocimiento. Esto es la resignificación del ser ciudadano. Tales dimensiones implican procesos de participación entendida como el logro de un mínimo de confianza, un mínimo de normas de reciprocidad y un mínimo de modos de acción conjunta. A lo anterior debe apostarle la escuela. Apuntes sobre la Conferencia "Comunicación-educación y la formación ciudadana", Seminario Internacional Comunicación- Educación, Universidad Central, octubre 27, 1999

El diálogo ocupa un lugar muy importante en la comunicación porque es la forma humana de relacionarse consigo mismo y con las demás personas. La cita que hace Leontiev de Marx respecto a que "el hombre no nace filósofo fichteano, que el hombre se mira como un espejo en el otro hombre y sólo relacionándose con éste como su semejante comienza a relacionarse consigo mismo como con un hombre"⁶, permite inferir que es en la comunicación dialógica donde se dan las mejores condiciones para comprender el punto de vista del otro al establecerse una coordinación de ideas, de actitudes, de sentimientos, de opiniones. Allí van a ocurrir consensos, pero principalmente disensos y éstos son los más importantes porque inducen a mirar la diferencia y a reconocer la existencia de los conflictos

La creación y la pervivencia de la comunidad educativa se enfrentan diariamente con conflictos, pero ellos son inherentes a la condición humana, siempre hay tensiones entre aquello que cada quien desea y la dificultad para conseguirlo, o se aspira a dos o más cosas simultáneamente, o se está en desacuerdo con lo que otra persona piensa o hace, o se padece la negación de la satisfacción de alguna necesidad. Todas estas situaciones causan molestias, pero al fin de cuentas son el motor de la vida porque empujan, mueven o impulsan a ganarle la partida a la dificultad, realizando acciones para transformar las causas que las producen

Los conflictos más agudos son aquellos que surgen de las relaciones interpersonales por opiniones, ideologías, costumbres, hábitos y actuaciones antagónicas, que impiden el ejercicio de los derechos o la satisfacción de las necesidades. Ellos exigen que cada persona asuma una posición, que exprese su desacuerdo y este es el punto clave porque está implicando la comunicación ya sea en forma de conversación, debate o discusión

La institución educativa en la búsqueda de crear comunidad requiere inventar espacios y formas para que estudiantes, familia, maestros puedan exponer sus acuerdos y desacuerdos, tales como, poner en práctica la capacidad de escucha, narrar claramente los incidentes que se presenten, darle la oportunidad a la contraparte para que haga su propia narración, analizar los aspectos en los cuales se coincide, y en los que se distancian, reconstruir la narración incorporando los puntos que han sido aclarados, buscando nueva informa-

⁶ Leontiev, A. N. en El proceso de formación de la psicología marxista, Moscú, Editorial Progreso, 1989, pág. 325

ción De esta práctica posiblemente resulte que las dos partes tienen la razón, o que ambas están equivocadas, o que los argumentos de una sean más válidos porque encierran los principios de honradez y de rectitud

Lo anterior nos permite entender la existencia de los desacuerdos y la necesidad de la tolerancia ante las divergencias, la importancia de aceptar los errores, y de paso contribuir a que las demás personas tengan a su vez, una actitud más flexible ante los conflictos Hoy, proyectados al siglo XXI, se deben tener en cuenta las reflexiones de Roberto Carneiro "La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y proyectos comunes, pero también de valores compartidos, que constituyen otros tantos aspectos de la voluntad de vivir juntos Con el tiempo, esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten, en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural en el sentido amplio de la palabra, que originan el sentimiento de pertenencia y de solidaridad", y más adelante agrega "Es importante, en particular, permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo que se le proporcionan los medios para abrirse a otras comunidades En este sentido, es importante promover una educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión y paz"⁷

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

"LOS NIÑOS Y LA LITERATURA" Y LA FORMACIÓN DE COMUNIDAD EDUCATIVA

El proyecto se desarrolla en cuatro centros educativos distritales y está dirigido al fortalecimiento de la lectura y la escritura y la creación de textos literarios por los niños, mediado por una estrategia de co-construcción en la cual participan los maestros, padres, madres o familiares de los niños

Dentro de la estrategia que se adelanta, las docentes han implementado diferentes actividades, entre otras el cuaderno viajero, la correspondencia con la familia, las salidas pedagógicas, las visitas guiadas a museos, la asistencia y participación en eventos programados por la Casa de Poesía Silva, la Biblioteca Luis Angel Arango, el Teatro del Parque Nacional, la muñeca Camila, la lectura, escritura y escucha de cuentos y narraciones, los talleres con los pa-

⁷ UNESCO La educación encierra un tesoro Jaques Delors Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, Santillana Ediciones Unesco, págs 55 y 60

dres de familia El criterio que orienta las actividades antes enunciadas es el darle la oportunidad a todos los integrantes para que pronuncien su palabra respecto a lo que sienten, hacen, piensan, desean o saben Es llevar a la práctica la recomendación de la UNESCO a los docentes "En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, organizando experiencias de aprendizaje practicadas en el exterior, y, en cuanto al contenido, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos"⁸

El ambiente comunicativo que día a día se realiza entre tales actores, permite ver como el lenguaje constituye un factor determinante en el desarrollo comunitario Antes de hablar de comunidades macro, es necesario comenzar por pequeños núcleos de participación para aprender a leer entornos culturales y a escribirlos, dando cuenta del carácter negociador que tiene el lenguaje

Los testimonios - que aparecen a continuación - de madres y padres de familia pertenecientes a los CED, donde se lleva a cabo la innovación, muestran como el lenguaje entendido como práctica de acción comunicativa que involucra a las maestras, los/ las estudiantes y las madres/ padres de familia en torno a la cotidianidad, los incita a hacer múltiples lecturas y escrituras que se constituyen en mediadores de la negociación cultural e intercultural

Marina Rojas, madre de familia del niño Luis Alfredo Palacios Rojas, del CED Eduardo Santos dice que "*Con las actividades que la docente Mariela Barriga realiza con los niños y los padres de familia yo me doy cuenta que estoy equivocada o aclaro mis ideas o las ratifico, me ayudan a conocer y a relacionarme con mis propios hijos Antes mi hijo no daba para atrás ni para adelante en la lectura pero me aterra de ver como escribe sobre los planetas y sobre muchas cosas Ahora me toca estar consiguiéndole libros y poniéndole cuidado a lo que me habla Me tocó volver a estudiar para poder conversar con el niño Veo que la escuela me tiene en cuenta*"

José Esguerra, padre de familia del niño Duval Cipriano Esguerra del mismo CED, comenta "*Todos tenemos que estar unidos, los niños los padres y la escuela, los padres tenemos que guiar a los hijos El niño piensa mucho en*

⁸ Ibidem, págs 163 y 164

escribir, ahora no se quita de escribir, él escribe con lógica, me pregunta sobre qué escribir y yo le digo que por ejemplo sobre un perrito que está allá fuera, me muestra lo que escribe y yo le pregunto por qué escribió esto o aquello, le digo que piense

Me parece muy importante lo que está haciendo la profesora Mariela Barriga un día vinieron los niños del curso a preguntarme todo lo de mecánica Yo tenía un motor desbaratado porque yo soy mecánico y los niños preguntaban y preguntaban sobre el motor y yo les respondía, ellos querían saber en serio, no era una visita por recocha

Estoy muy contento con lo que se hace en la escuela, estoy aprendiendo que existen otras formas de leer y escribir, no como antes que sólo era la m con la a y repita y repita Ahora sí hay método para enseñar para que los niños tengan creatividad, todo está relacionado, los niños no estudian por obligación sino por un compromiso Yo sé que si a mi hijo lo saco de esa escuela a él le va ir bien pero se perdería el proceso que lleva"

Ana Yanidh del Río García, madre Mayra Alejandra, María Camila y Juan Sebastián, estudiantes del Liceo Mercy, dice "Estoy muy satisfecha con el Proyecto "Los niños y la literatura" por la variedad de actividades que realizan tales como leer mucho y escribir, dibujar, hacer cuadros en plastilina y con materiales de deshecho, presentaciones, bailes y coplas y las salidas que hacen fuera del colegio como la del Museo del Libro, sobre esto me contaron cómo se arreglan los libros porque es una clínica del libro En las salidas los niños aprenden más

Los niños hacen cartas, nos escriben cartas cuando estamos bravos, cartas a los amigos y amigas del conjunto, cartas para allá y para acá Antes casi no escribían, ahora a todos mis hijos les ha dado por escribir cuentos y mi sobrina, que es mayor que mis hijos, participa con ellos en la elaboración de los cuentos

Me encanta lo que está haciendo el colegio porque yo cuando estaba estudiando participaba en teatro y sigo añorando esa actividad, me sigo realizando a través de mis hijos Ahora he logrado aprender cosas nuevas, por ejemplo, a mí me parecía que los niños escribían tonterías, pero en realidad ellos están diciendo lo que piensan y sienten, lo que nos corresponde a los padres de familia es tratar de entender lo que quiere decir el niño porque lo que escriben tiene

mucho significado Hay que estimularlos para que por medio de la escritura suelten lo que tienen en sus mentes y en sus corazones

En el colegio los niños tienen libertad para expresar sus ideas, para que sean directamente responsables de sus actividades, para que sean más comunicativos, se les da oportunidad para que abran su imaginación, es un buen sistema que se vivencia todos los días y el juego les permite ser más creativos

Tenemos una excelente comunicación con el colegio, la profesora Elizabeth sabe todo lo que pasa en nuestra casa porque los niños le cuentan hasta cuando disgustamos y nosotros también le confiamos nuestros problemas

Sara Lucía Reyes Forero madre del niño Edwin Stefen Mojica Reyes del CED República de Venezuela, presenta su testimonio sobre sus experiencias en torno al proyecto de innovación "Los niños y la literatura"

"Me parece muy importante lo que están haciendo en el Centro Educativo donde estudia mi hijo porque los niños aprenden mucho y uno también aprende Los ponen a escribir y así sea un matachito, un dibujo - porque mi hijo está en preescolar - demuestran lo que ellos imaginan, lo que saben, sus actitudes

Las actividades que realizan en la escuela como las salidas son una oportunidad para que los niños aprendan conocimientos diferentes, aprendan a compartir con otros niños y con otros papás y mamás Los padres de familia acompañamos a los niños en las salidas y nosotros también aprendemos

La profesora Claudia Oramas es muy dedicada a los niños, ella les pregunta qué palabra quieren aprender a leer y a escribir y los niños dicen la que prefieren, entonces la profesora se las enseña mediante lecturas y dibujos y los niños rápido la aprenden, claro que yo en la casa le ayudo al niño a practicar El niño, por su cuenta, también me dice mamá yo quiero aprender a escribir por ejemplo la palabra mico, yo se la enseño y el niño también la aprende

La profesora tiene en cuenta el interés de los niños para todas las actividades, por ejemplo, dicen de qué les gustaría disfrazarse y los papás colaboramos para hacérselo

He aprendido a comprender más a mi hijo, a valorar lo que él hace así sea un garabato, a orientarlo en todo lo que tiene que ver con su desarrollo Mi hijo

me pregunta y yo le explico, yo le pregunto qué hicieron hoy en la escuela y de esa manera puedo colaborarle en lo que necesita”

Ana Pinzón, madre de Luz Adriana Malagón Pinzón perteneciente al CED Quinta Díaz, opina así sobre el proyecto

“El proyecto los niños y la literatura me ha gustado mucho porque mi niña era muy tímida para la lectura y escribía con dificultad, ahora lee cuentos, revistas y todo lo que vea al frente, le gusta escribir, inventar cuentos, tiene ideas nuevas, más imaginación y hasta le ayuda a su hermanita en las tareas, cuando yo llego del trabajo ya tienen hechas las tareas

Yo todos los días le pregunto cómo le fue en la escuela qué hicieron y hasta si hubo peleas, y ella me cuenta todo con mucha facilidad porque ahora tiene mucha facilidad de expresión

Yo quiero que mi otra hija tenga el mismo proyecto y que no se acabe porque veo que los niños están aprendiendo mucho

Cuando puedo asisto a los talleres para los padres de familia Me acuerdo de uno sobre el maltrato infantil, allí uno se da cuenta de los problemas de los niños, a algunos los mandan sin desayuno, les pegan por todo y les dicen palabras feas Uno aprende en estos talleres y aprende también de la profesora Nelcy Mejía, que es excelente profesora, uno nada más mirando como ella trata a los niños, con cariño, con buenas maneras, con respeto, aprende cómo debemos los padres tratar a los hijos Yo le tengo mucha confianza y le cuento mis problemas de hogar, ella me atiende y me da muchas orientaciones para solucionarlos Como padres aprendemos más si nos acercamos a hablar con los profesores

Cuando no tengo trabajo yo acompaño a los niños a las salidas que hacen en la escuela Fui a Semillas de América, esa salida fue muy bonita y aprendimos sobre la naturaleza, hicimos juegos, escuchamos cuentos y luego nosotros escribimos con los niños

A mí me gusta que en la escuela hagan juegos porque los niños, solo escriba y escriba desde las siete hasta las dos, se cansan en cambio si juegan están divertidos y también con el juego aprenden los niños con las actividades, con el ritmo de la música por eso también me gustó la salida a un barrio que hicimos con la escuela, hubo mucha recreación y estuvimos todos felices”

De los testimonios anteriores se puede colegir que los centros educativos participantes en el proyecto de innovación “Los niños y la literatura”, si están siendo conscientes de los procesos comentados en los apartes anteriores sobre la negociación intercultural, mediante el diálogo permanente con los padres de familia. Es así como están apuntando a hacer posible lo planteado por Marcos Raúl Mejía respecto a la intervención, en grupos humanos, sobre la negociación cultural para la acción social cotidiana. Como educadores deben entender que tal aprendizaje “Se da en un contexto cultural específico. Sufre la recontextualización de la experiencia cultural. Las prácticas aprendidas, así como los enunciados se insertan en las nuevas realidades y adquieren los significados y los sentidos con los cuales la práctica es recibida por ese grupo. Los seres humanos se convierten en sujetos sociales de aprendizaje, que en forma consciente uniendo lenguaje, acción y simbolización y los individuos en interacción, teniendo como presupuesto un mundo común reorganizan relaciones de trabajo y lenguajes”⁹

Además de los testimonios anteriores, se retoman otros a través de los cuales se evidencia cómo a través del proyecto, se pueden traer al aula los significados que la familia le da a las situaciones cotidianas y a su vez como la escuela difunde en la familia los propios. Veamos algunos ejemplos de escritos realizados en una salida pedagógica con niños, niñas, familiares y docentes.

“Allá arriba en aquel alto/ el alto del vino/compartimos actividades/ con los padres y con los niños /Jugamos a hablar/ contaron cuentos/ el cuento de la luna/ la pasamos muy chévere (CED Quinta Díaz Víctor Alfonso García - 13 años - y Luz Marina García - mamá -) Se observa cómo el lenguaje sirve para representar valores, en este caso “el compartir”, o el carácter lúdico del lenguaje “jugamos a hablar”, dando a entender que el habla permite la expresión de la individualidad, la creatividad y la actividad

“Yo Blaw Rengifo al enterarme de un concurso que había en la escuela, que la profesora Ana y la directora Judith tienen mucha confianza en los niños, yo me entusiasmé mucho porque yo no sabía que había motivación por parte de la escuela Quinta Díaz y al saber, llegar a ver mi hijo con coordinación e ideas propias, hoy 22 de febrero es un día especial Va a ser una fecha inolvidable ya que compartimos con la naturaleza, llegar a saborear tanta belleza, organización, amistad, alegría y cordialidad Tal vez mejor que llegar a la casa

⁹ Mejía, Marcos Raúl, Restrepo, Gabriel. Una búsqueda de lo pedagógico en la educación para la democracia. Elementos para un estado del arte. Formación para la educación y la democracia en Colombia. Instituto para el Desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, mimeo sin fecha, págs. 75 - 76

Compartir con nuestros hijos, ya que no nos queda tiempo para compartir con ellos. Expresar tantas cosas, tal vez olvidarnos de las cosas de la ciudad, de la contaminación de los problemas, un poco

Un agradecimiento muy grato a las personas que innovan porque esta es la gente que necesita Colombia

Gracias por invitarnos, por la recreación, por la motivación a la lectura y la escritura" (CED Quinta Díaz Kevin Leonardo Arévalo Rengifo 2º grado / Blair Rengifo - mamá)

En este texto se aprecia como el niño y la mamá tienen criterios para evaluar la acción de la escuela, confrontando sus supuestos con las realidades concretas "yo no sabía que había motivación por parte de la escuela", "la confianza en los niños" "ver a mi hijo con coordinación e ideas propias", la importancia que dan a "las personas que innovan", "la motivación a la lectura y la escritura", sus expresiones tienen también la intención de modificar sus actitudes dando su voz de apoyo a la orientación pedagógica del Centro Educativo

Además, manifiestan sus sentimientos de amor por la naturaleza "compartimos con la naturaleza, al llegar a saborear tanta belleza", de "amistad, alegría y cordialidad", dejando ver las carencias afectivas que viven en su propio hogar "Tal vez mejor que llegar a casa" Al respecto Neyla Graciela Pardo Abril afirma "La narración permite no sólo construir mundos, sino comprender el propio, fortaleciendo la memoria humana para recordar sus tragedias y horrores, las formas de placer, o la búsqueda incesante de la felicidad"¹⁰

Nohora Franco y Claudia Oramas docentes del CED República de Venezuela, quienes trabajan en preescolar, describen a manera de síntesis el sentido de los dibujos - otra forma de escritura y lectura - realizados por los niños, las niñas con sus familiares que los acompañaron en la salida pedagógica "la posibilidad de salirse de la rutina y los problemas, la alegría y la diversión que experimentaron en las actividades de juego. También resaltaron el hecho de haber aprendido nuevas cosas que fortalecen su relación familiar, su imagina-

¹⁰ Pardo Abril, Neyla "Narrar escritura e identidad" En La escritura Revista Universidad del Valle N° 19, abril 1998, págs 31 -32

ción, y la oportunidad de volver a ser niños" Lo anterior corrobora la importancia que tiene el hecho de compartir un espacio en el que es posible el contacto físico entre los padres y los niños, mediados por el juego, la expresión libre de ideas y sentimientos, a través de las cuales cada quien proyecta su yo con sus respectivos imaginarios, manifestando su individualidad, pero que al encontrarse con los otros yoes, generan colectividad fortaleciendo la vida personal de quienes se encuentran participando

Es hacer viable el llamado de Fernando Viviescas ' parece del reino de la Utopía buscar que como norte de la vida colectiva se cree una cultura de reconocimiento a la capacidad de pensar y de crear de todos los colombianos, sin distinciones de ninguna clase. Sí, suena utópico, pero esa cultura ciudadana es la única que permite que la imaginación y la creatividad colectivas restituyan realmente en el país la alegría de vivir. El valor de la fiesta, del símbolo y del juego para todos sus ciudadanos"¹¹

La profesora Mariela Barriga, del CED Eduardo Santos, dice que algunos niños con sus padres crearon grafitis acompañados de dibujos como "Los alumnos de segundo son una nota", aquí el lenguaje se emplea para destacar la autoimagen, su autoestima. En nuestra sociedad algo que se ha desvalorizado es la autoestima, en parte por las dificultades económicas, la ausencia de los padres debida al trabajo y la violencia generalizada que traen como consecuencia la pérdida de la confianza en sí mismos, los ambientes cargados de agresividad, el desapego y el desamor. Si la escuela brinda otras oportunidades para encontrar otros modos de estar en el mundo, es posible que al compartirlos, renazca la esperanza, lo que Tillich denomina "el coraje de existir", citado por Giddens Anthony ¹²

Los niños y niñas, los padres y madres de familia, y las docentes, observaron la naturaleza con curiosidad, querían saber los nombres de las plantas y sus propiedades, comentaron las características del clima, indagaron sobre el por qué de la neblina, admiraron el paisaje y lo confrontaron con el de la ciudad. Los niños preguntaban, los padres daban sus propias explicaciones y recurrían a las personas del lugar para aclarar sus dudas. Se dio realmente lo que Daniel Roselli tipifica como "El comportamiento interactivo se caracteriza

¹¹ Viviescas M, Fernando "El ideal real de la educación ciudadana", Santafé de Bogotá, Revista del IDEP, N° 2 mayo de 1997, pág 38

¹² Giddens, Anthony Modernidad e identidad del yo, Barcelona, Ediciones Península, 1998, pág 55

por la presencia de pregunta, respuesta, estructuración / explicación espontánea, exclamación”¹³

El autor antes citado, al realizar el “Estudio comparativo del proceso de elaboración cognitiva individual y grupal”, registró los progresos obtenidos por este último, anotando que “No se trata de reivindicar ninguna conciencia colectiva mítica, sino sólo de aceptar que la experiencia cognitiva coordinada con otros transforma e integra lo individual en una elaboración nueva, dotada de una nueva identidad”¹⁴ Esta afirmación valida la intencionalidad del proyecto de innovación *«Los niños y la literatura»* de empeñarse en un proceso de co-construcción al considerar que, la cognición es eminentemente social, garantiza el desarrollo individual y al mismo tiempo genera comunidad educativa

En síntesis la conformación de la común-idad educativa se inscribe en realidades concretas, requiere de escenarios apropiados para que sus actores sean protagonistas de la comunicación y se construyan como sujetos sociales activos. El lenguaje oral, la escritura en sus diferentes formas, la lectura de sus propias vivencias y creaciones y el juego lúdico, constituyen pizarrones en los que los textos hablan de sus vidas, se tejen otras miradas, se articulan cuerpos y sentimientos que dan el sentido de lo colectivo, de la existencia en común y de la pertenencia a una institución que contribuye a la satisfacción de necesidades humanas y al logro de la identidad consigo mismo y con sus otros

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza Editorial S. A., 1984.

Caicedo Heiman, Max. Introducción a la sociolingüística, Cali, Centro Editorial - Universidad del Valle, 1991.

Giddens, Anthony. Modernidad e identidad del yo, Barcelona, Ediciones Península, 1998.

Leontiev, A.N. en El proceso de formación de la psicología marxista, Moscú, Editorial Progreso, 1989.

Martín-Barbero, Jesús. Pre - Textos. Santiago de Cali, Editorial Universidad del Valle, 1996.

Mejía, Marcos Raúl, Restrepo, Gabriel. «Una búsqueda de lo pedagógico en la educación para la democracia. Elementos para un estado del arte». Formación para la educación y la democracia en Colombia. Instituto para el Desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, mimeo, sin fecha.

Pardo Abril, Neyla. «Narrar: escritura e identidad». En: La escritura. Revista Universidad del Valle N° 19, abril 1998.

Roselli, Daniel. «Interacción social y desarrollo del pensamiento formal». En Psicología social del desarrollo cognitivo, Barcelona, Anthropos, 1988.

UNESCO. La educación encierra un tesoro. Jaques Delors. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo xxi, Santillana Ediciones Unesco.

Viviescas M., Fernando. «El ideal real de la educación ciudadana», Santafé de Bogotá, Revista del IDEP, N° 2 mayo de 1997.

¹³ Roselli, Daniel “Interacción social y desarrollo del pensamiento formal” En Psicología social del desarrollo cognitivo, Barcelona, Anthropos, 1988, pág. 200

¹⁴ Ibidem, págs. 220 - 221

ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA: UN ASUNTO SERIO

LA LITERATURA EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA

Pedro Vaquero M.¹

“Las personas mayores nunca comprenden por sí solas las cosas y resulta muy difícil para los niños tener que darles continuamente explicaciones”

Antoine de Saint-Exupéry

El epígrafe, tomado de “El principito” -un libro para niños- ilustra muy bien el propósito de estas notas sobre literatura (infantil) y enseñanza de la lectura y la escritura en el medio escolar. Hacer precisiones sobre algunos de los imaginarios que los adultos, y particularmente los maestros, solemos tener acerca de los universos lúdico, afectivo y comunicativo de los niños y como reflejamos dichas concepciones al abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en general y de la literatura en particular. Para el efecto acotaremos algunas notas mínimas sobre el sentido del razonamiento lógico y lo que éste implica tanto en la comprensión de las fantasías infantiles, como en la interpretación y consecuente valoración de las creaciones literarias dirigidas al público menudo.

¡Cuánto trabajo les cuesta a los niños hacernos entender, sin tantas explicaciones, lo que para ellos es transparente y obvio! Recuerdo que, al igual que el narrador de *El principito*, yo solía dibujar serpientes, sólo que no se trataba de boas constrictor sino de serpientes atléticas provistas de muchas patas. Suponía que los animales que veía huir con extrema rapidez entre la maleza del patio de mi casa, cuando eran perseguidas por mi padre, debían tener muchas patas para desplazarse a tal velocidad. En consecuencia dibujé serpientes con patas. Eran unas líneas horizontales atravesadas por rayas verticales que presentaba a mis padres (mis primeros críticos) para que les contaran el número de patas que tenían. Y aunque me esforcé por hacerles entender que se trataba de serpientes, nunca comprendieron mis dibujos a los que unas veces afortunadas confundieron con ciempiés y otras, las más, con cercas de alambre. Si

¹ Profesor de literatura. Autor de libros para niños y de obras didácticas.

entonces yo hubiese podido contar el número de patas de cada serpiente que dibujaba, quizá nunca les hubiera pedido que me dijeran cuantas tenía cada una. Yo quería dibujar la serpiente más rápida del mundo y suponía que cuantas más rayas le colocara a la línea horizontal que trazaba a todo lo ancho de la hoja, más veloz sería el animal. El que mis padres (que por fortuna de ellos no eran pedagogos y por eso los perdono) no hubiesen interpretado mis concepciones no sólo me sustrajo de la idea de continuar dibujando serpientes sino que, además, me hizo sospechar, como “El Principito”, que los adultos tenían serias dificultades de comprensión. Opté, entonces, como me enseñaron luego en la escuela, a calcar los dibujos o a imitar los modelos de mis maestros: serpientes parapléjicas incapaces de velocidad alguna porque al niño de seis años que yo era entonces, le resultaba muy difícil aceptar que un animal sin patas pudiera desplazarse.

Las hipótesis que tenía sobre velocidad y patas de las serpientes, resultaron falsas tanto para el saber científico como para el saber cotidiano de los adultos, pero, sin duda, constituían una excelente propuesta de trabajo a partir de la cual un niño de seis años, debidamente asesorado, puede empezar a construir una teoría real del mundo y de la vida, sin renunciar a la posibilidad creadora de sus primeras hipótesis que, por muy erradas que nos parezcan a los adultos, son apuestas de la imaginación y esfuerzos lógicos de aprehensión del mundo. Y desde las cuales se debe iniciar el proceso de transición entre lo que los expertos denominan saber cotidiano y saber escolar, sin causar los característicos traumatismos, exclusiones y desencantos derivados de la imposición de la lógica adulta al universo infantil.

No quiero señalar, con ello, que la lógica de los niños sea distinta. Quiero indicar, mejor, que es imperfecta, inacabada, que los procesos de aprehensión, juicio y raciocinio requieren de un largo proceso de maduración y que, en consecuencia, los juicios que en dicho estadio del desarrollo mental se producen, chocan con mucha frecuencia, con los juicios ya elaborados, socializados y aceptados por el mundo adulto. En consecuencia estos dos estadios del desarrollo están siempre en tensión. La escuela centrada en la ilusión pedagógica de formar al estudiante en los principios del rigor, de la coherencia, de la precisión, de la corrección en el razonamiento, olvida con frecuencia que el niño, no es adulto y que, por lo tanto, no puede operar con la misma eficiencia, ni con la misma escala de valores, ni con las mismas imágenes, ni conceptos, ni referentes con que la mayor experiencia y desarrollo mental proveen el razonamiento adulto.

El olvido de esta circunstancia lleva a que unas, muy pocas veces, la escuela sobrevalore la "imaginación infantil" porque reduce la imaginación a la formulación de aquellas hipótesis precarias, originadas en la falta de información y conocimiento detallado de los fenómenos de la vida y la naturaleza, y otras veces, las más, mutile la capacidad creadora del niño, porque sencillamente impone la lógica académica o adulta sin valorar los esfuerzos interpretativos de las hipótesis infantiles

Ahora bien, si consideramos estas dos situaciones en el ámbito escolar de la enseñanza de la literatura, (lo que realmente nos ocupa) nos hallamos frente a dos posiciones extremas igualmente dañinas. La primera, por excesivamente ingenua, lleva a que maestros y alumnos malgasten un tiempo precioso de su labor pedagógica realizando ejercicios de escritura "literaria" sin que unos y otros posean los marcos conceptuales mínimos para emprender semejante desafío. La invitación de la profesora a que sus niños "escriban un cuento inventado sobre un viaje al Amazonas" sin que estos posean ninguna información previa de la estructura del cuento ni sobre el "objeto temático" real que es el "Amazonas" como lugar geográfico, como ambiente cultural, como nicho ecológico, o como geografía humana y qué posibilidades de transformación de dicho objeto temático puede lograr con el tratamiento literario, convierte este tipo de ejercicios en una muestra de lo que solemos denominar activismo ciego. Allí lo literario queda reducido al mero ejercicio de la imaginación desprovista de información y el "objeto de conocimiento" que supone el texto literario es soslayado por el fárrago imaginativo del niño que no logra asir el referente, por cuanto, sencillamente, carece de la información para configurarlo. El resultado es un relato maravilloso en el que el niño escritor, generalmente el protagonista, teje una historia insólita, (por no decir incoherente), de territorios y personajes más parecidos a los de los seriados televisivos de Dragon Ball Z (el único referente posible para inventar) que al Amazonas verdadero, y frente al cual, el profesor se maravilla de la imaginación del niño que ha sido capaz de tal hazaña, cuando lo que hay allí es una hipótesis precaria (por ausencia de referentes conceptuales), de lo que constituye este espacio real como posibilidad creadora.

Lo primero que se debe señalar a este respecto es que la imaginación es más rica cuanto mayor es la información y que, por lo tanto, no es cierto que los niños, sobre todo aquellos desprovistos de los medios para informarse y de los procedimientos para hacerlo, puedan crear verdaderos productos de la imaginación literaria. Lo que nos maravilla de este tipo de "productos litera-

rios" es la puesta en escena de las hipótesis iniciales, no su desarrollo en el que subyace la creatividad literaria. De ser así, cualquiera que haga la tarea impuesta por la profesora podría reclamar para sí el título de cuentista y/o novelista, y creo que los niños y jóvenes en la escuela manejan un verdadero acervo de estas "historias inventadas", sin que jamás lleguen a madurar la conciencia de escritor. Pues formar niños escritores es, en esencia, formar el espíritu investigador, la mirada acuciosa, la observación detallada, el análisis y la síntesis como operaciones mentales básicas y éstas no se desarrollan dejando al garete las hipótesis que he dado en llamar precarias, para señalar con ello, aquellas imágenes borrosas confusas e inadecuadas o aquellos juicios inacabados que, por ser productos infantiles, solemos engrandecer, debido a que, sencillamente, desconocemos las categorías básicas del texto literario o, porque, como adultos, hemos renunciado a la posibilidad de transcribir o reinventar la realidad a través del lenguaje y del texto literario. Acostumbrados, como estamos, a los razonamientos de la lógica "científica" y/o adulta, que no literaria o artística, nos "maravillamos" de estas invenciones con la de que, luego de la "fascinación", no sabemos qué hacer con ellas.

Habrán quienes sostengan que, de todas maneras, es la propuesta de "escribir un cuento inventado" lo que es de por sí una ingenuidad, es ya un ejercicio de creatividad, pero deseo insistir en el papel de los conocimientos y en la excelente labor que puede cumplir el maestro al proveerlos de manera sistemática y continua para satisfacer un proyecto pedagógico de creación literaria. Para lo cual debe empezar, él mismo, por informarse de las categorías textuales y de los elementos conceptuales mínimos que requiere tal pretensión, antes de iniciar lo que en las circunstancias descritas, resulta activismo ciego. El ejercicio de escribir historias a partir de propuestas lúdicas de corte surrealista, o el espontaneísmo (véase Rodari 1973), en principio, puede resultar interesante como señuelo para inducir los procesos de escritura, para explorar las posibilidades de la imaginación, pero no como una estrategia seria de enseñanza de la literatura en el medio escolar. Sobre todo, cuando no existe ninguna continuidad porque el ejercicio forma parte del tema "cuento", programado dentro de una de las unidades temáticas del programa de lengua materna, sobre el cual se harán precisiones más adelante.

La segunda situación, más extrema y más común, es la de imponer la lógica adulta y sobre todo aquellas caracterizaciones prescriptivas sobre el lenguaje y la literatura, desde las cuales se privilegia el estudio de las categorías formales y de los elementos estructurales tanto del lenguaje como de la obra literaria.

Desde esta perspectiva la capacidad creadora, el papel de la imaginación infantil, sus esfuerzos interpretativos, quedan excluidos de plano, por cuanto el interés se centra en el cumplimiento de las prescripciones del currículo de lengua materna, obcecado en enseñar antes que en posibilitar el aprendizaje. El maestro, en consecuencia, hace ingentes esfuerzos para que el alumno responda preguntas que apelan a la nemónica, no a la interpretación, convierte la obra literaria en instrumento para la aplicación de modelos anacrónicos de "interpretación y análisis" o la usa para reforzar valores morales buenos modales y normas de obediencia, como si el único objetivo que persiguiera, quien escribe un texto literario de intención para niños, fuera el de hacer didáctica para lograr que los pequeños asuman cuanto antes el mundo de los adultos, olvidando, con ello, que la literatura, como toda expresión artística, tiene un fin en sí misma, cual es el de agradar, solazar, provocar el espíritu.

La idea prescriptiva de la literatura como instrumento, desprovista de fin en sí misma, hace que se rotulen las obras según ciertas convenciones, niveles e intenciones, privilegiando con ello, una concepción deficitaria que, como afirma Jurado (1997), hace que la escuela prefigure los parámetros "de lo que puede ser leído y no leído por los niños, o la clasificación por edades de lo que pueden o no leer. Desde esta concepción aparece el rotulo de "literatura infantil" disociada de la literatura en sí misma, en la que la primera aparece como un apéndice de la literatura seria, de la literatura que piensa en oposición a la que no piensa, cuando en realidad, como señala José Chalarca, (1997) "la literatura no tiene destinatario específico en las edades del hombre" y es para el hombre de todas las edades, en la medida en que es expresión de la experiencia humana desde la cuna hasta la tumba. Esta concepción ha llevado a que algunos autores que pretenden escribir para niños, siguiendo las teorías deficitarias, produzcan textos que son insultos para sus destinatarios, porque confunden lo infantil con lo insulso y trivial, con lo ínfimo y pequeño. Y narran historias, plagadas de adjetivos diminutivos y de situaciones tan obvias que suponen que "el niño es una especie de idiota al que hay que enseñar a pensar" (Sullivan, citada por Bettelheim, 1989).

Cuando el maestro asume estas concepciones como principios orientadores de su trabajo pedagógico en la formación de lectores y escritores y, sobre todo, en la formación del gusto literario, logra efectos contrarios a su propósito, porque, precisamente, lo que aburre y hace monótona la clase de literatura es la ausencia de experiencias estéticas y de conflictos cognitivos por resolver, pues todo lo que niega la interpretación, niega la lectura.

Una clase de literatura reducida a la lectura "forzada" de las mismas obras que en su momento leyó el profesor, o -en casos más graves- de las que tampoco él ha leído, y orientada, además, a la aplicación mecánica de los modelos de análisis literario o a la validación, desde la percepción maniquea, de los patrones morales puede resultar el peor detonante contra la lectura, la escritura y la formación del gusto por la literatura. Pues, como señala el maestro Estanislao Zuleta, nada previene más el gusto que la imposición como deber de lo que es, en esencia, un derecho, una oportunidad para el solaz y la recreación del espíritu. Por esta razón es que la lectura de obras literarias, antes que una rutina de la escuela, debiera ser una forma alternativa de recreación sustancialmente distinta de la noción de tarea, de la noción de deber, de la asepsia moral, con que suele usarse la literatura en las concepciones prescriptivas y normativas de enseñanza de la lengua y la literatura, cuando lo que ésta consigue es, justamente, la subversión del espíritu, la formación del pensamiento divergente, la consciencia crítica y la madurez intelectual.

Desde esta perspectiva, elevar la consciencia de lo que significa el goce estético de la lectura y producción de la obra literaria como posibilidad creadora y liberadora del espíritu, debiera ser el primer deber de un buen maestro de literatura. Pero mientras el profesor crea que se trata de otra asignatura, mientras no trasluzca en sus orientaciones, la emoción por el objeto de trabajo que supone "la obra literaria" leerla o escribirla, no podrá hacer nada distinto a reproducir el imaginario del grueso de los estudiantes acerca de la literatura como algo aburrido, monótono, una costura más de las tantas en que las prácticas docentes carentes de pedagogía, han convertido el saber y sus disciplinas.

Romper con estas concepciones implica la formación de un maestro que actúe como verdadero animador de la lecto-escritura -en esencia un lector-capaz de descubrir y disfrutar la dimensión estética y lúdica de la lectura y sugerírsela a sus estudiantes, capaz de provocar rupturas con los clichés narrativos y desafiar la imaginación pobre y rutinaria. Y para lograrlo no necesita más que un verdadero amor por la literatura y un buen acervo de cuentos que le ayuden como pre-texto y señuelo para atrapar la voluntad de sus alumnos en torno a la lectura y /o escritura de textos de intención literaria. De allí la importancia de un maestro conocedor de la literatura, capaz de encontrar los textos que agraden a los alumnos y que no son, justamente, los mismos que leyó durante la universidad. Pues, aunque muy valiosos y universalmente reconocidos, libros como la "La Vorágine", "María", "El Quijote", para citar sólo algunas de las más "obligadas" y, por lo mismo, "rechazadas" lecturas de ba-

chillerato, pueden causar efectos bien contrarios a los esperados cuando su lectura no es la consecuencia lógica de un proceso de formación de lectores, sino una imposición burocrática del maestro que no ha vuelto a leer desde los tiempos de la universidad. No se quiere afirmar con lo anterior que la lectura de estos "clásicos" deba restringirse a los especialistas, sino que ésta debe ser el resultado de las búsquedas personales de cada alumno que ha logrado mediante la continua motivación de su maestro, acceder a estos autores y a una mayor universalidad. Mientras tanto, sobre todo en aquellos niveles iniciales, las lecturas breves y de gran fuerza como los cuentos de Horacio Quiroga, Vallejo, Bradbury, García Márquez, entre otros, pueden coadyuvar a la formación del espíritu lector que posibilite, ahora sí, el disfrute de los clásicos de todos los tiempos.

Tal vez el mayor logro que puede pretender una clase bien orientada de lengua y literatura en los niveles básicos de aprendizaje, es la activación de la consciencia semiótica, esto es, que permita al alumno, mediante el modelo que Tolchinsky ha denominado "decir el pensamiento" (Cf Tolchinsky, 1993), consistente en "pensar, decir, escribir" hasta agotar las posibilidades tópicas, jalonar la producción de texto escrito como intento de significar, para responder a una intención comunicativa. Ésta -la activación del proceso semiótico- es, quizá, la más importante consecuencia pedagógica de un ejercicio de lectura y/o escritura. Sin embargo, para que dicho cometido se cumpla a cabalidad es importante que el seguimiento que el maestro haga de las escrituras de sus alumnos no se limite al control burocrático de la "tarea". Exigirle al alumno que cumpla con la presentación de un trabajo escrito o la lectura de un texto -literario o no-, sin "descubrirle" los logros, los aciertos interpretativos o los descuidos narrativos, las construcciones lingüísticas anómalas (en el caso de los ejercicios de escritura) y, sobre todo, sin darle oportunidad de evaluar su escritura mediante la socialización con el grupo, es convertir la actividad en un ejercicio monótono que no tendrá, para el alumno, connotación distinta a la de la tarea tradicional.

Los ejercicios de trans-creación literaria, como los que propone Gianni Rodari, enriquecidos con el develamiento de las estructuras textuales, pueden animar enormemente el proceso de las escrituras personales. Comienza a volverse, inclusive, un lugar común en las clases de español, recrear a los clásicos infantiles: Caperucita biónica, Superman y Los tres cerditos, etc. Triunfo Arciniegas, el premio Nacional Colcultura de Literatura (1993), nos da una muestra maravillosa de lo que puede hacerse con la literatura, usando la literatura misma como pre-texto (Arciniegas 1993).

Tanto los ejercicios propuestos por Silvia Schujer (1987) como las estrategias de animación a la lectura, de Montserrat Sarto (1989) y las iniciativas para trabajar la prensa en la escuela, de Francisco García Novell (1992), tienen el enorme poder motivador que supone el juego. Son propuestas que retan al alumno a cumplir con unos cometidos de lectura, observación y creación lingüística, sin sustraerlo del contexto lúdico como estímulo básico. Mediante estos ejercicios no sólo se recupera la dimensión didáctica del juego sino que, se incorporan aquellos aspectos que posibilitan el aprendizaje desde una perspectiva psicolingüística de la lecto-escritura y de la literatura como posibilidad creadora, a partir de las cuales se activan y desarrollan las competencias comunicativa, afectiva cognitiva, etc., que suponen el ingreso del niño en los códigos académicos y estéticos que intenta transmitir la escuela.

La comprensión de la lectura, el disfrute estético de la literatura y la construcción de texto escrito son, pues, competencias de orden cognitivo, lingüístico afectivo y comunicativo que actúan de manera interdependiente y recíproca y en las que tanto cuenta los sistemas de significación a los que los textos remiten como los saberes acumulados por el lector, a los que Eco ha denominado enciclopedia. El dominio compartido lector-escritor de los conocimientos, normas y estrategias que constituyen las competencias aludidas, posibilitan el diálogo lector-escritor. Pero también la relativización interpretativa que da origen a la tesis psicolingüística de la comprensión relativa "porque el conocimiento -y esto es tan válido para quien escribe como para quien lee- no se construye de una vez para siempre, sino con aproximaciones sucesivas a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo" (Lerner 1985, 11). Y un disfrute mayor de las lecturas literarias, consecuente del cual es la mayor valoración de la lectura, la escritura y la literatura como posibilidades de comunicación, lúdicas y estéticas.

Es definitivo, como ya se advirtió, que la actividad lectora y escritural del alumno sean seguidas de cerca por el maestro, quien deberá presentarla como un desafío cuyos parámetros y finalidad no puede perder nunca de vista si no desea caer en el activismo ciego (V. Jolibert 1991, 39).

Pero hacer el seguimiento de las escrituras de los alumnos no es, con toda la voluntad del maestro, una tarea fácil. Puede causar mucho desánimo ver crecer semana tras semana el volumen de escritos que esperan una revisión detenida. un curso de 45 alumnos que producen una cuartilla por semana o

leen progresivamente una obra literaria y desean socializarla es ya una muestra del inmenso volumen de trabajo, sobre todo si esta cifra se multiplica por cuatro o cinco que es el número mínimo de cursos que debe atender un maestro. No queda, por lo tanto, otra opción que la de racionalizar el trabajo y hacer partícipes a los alumnos de la evaluación de sus propios procesos de lectura y escritura. La revisión que el profesor haga de diez o quince textos en cada curso, puede servir de modelo para que a partir de éstos los alumnos, mediante la confrontación con los modelos, hagan las respectivas evaluaciones. Propiciar la discusión crítica, la coevaluación y autoevaluación permitirá al profesor liberarse del inmenso volumen de trabajo y a los alumnos seguir más objetivamente y de manera más dialógica el desarrollo de estos procesos.

Lo anterior nos obliga a poner de relieve algunas consideraciones teóricas importantes de considerar a la hora de emprender un proyecto de enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura en el medio escolar.

Un maestro consciente de su labor pedagógica no debe olvidar

El rol de los estímulos: "Un estímulo es un estímulo sólo cuando es significativo y se convierte en significativo sólo en la medida en que una estructura permite su asimilación" (Piaget 1964). Ver E. Ferreiro y A. Teberosky 1980.

El papel del conflicto: "Si quieres ir hacia adelante construye una teoría" (Inhelder-Karmiloff-Smith). En el caso de la lecto-escritura -afirma Lerner- "Cuando se le presenta una perturbación, un hecho, una situación u otra hipótesis que está en contradicción con su teoría (la del niño que aprende a leer y/o escribir) se produce un desequilibrio que él intentará compensar () Tarde o temprano entrará en conflicto, y en ese esfuerzo por resolverlo producirá nuevas co-ordinaciones entre esquemas que le permitirán superar las limitaciones de los conocimientos anteriores" (Lerner 1989, 88).

El valor de la cooperación: La posibilidad de cotejar el punto de vista propio con el de los demás, contribuye a la descentración del pensamiento lógico y es un factor de progreso cognoscitivo que Piaget ha señalado en muchas de sus obras. "La autoevaluación y la confrontación con sus compañeros son el mejor mecanismo de control en el proceso de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura" (Martínez 1994, 141).

El significado del error: "Los errores son tales sólo si se los considera desde el punto de vista adulto, pero considerados desde el punto de vista del proceso, ponen de manifiesto una lógica interna" (Lerner 1989, 89). Las omisiones, las inversiones y sustituciones (de palabras en la lectura y/o escritura) no son sino pruebas del proceso de construcción de sentido y de que los fenómenos de predicción, inferencia, muestreo y comprobación de que habla Smith están operando debidamente.

Estas consideraciones tienen profundas implicaciones pedagógicas que el maestro debe considerar en el momento de planear, dirigir y evaluar un proyecto de enseñanza tanto de la literatura como de las competencias básicas de lecto-escritura. El olvido de estos principios lleva a que se presenten las situaciones ya mencionadas al principio de estas notas. Debe, además, el maestro manejar y proveer a los estudiantes los rudimentos básicos del análisis textual de tal manera que, mediante el reconocimiento de la forma como funciona el texto escrito, pueda producir sus propios textos con arreglo a los principios de cohesión y coherencia necesarios en todo proceso de estructuración textual. Allí se pone en evidencia la apremiante necesidad de abordar las ciencias del lenguaje como herramienta que posibilite un marco conceptual y operativo que facilite el avance de los estudiantes y del profesor mismo, en las competencias para aprender y enseñar literatura y los procesos que le son inherentes leer y escribir.

En lo que respecta a la enseñanza de la literatura, en particular una tercer situación, muy común entre los profesores de lengua materna, es la de suponer que sus estudiantes pueden escribir cuentos con la simple aplicación de la estructura canónica del análisis estructural reducido, además, a la identificación de la iniciación, nudo y desenlace. Con lo cual, como si se tratara de un ejercicio mecánico, piden a sus alumnos que una vez identificados en un texto estos tres momentos del desarrollo discursivo produzcan un cuento "que tenga iniciación nudo y desenlace" y en el que aparezca el listado de palabras que el profesor le sugiere. Este imaginario, que impone desde afuera lo que debe ser un proceso interior, hace que el niño termine convencido de que la tarea es desagradable y difícil, porque el ejercicio no permite que el desafío de escribir pase por su consciencia.

Por ello es conveniente que, antes de tratar de cumplir con los cánones impuestos, además, desde los programas curriculares de lengua y literatura, el maestro privilegie el uso del lenguaje como real posibilidad comunicativa. Tal vez lo más importante no sea, en estos niveles, enseñar literatura sino utilizar-

la, vivenciarla como posibilidad lúdica, estética y creadora. De allí que los programas curriculares, diseñados desde la percepción normativa, antes que "facilitadores" del proceso lúdico y creador, se conviertan en obstáculos por cuanto su diseño, acomodado con la misma lógica historicista con que se "enseña" literatura en las universidades, se repita en los niveles básicos de enseñanza, desplazando la noción de uso y goce estético por la de "objeto de estudio", que compete realmente a los niveles más altos de enseñanza. No se quiere afirmar con ello que la literatura, como el lenguaje, no deban convertirse en "objeto de estudio", sólo que privilegiar dicha concepción, cuando aún no se ha formado el espíritu, cuando no se ha estructurado la consciencia en cuanto a sus posibilidades comunicativas, lúdicas, estéticas y creadoras, empieza por matar la imaginación antes de que ésta termine de formarse.

No debe olvidarse, por tanto, que la literatura es, en esencia lúdica, y en tanto que lúdica, posibilidad creadora. Ya desde 1938 Huizinga nos advirtió sobre las características de tensión e incertidumbre inherentes al juego. Una tensión que jalona los procesos de la imaginación para resolver la incertidumbre del conflicto. La literatura juega con estos elementos. Tanto en el proceso creador de quien escribe como en el proceso creador de quien hace recepción de la obra. En ello radica el juego literario. El principio de incertidumbre, ese estado de indecisión que tanto sugiere una solución como otra, hace que lector y texto se trenzan en una disputa, la continuidad del juego para anticiparse a la solución. Y ese "enfrentamiento" produce la tensión que se encarga de atarnos a la lectura. El texto nos vence por puntos o por **knock out** (nos dice Cortázar) y el lector vence el texto haciendo predicciones, aventurando hipótesis, modificándolas a medida que avanza, corrigiendo el rumbo hasta que texto e intérprete se reconcilian en el final de juego, en la lectura acabada. Como en una partida de naipes, o un encuentro de boxeo. Si involucramos estos conceptos al campo de la literatura advertimos, sin mucho esfuerzo, que son éstos los resortes de todo texto y toda obra artística es una combinación de tensión e incertidumbre. Si el profesor sabe manejar estos criterios, encontrará que, enseñar literatura es, como lo advierte el título de esta ponencia, un asunto serio.

A manera de conclusión, me voy a permitir desarrollar, a partir de un ejemplo, cuál debe ser el compromiso de un profesor de literatura.

En todo juego hay unas reglas serias, sin las cuales el juego se desvirtúa. Pues bien, una primera consideración podría ser la de elegir los participantes. En literatura, que es una sola, hay distintos niveles de juego, podríamos decir,

ampliando nuestro ejemplo, que uno es el nivel de la literatura para niños y otro el nivel de la literatura para adultos. El juego, en esencia, es el mismo. El texto es el balón, o los naipes, o el adversario en la pelea de boxeo, los contrincantes, para nuestra metáfora, podrían ser los alumnos y el maestro (no queremos excluirlo porque si se queda como espectador no participa del juego con la misma intensidad que sus alumnos). Tampoco lo aceptamos como árbitro porque el árbitro no juega, el árbitro cuida de que las reglas se cumplan y, a decir verdad, muchas veces los árbitros toman partido por uno de los contrincantes. Eso es lo que suele suceder en la escuela: que el maestro se limita a arbitrar la pelea y muchas veces rehúsa darse de golpes con el adversario: la literatura. Él no lee, pero quiere que su alumno lo haga, él no escribe, pero exige que su alumno lo haga, él no entiende que es un cuento, pero les pide a sus alumnos que escriban cuentos. Desde esta perspectiva el maestro se birla las reglas de juego y hace trampa y para un niño las reglas de juego son asunto serio. Primera y única regla: no violar las reglas. Todos los participantes juegan de igual a igual.

Tratándose de un partido de fútbol no se puede jugar con una bola de baloncesto: rebota demasiado, le puede romper la cara al jugador o salirse del campo de juego sin que los contrincantes logren el gol. Debe elegirse el balón reglamentario para cada ocasión. El director técnico debe conocer los pesos y medidas de los balones requeridos para el juego. La clase de literatura debe jugar con literatura. Sucede con frecuencia que el maestro manda leer textos que no conoce o hace leer aquellos demasiado livianos porque subestima la capacidad interpretativa de sus alumnos o porque sigue "ciegamente" las prescripciones de los manuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Arciniegas, Triunfo.** La muchacha de Transilvania y otras historias de amor Bogotá, Colcultura, 1993
- Bustamante, Guillermo y Jurado, Fabio.** Discusión preliminar a la evaluación el caso del lenguaje U N s/f/
- Coll, César y otros,** El constructivismo en el aula Biblioteca de aula Barcelona Editorial Gro de Serveis Pedagógica 1993
- Frías Navarro, Matilde** Procesos creativos para la construcción de textos, Interpretación y composición Bogotá, Magisterio 1996
- García Novell, Francisco.** Inventar el periódico, Madrid, Ediciones de la Torre 1992
- Jolibert, Josette.** Formar niños productores de textos Santiago de Chile, Hachette 1989
- Jurado, Fabio.** Investigación y escritura Programa RED U N 1997
- Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo.** Los procesos de la lectura Hacia la producción interactiva de los sentidos Bogotá Magisterio 1995
- Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo.** Política para textos Fundamentación de los lineamientos U N M E N 1994
- Lerner, Delia.** Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica Bogotá, S E C A B 1991
- Martínez, María Cristina.** Análisis del discurso Cali, Universidad del Valle Facultad de Humanidades 1994
- Sarto, María Montserrat.** La animación a la lectura Madrid, Ediciones S M Joaquín Turina 1989

TIPOLOGÍA TEXTUAL, ESCUELA Y COGNICIÓN¹

Neyla Graciela Pardo Abril²
Universidad Nacional de Colombia

En la teoría lingüística contemporánea ha quedado establecido que el hombre, al desarrollar su competencia comunicativa, pone de manifiesto su capacidad para producir, comprender y, en general, usar los diversos tipos de textos que circulan en la cultura³. Este planteamiento, es especialmente relevante cuando se propone resolver cuestiones del tipo ¿cómo propiciar en la escuela, condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños?, ¿qué tipos de textos circulan o se usan en la escuela?, ¿qué papel desempeña el uso de diversos tipos de texto en los procesos de cognición?, ¿de qué manera y en qué condiciones se usan los textos?, ¿cómo se distribuyen socialmente?, ¿cómo se transforman los textos y qué nuevos sentidos tienen en las sociedades informatizadas o en vía de tecnologización?

En esta investigación, un asunto central se relaciona con el hecho de que no existen en la teoría lingüística fundamentos teóricos suficientes que doten a los educadores de las herramientas necesarias para aproximarse a respuestas posibles para éstos y otros interrogantes. En consecuencia, la escuela no se compromete con la descripción, análisis e interpretación de los textos de la cultura y, por lo tanto, los asume parcial y acríticamente. Este fenómeno, se correlaciona con factores como la cognición y, en general, con la capacidad del estudiante, y luego del ciudadano, para interpretar, transformar o resistir a sus condiciones socio-culturales.

Los textos que circulan en la cultura constituyen el espacio natural que el hombre ha construido históricamente para negociar sentidos entre los miembros de cada comunidad, entre las comunidades y, en general, en el universo

¹ En este documento sintetiza la experiencia investigativa que sobre lenguaje y educación se elabora primero desde el proyecto Diversidad Textual Educación y Cultura, para cuyo desarrollo se contó con el apoyo del CINDEC-UN, y luego en la reflexión conjunta con los docentes del Proyecto Los niños y la literatura 1998-1999

² Profesora asociada del Departamento de Lingüística e investigadora de la Universidad Nacional de Colombia Asesora del Proyecto "Los niños y la literatura"

³ Por textos de la cultura se entiende el conjunto de expresiones simbólicas propias de la comunidad

social. En esta perspectiva, la vida del hombre tiene sentido en y desde los textos, por lo que comprender qué son, qué rol tienen y qué influencia ejercen, crea las herramientas para leerlos o decirlos críticamente, transformarlos o re-crearlos. Además, tal como lo señala Bruner (1988), el texto se desarrolla en la mente del lector-interlocutor, de suerte que el potencial de conocer proviene de la experiencia de los sujetos con las distintas formas de representación cultural, en este sentido, conocer implica una interacción significativa de los miembros de una comunidad con sus textos.

En este documento, se proponen algunos principios y categorías útiles para la construcción de una tipología textual que permita analizar y comprender las expresiones signícas en función de su especificidad histórica y cultural en el contexto del aula y las condiciones sociales. La propuesta propende porque la escuela permita entender la ciencia, el arte, la vida cotidiana, esto es, la cultura en general, como una trama de significaciones, construidas como voces en la práctica pedagógica, además, fortalecer las condiciones para que la escuela asuma la responsabilidad de que los textos de la cultura que circulan por las aulas, se comprendan como definidores del ser del hoy y del futuro, y, finalmente, aproximar algunas consideraciones teóricas en la construcción de una tipología textual que articule los esfuerzos previos que sobre este tema ha desarrollado la lingüística contemporánea.

En el marco de los presupuestos que se elaboran en esta reflexión, la cultura es el tejido de significaciones que los seres humanos crean y experimentan. En la perspectiva de Lotman, "la cultura en su totalidad puede ser considerada como un texto - es un texto complejamente organizado que se descompone en una jerarquía de 'textos en los textos' y que forma complejas entretejaduras de textos"⁴, en este sentido, es un sistema que organiza y estructura el hacer humano en un espacio semiótico donde se ponen en escena los aspectos más relevantes de la vida compartida. El texto es un "dispositivo complejo" construido y reconstruido desde múltiples códigos - la lengua, el color, la música, la línea, los gestos, etc - con capacidad de generar y transformar la información, en diversos contactos o interacciones (discurso) de los miembros de una sociedad. Además, se considera discurso, toda unidad de significación -expresada en cualquier código- ejecutada por los seres humanos como una actividad comunicativa en una sociedad específica y cuya realización es identificable, observable y reconocida por los miembros de una comunidad como una unidad de significación.

⁴ Lotman, Iuri. El texto y el poliglotismo de la cultura. En *La semiósfera I*, Madrid, Cátedra, 1996 p. 109.

Para van Dijk el discurso es "una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión" (1980: 20)⁵. En consecuencia, discurso es un "evento comunicativo"⁶, en el que confluye la realidad semiótica y sociocultural, de tal manera que al ser objeto de análisis permite descifrar los signos verbales y no verbales, la organización sociocultural y en general las expectativas e intereses de los participantes en la acción así constituida. A diferencia de otros autores, se asume la concepción teórica en la que es posible diferenciar una entidad empírica como discurso de la entidad teórica que lo reconstruye, formaliza y abstrae, el texto. De la distinción discurso-texto, van Dijk dice: texto 'es un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y otros estudios discursivos' (1980: 21).

Los textos de la cultura constituidos como signos⁷, sean éstos una marca, una huella, un movimiento, una secuencia de sonidos, los colores que componen un cuadro, la organización estructural de líneas y formas en una escultura, la compleja red de grafías con las estrategias y procesos que se articulan en un cuento, un chisme, una historia de vida, entre otras, constituyen la base de la interacción comunicativa humana en circunstancias culturales específicas⁸.

Esta perspectiva, asume como complementaria, la idea de Sebeok (1996) en la cual la semiosis o multiplicidad de significación rompe la barrera de lo humano y se amplía a los distintos sistemas biológicos. En consecuencia, los procesos comunicativos humanos integran signos-textos no verbales y verbales, los primeros han garantizado la supervivencia filogenética (evolución en la especie) y ontogenética (evolución y desarrollo en sujetos concretos) de los segundos, los cuales son en esencia el resultado del proceso semiótico en por lo menos tres dimensiones de lo humano: el ser biológico, el ser pensante y el ser cultural. Además, no es difícil verificar que la interacción humana está constituida por signos no verbales y verbales, como lo señala Sebeok⁹ (1996),

⁵ En este documento se amplía el concepto y se aplica a todas expresiones con sentido, que circulan en la cultura.

⁶ Una sugerente propuesta para el estudio de los eventos comunicativos, es de Hymes (1972), desarrollos posteriores los hacen Bauman y Sherzer (1974).

⁷ Peirce (1960) define signo como "todo aquello que determina algo más -su intérprete- para referirse a un objeto al que él mismo se refiere - su objeto- del mismo modo, el signo se convierte a cambio en un signo - su signo-, y así hasta el infinito".

⁸ En la base de esta idea, se concibe la comunicación humana como un proceso dinámico en el que los signos-textos no solo son un instrumento coordinador entre los participantes con el cual se describe realidad, sino que fundamentalmente, constituyen la realidad. En este sentido transforman, determinan y someten. Véase, Wittgenstein y Habermas.

⁹ Sebeok, Thomas, A. Signos: una introducción a la semiótica. Barcelona, Paidós, 1996.

los signos verbales son producidos y comprendidos por la especie animal y de ellos sólo por una subespecie, el hombre, los otros cuatro reinos de la naturaleza coexisten en un mundo sígnico no verbal. "El rasgo distintivo de los humanos es que solamente ellos, por lo que a la vida terrestre respecta, tienen dos repertorios de signos a su disposición: el no verbal derivado, como se puede demostrar, de sus ancestros los mamíferos (en especial los primates) y otro de carácter verbal, fruto exclusivo de su condición humana."

Esta condición del proceso comunicativo humano, que permite identificar el carácter privilegiado del uso de la lengua -discursos verbales- también impone el reconocer la importancia de desarrollar la competencia comunicativa como una capacidad en la que la producción y comprensión de los textos culturales, incluye los signos-textos no verbales. Estas consideraciones despiertan cuestiones como: ¿Qué tipo de reflexión asume la escuela frente a los signos gestuales que integran el sentido de los textos en la lengua materna o extranjera?, ¿qué consecuencias cognitivas y metodológicas se derivan? ¿dónde y cómo asume el niño la lectura-interpretación de las señales, síntomas, índices, iconos, entre otros signos-textos naturales o convencionales, lo cual también constituye esencia de su competencia comunicativa?

La escasa investigación sobre tipología textual, y la ausencia de indagaciones sobre los factores determinantes del texto en la escuela, permiten reconocer algunos ejes problemáticos punto de partida en este documento. En primer lugar las distintas tipologías elaboradas, en marcos semióticos o lingüísticos, son divergentes y dispersas cuando se trata de definir las categorías, reglas y principios a partir de los cuales se propone la tipología. En este punto interesa reconocer hilos conductores que conduzcan a homogeneizar criterios para una tipologización posible. En segundo término, los cuerpos teóricos sustentadores de las tipologías son fragmentarios o insuficientes, pese a que desde los griegos se reconoce la relación intrínseca entre el "yo", "tú" y "él"¹⁰ y que el proceso integrador de estas tres dimensiones de la existencia humana, es la capacidad de significar (semiosis¹¹) de producir e interpretar signos-textos. En

¹⁰ Desde Aristóteles, el sentido textual se realiza para crear mundos como necesidad interna del ser-yo, ver el tratado sobre "Poética", para actuar en la vida social con fines prácticos interactuando con otros-tú, ver La Retórica, y para representar la realidad diciendo o no la verdad en torno al universo- Él, ver De Interpretatione.

¹¹ Peirce (1960: 5) al respecto explica que la semiosis es "una acción o influencia, que sea o implique una cooperación de tres sujetos, tales como un signo, su objeto y su interpretante. mi definición confiere a todo lo que se comporte de este modo el título de signo".

tercer lugar, la escuela ha privilegiado asistemáticamente la explicación y comprensión de unos textos sobre otros, gestando sesgos y límites en la construcción de imágenes posibles sobre el cómo vivir, lo cual implica, entre otros factores, la versión que se asume del pasado y del presente, las relaciones sociales, las versiones de autoridad, etc.

Los dos primeros problemas por ser complementarios se asumen conjuntamente, y el tercero requiere un apartado especial. Sin duda, los distintos factores que se involucran en los procesos comunicativos han constituido punto de referencia para la formulación de tipologías, una de las más antiguas opone signo/síntoma. En esta primera dicotomía que aparece entre otros en Hipócrates, el signo es aquella cosa que puede apreciarse a través de los sentidos, y es fuerte y persistente, el síntoma, por su parte, es la manifestación verbal o no verbal que conduce a la lectura-interpretación del signo, y es señalar el lugar del dolor, llorar, quejarse o contar lo que se siente. Entre los criterios que se pueden inferir rápidamente de la clasificación más primigenia es la distinción entre el objeto en sí, el signo y el alguien, capaz de asignarle significación al signo.

San Agustín, en el libro II "De doctrina christiana" define el signo como "una cosa que, por encima de la impresión que produce en los sentidos, hace que otra cosa venga a la mente como una consecuencia de sí misma", así, si hay una huella se deduce que un animal ha pasado. Además, clasifica los signos en convencionales y naturales. Los signos convencionales son aquellos que "los seres vivos intercambian mutuamente con el propósito de mostrar, los sentimientos de sus mentes o sus pensamientos" en este sentido, el signo convencional, para San Agustín, es aquel que produce e interpreta el hombre. El signo natural es aquel que "sin mediar intención permite conocer otra cosa", así el humo puede ser leído por el hombre como presencia de fuego sin que necesariamente haya mediado la intención de producir un signo. En esta perspectiva, el concepto de signo incluye el principio de que "algo está para alguien por otra cosa, dependiendo de su capacidad", esta es la génesis de la idea de que la función sígnica es de interpretación y señala una relación de coexistencia entre el signo y los objetos independientemente de su naturaleza. Además, la tipología agustiniana remite a la distinción signo convencional y natural indicando la dimensión sociocomunicativa de los signos lo cual incluye su valor pragmático o de uso para una comunidad. Casetti (1980) al reflexionar en los procesos de comprensión e interpretación sígnica, indica que San Agustín en su obra **De Trinitate**, resaltaba el papel del receptor-interprete del signo así, "para que una cosa funcione como signo, es necesario que el intérprete

sepa que ella es un signo", en este sentido el signo significa y comunica un conocimiento o punto de vista que un ser tiene sobre su realidad

Tal vez el más importante desarrollo de la teoría del signo lo gestó Peirce. Este pensador demostró que el sentido y la comunicación pueden ser comprendidos cuando sea explícito el uso del signo y sus condiciones subjetivas. Peirce propone el signo en relación triádica: **objeto**: mundo o realidad entendida como la totalidad de cosas, estados, acontecimientos, fenómenos, valores, entes posibles, **signo**: función semiótica o de significar (**representamen**) e **intérprete**¹², o comunidad de productores de sentido. De esta manera, la triada se constituye por las relaciones que el signo establece con el mundo / la función de significar / la subjetividad, o de manera más simple con el objeto / el signo / el sujeto.

Con estos elementos es posible comprender la definición que Peirce elabora de signo: "Un signo o representamen es algo que está para alguien en lugar de algo en cuanto a algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, quizás, un signo más desarrollado. Al signo que crea lo que denomino **interpretante** del primer signo. Este signo está en lugar de algo que constituye su **objeto**. Está en lugar de ese objeto no en cuanto a la totalidad de sus aspectos, sino respecto de una especie de idea, que a veces he denominado ground de la representación" (Peirce, citado por Eco, U *Lector in fábula*. Ed Lumen, 1981, p 42). En este sentido "un signo tiene, como tal, tres referencias: en primer lugar es un signo para algún pensamiento que lo interpreta, en segundo lugar, es un signo de algún objeto al que equivale en ese pensamiento; en tercer lugar, es un signo en cierto aspecto o carácter que lo conecta con su objeto" (citado en Eco, U *Tratado de semiótica general*, Ed Lumen, 1978).

Las relaciones implicadas en las definiciones de signo, generan el proceso denominado semiosis, sin el cual y fuera de él el signo no existe. De esta manera, el signo impone otros signos que requieren interpretación, ejecutada por un sujeto que es signo y que compromete, por tanto, otro signo o interpretante, la infinita secuencia de relaciones constituye un proceso de mediación que capacita al interpretante para significar la realidad en todas sus dimensiones, la semiosis es un proceso, es la acción del signo, "para que haya semiosis, es necesario que un acontecimiento A (el signo objeto o

¹² En la teoría de Peirce el interpretante, que es un signo, define y da existencia a la semiosis. Pero el interpretante existe como signo en la medida que hay un signo interpretante que lo define como tal. En consecuencia, en este signo se articula el carácter infinito de la semiosis.

representamen) produzca un segundo acontecimiento B (el interpretante resultado significado del signo) como medio de producir un tercer acontecimiento C (el objeto)".

Así queda determinada la función representativa del signo, su capacidad de relación con otro, y la capacidad de mediación. Todo signo es un representamen, esto es "estar en una relación tal con otro que para un cierto propósito es tratado por alguna mente como si fuera otro", o como señala Peirce, "una cosa que está en lugar de otra cosa es una representación o signo", de esta manera formula otra importante función signica, la de interpretar. En otros términos los sistemas signicos humanos (naturales y culturales) son, esencialmente, sistemas de signos que originan nuevos sistemas de signos que son interpretados infinitamente, lo cual genera una reflexión creativa y permanente.

Tal como ha quedado señalado, el signo es una triada, en la que la relación objeto-signo nunca es directa, sino que se establece a través del interpretante, o significado, que es otro signo, de manera que la relación del hombre con su realidad natural y cultural es una representación que posibilita acceder a signos de signos.

Las distinciones y tricotomías elaboradas por Peirce para su tipología de signos construyen una visión dinámica de la semiosis desde la acción del signo, o lógica accional. En la perspectiva de Peirce¹³, tres ejes dinamizan la semiosis. El eje semiótico, de carácter transversal, integra lo significativo en el mundo: representamen, objeto e intérprete, el eje ontológico que identifica al ser: primeridad, segundidad y terceridad y el eje epistemológico que cohesiona los modos de conocer del hombre: abducción, inducción y deducción.

El carácter accional del signo tiene su núcleo en el intérprete, en la medida en que es un elemento constitutivo esencial de cualquier relación signica y es en sí mismo signo. En este sentido, concebir, decir, expresar, inferir son procesos inherentes al signo y, en consecuencia, el signo es un proceso de significación infinito y colectivo. En otra perspectiva, el significado de una expresión es una operación experimental (experencial) y como tal es abierta, pública y colectiva e integra inexorablemente forma y función, o como lo señala Peirce "el hombre es un signo". Es decir, la creatividad signica es el efecto experimen-

¹³ Véase la interpretación de los planteamientos de Charles S. Peirce en Pardo, Neyla. *Signo y Cultura. Una introducción a la Semiótica* (1995). Bogotá, Unisur.

tal de la sociedad humana (hombres-signos) lo cual integra significado y comunicación

La integración de forma y función, de significado y comunicación¹⁴, es una intuición de Peirce al considerar que la vida signica se gobierna por regularidades o reglas que prescriben el proceso comunicativo como una totalidad y es Wittgenstein, quien pone en evidencia que las lenguas, y cualquier otro sistema semiótico, está esencialmente gobernado por reglas. Estas reglas son regularidades internalizadas y valoradas, generadoras de semiosis desde las condiciones contextuales¹⁵ de su producción y comprensión

En esta perspectiva, se entiende el planteamiento de Wittgenstein, según el cual no hay significado fuera del dominio abierto y público de la comunicación. Es decir, se impone el conocimiento común o presuposición de que cuando un sujeto expresa algo en su comunidad (en cualquier sistema signico), lo hace con una intención comunicativa identificable y reconocida por su grupo, esto es, hay una comunidad de cognición colectiva. En consecuencia, la comunicación humana se construye por medio de signos y no es posible crear significado sin que necesariamente implique un proceso interpretativo regulado por la comunidad. En síntesis, la significación /comunicación se articula en una semiosis, la cual es un hecho humano y social y como tal es pragmático

El carácter pragmático de los sistemas signicos se articula, a los contextos, entendidos como el conjunto de factores cognitivos en los que la actividad signica existe, por una parte y por otra, al conjunto de estrategias y regularidades que dan cuenta de la racionalidad humana, finalmente, la capacidad que habilita al interpretante a operar en el mundo (hacer- cosas y hacer -hacer). Esto es, la comprensión de una tipología textual integra forma y función, significado y comunicación

En consecuencia, el carácter pragmático asignable a los textos, en cuanto sistemas signicos, tiene una triple dimensión articulada indisolublemente. La primera, los factores constitutivos del proceso comunicativo en el que se constituyen los seres de la comunicación los que dicen, expresan, crean o infieren desde su contexto, la segunda, la significación que es esencialmente un acto creativo, de innovación y transformación en el que se implican cooperativamente

¹⁴ Véase desarrollos de este planteamiento en Deladalle, Gérard. Leer a Peirce hoy. Madrid, Gedisa, 1996

¹⁵ Condiciones contextuales o contexto, es el conjunto de conocimientos de los que disponen los interlocutores de carácter espacial, temporal y social, comunicativo y cultural en la que la semiosis se genera, interpreta o adquiere sentido

el signo, su objeto y su interpretante. El carácter creativo, de innovación y transformación del significado es el resultado de la experiencia colectiva abierta e interpretable, en este sentido, "el significado es el uso" (Wittgenstein) que ocurre interaccionalmente en un dominio de comunicación. Y tercero, todo sistema signico se constituye como tejido de significación y comunicación y en consecuencia es un sistema abierto y cerrado, formal y funcional

Desde esta perspectiva teórica, es comprensible la idea de que una tipología de los textos reales o posibles, construidos e interpretados en el universo signico, se puede construir desde su triple dimensión pragmática, lo cual constituye un pilar explicativo en la medida en que integran todos los factores desde dónde se producen e interpretan los sistemas signicos o textos

En otra dirección, al revisar los principios teóricos que orienta la construcción de tipologías, el balance de los problemas más relevantes apuntan a (1) La poca elaboración teórica, (2) el marcado privilegio que se ha asignado a los signos verbales, (3) la no sistematicidad en la formulación de criterios y métodos a la hora de construir las tipologías. Esta problemática ha sido abordada por investigadores contemporáneos, pero en ellos se mantiene el problema. Entre los trabajos más recientes están los de Robert Beaugrande (1980) y los de Isenberg (1987)

Por el interés que despierta la propuesta de Isenberg (amplificada a los signos-textos), se reseñan los criterios o "estructura lógica" para la formulación de una tipología textual: primero el "campo de aplicación", segundo, la "base de tipológica", tercero, un conjunto de "tipos de textos", y cuarto los "principios de aplicación". El campo de aplicación hace referencia al ámbito en el cual tiene validez la tipología. Aunque es necesario mantener y fijar límites del campo de aplicación, este criterio es justamente el que ha generado los problemas, 2 y 3, señalados, particularmente si se reconoce que el investigador selecciona, delimita y formula este campo de aplicación en relación con sus intereses, véase las tipologías de los signos propuestas por Peirce (1960), Ch. Morris (1962), Longacre y Levinson (1978) y más recientemente Sebeok (1996), la "base tipológica" es el criterio de clasificación y, por lo tanto, hace referencia a las características que presentan los textos y de ellas se privilegia una o un conjunto eje para la elaboración taxonómica, el campo de aplicación determina la base de tipológica. Los "tipos de textos" hacen relación al conjunto abstracto y limitado de sistemas signicos a los que es posible adscribir expresiones signicas o textos concretos o posibles a través de los criterios que se derivan del "principio de aplicación", el cual pone en relación analítica los tipos generales con las expresiones textuales concretas. Estos criterios

teóricos para la formulación de la tipología textual están cruzados por condiciones de "homogeneidad, monotipia, no ambigüedad y exhaustividad", Isenberg (1987) Para esta propuesta, una tipología es homogénea cuando la base tipológica dispone de un criterio o conjunto de criterios para dar cuenta organizacional y estructuralmente de todos los textos Este punto de partida es la pregunta central del lingüista que se enfrenta con la tarea de ordenar y clasificar todos los textos reales o posibles con un conjunto de criterios definidos y estables, La búsqueda de una respuesta posible para este problema pone en correlación dos criterios de Isenberg, por una parte, el carácter homogéneo de la tipología y, por otra parte, su exhaustividad La monotipia es la propiedad que permite clasificar el texto en una única clase, lo cual no resulta pertinente si se tiene en cuenta que las sociedades, cada vez con más frecuencia, tienden a crear textos híbridos, multestructurales y polifuncionales, esta naturaleza del signo-texto no sólo lo hace más complejo sino que, además, remite de inmediato a su naturaleza ambigua, esto es susceptible de interpretarse y ubicarse con más de una finalidad, cruzando los distintos ámbitos de realidad y desempeñando múltiples funciones sociocomunicativas

De los planteamientos previos, y retomando la reflexión de Bajtin (1985), la tipología textual es posible si se articula el campo de aplicación, la base tipológica y los tipos textuales con los criterios de homogeneidad y exhaustividad de Isenberg Para Bajtin hay tres tipos básicos de textos científico, artístico y cotidiano El campo de aplicación, que en adelante se denomina ámbito de realidad, por evidenciar metodológicamente los lugares y límites en los que se construye discursivamente la realidad, indican que los signos-textos significan la realidad en tres dimensiones la objetiva, la subjetiva y la intersubjetiva,¹⁶ en cada una de las cuales se instala privilegiadamente una finalidad sociocomunicativa, ya sea para expresar veritativamente, expresar el ser individual, o para controlar las conductas de otros operando en el mundo La propuesta bajtiniana, tiene su antecedente primero en *De Interpretatione* de Aristóteles cuando concebía el lenguaje humano como forma de indicación realizada como logos apofántico (lenguaje de verdad/falsedad), logos poético (lenguaje creador de mundos desde la individualidad del hombre) que define y estudia en *Poética* y logos pragmático (lenguaje de la vida práctica) que desarrolla en *Retórica* En el esquema 1 se presenta la propuesta de tipología textual, integrando los aportes teóricos y metodológicos señalados en busca de aproximar una respuesta viable para la comprensión de la cultura en la escuela

¹⁶ Ver al respecto el planteamiento de Jurgen Habermas en Teoría de la acción comunicativa I, II, Madrid, Taurus 1987

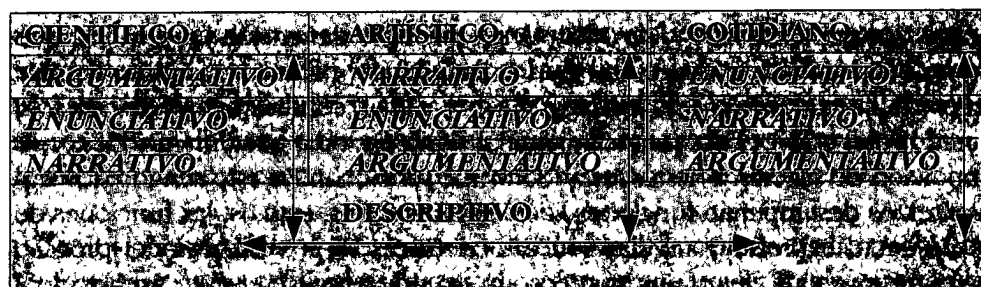
Ámbito de realidad	Función sociocomunicativa	Acto	Finalidad	Tipo de texto
Realidad objetiva Natural/social	Representativa	Explicar	Para expresar veritativamente	Científico
Realidad subjetiva El ser creador, intérprete	Expresiva	Crear escenificándose	Para expresar ser individual	Artístico
Realidad intersubjetiva El mundo social	Regulativa	Interactuar	Para controlar conductas operando en el mundo	Cotidiano

Del esquema se puede inferir que la clasificación genérica de los signos-textos (los tipos textuales), se opera desde su triple dimensión pragmática, que como quedó señalado antes, integra los factores del proceso comunicativo, los seres de la interacción y lo que significan en unas condiciones dadas, el acto creador que convoca cooperativamente al signo en todas sus dimensiones, y su condición de sistema abierto/cerrado, formal/funcional En este sentido, los signos-textos desempeñan funciones sociocomunicativas, esto es, las funciones de representar, expresar y regular son características de los factores del proceso comunicativo que determina que con un tipo de texto se ejecute un acto y el signo-texto se produzca y comprenda para una determinada finalidad

Simultáneamente, los tipos de textos organizan privilegiadamente su información de un modo específico, ya sea argumentando, narrando, enunciando o describiendo, por lo que es posible construir esquemas que señalen funciones específicas del signo-texto y muestren la manera como se jerarquiza convencionalmente la información, permitiendo categorizar y formular estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas del tipo macro, micro y superestructural En esta investigación, la tipología textual incluye como criterios básicos no sólo la finalidad o la acción que potencialmente se realiza con el signo-texto en la interacción sociocomunicativa, su ámbito de realidad, su función sociocomunicativa, sino además el modo discursivo que se recupera en las estructuras convencionales que se articulan coherentemente en el texto para desempeñar su función social Así el ámbito de validez queda determinado básicamente por las regularidades que son el fundamento de la producción y la comprensión textual

Los modos discursivos son formas de construir signo-textos que responden a microfunciones socio-comunicativas específicas, esto es, convencer, contar, afirmar, etc Ellas pueden integrarse en conjunto, pero su distribución jerarquizada produce una macrofunción que determina el tipo de discurso

Estos modos estructuran formas típicas convencionalizadas socialmente, de cuya relación asimétrica es posible descifrar condiciones de funcionamiento textual que provienen de la manera como los hombres pretenden los logros comunicativos y los formulan en los signos-textos. Esto explica la apropiación de **recursos** en los distintos códigos disponibles para argumentar, narrar y enunciar o describir integrándose, entre otros factores, las actitudes, las opiniones, los valores, las creencias y los saberes que se representan como sentido de lo signico - textual. El esquema siguiente muestra cómo se conciben las relaciones entre tipo y modo discursivo.



El modo argumentativo se elabora desde la construcción de significado y sentido en función de una situación comunicativa específica, en la que la intención de convencer, construida por los participantes de la acción comunicativa, proviene del supuesto de que un estado de cosas puede ser o no ser, y que el juicio expresado requiere de un acuerdo racional en el que la evidencia cree las condiciones de validez del acto, esto lo legitima imprimiendo su carácter de verdadero o por lo menos de verosímil.

El modo narrativo configura su significación y sentido en los sucesos de la experiencia del hombre, los cuales situados espacio temporalmente, explican la condición humana desde una situación comunicativa en la que la intención de contar que comparten los interlocutores, posibilita la construcción de mundos que orientan la interacción.

El modo enunciativo es la actividad de los interlocutores para la construcción y creación de significado y de sentido, con la intención de afirmar/ negar para regular las conductas semióticas, éstas últimas entendidas como los haceres sociales compartidos por los miembros de los grupos humanos y representados en el transcurso de la interacción comunicativa.

El modo descriptivo se construye como una red multisignificativa en la que se actualizan o se apropian saberes especializados, de manera que es un lugar textual en el que se inscriben presupuestos que correlacionan múltiples textos y movilizan un gran bagaje de conocimiento, que se constituye en mostración de saberes regidos por el procedimiento de selección.

Lo que se señala hasta aquí, muy brevemente, indica que una tipología textual que dé cuenta de las relaciones de los tipos textuales con los modos discursivos evidencia, de manera amplia, la naturaleza real del signo texto, en cuanto es en sí mismo una red de microfunciones sociocomunicativas, que cumple una macrofunción, realiza desde una multiplicidad de acciones una acción social, para el cumplimiento de un fin interactivo, que se organiza en relaciones flexibles y asimétricas en formas convencionales o estructuras textuales, así, por ejemplo, en un signo-texto artístico, pueden coexistir el modo narrativo, argumentativo, enunciativo y descriptivo.

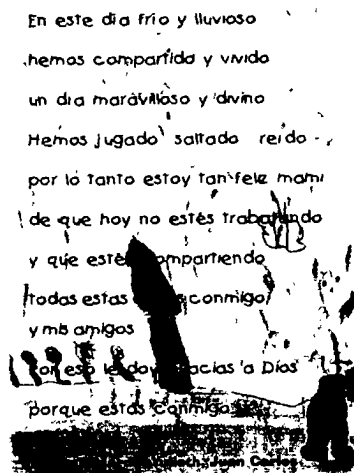
La comprensión del papel fundamental de la tipología textual en la escuela, incluye resolver el problema de cómo contribuye la acción escolar en el desarrollo de competencia comunicativa en los niños y de qué manera se fortalece la capacidad de crear e interpretar la multiplicidad de signos -textos que circulan en la cultura. En esta perspectiva, la reflexión del maestro tenderá a desestructurar las formas tradicionales de abordar los problemas de la enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, a redimensionar los procesos de la cognición. Si, como se ha señalado, la realidad semiótica del hombre cubre tres grandes ámbitos, es en ellos en los que la escuela debe proceder a fortalecer y desarrollar competencias, que posibiliten al niño la comprensión de su condición de **ser humano**, esto es, explicarse como otorgador de sentido en los múltiples sistemas signicos de que dispone. En este sentido, todo proceso de comprensión, toda posibilidad de explicar la realidad y la existencia es posible en el lenguaje desde donde se describe y crea realidad.

Tal vez, una tarea central de la escuela, que puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es proveer los espacios para que ocurra sistemáticamente la interpretación y producción de sentidos, lo cual se hace más aprehensible cuando maestros y estudiantes reconocen, analizan y evalúan en los tipos de textos su triple dimensión pragmática (los factores del proceso comunicativo, el acto creador y transformador y el carácter abierto/cerrado, formal/funcional). En esta perspectiva, se presenta una manera de leer los textos producidos por los niños para proponerlos como alternativa discursiva.

en la escuela en busca de formular un punto de referencia que permita al maestro hacer nuevas lecturas de la producción infantil, crear nuevas formas de evaluar pero primordialmente dimensionar novedosos espacios de comprensión y producción que recorra múltiples textos y provea vínculos entre los saberes locales y los universales, entre los saberes individuales y los colectivos

En adelante, la reflexión deberá orientarse por la hipótesis de que en concordancia con los esquemas 1 y 2, los niños desde muy temprana edad apropiaran las características pragmáticas de los tipos textuales, en consecuencia, frente a una solicitud, por ejemplo, la reflexión podría pasar por cuestiones como la función social reconocida para esta expresión discursiva, el propósito comunicativo que pretende, los efectos sociales esperables, la estructura textual convencionalizada en la cultura, la manera como se relacionan los factores de la interacción (los interlocutores, tema, los saberes mutuos, la situación en que se produce y comprende la expresión) y los ámbitos de realidad en los que se solicita algo o se hace una reclamación, entre otros aspectos que permitan dar cuenta que los signos textos desempeñan funciones sociales y son formas o modos de interacción comunicativa humana en busca de logros sociales

En esta línea de trabajo al interpretar analíticamente el signo-texto producido por Juan Camilo Moreno Ramírez de 7 años, del grado segundo, que aparece en "Sopa de Caramelo"¹⁷



¹⁷ Sopa de Caramelo Revista Literaria para niños No 3 Agosto de 1999

Se pone en evidencia de inmediato que es un tipo de texto conceptualizado (tematizado) y construido desde la acción humana, en este sentido, es una narración en la que el niño escritor describe actos de una secuencia de acción y describe lo que le ocurre a sí mismo, esto es escenifica estados mentales, sentimientos y emociones. Desde la teoría de la narración desarrollada por van Dijk¹⁸ el modo narrativo, ya sea artístico o cotidiano, describe distintos tipos de actos humanos, así por ejemplo, la narración puede referir secuencias de actos constitutivos de una secuencia de acción, o describir intenciones o razones que determinan o condicionan una acción, o bien puede describir estados afectivos o emocionales de un ser de la acción, representar las circunstancias, los tiempos y los espacios que determinan un mundo real o posible o dar cuenta de las consecuencias y reacciones que una secuencia de acciones desencadena, determinando o provocando acciones

La estructura textual del modo narrativo jerarquiza un conjunto de categorías que aparecen más o menos regularmente en noticias, chismes, chistes, un filme, la leyenda, un cuento, una tira cómica y otras expresiones discursivas en las que el hablante escritor haya privilegiado pragmáticamente el modo narrativo. En este caso Juan Camilo, desencadena su narración desde la ruptura de un estado de cosas rutinario elaborando la **complicación** *hemos compartido y vivido un día maravilloso y divino*; lo novedoso, lo incidental, lo extraordinario es que el narrador disfruta feliz de un acontecimiento que rompe con lo cotidiano en su vida y en esa dirección elabora la **resolución** *por lo tanto estoy tan feliz mami*, construyendo el **suceso** núcleo del acto narrativo, el suceso ocurre en unas circunstancias espacio temporales determinadas, es decir tiene un **marco**, el cual el niño escritor formula cuando dice *En este día frío y lluvioso*; el marco y el suceso constituyen el **episodio**. En este texto, hay dos sucesos que comparten el marco *Hemos jugado, saltado, reído... hoy no estés trabajando... mis amigos*, la narración se estructura con un conjunto de episodios de cuya articulación se elabora la **trama** la cual es valorada por el narrador o los seres de la acción, es decir la **evaluación** de cuya articulación resulta la **historia** o lo contable, que junto con la moraleja propone al lector un principio que oriente acciones futuras, en esta perspectiva el niño escribe *Por eso le doy gracias a Dios porque estás conmigo*.

El discurso elaborado por Juan Camilo no sólo da cuenta de la unidad e integridad de lo que quiere ser expresado, sino que le imprime a su narración rasgos propios otorgándole un sentido estético y lúdico que se manifiesta en la

¹⁸ Dijk, Teun A. van (1976) Philosophy of action and theory of narrative, en Poetics 6, pp 287-338

manera de segmentar la historia con un ritmo y una sonoridad que le dan carácter único, esto es narra versificando

Se ha afirmado que los signos texto son esencialmente actos construidos desde pequeños actos, así el niño escritor exclama, alaba y afirma para agradecer, expresando desde su individualidad una experiencia vital que escenifica al contar. La triple dimensión pragmática que se reconstruye en la narración infantil pone en evidencia que los procesos de producción y comprensión de los signos textos de la cultura se relaciona directamente con su carácter funcional. En síntesis *Este día frío y lluvioso*, es un tipo de texto, artístico, que privilegia el modo narrativo para dimensionar una experiencia vital humana, con clara función expresiva cuya función sociocomunicativa de agradecer desencadena unos efectos sociales inmediatos que relacionan la institución familiar y la escuela construyendo unos interlocutores múltiples

Por la especificidad del proyecto "Los niños y la literatura" el análisis se detiene sólo en la producción pictórica y verbal de los niños, y se interpreta que los niños pretenden abiertamente instalar la producción de sus signos-textos en el ámbito de lo artístico en el que la relación entre la obra como mimesis determina su propia normatividad, de esta manera aparecen nuevos órdenes y formas de jerarquizar los mundos imitados o representados poniendo en evidencia bagajes de saberes que intervienen en la construcción de la expresión artística, en este sentido, el niño dice, expresa y significa desde su conocimiento del mundo otorgando a su expresión el sentido lúdico que se experimenta al interpretar las imágenes que la obra recrea. En esta perspectiva al interpretar los signos-textos de los escolares, es posible comprender que el conocimiento del niño está en función de expresar para cumplir un propósito y así crear sentido. En "la casa inundada" de Yina Alexandra Galindo Díaz de 4 años, el saber enciclopédico del que dispone la niña, está al servicio de su expresión y de esta manera se apropia de los elementos de la realidad que requiere para crear y dar sentido a lo que desea significar

En este caso el mundo creado capta fenómenos esenciales y se construye desde los datos que ofrece la realidad, implicando saber sobre las ocurrencias en el mundo de la experiencia y sobre el hacer del hombre en ese mundo. Ha de reconocerse, por lo tanto, que los pequeños escritores intuyen que su mundo es objeto de mimesis y todo posibilita elaborar sentido. Además, en la obra, al producir mundos, los niños saben que los seres de su acto ficcional o poético imitan el hacer y la esencia de lo humano que ellos van descubriendo, alcanzando grados de verdadera excelencia. Fabián Hernando Macías, de 7

años, reflexiona así la situación de conflicto, poniendo en paralelo valores actitudes y pensamientos con los seres de su mundo real

Habla una vez un p
 matrotando a un león y luego la
 serpiente, mordió al pirata y había
 unos señores haciéndolo pupitres de
 la leña del árbol cortado
 Con todo esto no se puede hacer
 la paz de Colombia



Fabián Hernando Macías
 7 años
 curso 2º

Los niños escritores también saben que la estructura de la acción verbal o no verbal (literaria o pictórica, por ejemplo) imita y recrea acciones de los seres en el mundo real, de tal suerte que los seres del mundo posible experimentan fuerzas que los mueven, aspiran a encontrar un bien, le asignan sentido a ese bien, luchan contra oponentes, ayudan a alguien o se constituyen en mediadores. Además, el uso del los códigos, y de la lengua en particular, sigue las estrategias de la interacción comunicativa humana, de suerte que los seres de los mundos creados solicitan, prometen, amenazan, advierten

Habla una vez un
 se fue a acostar y por
 eso mi casa se inundó.

Yina Alexandra Galindo Díaz
 4 años
 Kinder

En síntesis, la comprensión y apropiación de una tipología textual, en la escuela, dota al maestro de un conjunto de recursos teóricos y metodológicos que contribuyen a resolver los tradicionales problemas de la cognición y la disciplinaredad, a más de otorgar a los procesos evaluativos escolares un sentido nuevo, capaz de integrar la multiplicidad de saberes que el niño elabora desde las más diversas experiencias sociales. Sin duda, la reflexión sistemática y permanente sobre las diversas expresiones de la cultura, en sus dimensiones pragmáticas, es un punto de partida para resolver problemas clásicos en la escuela como la coherencia textual, las estrategias discursivas y, en general, los procesos de análisis e interpretación signico-textual

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. Obras. Madrid, Aguilar.
- Bajtín, Mijail. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI, 1985.
- Beaugrande, Robert. Text, discourse and process. Norwood, Ablex, 1980.
- Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Paidós, 1988.
- Caseti, F. Introducción a la semiótica. Barcelona, Fontanella, 1980.
- Deladalle, Gerard. Leer a Peirce hoy. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Dijk, Teun A. van. Philosophy of action and theory of narrative. En: Poetics 6. 1976.
- . Story comprehension: An introduction. En: Poetics 9.
- Eco, Umberto. Tratado de semiótica general. Barcelona, Lumen, 1978.
- . Lector in fabula. Barcelona, Lumen, 1981.
- Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa I-II. Madrid, Taurus, 1987.
- IDEP-SED. Sopa de Caramelo. Revista Literaria para niños. Bogotá, 1999.
- Isenberg, H. Cuestiones fundamentales sobre tipología textual. En: Lingüística del texto. Madrid, Arcos, 1987.
- Longacre, R. y Levinshon, S. Field analysis of discourse. en: Current trends in text linguistics, Berlin - NY. Gruyter, 1978.
- Lotan, Jurij. Semiótica de la cultura. Madrid, Cátedra, 1979.
- . La semiósfera I. Madrid, Cátedra, 1996.
- Morris, Charles. Signos, lenguaje y conducta. Buenos Aires, Losada, 1962.
- Pardo A, Neyla G. Signo y cultura: una introducción a la semiótica. Bogotá, Unisur, 1995.
- Pierce, Charles S. Collected papers. Ch. Hartshorne y P. Weiss eds. Cambridge, Harvard University Press, 1960.
- Sebeok, Thomas A. Signos: una introducción a la semiótica. Barcelona, Paidós, 1996.

LA MAGIA DE LEER Y ESCRIBIR

Nelcy Mercedes Mejía Sanabria

En el proceso de construcción de textos literarios por los niños se nota el progreso en las habilidades lectoescritoras, incluso en estudiantes que han presentado dificultades para aprender a leer y escribir – entendiéndose lectura y escritura como el hecho de codificar y decodificar grafemas – Teniendo en cuenta esta afirmación narraré mi experiencia con el curso 202 (segundo) del Centro Educativo Distrital Quinta Díaz¹

Corre el año 1998 y se hace necesario crear en la institución un curso en condiciones “especiales” con aquellos estudiantes que, después de dos o tres años en la institución, no habían aprendido a leer y a escribir en términos convencionales o se considera que tienen problemas de aprendizaje. La edad de los niños

¹ El centro Educativo Quinta Díaz, se encuentra ubicado en el barrio Egipto, localidad 17, La Candelaria Centro Histórico. La Candelaria es la más pequeña de las 20 localidades de la capital y actualmente presenta dos caras: una caracterizada por una dinámica como ninguna otra localidad, pues es considerada como el primer centro cultural de la ciudad, acoge una parte importante de la administración estatal, nacional y la Alcaldía Mayor de la ciudad. Es una zona altamente comercial, con significativa presencia del sector financiero y alberga las sedes de un buen número de universidades y centros culturales. La segunda faceta refleja las condiciones de deterioro de la calidad de vida que se palpan en esta y otras ciudades del país. En términos generales La Candelaria puede ser catalogada como una localidad pobre según el Plan de Desarrollo Local 1992/1994, el 52% de las viviendas no posee acueducto y el 15.6%, toman el agua de pozo. Así mismo, el 47.6% de las viviendas no tienen alcantarillado y el 9% no posee energía eléctrica. Sus habitantes poseen trabajos informales como: oficios varios, emboladores, vendedores ambulantes, prostitución, raponeo y otras actividades de rebusque. Además se observa que gran parte de los niños se encuentran también desempeñando estas labores en sus horas libres para ayudar a sus familias.

Evidentemente que estas circunstancias inciden en el ritmo de aprendizaje de los menores convirtiéndose así en un obstáculo, pero igualmente estas características nos muestran un niño con altos potenciales lectores y rodeado de un sin número de lecturas de la realidad. ¿O acaso saber cuándo una persona lleva en su cartera su sueldo, o cuándo está triste, o cuándo siente miedo no es una verdadera lectura del mundo o más exactamente de su mundo? Al final es importante mencionar que gran parte de los niños que asisten al Centro Educativo Quinta Díaz proceden de la localidad tercera, la cual presenta características muy similares a la 17.

oscila entre siete y doce años. Mi punto de partida fue la confianza en las capacidades de los niños. Se conversó sobre lo cotidiano, más concretamente sobre la familia. Cada persona comentó sus vivencias, relató anécdotas vividas en su entorno, juegos, realización de dibujos y así se empezó el proceso lectoescritor, acompañado de guías de percepción y atención visual, respecto a lo cual Helena Villarroya Samaniego dice: "El proceso de aprendizaje se desarrolla lento y progresivamente y es necesario ir asimilando los procesos básicos para comprender y ejecutar posteriormente los procesos de aprendizaje más complejos"². Los estudiantes al realizar estas guías desarrollan capacidades básicas para el aprendizaje.

Se emplearon crucigramas, sopas de letras, laberintos, teniendo en cuenta la pedagogía lúdica, donde el niño aprende jugando, enriquece el vocabulario, comparte con sus compañeros, aprende a seguir instrucciones y a decidir.

Es este quehacer pedagógico el que me lleva al proyecto "*Los niños y la literatura*". Me llamó la atención porque se trataba de la construcción de textos literarios hechos por los niños a través de diversas actividades, involucrando la familia, con la asesoría de personas especializadas en literatura e investigación.

Empecé a asistir a las diferentes sesiones, me fui sensibilizando poco a poco y participando en las diferentes actividades como autobiografías, debates, lectura de autores, reseñas. Tuve la oportunidad de presentar mi ensayo "Identidad cultural y calidad de la educación", publicado en 1993. A la par se inició la sensibilización con los alumnos hablándoles del proyecto en que estábamos participando, empezó la circulación del *cuaderno viajero* donde alumnos y padres escribían cuentos. Luego se llegó a un acuerdo: los chicos y chicas escribirían cartas. Me asaltó la preocupación: ¿si no saben escribir, qué presentarán mis niños? Esta preocupación desapareció poco a poco. Se escribieron cartas a niños de otros países. Algunos anotaron sencillos mensajes. Se ilustraron las cartas con dibujos. Los niños se motivaron muchísimo con esta actividad. Preguntaban cómo les escribían el mensaje que ellos querían decir, había una confianza e interés por comunicarse. A raíz de estos momentos pedagógicos surgió la necesidad de escribir a los padres. Para los niños y niñas tenía significado el hecho de querer comunicarse con ellos, sentían el deseo de saber leer y escribir para que entendieran los mensajes. Manifestaban en sus escritos expresiones de cariño y algunos interrogantes como el que expresó una niña de diez años: "¿Mamá, por qué tiene tantos hijos?" Además de las

² Villarroya Samaniego, Helena. Percepción y atención visual, Madrid, Editorial Española, 1995, pág. 3.

cartas se empezaron a leer cuentos y se realizaron trabajos de diversa índole: dramatizaciones, recortado, pegado y dibujos y éstos eran exhibidos en un mural del aula. Los niños y las niñas se sentían orgullosos de sus trabajos, eran felices al pensar que las demás personas iban a observar.

Como se puede ver y analizar el proceso lectoescritor no es simplemente una transcripción y una lectura mecánica de signos, sino una dinámica donde el aprendizaje sea significativo, tenga en cuenta lo cotidiano del estudiante, su realidad, su vivencia, su trájín diario. Vigostky³ afirma: "Parece evidente que el desarrollo de este complejo sistema de signos no pueda realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño" o sea que la lectura y la escritura son un proceso en el cual el niño se ve inmerso y le halla un significado si esta de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Después vino el trabajo con autores literarios. Hago mención de Ziraldo y Horacio Quiroga, luego de leer, dramatizar los cuentos, realizar trabajos estéticos, los niños iniciaron la creación de sus propios textos, en los cuales hablan de sus vivencias cotidianas, escuela, casa, calle y de valores, entre otros, el de compartir y la concertación. A partir de este momento los niños y niñas se volcaron a escribir cartas dirigidas a mí, a sus compañeros y a sus padres. Algunos de éstos últimos contestaron las misivas con emoción al ver que sus pequeños se comunicaban con palabras cariñosas. Una abuela se sintió tan complacida con la carta que recibió de su nieto, que decidió escribirme. A continuación transcribo las dos correspondencias.

CARTA DEL NIÑO A LA ABUELA

Santafé de Bogotá, Octubre 16, 1998

Querida abuela,

No la quiero dejar porque usted me dio a mi papá y a mis tíos. ¿Ahora sabe por qué no la dejo? Le doy gracias porque usted tuvo la persona que más quería, pero ya se la llevó el señor.

Atentamente,
Felipe

³ Vigostky, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1996, pag. 88.

CARTA DE LA ABUELA A LA PROFESORA

Bogotá, octubre 20, 1998

Profesora
NELCY

Pues le quedo muy agradecida por las enseñanzas de Felipito y los cuidados que usted le ha brindado, pues la nota que el niño trajo me pareció muy bonita, mis felicitaciones para usted y el niño, me parece muy tierna, gracias

Abuela
Margott de Borda*

Los niños y niñas se dedicaron a crear cuentos libremente dieron rienda suelta a su imaginación Ellos daban a conocer los cuentos a sus compañeros mediante la lectura de los mismos Algunos publicaron sus cuentos por intermedio de la emisora escolar Se notó así como a través de la construcción de textos literarios se aumenta la autoestima en los niños, base para el buen desarrollo de la personalidad Ellos se sienten seguros de sí mismos y pierden el miedo a leer y a escribir En este caso estoy de acuerdo con Alcides Parra Rojas quien dice "Leer es volar, recorrer mundos desconocidos, es abrirle las puertas a la imaginación y a la creatividad"⁴

En esta perspectiva sigo caminando por senderos insospechados, acompañada de docentes, directivos, padres y de estos pequeños escritores que a cada paso descubren lo interesante que es el juego de las palabras a través de la literatura

* Los textos se transcriben literalmente

⁴ Parra Rojas, Alcides La lecto escritura como goce literario Santa Fe de Bogotá Editorial Magisterio, 1995, pág 14

BIBLIOGRAFÍA

Frías, Matilde y otros. Descubriendo niños escritores. Santafé de Bogotá. Editorial Taller de Imprenta Distrital, 1997.

Parra Rojas, Alcides. *La lecto escritura como goce literario.* Santafé de Bogotá. Editorial Magisterio, 1995, 85 páginas

Vigostki, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Editorial Crítica, 1996, 230 páginas.

Villarroya Samaniego, Helena. Percepción y atención visual, Madrid, Editorial Española, 1995.

Yáñez Cossio, Alicia. Niños escritores. talleres de literatura infantil. Santafé de Bogotá. Ediciones Paulinas, 1995.

RECORRER CAMINOS CON MUCHAS INCERTIDUMBRES

Ana Josefina Nieto

Cuando nos enfrentamos al reto de enseñar a leer y escribir son muchas las inquietudes, las angustias y los miedos que nos asaltan. Esta situación es difícil de compartir con nuestros compañeros porque se siente un ambiente de indiferencia, puesto que parece que ésta es una labor exclusiva del grado primero, y se desconoce la importancia que tiene el trabajar la lectura y la escritura desde lo teórico y lo cotidiano con los niños durante toda su vida.

Finalizado el año 1997 el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz, se vio obligado a abrir un grado segundo en condiciones "especiales" y digo especiales, porque los niños que harían parte de este grupo tenían 2 y 3 años en el grado primero, no sabían leer ni escribir y era imposible una repitencia. Era un reto grande para quien tomara este curso y no era fácil. Sin embargo, una maestria de la institución se dio a esta tarea.

Se observa desde lejos, como una tarea no sólo ardua, sino desgastante, pues no se esperaban muy buenos resultados. Ella se vinculó al proyecto de "Los niños y la literatura", comenzó por asistir a los encuentros que se hacían en el IDEP, y lo hizo en su jornada y en jornada contraria. A mi manera de ver su participación ante la escuela era un poco silenciosa. Todos sabíamos donde estaba, pero la verdad no fue mucho el "boom" que se le dio a este proyecto. Los resultados fueron impregnando a la escuela: el grupo era otro, su trabajo de equipo se observaba en izadas de bandera y en actos culturales, el salón era muy distinto a los nuestros: se caracterizaba por tener cuanto material de lectura existiera. Lo más interesante eran los trabajos escritos por los niños y se podían observar pegados sobre las paredes, y a pesar de que los mismos niños sabían de sus deficiencias en lectura y escritura, con mucho orgullo invitaban a quien entrara al salón a leer lo escrito por ellos.

Los trabajos no tenían ni buena letra ni buena ortografía, pero parecía que esto no era lo más importante para ellos, aquí primaba el poder escribir, el comunicarse con otros, la angustia, la tensión y el miedo habían desaparecido,

no sólo en la maestra sino en los niños que después de más de un fracaso escolar habían sentido la lectura y escritura como su peor enemigo.

He querido hacer esta pequeña descripción del trabajo de mi compañera Nelcy porque su sencillez, alegría, dedicación y confianza en las potencialidades de sus alumnos y de ella misma, me han enseñado que es posible hacer del trabajo en el aula algo más productivo que descifrar y transcribir signos.

Creo que aquí se encuentra un poco el origen del problema. Nuestra concepción sobre la lectura y escritura ha sido durante muchos años (pero muchos), el primer obstáculo, éste se remonta a nuestro propio aprendizaje, leer y escribir era, y continúa siendo para algunos, un acto solamente de descifrar y transcribir que difícilmente tiene sentido para los niños y el maestro, y que sólo nos permite creer que estamos tratando con un grupo de niños que apenas saben balbucear y con un maestro que poco o nada se acerca a los intereses y construcciones propias de cada uno de sus alumnos.

Bruno Bettelheim dice "El problema básico estriba en que los maestros, aunque no creen que saber leer sea sinónimo de entender lo que se lee, si creen que lo primero conducirá necesariamente a lo segundo"¹

Retorno entonces al trabajo de Nelcy, quizás ella tuvo que preguntarse ¿qué es leer?, ¿qué es escribir?, ¿cómo aprendió a escribir? y ¿cómo ha enseñado a hacerlo? Ella, al igual que yo, quizás estaba convencida que no importa de qué modo se adquirieran las habilidades para leer y escribir, porque después de muchas repeticiones finalmente el niño aprenderá, de verdad, y, por qué no, ¿acaso ella y yo no aprendimos por ese camino?

Bueno, parece que no nos encontramos tan erradas, pues si de habilidades se trata al final después de muchas repeticiones, niños o adultos pueden adquirir una o varias destrezas o entrenarse para una actividad en especial recordemos, por un momento, cuando aprendimos a montar en bicicleta, después de subírnos una y otra vez, caernos y volver a montar al fin lo logramos, pero leer va más allá de una destreza como montar en patineta, o caballo, nos dice Emilia Ferreiro que este aprendizaje se constituye en logro intelectual y no una "habilidad" que pueda entrenarse²

¹ Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. Barcelona, Editorial Grijalbo, 1989, pág. 29

² Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI Editores, S.A., 1982

Entonces podríamos entrar a preguntarnos ¿qué implica que aprender a leer sea un logro intelectual?

Inicialmente, una concepción distinta, que no reduce la lectura a lo que se ha llamado decodificación, se asume la lectura como un proceso dinámico que pone en interacción al escritor con el lector, como sujetos con conocimientos previos y con posibilidades de producir códigos propios, como lectores frente a cualquier texto

Esto implica un trabajo distinto en el aula. Ya no se trata de colocar una lectura para que los niños den respuesta de ella como un proceso mecánico o memorístico. Fabio Jurado³, en su ponencia del Seminario La aventura semiótica "Lectura incertidumbre, escritura", Santafé de Bogotá, 1994, nos muestra la función meramente instrumental de la lectura y escritura que hemos venido practicando, forma que ha castrado la interacción comunicativa y ha presentado verdades casi absolutas. No se necesita sino transcribir algunas partes del texto e intentar ubicar donde está la respuesta textual para acertar con la pregunta. Recuerdo cuando hace ya más de 10 años, presenté el examen del ICFES y al practicar algunas estrategias para tener éxito en él, se nos decía "cuando lleguen a la comprensión de lectura, encontrarán escritos largos, lean primero las preguntas que se encuentran en la parte inferior, para que se concentren luego en el texto", es decir no se trata de comprender verdaderamente el texto, aunque paradójicamente esta sección se llamaba "comprensión de lectura", sino que se buscan verdades predeterminadas que como bien dice Fabio Jurado⁴, ya están friamente calculadas.

Aquí estriba la importancia del trabajo en el aula de Nelcy, ella muestra, en la escuela (me refiero a un espacio real y cotidiano), que la forma de enseñar a leer y escribir va más allá de una cartilla, la lectura y escritura, porque tienen que ver con la vida del niño, con sus experiencias, hacer esto algo significativo deja huella en la vida escolar del niño, determina el concepto de sí mismo como aprendiz y como persona. Daniel Prieto⁵ en su libro *Educación con sentido* dice "El sentido de la práctica educativa no suele ser transparente para quienes están inmersos en ella, el sentido pasa siempre por lo que se hace y por lo que sostiene conceptualmente ese hacer"

³ Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá. Editorial Magisterio, 1995, pág. 39

⁴ Ob. cit.

⁵ Prieto Castillo, Daniel. *Educación con sentido*. Mendoza. 1993, pág. 21

Nelcy comenzó por algo tan cercano a ella y a los niños como la vida cotidiana, ese fue su punto de partida, porque es aquí donde ella encontró la primera puerta de entrada hacia la comprensión del aprendizaje. Lo cercano, lo vivido día a día, las relaciones más inmediatas, las rutinas, los espacios comunes, los lugares de la intimidad, los modos de percibir y de soñar compartidos con seres queridos, las palabras que atan y desatan recuerdos, fueron tema de inspiración y de forma indispensable incidieron en las necesidades comunicativas de los niños.

Nelcy hizo posible esto, que se convirtió en el mayor logro no sólo para un curso llamado "especial" sino para unos maestros que como muchos, afortunadamente, siempre estamos buscando caminos distintos para recorrer, caminos que parecen más áridos y un poco más difíciles, porque han sido recorridos por pocos, pero que nos permiten embriagarnos de placer porque están cerca de nuestro corazón y de nuestra vida.

BIBLIOGRAFÍA

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. Barcelona, Editorial Grijalbo, 1989.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. (compiladores) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI Editores, S.A., 1982.

Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá. Editorial Magisterio, 1995.

Prieto Castillo, Daniel. *Educación con sentido*. Mendoza. 1993.

CORRESPONDENCIA ESCOLAR, UNA ALTERNATIVA PARA ACERCARNOS A LA ESCRITURA

Nohora Franco G.
Claudia Oramas C.

En la actualidad, es común escuchar constantes quejas de docentes y padres de familia sobre la dificultad que tienen los niños en los procesos de lectura y escritura, así como la desmotivación hacia este tipo de actividades. Tal como lo menciona Miryam L. Ochoa, en la presentación del libro *Textos y pedagogía* de Leandro Cerro Robles "El tema de la lectura y la escritura ha sido fuente permanente de preocupación por parte de los estudiosos de la lengua, en particular en lo que se refiere a su didáctica en los primeros años de la educación básica se parte de la premisa fundamental que todo joven que termina la primaria, e incluso la secundaria, cuenta con las habilidades necesarias para leer y escribir de manera óptima. Sin embargo, sus habilidades y destrezas básicas en el campo de la lecto-escritura son deficientes"¹

Es probable que estas preocupaciones sean consecuencia de la descontextualización de los procesos de lectura y escritura, pues por lo general no se tiene en cuenta la cotidianidad de los niños como elemento fundamental para abordar cualquier tipo de aprendizaje, ni el hecho de que la lectura y la escritura, como formas de lenguaje, son procesos de tipo social que se originan a partir de las relaciones entre los sujetos y el medio que los rodea. Al respecto, Halliday plantea que "*El lenguaje surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes. Un niño crea, primero su lengua infantil, luego su lengua materna, en interacción con ese pequeño corrillo de gente que constituye su grupo significativo. En ese sentido, el lenguaje es un producto del proceso social*

Un niño que aprende el lenguaje, aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior, durante ese proceso, que también es un proceso social, la

¹ Cerro Robles, Leandro. *Textos y pedagogía* p. 13

*construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad"*²

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario desarrollar nuevos procesos de enseñanza de la lectura y la escritura acordes con el medio en que se desenvuelven los niños y que en la escuela surja una relación pedagógica que se establezca desde la cotidianidad, en donde la interacción niño - maestro sea un diálogo permanente, favoreciendo así el intercambio de saberes, fortaleciendo la confianza y el respeto mutuo, creando motivaciones próximas al niño, de tal forma que contribuya no sólo al desarrollo cognoscitivo sino también cultural y afectivo del niño. A partir de esto, la enseñanza de la escritura y la lectura se convertirá en una construcción cotidiana, que se genera de los problemas, los interrogantes, los intereses y las necesidades que se van descubriendo, aspecto que permitirá aprovechar las situaciones comunicativas que el medio proporciona.

Al retomar estos planteamientos y ante la urgencia de que los niños de pre-escolar del C.E.D. República de Venezuela, de la jornada tarde, tuviesen un acercamiento a la lectura y a la escritura de manera significativa, surgió una experiencia de aula, en la cual los pequeños encontraron la oportunidad de participar colectiva e individualmente en la construcción de textos escritos del género epistolar, lo que luego sirvió para la elaboración de pequeñas historias.

Esta experiencia nació no sólo de la necesidad de construir texto significativo, sino también de la exigencia de dar solución a problemas presentados al interior de la institución y una de las formas que permitió abordar estos dos aspectos fue la construcción de un puente comunicativo a través de la elaboración de cartas. Jolibert dice "En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizajes, no solamente para el de la lectura"³, sino también para la escritura y la construcción de diferentes textos como las cartas.

El proceso inició con una etapa de sensibilización se llevaron a cabo sesiones de narración de historias, cuentos, presentación de películas y lectura de imágenes. En esta fase también se organizó el " rincón del cuento", al cual tenían

² Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social*, pp. 9-10

³ Jolibert, Joseph. *Formar niños productores de texto*, p. 48

acceso todos los niños cuando querían leer historias, simultáneamente, en el desarrollo de toda la experiencia, padres y alumnos participaron en la elaboración de un "cuaderno viajero", que llegaba a las casas para continuar historias que había iniciado el mismo grupo de niños en el aula de clase. Además, algunos padres y abuelos se involucraron en sesiones de cuentería, en las que narraban a los niños situaciones de su vida infantil o leyendas de los lugares en donde crecieron.

Para la escritura de las cartas, se partió de dos problemas específicos dentro de la institución: el primero tenía que ver con la necesidad de solicitar en préstamo un salón de proyecciones con el fin de observar una película y el segundo se refería a la posibilidad de prestar el servicio de cooperativa en horario especial, para que los niños de preescolar pudieran acceder a ella. Fue así como se elaboró una carta en conjunto que orientaba la actividad a través de preguntas que incentivarán el aporte de ideas por parte de los alumnos. El docente fue transcriptor de éstas, pues los alumnos aún no manejaban las formas convencionales de lectura y escritura. Una vez escritos los correspondientes mensajes, se hicieron los sobres con los datos pertinentes, dentro de los cuales se introdujeron las cartas que fueron llevadas por todos los niños a sus destinatarios. Éstas tuvieron una respuesta positiva en cada caso.

En otras sesiones de trabajo, los alumnos elaboraron cartas individuales dirigidas a los padres, en las que expresaron sus sentimientos hacia ellos a través de garabatos y dibujos. Éstas fueron entregadas en una reunión de padres y sirvieron como motivación para que ellos dieran una respuesta por escrito a sus hijos. Luego se leyeron a cada uno de los niños.

También fueron destinatarios la profesora con cartas elaboradas conjuntamente entre padres e hijos, niños de otros países con quienes se mantuvo correspondencia a través de mensajes grupales ricos en dibujos y en escritura no convencional, y el "Hogar Renacer", institución de carácter social a la cual se le enviaron agradecimientos por los obsequios recibidos.

De acuerdo con los resultados obtenidos y al notar la motivación frente a estos escritos, se llevó a cabo la elaboración de un mural para el mes del amor y la amistad. Así se entabló un diálogo inicial acerca del significado de estos conceptos, partiendo de las opiniones de los estudiantes y se escribieron mensajes individuales relacionados con la temática, que fueron transcritos por el docente y a su vez por los niños a modo de grafitis.

Para esta época, también se invitó a los niños a elaborar una tarjeta como regalo para un compañero de otro curso con el fin de ser entregada en una actividad de integración, denominada "fiesta de amor y amistad". Los mensajes del mural y de las tarjetas, se dieron a conocer en una izada de bandera alusiva al tema.

Esta propuesta, que en sus inicios perseguía poner fin a algunas dificultades encontradas por los niños y que pretendía aproximar a los estudiantes a procesos escriturales, utilizando mecanismos innovadores que permitieran un contacto con lo cotidiano, se convirtió en una experiencia a la que se integraron diferentes aspectos del desarrollo del niño tanto a nivel corporal, como comunicativo, afectivo, cognitivo y estético.

Después de la aplicación de este trabajo en el aula, se confirmó que a través de un acto libre, sin presiones, en donde se dé la oportunidad de expresar sentimientos, opiniones, dudas, dificultades, anhelos, gustos y disgustos, los niños experimentan agrado frente a procesos lecto-escritores, porque tienen la oportunidad de inventar un texto dirigido a personas conocidas por ellos y más aún, cuando los pequeños tienen la ventaja de recibir, a través de la misma correspondencia, mensajes dirigidos a ellos. Así lo afirma Alicia Yáñez: "Nada es tan molesto para el niño como el escribir una carta bajo los modelos tradicionales, pero si se le inculca la idea de que una carta no es otra cosa que una conversación a distancia, el escribir cartas puede convertirse en un pasatiempo agradable."⁴ Este acto espontáneo, que parte de la cotidianidad, permite a los niños detectar su utilidad, en el sentido de que pueden determinar para qué sirven y el poder que ellas dan, al lograr a través de éstas recibir respuestas, obtener ayudas, manifestar y aceptar expresiones de afecto.

Asimismo, las cartas en el aula elevan el interés por la lectura, la curiosidad por comprender aquello que otras personas quieren manifestar, crea una especie de pasión por el mundo lector, que puede llegar a convertirse en el "delicioso vicio de la lectura". Esta pasión origina procesos escriturales, pues la lectura ayuda a descubrir y redescubrir el mundo y genera el compromiso de escribir acerca de lo leído.

Si mencionamos los beneficios, la correspondencia no solamente aumenta el interés por la lectura sino que también permite al niño expresar anhelos, dudas, temores y es a través de esa liberación cuando le es posible discriminar

⁴ Yáñez Cossio, Alicia. Niños escritores, p. 63

y aprender a superar sus problemas, utilizándolos como herramientas poderosas contra peligros reales. De esta manera, aprenderá a solucionar conflictos, a comunicar sus opiniones de forma respetuosa, pero espontánea, a tomar decisiones sin presiones del adulto, estará construyendo conocimiento. Esta explosión de sentimientos lleva al niño a explorar su propia realidad, se encontrará consigo mismo, descubrirá sus debilidades y potencialidades. Allí empieza a amarse y a amar a los demás.

Cuando se da la oportunidad a padres y alumnos de manifestar, a través de papel y lápiz, todo aquello que sienten o desean, se establecen lazos de comunicación que mejoran las relaciones familiares y, por ende, generan compromisos ante la sociedad y el entorno en que se vive. Si bien es cierto que estas relaciones pueden crearse a través del diálogo, en ocasiones se dificultan por no existir en los hogares un ambiente de confianza o por el miedo de los niños a expresar oralmente algunos aspectos que les disgustan de sus padres, pero un acto más libre como la escritura de una carta, se convierte en un facilitador que optimiza la comunicación entre padres e hijos.

De igual forma, muchos padres no cuentan con el tiempo suficiente o no pueden expresar a sus hijos verbal o gestualmente sentimientos y opiniones por diversas razones que no se discutirán aquí, pero una carta breve, que manifieste su preocupación por el niño, en donde se establezcan normas claras de convivencia, podría ser la solución a aquellos problemas que se generan al interior de las familias.

El niño al darse cuenta que es querido por otros, que le importa a los demás, que alguien distinto a él puede sonreír con lo que ha escrito, que le es posible expresar su afecto o recibir manifestaciones de cariño, empieza a concebir la escritura como un acto necesario y útil que parte de su cotidianidad. Estos aspectos, sumados al hecho de ser reconocido públicamente ante un auditorio, presentando los mensajes que ha escrito frente a sus compañeros de grupo, en izadas de bandera o actos culturales, logran elevar el nivel de estimación por sí mismo, pues con ello el niño empieza a descubrir la grandeza de su ser y a valorar su trabajo como parte de su individualidad.

De otra parte, contrario a lo que podría afirmar Cervera "Las historietas gráficas raramente dan pie a cuentos que se pueden contar oralmente"⁵, la iniciación en el manejo de secuencias a través de lectura de imágenes cotidia-

⁵ Cervera, Juan. La literatura infantil en la educación básica, p. 25

nas, películas y libros carentes de texto, sugieren la posibilidad de expresar aquello que se observa, a su vez, permiten inventar, crear, modificar y proponer diferentes interpretaciones, convirtiéndose así en actividades que estimulan el desarrollo de procesos escriturales.

Podría pensarse que los niños que comienzan la escuela no saben leer ni escribir, pero la realidad es que un niño preescolar, que aún no ha aprendido a controlar estructuras convencionales, sí maneja distintas concepciones de lectura y escritura, aunque, por lo general, no corresponden con las de los adultos, a través de ellas interpretan y expresan su realidad. Además, como afirma Gloria Rincón fundamentándose en investigaciones de algunos autores como Ferreiro, Teberosky y Gómez "Mucho antes, en una edad que antecede a la escolaridad, han empezado a formularse ideas, teorías e hipótesis sobre las características, valor y función de la lengua escrita, desde que ella se constituye en objeto de su atención y por tanto de su conocimiento"⁶. ¿Y por qué no podría un niño comprender y expresar su realidad a través de símbolos, si el mismo adulto encuentra en lo cotidiano signos que cargan de sentido la realidad y desarrolla diariamente un diálogo a través de códigos, que le permite establecer relaciones con su entorno?

Finalmente, a manera de reflexión, podríamos formularnos una serie de preguntas que en alguna medida cuestionan nuestro quehacer pedagógico y que a la vez, sea cual fuere la estrategia por utilizar, invitan a replantear los mecanismos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura. ¿Es posible crear una escuela que se forme desde la cotidianidad, a través de la cual se generen procesos lecto-escriturales significativos?, ¿podría el ejercicio de escritura de cartas, constituirse en un abrebocas para que los niños construyan textos literarios?, ¿nos permitimos pensar qué significado tienen para el niño los objetos que se encuentran a su alrededor o cuánto saben del mundo que los rodea?, ¿es indispensable dar a conocer a los alumnos la estructura de un cuento o de una carta, cuando ellos mismos a partir de su propia vivencia, pueden llegar a ese conocimiento?, ¿vale la pena calificar ortografía o caligrafía a las puertas del siglo XXI en donde cualquiera puede acceder a un computador para que corrija palabras mal escritas o seleccione el tipo de letra que más le conviene?

⁶ Rincón, Gloria. "La enseñanza en la lectoescritura otro punto de vista" En El Educador, N° 9, p. 15

BIBLIOGRAFÍA

Cerro Robles, Leandro. Textos y pedagogía, Bogotá, Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, 1994.

Cervera, Juan. La literatura infantil en la educación básica, Madrid, Cincel - Kapelusz, 1988.

Halliday, M.A.K. El lenguaje como semiótica social, Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Jolibert, Josseph. Formar niños productores de texto, Chile, Dolmen Ediciones, 1997.

Rincón, Gloria. "La enseñanza en la lectoescritura: otro punto de vista". En: *El Educador*. N° 9, Bogotá, Revista de Editorial Norma, 1987.

Yáñez Cossio, Alicia. Niños escritores, Santafé de Bogotá, Ediciones Paulinas, 1992.

LEER Y ESCRIBIR ALTERNATIVAS
PARA NUEVOS CONOCIMIENTOS

*Elizabet Duarte Torres
Gloria E. Agudelo Restrepo*

A pesar de estar muy próximos al nuevo milenio, vemos con preocupación como en la mayoría de los centros educativos el papel del docente sigue siendo autoritario. Sin embargo, otros conscientes de su quehacer pedagógico, se han preocupado por innovar e investigar sobre propuestas para beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje de esta forma nos proponemos participar en el proceso de innovación, en donde se involucran diversas experiencias con el ánimo de fortalecer la creatividad tanto de maestros como de chicos, en la construcción y co-construcción de textos literarios.

Se parte del hecho de que la mayoría de los educadores han recibido una educación tradicional, y le dan prioridad a la clase magistral, en la cual el estudiante es un receptor de conocimientos de todo tipo y se le exige actuar sin recibir el modelo adecuado para que interiorice el aprendizaje. Ejemplo se le exige puntualidad y el profesor nunca llega a tiempo.

Es vital que el niño desarrolle sus competencias comunicativas, porque de esta forma interactúa con el medio circundante y es allí donde el maestro cumple un papel protagónico. Lo motiva para que se exprese con sentido crítico y reflexivo y no, por el contrario, brindarle una experiencia negativa que le imposibilita el acercamiento al proceso creativo.

Torrance decía

"Los alumnos creativos generalmente tienen como características generales el no bien moldeados y estructurados (a veces considerar a un niño como maduro no lo conduce a ser un creador) y presentar dificultades de aprendizaje en algunas áreas. No son perfectos, son regularmente independientes y autónomos, tienen preferencia a aprender por sí mismos, son amantes de las pruebas difíciles y peligrosas, gustan más del trabajo solitario. Los niños altamente creativos tienden, con frecuencia, a demostrar problemas de comportamiento por la dificultad de los maestros y de los padres de familia para conducirlos"¹

¹ Torrance, Paúl. Orientaciones del talento creativo. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1969. Citado en el libro La formación de los educadores en Colombia, pág. 187.

De lo anterior se deduce que para estimular el desarrollo de la creatividad del estudiante se debe hacer un trabajo conjunto con los padres y toda la comunidad educativa

En nuestro trabajo lo hemos vivenciado porque a partir de la experiencia de escribir sobre nosotras, nos hemos despojado del temor de expresarnos y a ser escuchadas y en este caso leídas, pues debemos ser una fuente de inspiración para que nuestros estudiantes se arriesguen a la gran aventura de ser escritores de textos literarios

El niño escribe narraciones, cuentos, poesías, adivinanzas, coplas propias de su creación infantil, apoyados en lecturas de autores infantiles, de sus vivencias, del medio circundante y, entonces, utiliza metáforas. Él lleva su propia realidad a la fantasía y hace viajes extraordinarios

Por otra parte, es importante que el maestro tenga elementos para aplicar la creatividad en el aula de clase. Para lograr este objetivo María Emilia Arciniegas en el capítulo "Creatividad y maestros" del libro *La formación de los educadores en Colombia* (págs 190 a 202), dice "los niveles de creatividad demuestran que ésta nace en el nivel expresivo, requiere del mismo para su pleno desenvolvimiento y obtiene las máximas expresiones en el nivel supremo". Es importante, como maestras, no permitir que lo espontáneo y auténtico se pierda en el estudiante, teniendo en cuenta que en el nivel preescolar la lúdica y la expresión son lo más significativo y a medida que avanza en la escolaridad ésta pierde su encanto para darle paso al miedo de hacer el ridículo, frenando así la expresión creativa. Se deben utilizar estrategias mínimas, entendiendo por estrategia el arte de proyectar, dirigir, maniobrar acciones para alcanzar determinados logros que desarrollen actitudes y habilidades en el aula. El cambio se debe introducir, sin pedir creación inmediata, cuando la clase magistral ha sido tradición, no se debe crear una atmósfera de castigo desalentador, pues es poco estimulante, es dejar que en el estudiante nazca la espontaneidad y permita y de paso a la pregunta significativa que lleve a la creación

Ya en nuestro proyecto aparece una propuesta interesante y enriquecedora porque involucra al niño, al docente y al padre de familia en la construcción y co-construcción de textos que no necesariamente deben ser literarios, pero que sí aumentan la autoestima del niño y abren la posibilidad de ese mundo tan fascinante de la lectura, con lo cual se le induce a ser buen lector y, por ende, a ser un constructor de nuevos conocimientos

BIBLIOGRAFÍA.

Arciniegas, María Emilia. La formación de los educadores en Colombia, (págs 190 a 202)

Torrance, Paúl. Orientaciones del talento creativo. Buenos Aires, Ed Troquel, 1969. Citado en el libro *La formación de los educadores en Colombia*, pág 187

PARTE 4

ESCRITORES
QUE HABLAN
A LOS NIÑOS

ZIRALDO Y SUS HÉROES AVENTUREROS

ENCUENTRO CON EL ESCRITOR AQUILES NAZOA

TRAS EL RASTRO DE UN ESCRITOR

LA IMAGINACIÓN HECHA PALABRAS

ZIRALDO Y SUS HÉROES AVENTUREROS

Nelcy Mercedes Mejía Sanabria

Escogí este autor porque lo conocí personalmente, en el año de 1995 en la Fundación Rafael Pombo, durante una visita con los alumnos del curso quinto. Él les repartió cuentos.

Ziraldo Alves Pinto Brasileiro, dibujante de historietas y caricaturas, humorista, ilustrador, escritor, presentador de TV es multifacético. Algunos lo denominan "el magnífico". Casi todos sus libros han sido adaptados para teatro. Algunas de sus obras son *O menino Maluquinbo, El bichito de la manzana, El niño más hermoso del mundo, Más allá del río, El planeta Ila, El encantado planeta O, Al este de la E, René la rodilla, Perico y Leopoldo, Los diez amigos y Rolín el ombligo*.

"El autor Ziraldo se caracteriza por el lenguaje que utiliza en sus obras para dirigirse a los niños. En *El niño más hermoso del mundo* una de las ilustradoras es Apoena Horta Granada Medina una niña de nueve años, quien cursaba el tercer grado y con una irresistible vocación por el dibujo."

ZIRALDO, RENÉ, ROLÍN, PERICO Y LEOPOLDO, Y SUS DIEZ AMIGOS MÁS.

Ziraldo en esta serie de héroe *René la rodilla, Perico y Leopoldo, Los diez amigos y Rolín el ombligo* nos deja ver su chispa, ingenio, humor, frescura, gracia y simpatía.

En cada uno de sus cuentos nos comunica la importancia del rescate de los valores como solidaridad, ayuda mutua, tolerancia y diálogo. Por ejemplo en *René la rodilla*, cuando René advierte al pie: "¡Atento compañero! Que en medio del camino veo un cascote enorme." *El Perico y Leopoldo* cuando llegan los dos pies, el bailarín y el futbolista que no podían andar separados, se pusieron de acuerdo "y se fueron a trabajar a las piernas de Pelé".

En *Los diez amigos* el dedo pulgar atrapa a los otros cuatro dedos y aparecen los de la otra mano llamándole la atención para que los suelte, se saludan, se presentan, cada uno quiere jugar algo diferente y, finalmente, llegan a un

acuerdo deciden jugar juntos. *Rolín el ombligo* es el confidente y el niño le cuenta sus secretos. Ahí está la amistad.

Ziraldo en cada uno de sus libros transporta nuestra imaginación a algunas partes del cuerpo, a través de la magia y el humor entre las aventuras de estos pequeños héroes.

IMPACTO DE LOS CUENTOS EN LOS NIÑOS

La experiencia se llevó a cabo en el C E D Quinta Díaz con 35 alumnos del grado 202 de nivelación en lectoescritura y matemáticas.

Los cuatro cuentos se aplicaron en quince días, dos por semana, con motivación lúdica como charlas, poemas, cantos, para luego pasar a leer el texto.

Después de leerlos los cuentos se notó el interés de los niños por leerlos personalmente. Algunos lo hicieron. Durante los siguientes días al dejar los cuentos encima del escritorio, los tomaban para leerlos o hacer dibujos relacionados con éstos.

Cuando se traía un nuevo cuento algunos exclamaban "¡oh, qué rico!", "¿otro cuento de ese señor?" "Sí chicos, ese señor se llama Ziraldo y es del Brasil".

En general, para los niños y para mí fue una experiencia enriquecedora, porque los chicos se motivaron y se despertó interés por crear y leer.

BIBLIOGRAFÍA

Ziraldo. Los diez amigos. Brasil, Melboocs, 1983.

Ziraldo. Perico y Leopoldo. Brasil, Melboocs, 1983.

Ziraldo. Rolín y el ombligo. Brasil, Melboocs, 1983.

Ziraldo. René la rodilla. Brasil, Melboocs, 1983.

Véase *Hojas de lectura*, núm. 21, FUNDALECTURA, pág. 14. Tomado de **Claudia Ribeiro Ferraz y Hamilton de Buza**, Revista Nova Escola, año III, núm. 25, octubre de 1988.

ENCUENTRO CON EL ESCRITOR AQUILES NAZOA

María Elisa Casallas

CÓMO FORMAR LECTORES Y ESCRITORES.

En la conferencia del escritor y crítico inglés, Aidan Chambers, en el 25o Congreso Mundial de IBBY (Internatinal Board on Books for Young People), en 1996, sobre la forma de promover la lectura en los niños, decía

“Estoy interesado en la lectura que nos despierta, que abre nuestros ojos, que activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y, sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma. Y no solamente el idioma en cualquier figura o forma sino el lenguaje que requiere que utilicemos la habilidad más compleja conocida por los seres humanos: la interpretación de aquellos signos abstractos que llamamos el idioma escrito cuando se usan en el tipo de texto que llamamos literatura”¹

Efectivamente, leyendo en voz alta algunas de las obras de Aquiles Nazoa, los niños tratan de leer por sí solos lo que ya se les ha leído. Dicen - Déjeme ver. Quiero verlo otra vez. Ahora yo leo. Y aunque no sepan leer, van narrando la historia guiados por las ilustraciones. Se muestran interesados y atentos, y con sus dibujos reflejan su particular forma de interpretar la poesía, el cuento, la fábula.

APRENDER DE AQUILES NAZOA

Este escritor, poeta, narrador e ilustrador, nació en un barrio pobre de Caracas (Venezuela) en 1920 y con sus padres Rafael y Micaela, y sus cuatro hermanos, conformaron una de tantas familias humildes de la ciudad.

Como autodidacta se inició en el mundo de las letras, cuando a sus escasos 12 años se dedicó a pasear turistas por su ciudad natal. Luego en Puerto Cabe-

¹Chambers, Aidan “Cómo formar escritores” En, Hojas de Lectura N° 45, p 4

llo, además de guía-turístico, fue director del periódico *El Verbo Democrático*, de donde fue expulsado más tarde por sus opiniones políticas. Nuevamente en Caracas participó como publicista, redactor, columnista y crítico social en programas radiales, revistas, periódicos y semanarios. Así se inició en una de las actividades más constantes de su vida: el periodismo humorístico.

Creó, además, una vasta obra poética cuyos primeros libros *Método práctico para aprender a leer en VII lecciones*, *Aniversario del color*, *Poesía para colorear*, contienen poemas breves, referentes a la naturaleza, a los juegos y a la infancia. Otras de sus obras populares son *El transeúnte sonreído*, *El ruiseñor de catuche*, *El burro flautista*, *Caballo de manteca*, *Retablillo de Navidad*, *El libro de los animales*, *la Fábula de la avispa ahogada* y muchas ediciones de *Humor y amor*²

POESIA PARA DISFRUTAR

El mayor éxito de Nazoa lo constituye la fábula *La ratoncita presumida*, cuento hecho con versos jocosos y fantásticos que se mueven en el terreno del mundo mágico y maravilloso, un mundo que no tiene que ver con la realidad.

“Trabajaba que trabajaba,
tras de roer y roer,
agujereando las piedras
se pasaron más de un mes
hasta que una hermosa cueva
lograron por fin hacer
con kiosco, jardín y gradas
como si fuera un chalet”³

Con esta lectura los niños realizan representaciones, utilizan un lenguaje sencillo y cotidiano y a través de sus dibujos hacen sus propias interpretaciones.

El libro de los cochinitos tiene un encanto especial, sus ilustraciones en color pastel, proyectan serenidad, ternura y esa dulce alegría del paisaje campesino. Los niños no sólo comprendieron el mensaje sino, además, aprendieron los nombres que hábilmente el autor presenta con fino humor y mucha sonoridad⁴

² Maggi, María Helena “Para leer y releer a Aquiles Nazoa” En *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil* Núm 5, p 10

³ Nazoa, Aquiles *Fábula de la ratoncita presumida*

⁴ Nazoa, Aquiles *El libro de los cochinitos*

En el cuento *El perro, el chivo y los tigres*⁵, Aquiles Nazoa hace una narración con su estilo peculiar, utilizando con gracia las palabras propias del caraqueño como "Hum, mire, vale perro, ", "hombre, no tenga miedo, vale chivo, ". El cuento tiene, entre otros aspectos, un hilo argumental y un final feliz que ha sido bien recibido por los niños. Esta historia, como otras, se presta para variar el sentido del texto y encontrar más versiones, tal como lo dicen los niños "Ahora pongamos al perro, al gato y al ratón", y entre risas y gritos van creando un relato como éste

"Una señora tenía un gato, pero el gato se comía todo, entonces, la señora lo amarró. Un día pasó un ratón y le dijo que lo soltara y lo llevaba a comer queso, y apareció un perro, entonces le contaban historias y el perro se durmió y entonces ellos se fueron"

Aquiles Nazoa abordó la literatura en una gran variedad de géneros en prosa y en verso. Además de cuentos, fábulas y poesías, escribió ensayos y crónicas para radio, teatro, televisión y cine. Murió accidentado en 1976, luego de escribir su propia autobiografía en prosa y en verso. En ella refleja no sólo su picardía y su tono irreverente, sino también muestra sus sentimientos llenos de nostalgia, que nacen de sus vivencias o de hechos reales de su época.

Este poeta popular que le canta a cosas sencillas y pequeñas ha entrado con humor a formar parte de la literatura infantil de los escolares, es una forma de invitar a chicos y grandes a disfrutar de sus obras, a leerlo y releerlo para estimular la mente e imaginación y posibilitar así, un encuentro con la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Chambers, Aidan.** "Cómo formar escritores" Hojas de lectura Núm. 45, p. 4
- Maggi, María Helena.** "Para leer y releer a Aquiles Nazoa" Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil Núm. 5, p. 10
- Nazoa, Aquiles.** Fábula de la ratoncita presumida, Caracas, Ekaré, 1982
- Nazoa, Aquiles.** El libro de los cochinitos. Maracay, Venezuela, Playco Editores, 1997
- Nazoa, Aquiles.** El perro, el chivo y los tigres, Caracas, Ekaré, 1994

⁵Nazoa, Aquiles. El perro, el chivo y los tigres

TRAS EL RASTRO DE UN ESCRITOR

Ivar Da Coll

Nohora C. Franco
Claudia Oramas C.



SU VIDA

Ivar Da Coll, contrario a lo que se pudiera pensar por su nombre de aire extranjero, es un escritor e ilustrador nacido el 13 de marzo de 1962 en Medellín, hijo de padre italiano y madre hija de suecos. Su formación académica la realiza en Bogotá en el Liceo Juan Ramón Jiménez, en el que se vincula a los 12 años, al grupo de teatro de títeres. Posteriormente, integra el grupo de títeres Cocoliche, con el cual comienza a trabajar en diferentes escenarios y en varias emisiones de televisión producidas por la programadora de audiovisuales.

En 1983 incursiona en el mundo de la ilustración, trabajando con diferentes editoriales, ilustrando libros de texto. Hacia 1985 realiza la serie de libros de imágenes Chiguero, con los cuales se introduce del todo en el mundo de la literatura infantil, alternando sus dotes de autor con las de ilustrador. También se ha desempeñado como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y como diagramador e ilustrador de la revista infantil Dini de Diners Club.

Algunas de sus obras fueron traducidas al inglés y publicadas en 1993 en los EE UU. Como autor ha recibido varios premios y distinciones de la ACLIJ, el IBBY, el Banco del Libro de Venezuela y la Cámara Colombiana del Libro, entre otras.

SU OBRA

Ivar Da Coll se ha caracterizado por ser un escritor e ilustrador cuyas obras están dirigidas a la presentación de imágenes y textos escritos sencillos y cortos. Entre sus obras se encuentran las colecciones *Buenas Noches* que se compone de los cuentos "Chiguero y El Lápiz", "Chiguero Viaja en Chiva", "Chiguero Encuentra Ayuda", "Chiguero y El Baño", "Chiguero Chistoso", "Chiguero y El

Palo”, “Chiguero Se Va”, “Chiguero Rana Ratón” y “Chiguero Abo y Ata”, *Ponte Poronte* en donde se encuentran las historias con texto de “Hamamelis y El Secreto” y “Hamamelis, Miosotis y el Señor Sorpresa”, además dentro de sus obras también encontramos “Tengo Miedo”, “Garabato”, “Torta de Cumpleaños”, “La Granja”, “Tres Amigos” y “Medias Dulces”, esta última en versión de C D Rom Como ilustrador se reconoce en “Ensalada de Animales”, “Diego y Los Limones Mágicos”, “Cartas del Palomar”, “Fábulas del Lobo Malo”, “Fábulas del Rey León” y “Purupupú”

Es importante resaltar que Ivar Da Coll, parte de una emoción y de la creación de los personajes para dar origen a sus historias y en su obra se evidencia una marcada preferencia por los animales como actores de la misma. De igual forma, en sus escritos y en sus ilustraciones, se reflejan los acontecimientos cotidianos de manera sencilla e imaginativa, generando en los lectores una sensación de bienestar y una percepción más descomplicada de la vida.

Su trabajo también presenta oportunidades favorables para el lector adulto, pues a través de él, se posibilita la realización de variadas interpretaciones y significaciones, permitiéndole orientar las historias en diferentes direcciones convirtiéndose así en una alternativa de esparcimiento para él. Por tal razón, se puede decir que Ivar Da Coll cobija incluso a los lectores experimentados pues a través de anécdotas jocosas que suceden en espacios reales y cotidianos, es capaz de llegar a chicos y grandes sin realizar mayores esfuerzos y aunque si bien es cierto, a los grandes puede no aportarles mayores conocimientos culturales o científicos, si logra llegar al interior de cada uno fortaleciendo algunos valores como la solidaridad, la cooperación, la constancia, la amistad y el cariño, así mismo, invita a un renacer de la imaginación y la fantasía.

SU IMPACTO

La obra de Ivar Da Coll es bien recibida por los niños, pues los pequeños muestran gran interés por conocer y escuchar las historias. En el momento de realizar actividades como la invención de una historia a partir de las imágenes, los preescolares, hicieron uso de su imaginación y elaboraron historias llenas de fantasía y jocosidad, notándose que querían hacer parte de la aventura.

Los pequeños demostraron sentirse identificados con los personajes y la trama de las historias, transportándolas a su quehacer cotidiano y compartiendo sus emociones a través de gestos, palabras y actitudes. Tal es el caso de un

niño de cuatro años que al leer “*Chiguero y el Baño*”, en el momento de transmitirlo verbalmente a sus compañeros, demostró mayor interés por el juego que por el baño, anotando que chiguero portaba la camiseta de la selección Colombia que le había regalado su papá. (El papá del niño es latineo y todos los días juega fútbol con sus compañeros de trabajo a la hora del almuerzo.)

En “*Chiguero y el lápiz*” los niños expresan sus necesidades señalando todas las cosas que quisieran pintar con su lápiz mágico para que se conviertan en realidad y al respecto los niños desearían pintar una nevera para su mamá, un cuarto grande para poder dormir en camas separadas, una muñeca para ella sola porque no tiene una, comida, ropa, juguetes.

Ante la ilustración de “*Chiguero viaja en chiva*”, en donde se muestra la desinflada de la llanta una niña exclamó ‘se quedó sin huevos la gallina, profesora! Otras expresiones como “cuéntalo otra vez”, “yo quiero a chiguero”, “déjame ver otro cuento” fueron frecuentes en los niños.

Finalmente, se hace necesario destacar las posibilidades creativas e imaginativas que produce en los niños esta obra, enriqueciendo de esta forma su desarrollo y favoreciendo en ellos la posterior elaboración de textos escritos, al mismo tiempo, que los prepara para afrontar diferentes situaciones que se les presentan en la vida diaria.

LA IMAGINACIÓN HECHA PALABRAS

Lygia Bojunga Nunes

Matilde Frías Navarro

Laureada en 1982 con el Premio Internacional Hans Christian Andersen, esta escritora latinoamericana, nacida en 1932 en el sur del Brasil, se inicia en el campo del arte como actriz y luego se desempeña en la televisión, escribiendo y adaptando guiones y traduciendo piezas teatrales. Abandona la vida del teatro, según sus propias palabras, porque "me oprimía mucho. No tengo vocación para ella. Siento amor, pero no vocación"¹

En la literatura incursiona con un libro para niños titulado *Los compañeros*, que la hace acreedora, en su país, en 1971, al primer premio en el concurso de literatura infantil del Instituto Nacional del Libro. Otras de sus obras son *Adiós, Mi amigo el pintor, Juntos los tres, Angélica, La casa de la madrina, El sofá estampado, La bolsa amarilla*

*La casa de la madrina*² es una historia que gira alrededor de Alexandre,

"un niño pobre que conoce el miedo y el hambre y que necesita trabajar para garantizarse la subsistencia. A pesar de todo, tiene en su mundo un amparo masculino, el hermano Augusto, y uno femenino, la profesora, que le dan de pronto un equilibrio para encarar la vida con optimismo. Ambos despiertan la imaginación del niño: el hermano, con las historias que le cuenta, la profesora, con las actividades creativas que propone en el aula"³

Toda la obra tiene un sabor de magia, que envuelve la vida de los niños protagonistas. El sueño de Alexandre es la luz en la otra orilla, esa casa de madera que su hermano le motivó a imaginar, a sabiendas de que para llegar a conocerla, tendría que "andar toda la vida". Una casa "toda blanca", con cuatro

¹ Rodríguez, Antonio Orlando. Entrevista a Lygia Bojunga. En *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil 1*. Publicación del IBBY. Santa Fe de Bogotá D.C., enero-junio de 1995, pág. 45.

² Bojunga, Lygia. *La casa de la madrina*. Bogotá: Norma, 1996.

³ Tietzmann Silva, Vera María. La ambivalencia del mar en Lygia Bojunga Nunes. En *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil 1*, pág. 37.

ventanas, una de las cuales deja ver el mar en todo su esplendor y otra el bosque. El caballo "inventado", con la complicidad de Vera, "para salir volando", como efectivamente hicieron los dos niños. La gata de la capa, que "pensaba normalmente, y tenía un modo de caminar que era una delicia". La cartera de la profesora, con todos los paquetes de la imaginación para crear juegos ingeniosos, viajar y contar historias maravillosas. Y el pavo real, rebelde y hermoso, "con tantos y tan vivos colores".

Y al lado de estos y otros sueños, la realidad del trabajo de Alexandre: "Comencé vendiendo bizcochos porque era muy pequeño y sólo podía cargar cosas ligeras" () "Alexandre salió de la escuela. Comenzó a vender helados en vez de cacahuets. Eran más pesados, pero los pagaban mejor" y otra clase de negocios, como conseguirle taxi a la gente, en el centro de la ciudad, para lo cual hay que "pararte en medio de la calle, empujar, correr, mantener el ojo alerta, esquivar automóviles, autobuses, todo lo que esté en circulación".

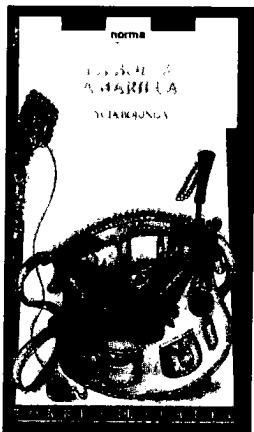
En medio de su condición de "vagabundo" -como le llamaron los padres de su amiga Vera- Alexandre lucha por alcanzar su meta. Llegar a la casa de la madrina. Allí encontrará también otra esperanza: la cartera perdida de la profesora que alimentaba su imaginación. Esa casa será su oasis, el símbolo de sus sueños vueltos realidad, y en la belleza de su paisaje se resumirán, todos los recuerdos y anhelos de su corazón de niño. Una flor amarilla, en el pecho azul de la puerta y dentro de la flor, una llave. El rito de imaginarla, la expectativa de encontrarla allí, luego utilizarla para abrir la puerta y asombrarse ante el espectáculo maravilloso de la paz y la alegría del interior de esa casa llena de bosque y de golpes de olas sobre las rocas, un reloj con ritmo de samba, como su país, la luna, el viento, la cortina, el sótano y el armario que "te da lo que le pidas". Todo su país y toda su ilusión estaban allí, en esa casa, donde no tenía que trabajar cargando helados o cacahuets, ni exponiendo su vida entre los automóviles en la avenida. Sólo disfrutar mirándola y sintiendo su calor.



La casa de la madrina nos lleva de la mano de Alexandre y Vera al Brasil, a ese Brasil de Copacabana, donde "había un monte, en el monte había unas casas, entre las casas estaba una casucha, en la casucha vivía mi familia, en mi familia estábamos mi madre, yo, mis dos hermanos y mis dos hermanas". A ese Brasil de la "neblina pícaro", país en donde "cuanto más andaban, tanto más bonito era el camino, y la luna brillaba cada vez más". En definitiva, al Brasil de la casa más soñada del mundo, la de la

madrina, con su vista al mar y al bosque, donde “no te imaginas el aroma que se respira”, donde todas las batallas están ganadas, incluida la de vencer el “miedo a la oscuridad, a trabajar, a quedarme solo”

Es tal el secreto de la literatura, que una sola descripción puede condensar al mundo, con sus altibajos, sus casuchas y sus “casas de madrinas”, llenas de luz y de esperanza, donde el “mensaje, siempre cuestionador e instigante, está abierto a las soluciones de cada lector”⁴



En la obra *La bolsa amarilla*⁵, Lygia Bojunga retoma el símbolo del mar, que “surge siempre como una imagen positiva”⁶ y la bolsa donde Raquel guarda sus deseos el de ser grande, el de ser niño y el de ser escritora

En este libro, la autora divide la historia en capítulos que permiten ir conociendo cada uno de los personajes y de las acciones de la trama. Se abre la historia, con *Los deseos*, parte en la cual Raquel explica el motivo de sus deseos y “solamente por entrenar” escribe una carta a su amigo imaginario Andrés. A partir de aquí, la autora atrapa al lector en cada uno de los capítulos del libro, contando el origen de la bolsa amarilla y todo lo que ésta contenía, gracias al ingenio y perseverancia de su dueña Alfonso, el gallo Rey, el gancho del pañal, “la paraguas”, el gallo de pelea

En esta obra se refleja la frase de su autora, en la entrevista que concedió a Antonio Orlando Rodríguez “Ahora estoy segura de que mi equilibrio está en la literatura. En la creación de personajes, más que en la invención de historias”⁷, aunque la historia de Raquel revela un gran potencial de la brasilera para seguir el hilo de un conflicto de personaje y, a la vez, poner en boca suya, como escritora y niña otras maravillosas historias, como la de la pelea de los gallos - imaginario de Raquel- para recrear a su modo una aventura del “Terrible”

⁴Sandroni, Laura Opiniones En Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil 1, pág. 47

⁵Bojunga, Lygia *La bolsa amarilla* Bogotá Norma 1997

⁶Tierzmann, Vera, op. cit., pág. 36

⁷Rodríguez, Antonio Orlando, op. cit., pág. 45

PARTE 5

EL SABER PENSAR

Y EL SABER HACER

EN LOS PROCESOS DE

LECTURA Y ESCRITURA

LA LECTURA Y ESCRITURA GENERADORAS DE SENTIDO EN LA ESCUELA

*Nelcy Mercedes Mejía Sanabria
Ana Josefina Nieto Enciso*

- **LA LECTURA Y LA ESCRITURA GENERADORAS DE SENTIDO EN LA ESCUELA**
- **LA LITERATURA: UNA OPCIÓN DE CAMBIO**
- **NUEVOS ALUMNOS, NUEVOS APRENDIZAJES**
- **ACERCÁNDONOS AL NIÑO LECTOR Y ESCRITOR**

El Centro Educativo Distrital Quinta Díaz ha venido trabajando en su PEI “La comunicación como una estrategia en la resolución de conflictos escolares”

La comunicación se entiende, en este proyecto, como esa posibilidad de los seres humanos para relacionarse entre sí con códigos comunes, mediados por aspectos sociales, intelectuales, emocionales, temperamentales e históricos. El conflicto se asume como parte inherente al ser humano y se caracteriza por la confrontación, el choque, la disputa, la controversia, los cuales proporcionan elementos de crecimiento y enriquecimiento personal, brindan oportunidades y es necesario reconocerlos dentro de los grupos humanos.

En este sentido Estanislao Zuleta afirma “Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad, son fenómenos tan constitutivos del vínculo social como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal – en el amor y la amistad-, ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo. Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría a paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz”¹

¹ Zuleta Estanislao. Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá, Editorial Procultura, 1985, págs. 77 – 79.

CARACTERIZACIÓN DE LA LOCALIDAD Y LA ESCUELA

Los niños que estudian en la Escuela Quinta Díaz, pertenecen en su gran mayoría a familias en que los padres se encuentran separados o sólo uno de ellos responde por los niños. También un alto número de niños viven con sus padrastros o sus abuelas. Los barrios de donde provienen pertenecen a la localidad 17 Candelaria, Centro Histórico.

"Santafé de Bogotá se encuentra dividida en 20 localidades, La Candelaria es la número 17 y según el DANE comprende los barrios Las Aguas, La Concordia, La Candelaria, Santa Bárbara, Egipto y Belén. Su importancia histórica es innegable, como quiera que es desde hace mucho tiempo uno de los lugares más destacados no sólo de la ciudad sino del país, ya que en sus calles y casas se han protagonizado numerosos acontecimientos, referenciados como determinantes en nuestra historia nacional. Se ubica en el sector centro-oriental de Santafé de Bogotá entre la Avenida Jiménez y la calle 4 y las carreras 10 y 4 este. Según el DANE en la encuesta sobre pobreza y calidad de vida en Santafé de Bogotá de 1991 la localidad contaba con 26073 habitantes, sin embargo, en días laborales y de jornada académica ordinaria en planteles educativos, recibe considerable población flotante compuesta en su mayoría por estudiantes y empleados y visitantes. La localidad de la Candelaria presenta hoy dos caras: una caracterizada por una dinámica como ninguna otra localidad, en virtud de que en ella se encuentra el sector histórico de la ciudad, es considerada el primer centro cultural de la ciudad, acoge una parte importante de la administración estatal nacional y la Alcaldía Mayor de la ciudad, es una zona altamente comercial con significativa presencia del sector financiero y alberga las sedes de un buen número de universidades y sedes culturales. La segunda faceta refleja las condiciones de deterioro de la calidad de vida que se palpan en éstas y otras ciudades del país. La Candelaria puede ser catalogada como una localidad pobre según el Plan de Desarrollo Local 1992 - 1994, el 52% de las viviendas no poseen acueducto y el 15.6% toman el agua de pozo. Así mismo, 47.6% de las viviendas no tienen alcantarillado y el 9% no poseen energía eléctrica y la indigencia se considera como uno de los problemas más graves de la localidad"²

Así mismo, asisten a la escuela algunos niños de la localidad 3 de Santafé con características muy similares a la anterior. Estos barrios poseen un gran número de viviendas en inquilinato y otras construidas con tablas, cartón, algunas tejas y paroy³

² Colectivo Proyecto La Candelaria. Una experiencia de vínculos Escuela - Comunidad. Lazos y Huellas Bogotá, 1996, págs. 238 - 241.

³ Material conocido como tela asfáltica, utilizado en algunas ocasiones para la construcción de viviendas.

Sus habitantes trabajan como recicladores, vendedores ambulantes, emboladores, y por la cercanía al centro de la ciudad la economía informal y rebusque⁴ está presente en ella. Las situaciones entre los vecinos son muy conflictivas reflejándose en actitudes de agresividad y en expresiones fuertes de los niños. Es común escuchar frases como "ayer mi papá me cascó", "esa vieja me quitó a mi papá", "a la salida nos vemos". También se observan gestos de agresión o amenaza como "roscas"⁵, "miradas fuertes", "empujones" y en ocasiones hasta golpes.

El Centro Educativo Distrital Quinta Díaz se encuentra ubicado en el barrio Egipto de la Localidad 17. Asisten a él 390 niños y niñas de los grados preescolar a quinto de primaria. Cuenta con 14 docentes, una orientadora y una directora. En el año 1999 se vincula al programa de jornada única ampliada (JUA) pues se cuenta con la planta física en la jornada de la tarde y, además el gran interés de los padres de familia en este proyecto, ya que la mayoría de ellos se ven obligados a dejar a sus hijos largas horas solos en la jornada de la tarde.

En materia pedagógica la institución ha detectado problemas de lecto-escritura en todos los grados, situación que ha llevado a plantear acciones frente a fenómenos particulares (apatía por la lectura y escritura, disgrafía, dislexia, presencia de algunos niños en grados superiores con dificultades en lectura y escritura, ausencia de modelos lectores, etc.) como el integrarse a proyectos que ofrecen variadas instituciones⁶.

Frente a esta problemática en particular el proyecto **Los niños y la literatura** crea el espacio más apropiado para compartir, reflexionar y generar propuestas en compañía de docentes de otras instituciones, participando también

⁴ Rebusque: solución ocasional e ingeniosa con que se sortean las dificultades cotidianas (raponeo, pedir limosna).

⁵ Acción que consiste en colocar el dedo pulgar y el índice en forma circular en la nariz acercándola y alejándola repetidamente.

⁶ -Fundación Rafael Pombo. Talleres lúdicos - literarios dirigidos a maestros y niños.

-Rincón del cuento.

-Casa de Poesía José Asunción Silva. Talleres y uso de la biblioteca.

-Archivo Nacional. Visita y taller sobre la importancia de los documentos históricos y elaboración de papel.

-Museo de Telecomunicaciones. Taller y visita guiada sobre la historia de la comunicación.

-Fundación Gilberto Alzate Avendaño. Talleres de teatro y presentaciones.

-Biblioteca Luis Angel Arango. Sala de Música.

-IDEP. Proyecto de innovación "Los niños y la literatura".

en seminarios, talleres, debates⁷ Es así como el proyecto **Los niños y la literatura** se involucra dentro del PEI de la escuela como protagonista y dinamizador del mismo. La lectura y escritura comenzó a invadir los espacios escolares mediante procesos significativos que permiten a todos manifestarse en diversas formas, hablar de su mundo y leer el mundo de otros, situación que muestra otras posibilidades de dirimir conflictos, de comprender la situación de otros y la de ellos.

LOS NIÑOS Y LA LITERATURA ... "PROFE: ¿QUIERE LEER MI CUENTO?"

La experiencia comenzó en el año 1998 cuando motivados por buscar ayuda institucional para un curso con problemas de lecto escritura se acudió a la convocatoria hecha por la supervisora de la Localidad 14 Matilde Frías. El proyecto se trabajó durante todo este año, y se observaron resultados favorables tanto en los niños, como en los padres y en la maestra, quien para el año siguiente involucró a otra docente interesada en el proceso.

La experiencia inicial se llevó a cabo en un curso de 34 niños del grado segundo. Ellos presentaban deficiencias en el campo lecto – escritor, situación que los obligaba a reiniciar año tras año su proceso en ese campo. Primordialmente se hizo énfasis en lo afectivo, seguros que es posible, a través de él, generar dinámicas distintas en el aula, donde los estudiantes, el maestro y los padres descubran sus capacidades y asuman retos. El "sí puedo" estaba siempre presente.

Al tener en cuenta lo anterior inicialmente se indagó por la historia personal de cada uno, sobre todo la familia, aspecto que brindó mucha información acerca de las expectativas, deseos e intereses de los niños, se realizaron dibujos, escritos, dramatizaciones y anécdotas que fueron, por un lado, compactando el grupo como equipo de trabajo y, por otro, motivaron a los niños y niñas a escribir con el único objetivo de comunicarse. La lectura de cuentos estuvo presente todo el tiempo, algunos de autores reconocidos y otros creados por los niños.

Se trabajaron dos escritores Ziraldo el Brasileño y Horacio Quiroga. De Ziraldo se leyeron los cuentos *Perico y Leopoldo*, *Rolín el ombligo*, *Los diez amigos* y *René la rodilla*, estos cuentos fueron comentados, dramatizados ilustrados utilizando técnicas de recortado, temperas, colores, crayolas.

⁷ Seminarios o talleres donde ha asistido el grupo de docentes innovadores
 - La investigación cualitativa como búsqueda de sentido. Compensar
 - Seminario Pedagogía por Proyectos. Universidad Distrital
 - 4º Congreso Colombiano y 5º Latinoamericano de Lecto y Escritura. Fundalectura y Reading Association
 - Curso de Internet. Colombo Andino
 - Asesoría. Doctora Neyla Pardo, Matilde Frías, Ahx Susana Bautista

Luego se inició la creación literaria motivados con preguntas como
 -¿A qué parte de tu cuerpo te gustaría escribirle?

Los niños comenzaron su escritura sin temor a equivocarse o a cometer alguna clase de error. Al terminar los niños compartían el cuento con sus otros compañeros.

Algunos de los cuentos fueron

"LAS OREJAS"

Había una vez unas orejas que eran hermanos, una se llamaba Yimmy y el otro se llamaba Pipón. Resulta que gritaban mucho "Por favor no griten mucho" - dijo Yimmy - inmediatamente dejaron de gritar. Yimmy y Pipón se alegraron mucho y fueron felices para toda la vida.

Edisson Yimmy Chocontá
 8 años 1998

"LOS OJOS"

Había una vez unos ojos que se llamaban Carolina y Diana, Diana quería ser bailarina, Carolina quería ser reina de belleza. Carolina miraba los pasos, Diana miraba el baile, no estaban de acuerdo. Pero un día se pensaron y se fueron para los ojos de Paola Turbay.

Yeimmy Paola Leal Martínez
 8 años 1998

"LOS OJOS"

Había una vez unos ojitos que caminaban por el bosque y se encontraron con un ojo campesino. Y les dijo "Ojitos ¿Por qué están solos por aquí? - y se encontraron al feroz lobo y se los iba a comer, pero no pudo porque por ahí pasaba un ojo campesino y los salvó del feroz lobo y los llevó a la casa. Y los padres les dijeron eso pasa por andar solos. Y gracias al ojo campesino se salvaron y pudieron regresar a casa.

Alexander Díaz
 7 años 1998

"EL OMBLIGO Y LA OMBLIGA"

Mi ombligo no le gusta bañarse con el agua de la regadera, sólo con el agua de la piscina. Y cuando salió de la piscina había un gato en la cocina y se le

comió el rico ponqué que tenía listo para la novia Llegó la novia y no estaba el ponqué entonces la novia se fue sola muy lejos

Camilo Andrés Barreto
10 años 1998

LOS NIÑOS LEEN SU REALIDAD Y ESCRIBEN SOBRE ELLA.

“Profesora, ¿sus niños escriben cuentos? ... pero, si todavía no saben leer ni escribir”.

Parte del cuerpo mencionada	Relaciones interpersonales	Situación presentada	Resolución del conflicto	Figuras literarias
Orejas	Hermanos	Ruido del salón	Solucion al problema	Personificación
Ojos	Amigos	Conflictos de deseos	Concertacion del conflicto	Personificación
Ojos	Familia y amigos	Desobediencia	El amigo los ayuda a regresar a casa	Personificación Metafora- ojo exageración (feroz lobo)
El Ombligo y la Ombliga	Pareja	Gato se come el ponqué de la novia	La novia lo dejó por el ponqué	Personificación

En los cuatro escritos encontramos una fuerte inclinación por hablar de su familia o amigos en los cuales se presentan diferentes conflictos, llegándose a resolver en su gran mayoría. Se observa también un pensamiento creativo y a través de la imaginación se habla de situaciones reales y cotidianas para ellos. Hay una mezcla fantástica entre personajes y situaciones que, finalmente, narran un desenlace deseable. Por ejemplo, en el caso de *Las orejas* de Yimmy, los protagonistas son hermanos, uno de ellos es el autor, la situación que se presenta es la contaminación auditiva, la cual es solucionada a través de una petición, escoge las orejas como el órgano del cuerpo que se afecta directamente con el ruido y presenta una escena cotidiana del aula de clase, y termina diciendo “por favor no griten mucho”, e inmediatamente el ruido desaparece y las orejas “fueron felices para toda la vida”

Poco a poco la literatura comienza a incidir en su comportamiento y en la creación de sus propios textos en los cuales se pueden observar sentimientos, emociones y afectos que antes era difícil de detectar, -a Yimmy realmente le

molesta el ruido del aula-, así mismo, sus textos empiezan a tener significado pues en ellos se reflejan su realidad y sus sueños, que en ocasiones no se pueden expresar tan fácilmente

El sentimiento de cometer un error y ser reprendido, o de perderse y encontrar un amigo que le ayuda, o la alegría de llegar a un acuerdo con su amiga para reposar en los ojos de Paola Turbay son los primeros pasos en la búsqueda de sentido a la escritura, cargado de intenciones comunicativas expresadas en forma literaria. Cuando nos encontramos con la metáfora “los ojos campesinos” de Alexander, en su cuento *Los ojos*, inmediatamente aparecen remembranzas de la sabiduría de nuestros abuelos de origen campesino. Es posible que este niño esté muy cerca de él, al igual que muchos de nosotros, campesinos de ciudad.

El campesino está presente aquí también como símbolo de amigo, persona con buenas intenciones y alguien a quien todavía se le puede tener confianza en contraste con su diario vivir, una realidad dura a la que se tiene que enfrentar (ver caracterización de la localidad), realidad que se presenta en un primer momento como un obstáculo, pero que al mismo tiempo ha desarrollado un niño capaz de leer su mundo, de comparar, de mezclarlo con la fantasía, hacer inferencias y actuar de acuerdo con esta lectura de su cotidianidad.

Lo anterior nos deja claro que la lectura y la escritura no se reducen al acto de codificar o decodificar signos, ellas definitivamente tienen que ver con la vida de los sujetos. Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo, en su artículo *Constructivismo y lengua escrita*, afirman “La lectura y escritura como las formas básicas en que se despliega la lengua escrita, ésta, en su carácter de lengua, es un medio de constitución, expresión y comunicación entre los individuos y la cultura”⁸. Lo que implica que el niño asume la lectura y la escritura desde el intercambio con su medio para comunicarse adquiriendo sentido, incidiendo en su vida académica y en la construcción de su imagen como aprendiz y como persona.

En el caso particular de este curso de la escuela denominado “especial”, a causa de las deficiencias lecto escritoras, donde padres y maestros miraban con incredulidad los textos creados por los niños preguntándose ¿escriben

⁸Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1996, pág. 88

cuentos pero si no saben leer ni escribir?, se observa un alto potencial lector con ritmos distintos en la adquisición de la lectura convencional, lo que nos hace caer en cuenta que no podemos enmarcar un grupo de niños dentro de una categoría de incapacidad, pues simplemente tienen ritmos diferentes

Del escritor Horacio Quiroga se trabajaron los cuentos *El loro pelado* y *La tortuga gigante*. Algunos de los escritos creados por los niños, a partir de estas obras, se transcriben a continuación

Sin título

“ Había un cucarrón que era pobre y se encontró con una cucaracha Mira, le presento a mi nieto ¡oh! ¡qué lindo es! ¿cómo se llama?, pulgar Lo invito a una cena Con mucho gusto FIN”

Fernando Quijano
8 años 1998

La paloma perdida

“Una vez me encontré con una paloma pero se me fue No la encontré pero se fue para la casa del árbol, no quiso salirse, después se fue muy lejos del árbol, se encontró con otro árbol, estaba muy triste porque perdió sus árboles se puso a llorar porque no la podía encontrar después me fuí lejos, al fin la encontré en otro lugar de la selva, después me fuí a vivir muy lejos de la selva”

Nataly Rodríguez
8 años 1999

A su vez muchos de los niños escritores publicaron sus cuentos a través de *Ecos infantiles*⁹, a la hora de descanso, se notaba la seguridad de los niños y el valor que daban a sus trabajos, el interés por comunicarse, y de hacer conocer su trabajo a la escuela, se encontraban motivados a seguir escribiendo, en este momento no era importante la ortografía, la letra, o las estructuras convencionales de un cuento

LOS NIÑOS Y LA LITERATURA INVADEN LA ESCUELA

Poco a poco las actividades mencionadas y las actitudes de los niños frente a la lectura y creación de textos en forma libre y espontánea hacen que el Consejo Académico estudie la posibilidad de vincular a toda la escuela para

⁹ Emisora escolar CED Quinta Díaz

involucrar el proyecto al eje comunicativo del PEI, de esta manera se vincula otra docente interesada y el proyecto comienza a realizarse en todos los grados

Finalmente, la participación de la escuela en el programa jornada única ampliada (JUA), abrió un espacio “formal” para socializar el proyecto con toda la institución y sensibilizar a la comunidad educativa frente al mismo

El trabajo de jornada única gira alrededor de cuatro ejes *Los niños y la literatura*, Desarrollo del pensamiento, Viajemos por la localidad y la ciudad y expresión artística. Los ejes planteados en el proyecto dirigen la experiencia escolar cada uno aporta elementos conceptuales y prácticos que son tenidos en cuenta en el trabajo del aula, con los padres y la institución en general. Cada uno se desarrolla durante dos horas un día a la semana. Las maestras están organizadas según el eje y lo organizan a través de actividades pedagógicas donde prima la lúdica. Se distribuye la guía y luego se recoge con la respectiva evaluación (realizada por docentes y alumnos), ver anexo 1

Los ejes planteados en el proyecto dirigen la experiencia escolar, cada uno aporta elementos conceptuales y prácticos que son tenidos en cuenta en el trabajo del aula, con los padres y la institución en general y a pesar de ser desarrollados específicamente durante dos horas están inmersos en la vida escolar en cualquiera de sus actividades

El eje *Los niños y la literatura* se diseñó bajo una perspectiva comunicativa, literaria y psicolingüística enmarcados en los ejes que plantea el proyecto de innovación psicolingüístico, sociolingüístico, lúdico, pedagógico, afectivo-valorativo, investigativo y literario¹⁰

La experiencia estuvo apoyada por estrategias pedagógicas que se desarrollaron desde su inicio, constituyéndose en unos instrumentos de construcción y co-construcción literaria en cada una de las aulas. Dichas estrategias fueron

- 1 Cuaderno viajero. Consiste en un cuaderno donde los niños libremente escriben historias en compañía de sus padres o familiares. Inicialmente el cuaderno es entregado a un niño quien inicia una historia, al día siguiente se lee en el salón de clase el cuento y otro niño lo lleva a su casa para continuarlo y así sucesivamente. Aunque esta estrategia pre-

¹⁰ Frías, Matilde y otros. Descubriendo niños escritores. Investigación sobre la construcción de textos literarios. Santafé de Bogotá. Editorial Talleres de Imprenta Distrital, 1997, págs. 141-144

tendía involucrar a la familia no siempre contó con la colaboración de los padres como lo manifiesta Jefferson Medina en la entrevista publicada en la revista *Sopa de Caramelo No 3* '¿En tu casa te ayudan a hacer los cuentos?' - 'No, porque están muy ocupados Aunque a veces me dan ideas'¹¹

- 2 Lectura Silenciosa Sostenida (L S S), el objetivo primordial de esta estrategia es desarrollar hábitos lectores donde los niños asumen la lectura como una actividad recreativa y voluntaria con materiales previamente auto-seleccionados. Los estudiantes eligen voluntariamente una lectura, al igual que el maestro o cualquier persona que entre durante ese tiempo al aula, luego cada uno lee en silencio sin interrupción durante un tiempo determinado. Al terminar el tiempo previsto para esta actividad no se hacen preguntas acerca del texto leído, no se responden cuestionarios, sin embargo, se sabe que el texto incide en el sujeto, situación que en ocasiones lleva a los niños o al maestro a compartir su lectura

Se escoge con los niños el tiempo que se destinara para la actividad, por ejemplo todos los días a las 8 15 de la mañana durante 15 minutos¹². Esta estrategia despertó el interés y el entusiasmo por la lectura, muchos niños al no terminar el cuento durante el tiempo establecido pedían el cuento en calidad de préstamo para llevarlo a su casa, o lo continuaban al día siguiente, otros hablaban sobre lo leído con sus compañeros, creando expectativas o curiosidad frente a muchos cuentos. Es el de caso del libro de Irene Vasco *Conjuros y sortilegios*. De igual manera, fue una excelente oportunidad para mostrar modelos lectores adultos – docente, directivos, padres, celadores, aseadores, visitantes –

- 3 Correo escolar en la institución se establece un correo donde niños, padres, docentes, personal administrativo se comunicaban mutuamente. Se acostumbra a depositar las cartas en un buzón y los días jueves en la mañana un niño – llamado el cartero – las reparte por los salones. La correspondencia es de vital importancia pues los estudiantes ven el sentido comunicativo y práctico de la escritura y se establece una comunicación e interacción a través de ella
- 4 Periódico escolar y emisora éstos son los medios que permitieron la difusión y el reconocimiento en público de los escritores escolares (padres, maestros, niños). Los niños frente a esta estrategia se mostraban muy interesados en participar, buscaban al comité editorial y enseñaban

¹¹ Proyecto "Los niños y la literatura" Sopa de Caramelo, núm 3

¹² Condemarín, Mabel. El programa de Lectura silenciosa sostenida. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1987

sus escritos con orgullo y seguridad. Se escuchaban expresiones como "quiero leer mis escritos en la emisora", "mi cuento está interesante quiero que otros niños lo conozcan"

- 5 Cuadro récord consiste en un cuadro donde después de hacer la lectura de un cuento por parte del docente o estudiante se escriben las impresiones del mismo. El objetivo de éste es tener un registro del número de cuentos leídos, del material que más les llama la atención, y la familiarización con autores literarios. Observemos uno de estos cuadros

Fecha	Autor	Nombre del cuento	Comentarios
Mayo 11/99	Francisco Hinojosa	<i>La peor señora del mundo</i>	"Podemos ayudarlo a las personas a mejorar sus malos comportamientos sin ofenderlas" Rosa Guadalupe Torres 8 años
Julio 29/99	Clarissa Ruiz	<i>Toco Toc El cartero enamorado</i>	"Cuando uno está enamorado puede escribir cartas ¡tan bonitas! Son palabras del corazón ¡Qué viva el cartero y la costurera!" Yemmy Catherine Bernal 9 años

Este es un ejemplo del llamado cuadro récord. Al analizar los cuadros de todas las aulas observamos que a la gran mayoría de los niños y niñas les interesan los escritos de misterio o donde aparecen monstruos, este cuadro también facilitó el desarrollo de la oralidad, la argumentación

Con estas estrategias se inició al acercamiento de los niños hacia la literatura, durante los primeros meses se trabajó alrededor de la sensibilización literaria, explorando las potencialidades creadoras de los niños por medio de los sentidos, se aplicaron técnicas para la percepción visual, auditiva, olfativa, táctil, a la vez se trabajó oralidad. El objetivo principal de esta primera parte fue hacer lecturas de mundos, algunos muy cercanos a ellos y otros imaginarios donde cada uno a partir de sus sentidos iba más allá de creer que leer es codificar grafemas mecánicamente

Ejercicios como tocar un libro, olerlo, sentirlo dice ya mucho de él, antes de leerlo propiamente, hacer predicciones de un libro, recrear historias a partir

de sus imágenes, de una sola palabra, muestran al niño otras maneras de acercarse a la lectura, su propio mundo, sus vivencias, sus relaciones personales, sus pensamientos se convierten así en un libro importante

Se hace énfasis en la competencia literaria entendida ésta como “la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos, esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal”¹³

Esta etapa es de vital importancia, porque la experiencia de acercarse a la lectura de diferentes maneras rompe paradigmas, crea caminos, despierta la imaginación y hace que el sujeto sienta significativo y cercano a su vida el proceso de lectura y escritura. Al respecto Alicia Yáñez Cossio afirma

“todo niño es un creador en potencia y la fuente más rica de las sensaciones que necesita un creador está en el desarrollo de los sentidos. El aprender a percibir por medio de los sentidos es la ventana abierta hacia lo cósmico y hacia lo introspectivo. El desarrollo de la percepción ayuda a la imaginación”¹⁴

Luego de la etapa de sensibilización se realizaron diferentes talleres de exploración alrededor de temáticas como la correspondencia escolar, jugamos con las palabras - retahílas, chistes, refranes, adivinanzas, trabalenguas -, y la creación de cuentos. Estas son algunas de las producciones de los niños

“El viaje al computador”

Personajes: Jefferson como Roger - Nelcy como la maestra de Roger - Paola como Donna

Era un día muy bello y ese día a Roger y a Donna iban hacerles una entrevista, pero no sabían la aventura que les esperaba - pero sucedió lo inesperado. Iban hacer la entrevista, entraron a una habitación oscura, de pronto todas las luces se encendieron, era una habitación de computación y observamos un computador. De repente apareció Nelcy la maestra y los invitó hacia el computador, ella salió un momento y Roger tocó una de las teclas del computador, la pantalla se abrió y los absorbió, dentro de la pantalla encontraron un

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1998, pág. 58

¹⁴ Yáñez Cossio, Alicia. Niños escritores. Taller de literatura infantil. Santafé de Bogotá. Ediciones Paulinas. 1992. pág. 25

virus en forma de tiranosaurio, asustados luchamos con unas armas tridimensionales y el virus fue desintegrado y seguimos viajando por el computador, llegamos a un abismo y para saltarlo tuvimos que hacer cálculo mental de la clase de matemáticas, salté pero casi pierdo a Donna la alcancé a sujetar, encontramos otro reto, una isla con piratas todo era miedoso, era desértico encontramos una lancha y remamos hasta encontrarnos de frente a una ballena, logramos escapar de ella y al paso nos encontramos con Barba Roja y nos secuestró, pero al atardecer una terrible tormenta desatando rayos nos hundió y nadamos hasta un lugar desconocido, una puerta se abrió y llegamos antes de que Nelcy la profesora regresara. Presentamos la entrevista, nos fue bien, pero no estábamos seguros de que lo sucedido fuera verdad. De pronto Donna dijo Roger mira lo que tengo en mis manos un retazo de tela del pirata, los dos nos reímos y quedó como nuestro gran secreto. Desde ese día yo amo a Donna

Jefferson Medina

10 años

1999

Jefferson hace mezcla de una situación real - el ser seleccionado para una entrevista para el periódico *El Tiempo* - y, una fantástica, motivada por el vídeo titulado “*El guardián de la fantasía*”, el cual se vio previamente

El niño en su escrito muestra interés por los computadores y deseo de saber y conocer más de ellos, el ser absorbido por la pantalla es una prueba de querer entrar en él. La aventura que narra pone al computador como un elemento fantástico, casi mágico, donde se viven mil peripecias que, finalmente, terminan muy bien. Tiene una compañera de viaje de quien está enamorado en la vida real y con quien comparte más de un secreto. Otro de los elementos que llaman la atención es el gran número de palabras que él usa para narrar la historia

“Quiero saber de ti...”

“Santafé de Bogotá, octubre 16 de 1999

Señora Esther Montenegro

Querida abuelita te mando esta carta para que tú me mandes una respuesta pero yo te mando esta carta porque quiero saber de ti, aunque tú no vivas en la casa yo te mando cartas abuelita, yo no quiero que tú te mueras nunca

Con mucho amor Yesica Montenegro

Respuesta

“Santafé de Bogotá, octubre 18 1999

Querida nieta, la saludo cariñosamente y espero que cuando reciba esta carta este bien de salud, ya que yo me encuentro regular de salud, en tu carta me dices que me ha estado mandando cartas y que no te las he contestado pues no se las he contestado por lo que te cuento, mi salud, pero te pido disculpas por no haberte contestado mi querida nieta. Espero que te estes manejando bien en la casa y en la escuela. De lo que me dices que no quieres que yo me muera pues eso no lo decidimos nosotros, lo decide Dios, claro que yo espero que Dios me deje otro tiempo más.

Bueno querida nieta salúdame a tus padres y hermanos, que los quiero y los recuerdo mucho lo mismo que a usted.

Hasta pronto, se despide de usted, quien la quiere mucho. Esther Montenegro.”

“Te amo mamá...”

“Lunes 5 de abril de 1999

Recordada mamita

Te amo, tú me agradas, eres tan frágil conmigo, te mando un beso, te adoro mucho. Te quiero decir que mi papá es muy cansón pero de todas maneras lo amo mucho, pero más a ti. Tú eres una reina muy hermosa, amo como nunca te ame. Quiero que estes a mi lado todos los días no me dejes sola. Yo no soy cansona te he ayudado. Te mando un beso grande inmenso tu hija. Anónima”

La correspondencia fue otra aliada en el desarrollo del proyecto porque permitió a los niños expresarse libremente, comunicándose con otros y recibiendo respuesta a sus misivas. Escribir, entregar y esperar las cartas genera una dinámica interesante en los niños. Se hizo énfasis en la carta como una conversación a distancia. Para algunos se volvió su mejor pasatiempo donde además podían utilizar el dibujo.

En la primera carta Yessica se comunica con su abuela, y muestra parte de su realidad, el gran afecto por ella. Le reclama por no contestarle las cartas, lo hace en forma sutil, quizás teme que se disguste y finalmente le expresa su deseo “yo no quiero que tú te mueras nunca”, es de anotar que muchos de los niños que asisten a la escuela están a cargo de su abuela, o ella representa una figura afectiva

En la carta anónima se infiere que la corresponsal es una niña, expresa mucho amor por su mamá y habla tímidamente del amor que siente por el papá, lo cataloga como un hombre cansón, y suplica a su mamá que no la deje sola. La niña pasa mucho tiempo sola y durante este tiempo ocurren cosas que a ella no le agradan. Esta carta es un fiel reflejo de situaciones que viven muchas niñas de la institución, quienes en su gran mayoría se quedan en su casa (pieza) solas durante mucho tiempo.

De igual manera, se trabajaron las cartas utilizando diferentes formas de escribir, por ejemplo la carta mágica donde los niños escribieron sus mensajes con leche y luego los descubren al calor de una vela, cartas jeroglíficas aquellas que utilizan dibujos en lugar de palabras y, por último, cartas en clave donde a cada letra le corresponde un número, luego se escriben los números correspondientes a cada letra formando los mensajes. Esta fue una manera interesante de mostrar a los niños que nuestro abecedario es un sistema de signos como otros tantos.

Posteriormente se entró a jugar con las palabras. La lúdica invitaba a los niños a leer y escribir de una manera placentera (crucigramas, sopas de letras, trabalenguas, adivinanzas, acrósticos), primó la oralidad inicialmente y luego la creación en forma escrita. Fue un excelente medio de comunicación entre los niños donde especialmente afloró la descripción y los mensajes de amor, también se convirtió en otra posibilidad de acercar a los padres quienes compartieron con sus hijos adivinanzas o trabalenguas que habían aprendido de niños.

Yinna Ossa de 9 años recrea su imaginación en la siguiente rima

“ Prolín es pequeñín
tiene un maletín
y baila en el grupo salsarín”

Y Rosa Guadalupe de 9 años habla de don Crispín

“ Don Crispín un figurín
flaco como un fosforín
toca el violín
con el esqueletín”

Finalmente Alexander envía este mensaje a una de sus compañeras

“Tú eres como una esmeralda
Tu piel es como una rosa

Tus ojos son como una fuente
 Tus pies son la media naranja
 Cuando llega la noche
 Tú brillas”

Es interesante destacar el papel del juego, el cual hace que el pensamiento fluya sin contratiempos, produciendo conocimientos basados en la reflexión y el análisis. Al respecto Johan Huizinga en su libro *Homo Ludens*, citado por Alix Susana Bautista Barajas dice “Todas las actividades humanas están impregnadas de juego. El lenguaje fluye a través del juego para comunicar, enseñar, distinguir, nombrar, determinar, constatar, nombrar pasando así de lo material a lo pensado y de lo pensado a lo abstracto haciendo surgir la metáfora”¹⁵

Así mismo Gianni Rodary a través de los binomios fantásticos, construcción de hipótesis fantásticas, adivinanzas, juegos con objetos de la cotidianidad, ensalada de cuentos genera situaciones donde la imaginación trabaja a partir de la asociación de palabras, ideas, vivencias, historias cotidianas, todo ello tomando como eje el juego, la experiencia y la vida del niño

Veamos un ejemplo de una hipótesis fantástica a partir de la lectura del cuento publicado en la revista *Sopa de Caramelo No 3*, “*El pirata y la princesa*”¹⁶

¿Qué pasaría con la princesa si no le hubiera funcionado la espada?

‘El dragón asustado y mirando fijamente a la princesa le dijo ¿Por qué dañas las naturalezas?, yo soy un dragón muy bueno, y tú por matar los animales vas a sufrir. Y ella le dijo Por favor no me hagas sufrir y el dragón le dijo ya no puedo hacer nada por ti. Dijo la princesa ¿cuál es el castigo para mí? Mi venganza es que serás pobre”

Yina Ossa 9 años

LA NATURALEZA Y LA ESCRITURA DOS GRANDES ALIADAS

Dentro del proyecto de innovación los niños, los padres y los maestros compartieron instantes de inspiración literaria, donde al percibir olores y fragancias, y observar verdes paisajes se crearon composiciones literarias de asombrosa sensibilidad y creatividad. La sede campestre Semillas de América ubicada en el kilómetro 5 de la vía la Vega, Alto del Vino, fue testigo del descubrimiento

¹⁵ Frías, Op cit

¹⁶ Sopa de Caramelo, No 3, Op cit

que experimentaron padres e hijos al utilizar la escritura como medio eficaz de comunicación a través del género literario

Muchos de estos escritos fueron creados entre padres e hijos, otros niños quienes asistieron solos fueron adoptados temporalmente por algún padre presente. Algunos de los escritos aquí transcritos también fueron publicados en el periódico escolar¹⁷

A continuación se transcriben algunos de los escritos¹⁸

“Damos gracias a todos ustedes por sus enseñanzas y porque Dios nos ha permitido disfrutar de esta naturaleza, y de ver las cosas con más amor, y relacionarnos con ella no importa el tiempo porque todos estos son maravillosos si los contemplamos con todo el corazón”

Yessenia Katherine Castro Valbuena y su mamá 7 años Grado 2



“En la salida del Centro Educativo Quinta Díaz estaba lloviendo y llegamos a Semillas de América y sentimos una tranquilidad

Nos despejamos la mente, todo me gustó, aprendimos cómo debemos estar con nuestros hijos, le agradezco de antemano y gracias a la profesora Anita por habernos invitado, a la directora Judith porque

estuvo con nosotros y que estos programas se sigan haciendo. A mi hijo le gustó todo, le gustó las plantas, los árboles, el almuerzo, también a Ernesto Gracias, porque yo no jugaba así, a la profesora Alix que nos siga invitando a estos talleres que son muy buenos para nosotros y los niños. A Fernando Lara lo que nos enseñó muchas gracias”

Jhon Andrés Roa y Señora Clara Roncancio Edad 11 Grado 2

“Estuvimos muy contentos en la Granja, el almuerzo estuvo muy delicioso estaba muy delicioso. Reina quiere a Semillas de América”

Reina Rodríguez Contrera Edad 7 años - Grado 2

¹⁷ El periódico escolar se llama *Quinta Díaz*. Es elaborado por toda la institución y liderado por el Comité de comunicación y el proyecto *Los niños y la literatura*. Tiene tres ediciones en el año

¹⁸ Estos textos son transcritos como fueron escritos por sus autores

“ Todo me pareció muy bueno Hasta cuando me subí al bus Y todo estaba lleno Después cogimos por la calle 80 Y llegando a la Boyacá el conductor Nos dijo llegamos hasta acá La profesora Ana nos dijo Vamos para el Alto del Vino y grata fue la sorpresa De lo bien que nos sentimos Todo fue muy bonito Don Ernesto con sus juegos Fernando con sus cuentos Y el pollito del almuerzo Y lo importante fue que todos La pasamos contentos”

Jessica Liseth García 8 años José Humberto García (papá) Grado 2

A mi Yorleni lo que más me gustó fue las flores, las matas, las personas que nos acompañaron, Fernando, Ernesto, Alix , compartir con todos ellos ha sido una gran experiencia y esperamos poder compartir con los profesores y con los padres de los otros niños, porque es salir de la rutina diaria, dejar problemas atrás y seguir adelante Aprendimos muchas cosas como de las plantas, flores y animales

Muchas gracias por todo lo que aprendimos, y gracias por toda su colaboración Que Dios les pague”

Yorleni Suárez Guaca 8 años Margery Guaca (mamá) Grado 2

“Yo, Blair Rengifo al enterarme de un concurso que había en la escuela, que la profesora Ana y la directora Judith tienen mucha confianza en los niños, yo me entusiasmé mucho, porque yo no sabía que había motivación por parte de la escuela Quinta Díaz y al saber llegara a ver a mi hijo con coordinación e ideas propias en cuanto hoy 22 de febrero Va ha ser una fecha inolvidable ya que compartimos con la naturaleza, al llegar a saborear tanta belleza, organización, amistad, alegría, cordialidad Tal vez mejor que llegar a la casa

Compartir con nuestros hijos, ya que no nos queda tiempo para compartir con ellos Expresar tantas cosas, tal vez olvidarnos de las cosas de la ciudad, de la contaminación, de los problemas Que agradable aspirar, el aire de Semillas de América Un agradecimiento muy grato para las personas que innovan porque está es la gente que necesita Colombia

Gracias a Alix por invitarnos a Ernesto por la recreación y a Fernando por la motivación a la lectura y escritura Mi hijo la pasó de maravilla”

Kevin Leonardo Arévalo Rengifo 8 años
Blair Rengifo (mamá) Grado 2

*“ Semillas de América”
“ Que rico pase este día
al lado de mis amigos
me gustan mucho las plantas*

*y también los animalitos
También nos gusta la ruta
Fue divertida y amena
A penas llegamos nos dieron
Una agua de panela
Los profesores son muy gentiles
Nos hicieron reír, por los
Cuentos que nos dijeron
Nos gustó la actividad
Que bonita es semilla
Por sus bosques y sus prados
Y aunque fue solo un día
Yo quede enamorado FIN”*

Diana Paola Valencia 9 años
Dennis Moreno 10 años

Jessica Montenegro 9 años
José Roberto Martínez 10 años
Sonia Montenegro (mamá)

“Hay en la casa de Semillas de América unas matas muy lindas, cuyos nombres son cerezas, fresas, tomate de árbol, papayuela, me gustaron las flores Las casitas, como el pasto húmedo, me gustó la lluvia, me gustó la neblina Me gustaron los profesores y como ellos nos enseñaron, como nos trataron y como nos trató la directora También nos gustaron los pajaritos y muchas cosas más Me gustó como nuestra profesora nos trato y nos tuvo paciencia

Gracias señor Bendito
Marta Liliana García 8 años Grado 3
Celinda Pardo (mamá)

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE NIÑOS Y PADRES

En los textos que se crearon como resultado de la experiencia de la salida de campo, predomina el tema de la naturaleza como resultado de la sensibilización que despertó el ambiente y las estrategias en cada uno de los talleres

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia lo constituyó la integración de los padres con el proceso de sus hijos, algunos manifestaron admi-

ración y alegría al sentir que sus hijos poseen grandes capacidades y que pueden expresarse con facilidad ya sea en forma escrita, gráfica o gestual

Muchos de ellos también tuvieron la oportunidad de compartir un tiempo con sus hijos en una actividad de tipo pedagógico, ellos también descubrieron sus potencialidades como padres, actores y escritores

Finalmente, reinó un ambiente de familiaridad y camaradería entre el grupo de padres y niños. Todos, maestros, padres y niños nos sentimos gratificados por el trabajo individual y grupal, fortalecidos y seguros de las capacidades de cada uno

LANZAMIENTO DE LA REVISTA SOPA DE CAMELO

El 13 de septiembre se presenta la revista *Sopa de Caramelo*, No 3, a la comunidad educativa de la escuela. Se realiza un acto cultural con los siguientes objetivos

- 1 Presentar la revista "*Sopa de Caramelo*" a los estudiantes y padres del CED Quinta Díaz como resultado del trabajo con los niños de los grados 202 y 301 quienes pertenecen al proyecto *Los niños y la literatura*
- 2 Invitar a los niños a leer la revista y crear sus propios escritos para ser publicados en el periódico escolar y en la emisora
- 3 Hacer un reconocimiento especial a los niños y niñas escritores e ilustradores
- 4 Comparar la vida y obra de algunos de los niños escritores e ilustradores con la vida y obra del escritor colombiano Rafael Pombo

Se dramatiza la biografía de Rafael Pombo al igual que la biografía de algunos niños escritores e ilustradores de la revista *Sopa de Caramelo*. Luego se presentaron algunas obras de Rafael Pombo como *La pobre viejecita*, *Simón el bobito*, *Mirringa Mirronga*, *Pastorcita* y *El renacuajo paseador*

Teniendo en cuenta algunas técnicas de Gianni Rodary en su libro *Gramática de la fantasía* y otras actividades propuestas por el Rincón del cuento se presentaron propuestas pedagógicas para trabajar la revista en las aulas y convertirla en un material didáctico

Las técnicas utilizadas fueron
"Ensalada de cuentos" e "Hipótesis fantásticas"

Uno de los textos recogidos de esta actividad es
¿Qué le pasaría a la princesa si no le hubiera funcionado la espada?
El dragón mira a la princesa y le dice "no me maten porque yo les puedo

dar oro, y la princesa le dijo sí tu puedes hacer oro, ¿por qué no haces la paz del mundo? y así todos viviríamos en paz. Sí, dijo el dragón, pero para eso tocaría empezar por todos los que viven en la calle y ella dijo sí, no me importa si tu oro fuera para todos, porque éste es mi pueblo. Y así el dragón y la princesa ayudaron a todos los que no tenían que comer

Yenny Márquez 10 años Grado 2o

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es importante destacar el papel que juega el director en una institución para respaldar los proyectos, ya que su actitud determina el éxito de la experiencia. La colaboración e interés de padres y maestros fue otra fortaleza que permitió al proceso permear el PEI

La innovación motivó a docentes y niños a mirar desde otra perspectiva la lectura y escritura, primero como una manera de ser y comportarse en el mundo, como un proceso significativo e inacabado el cual es posible re-escribir muchas veces sin temor al error, y tercero acercarnos a la literatura como una actividad placentera que alimenta el corazón y hace realidad nuestros sueños

BIBLIOGRAFÍA

- Colectivo Proyecto La Candelaria:** Una experiencia de vínculos escuela – comunidad. Lazos y huellas, Bogotá, 1996
- Condemarin, Mabel.** El programa de lectura silenciosa sostenida. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1987
- Frías, Matilde y otros.** Descubriendo niños escritores. Investigación sobre la construcción de textos literarios, Santafé de Bogotá. Editorial Talleres de Imprenta Distrital, 1997
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo.** Los procesos de la escritura, Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1996
- Ministerio de Educación Nacional.** Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1998
- Rodary, Gianni.** Gramática de la fantasía, Torino, Editorial Reforma de la Escuela, 1982
- Yáñez Cossio, Alicia.** Niños escritores. Taller de literatura infantil, Santafé de Bogotá. Ediciones Paulinas, 1992
- Zuleta, Estanislao.** Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos. Bogotá, Editorial Procultura, 1985

LA LITERATURA: UNA OPCIÓN DE CAMBIO

Nohora Franco G.
Claudia Oramas C.

...Y ASÍ SURGIÓ LA SEMILLA...

A partir de la promulgación de la Ley 115, se han gestado en el sector educativo, gran variedad de procesos que buscan cambiar las formas tradicionales de enseñanza, pues se busca un “[redimensionamiento] de la pedagogía y del papel que la escuela juega en los procesos formativos, en busca del desarrollo humano integral, en sus diferentes dimensiones y competencias desde la apropiación y administración de unos saberes disciplinares transformados en saberes escolares”¹ Es así como en el área de lenguaje se inicia desde diferentes sectores una búsqueda de nuevas alternativas frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, que permitan hacer de éste, algo agradable y significativo

Dentro de esta gama de propuestas que surgen, se encuentra el proyecto de innovación “Los niños y la literatura”, en donde además de dar respuesta a los planteamientos de la Ley General de Educación, se aportaron elementos conceptuales sobre los procesos de aprendizaje en el aula, en particular en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura y su relación con la expresión literaria. Teniendo en cuenta los planteamientos presentados en *Lengua castellana lineamientos curriculares*, en donde se toma como una competencia literaria a la “capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia”², y que la lengua y sus manifestaciones se aprenden desde la interacción con otros, en el uso y en la práctica, la literatura como una representación de las expresiones humanas en diferentes campos está ligada a los procesos de lectura y escritura

De igual forma, con el desarrollo de este proyecto, se favoreció la formación de competencias comunicativas, las cuales contemplan la capacidad y posibilidad que tienen los individuos para entender y emplear, de manera

¹ Ministerio de Educación Nacional. Indicadores de logros curriculares, p 15

² Ministerio de Educación Nacional. Lengua castellana lineamientos curriculares, p 51

coherente y apropiada una variedad de actos de habla en diferentes contextos comunicativos

También se elevaron los niveles de autoestima a partir del reconocimiento de las elaboraciones escritas, esto considerando que los sujetos y en especial los niños, cuando sienten que son tomados en cuenta, que lo que ellos piensan, dicen y hacen es importante, asumen una actitud positiva ante la vida y ante sí mismos

En otro sentido, este proyecto se estructuró a partir de fases de exploración, sensibilización, implementación de actividades escriturales, recolección y análisis de textos y de comportamientos de los niños y padres, así como selección y difusión de textos y evaluación de resultados, fases sustentadas en el enfoque proveniente de la investigación-acción-participativa, en las experiencias del proyecto “Descubriendo niños escritores”, en la capacitación y formación personal, y en las acciones realizadas dentro de la institución educativa

LA IDENTIDAD, COMO CONSTRUCCIÓN ESPACIO - TEMPORAL

Para poder realizar una caracterización del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, y de su comunidad educativa, se hace necesario determinar su ubicación geográfica como elemento fundamental en la construcción de identidad. Esta institución se encuentra en la localidad 14 de los Mártires (calle 22 A # 19A - 46, teléfono 2 685718), cuya zona limítrofe va de la calle 19 a la 22 y desde la carrera 30 hasta la Avenida Caracas. La población que accede a este plantel, en su mayoría vive en la zona, sin embargo, parte de ella, habita en lugares apartados y trabaja dentro de la localidad

La comunidad educativa de dicha institución, posee características específicas acordes con el contexto particular en el que se encuentra ubicado el colegio

Generalmente, son familias nucleares y varias de ellas sólo cuentan con uno de los padres. El nivel socio-económico, así como el educativo, son bajos. Gran parte de las familias está conformada por más de tres hijos y en su mayoría viven en inquilinatos, casi siempre en condiciones de hacinamiento, algunos arriendan espacios habitacionales reducidos y poco privados. Cambian constantemente de residencia.

Así mismo, los empleos son temporales e inestables, muchos viven de la economía informal. Los oficios más frecuentes son el reciclaje, la venta ambu-

lante, servicio doméstico, prostitución, mecánica. La manutención del hogar está en buena parte a cargo de uno de los cónyuges, con gran incidencia del trabajo infantil, prioritariamente como ayudantes en oficios domésticos y ventas ambulantes.

Además, su entorno está rodeado de diversas industrias, en especial, la mecánica y de otra índole tales como alimentaria, de plásticos, ferreterías, entre otras.

Las relaciones familiares, por lo general, son conflictivas, caracterizadas por la falta de diálogo y comunicación en la familia, en ellas convive la violencia verbal y una concepción del miedo, entendido culturalmente como respeto. Se evidencia inestabilidad en el ámbito de pareja, manifestándose un alto grado de incomunicación, agresividad conyugal y paternal, en donde prima, en muchos casos, no sólo el maltrato físico sino también el emocional hacia la pareja y los hijos. Se observa en los padres despreocupación y falta de compromiso en el cuidado de los niños, con la escuela y la comunidad.

Aunque las madres se muestran menos agresivas y tienen mejores relaciones con los hijos, no dejan de existir casos de agresión familiar, generados por múltiples causas, entre ellas, las fuertes presiones psicológicas por razones de tipo económico y personal.

Un buen número de estudiantes, presenta niveles de desnutrición, lo que dificulta el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro del aula de clase, aun así, muestran gran resistencia física y un sorprendente interés por aquellas actividades relacionadas con el juego y la diversión, así mismo, se obtienen mejores resultados cuando se permite la participación directa con su realidad y el entorno en el que viven.

También es muy bajo el porcentaje de los padres con alguna formación en el ámbito profesional. La mayoría de ellos poseen los conocimientos básicos como para realizar labores en talleres de mecánica, celaduría, servicio doméstico u otros oficios similares, por ello las experiencias que han tenido en lectura y escritura han sido escasas, no cuentan con una biblioteca básica en su casa y la práctica de la lectura sólo se da a través del televisor y de los hechos cotidianos que suceden a su alrededor.

Las interacciones entre los niños se caracterizan por ser bruscas lo que, generalmente, lleva a que se presenten conflictos dentro del juego. No existe

una actitud de escucha y las opiniones de los demás compañeros no son tenidas en cuenta como aporte para su crecimiento personal.

Por otra parte, aunque se evidencia un sentido de pertenencia de los niños frente a la institución, se identifican únicamente con su profesora, por lo tanto, desconocen la autoridad de otros docentes. Así mismo, es frecuente la falta de respeto por parte de los padres hacia el personal docente y administrativo de la institución, es común escuchar insultos y observar tanto actitudes verbales como gestuales poco alentadoras.

Dentro de la institución se pueden detectar algunos factores que inciden en el comportamiento de los estudiantes, y que de alguna manera, enmarcan el contexto particular que caracteriza a la comunidad del Centro Educativo Distrital República de Venezuela de la jornada tarde.

Dichos factores se perciben en la descomposición familiar, maltrato físico y psicológico, escasa afectividad, falta de diálogo en la familia, ausencia de normas intrafamiliares, influencia negativa de los medios de comunicación, ausencia de comunicación dentro del núcleo familiar e irreverencia en el trato, con propensión a la violencia.

En cuanto a los padres, se observa que no tienen sentido de pertenencia hacia la institución. Se aprecia una escasa colaboración por parte de ellos con las actividades de la escuela, así como despreocupación y falta de compromiso con el proceso de formación de sus hijos. Manifiestan la intención de que sus niños adquieran conocimientos de forma rápida, pero no les dan la oportunidad ni los medios para lograrlo.

Por otra parte, la actividad recreativa más frecuente es la televisión por cuanto es más económica y cómoda. Los espacios físicos para la realización de actividades lúdico recreativas dentro de la institución son insuficientes y poco adecuados, problema que se ha hecho más evidente a partir de 1999 con la fusión entre el Colegio la Inmaculada y la Escuela, reduciendo así los espacios y aumentando el número de estudiantes.

Por lo anterior, los niños de preescolar y básica primaria del Centro Educativo República de Venezuela, jornada tarde, presentan problemas comportamentales y académicos, entre los que se pueden determinar la poca predisposición hacia el trabajo escolar, la participación en pandillas y las

adicciones al alcohol y a sustancias psicoactivas, lo que conlleva a la prostitución infantil

Es claro entonces que existen problemas en los estudiantes. Sin embargo, se ha observado interés y mejores resultados con aquellas actividades académicas que involucran y permiten la participación directa con su realidad y el entorno en el que viven

CUANDO LA CONCIENCIA SE EXPANDE

Todo comenzó por el interés de abrirse a nuevos horizontes, de explorar y encontrar otros caminos en las prácticas pedagógicas, particularmente en la lectura y la escritura, lo que determinó responder y participar en la convocatoria que realizó la supervisora Matilde Frías a las instituciones de la localidad

El proceso se centró, en principio, en la interiorización y conocimiento más profundo, no sólo del proyecto y de los demás compañeros del equipo, sino también de cada cual. Se comenzó así una etapa de exploración en la que cada uno construyó su historia de vida con el objeto de descubrir la influencia de las experiencias escolares y familiares en los propios procesos de aprendizaje, de igual forma, se inició una indagación teórica que permitiera realizar una fundamentación del proyecto y de las acciones por ejecutar, elaborando reseñas bibliográficas y socializaciones de los textos estudiados

Al tiempo que se avanzaba en el proceso de exploración se desarrollaron elementos de sensibilización, a través del acercamiento a la literatura infantil, con el estudio, realización de síntesis bibliográficas y de autores que han escrito obras para niños, a partir de lo cual se aplicaron talleres y se llevaron a cabo puestas en común con todos los miembros del equipo innovador

Del mismo modo, se participó en eventos de capacitación y formación en diversos aspectos afines al proyecto, entre los que se encuentran las asesorías en Internet y en semiología del lenguaje (por Neyla Pardo), la participación en el seminario de "Investigación en Lengua Materna y Pedagogía por Proyectos", organizado por la Universidad Distrital, en el VI Foro Pedagógico "Investigación cualitativa como búsqueda colectiva de sentido", en Compensar, en el "5º Congreso Latinoamericano y 4º Colombiano de Lectura y Escritura", realizado por Fundalectura y los diferentes seminarios ejecutados por el IDEP. Elementos éstos que en conjunto, con la revisión teórica, permitieron enriquecer y fortalecer las acciones e interacciones pedagógicas

Lo anterior se convirtió en el abrebocas para abordar el rol de escritores en alguna medida, lo que llevó a la elaboración de ensayos y diarios de campo, a partir de la reconstrucción de momentos pedagógicos significativos. Simultáneamente, se ponía en marcha la propuesta dentro de la institución, buscando vincular a padres, docentes y estudiantes dentro del proceso, por lo que se realizaron actividades de socialización y de integración de acciones

UN CAMINO POR RECORRER EN LA BÚSQUEDA DE NUEVOS HORIZONTES

Al observar el panorama que ofrecía la problemática de la institución y con la seguridad de haber adquirido algunas herramientas teóricas útiles en la labor que se emprendería, se procedió a la aplicación del proyecto de innovación "Los niños y la literatura"

La implementación se llevó a cabo en dos etapas. La primera, que tuvo sus inicios en 1998, correspondió a la ejecución de diferentes actividades, en torno a la literatura, con los alumnos y padres de los grados transición A y transición B. La segunda, desarrollada en 1999, pretendía abarcar a un mayor número de miembros de la comunidad educativa. En esta etapa complementaria, los estudiantes y familiares implicados, pertenecieron a los cursos kínder A, kínder B y algunos alumnos de los grados primero, pues la profesora Elisa Casallas se involucró directamente en el proyecto, haciéndose cargo de realizar las actividades con los alumnos que habían participado en el proyecto durante el año anterior, quienes estaban matriculados para el grado primero, a su vez, se elaboró un plan estratégico (Anexo 1), que pretendía hacer partícipes a los docentes, alumnos y padres de familia de toda la institución

UN PRIMER MOMENTO: ASUMIENDO LA SIGNIFICACIÓN DE LAS TRAZOS

Tal como se mencionó antes, en esta etapa se ejecutaron acciones encaminadas a la construcción de textos literarios por parte de niños en edades de 4 a 6 años con los cursos de transición A y transición B, en ellas intervinieron tanto padres como alumnos. Las actividades desarrolladas estuvieron, algunas orientadas por estrategias propuestas en investigaciones anteriores como la de "Descubriendo Niños Escritores", y otras guiadas por la iniciativa del grupo de docentes, quienes sugerían a partir de las propias experiencias vividas

En esta fase de sensibilización inicial se emplearon mecanismos para detonar esa capacidad creadora, innata en los niños. En la "Hora del cuento", se produjeron encuentros semanales de narración de historias, acercamiento a la

poesía, presentación de películas y lectura de imágenes. Por su parte, al “Rincón Mágico” tenían acceso todos los niños para manipular y leer todo aquello que les interesara, esto permitió que los niños se acercaran a la literatura a través de la lectura, la escritura y la interacción con el contexto. Asimismo, el “Cuaderno Viajero” navegó por los diferentes hogares, continuando historias iniciadas en clase o relatando acontecimientos vividos dentro de cada una de las casas. También se efectuaron sesiones de cuentacría en las que los niños escucharon narraciones contadas por sus padres o abuelos, quienes describían experiencias de su niñez o mitos y leyendas tejidas alrededor de su pueblo de origen.

Luego de esta sensibilización, claro está, sin olvidarla en cada una de las fases que se aplicaron, se pusieron en marcha los mecanismos encaminados hacia la escritura por parte de los alumnos. Para ello se tuvo en cuenta la condición especial de los niños, pues por pertenecer al nivel de pre-escolar no manejaban estructuras convencionales de lectura y escritura.



Sin embargo, siguiendo las afirmaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky cuando dicen que “ el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina. Existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología”³, y con la convicción de que los niños crean significados a partir de las relaciones con otros sujetos tal como lo especifica Halliday “El niño construye un modelo de intercambio de significados y aprende a construir las relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de interacción simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño, a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente”⁴, se desarro-

³ Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, p. 9.

⁴ Halliday, M. A. K. El lenguaje como semiótica social, p. 247.

llaron actividades en donde los niños expresaban, a través del garabateo, aquello que querían manifestar. Una vez terminado el trabajo de los niños, se procedió a transcribir los escritos producidos.

El primer paso para la escritura fue la elaboración de cartas a partir de una dificultad surgida en el aula de clase, el inconveniente presentado creó la necesidad de escribir una carta a terceros para solucionar el problema que se había puesto en evidencia. Esta comunicación, que inicialmente se hizo en forma grupal, concientizó a los alumnos sobre el valor y utilidad que prestan este tipo de escritos y de allí, se originaron mensajes individuales de amor y amistad, cartas a los padres, a la profesora, a los amigos, a niños de otros países y a instituciones de carácter social. Del mismo modo, se efectuaron talleres de comunicación con padres, abuelos y demás familiares en donde se intercambiaron mensajes escritos que expresaban sentimientos, deseos y anhelos entre los miembros de la familia.

También se llevaron a cabo talleres, en los que se puso a los alumnos en contacto con autores de literatura infantil como Ivar Da Coll y Aquiles Nazoa. Las anécdotas que muestra Ivar, por lo general, a manera de ilustraciones, fueron presentadas a los niños de diferentes maneras durante algún periodo y a lo largo de este trabajo se llevaron a cabo actividades como la invención de una historia a partir de la lectura de imágenes, la transformación de un cuento o el imaginar la apariencia física del autor para luego representarla por medio de un dibujo. El trabajo realizado con Nazoa, se desarrolló a partir de la manipulación y exploración de los cuentos por parte de los niños y la lectura posterior de ellos, elaborando luego dibujos e historias relacionadas con los relatos.

Además, se ejecutaron talleres de expresión dramática en los que se permitió un espacio para inventar historias y escribir pequeños guiones. Los niños organizados en grupos, jugaban asumiendo diferentes roles para luego representar, ante sus compañeros de curso, ese juego, después los pequeños dibujaban la situación que habían representado. A la vez que interpretaban sus dibujos, simultáneamente se escribía en el tablero aquello que ellos expresaban que representaban sus dibujos, de esta manera, se organizaba el libreto a partir de la participación colectiva de los alumnos, por último, se hacían ajustes y se volvía a representar escénicamente para ensayar, con el fin de ser presentado en público.

Así mismo, se realizaron talleres de escritura a partir de hechos cotidianos. Durante el lapso en el que transcurrían dichos talleres, los alumnos construían

historias fundados en sus propias necesidades, inclinaciones, vivencias y conflictos

De igual forma, las salidas pedagógicas programadas dentro de la institución siempre condujeron a escribir. Las experiencias vividas al asistir a diferentes eventos de teatro, cine y literatura, al integrarse en actividades recreativas como las llevadas a cabo en el parque Simón Bolívar, el parque Nacional y en la piscina de Compensar y al compartir sus sueños en un avión destinado para la exploración de los niños o en los recorridos por el barrio, sirvieron como punto de referencia para iniciar cada escrito

Agregando a lo anterior los resultados obtenidos en las actividades descritas en la segunda fase de la primera etapa de aplicación del proyecto, fueron presentados en izadas de bandera y actos culturales, con el fin de permitir un reconocimiento público para los alumnos

Por último, se aprovechó la oportunidad de participar en el programa de televisión "Taller educativo", en el que se dieron a conocer los aspectos más relevantes de la experiencia. En la presentación del programa estuvieron involucrados alumnos, padres de familia y docentes

EL SEGUNDO AVANCE: PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD INSTITUCIONAL

En esta etapa correspondiente al año de 1999, las acciones realizadas para la implementación del proyecto en términos generales, fueron las mismas, sólo que aquí los alumnos que habían participado en el proyecto durante 1998, ingresaron al grado primero y las docentes iniciaron el trabajo con los estudiantes de kínder A y kínder B. De allí, surgió la necesidad de tener una continuidad en el trabajo y fue así como la profesora Elisa Casallas, motivada por la experiencia realizada en la institución en torno a la literatura, entró a formar parte de las docentes investigadoras del proyecto de innovación "Los niños y la literatura", desarrollando así su trabajo con los niños de primero

En esta etapa se hicieron algunas modificaciones en las salidas pedagógicas. Además de asistir al parque Nacional, se hicieron visitas al parque el Lago, al "Centro Cultural y Recreativo Semillas de América", a Maloka para observar teatro de pantomima, a títeres con el grupo de títeres "La libélula dorada" y a "Camila"

Fueron de especial interés para los niños los dos paseos realizados al "Centro Cultural y Recreativo Semillas de América", y la obra de pantomima "Campo minado", presentada por el "Nuevo teatro de pantomima"

A "Semillas de América", se efectuaron dos salidas en las que se permitió un contacto con la naturaleza y se ampliaron las posibilidades de tener algo que contar. En la primera se integraron padres y alumnos en pro de la escritura. Además de compartir un día en familia alejados de los problemas que ofrecía la capital, se ejecutaron talleres recreativos y creativos en donde el juego y la expresión literaria fueron los anfitriones. En la segunda, a la que asistieron solamente los niños, se puso de manifiesto la música, la dramatización, la narración de historias y la escritura tanto individual como colectiva. Así, a partir de la lúdica y la interiorización de acontecimientos auténticos, se dio paso a la transformación de lo real a lo imaginario

En el trabajo realizado con la obra "Campo minado" presentada por el "Nuevo teatro de pantomima", se generó un espacio para la lectura y la escritura significativa. A lo largo de la representación escénica, se revelaron situaciones cotidianas que expresaban el acontecer diario de los bogotanos a partir de la exploración del cuerpo, comunicando sentimientos y emociones con actitudes corporales y poniendo en práctica aquella frase que señala "Cuando la palabra ha sido desterrada, la mímica y el gesto han llenado de vida el escenario"⁵. Luego de la salida pedagógica se vivenciaron experiencias que sirvieron como complemento, las cuales estuvieron encaminadas hacia el dibujo, la escritura no convencional y la reconstrucción colectiva de la obra a partir de la lectura del gesto

Por otra parte, como resultado de todos los momentos que se crearon en torno a la literatura, se publicó la revista *Sopa de Caramelo*, # 3, en la que se plasmaron los escritos de algunos de los niños participantes en el proyecto. En consecuencia, se elaboraron talleres para aplicar dicha revista en la innovación, con el fin de que sirviera para "escribir más". Se realizaron diferentes actividades con los niños, inicialmente se socializó la revista en izada de bandera y se presentó el grupo de niños a quienes se les había publicado su escrito, después los alumnos manipularon las revistas haciendo lectura de imágenes y se reunieron con el fin de realizar una sesión de autógrafos. Una vez ejemplificado el significado de este concepto, los niños pasaron a recibir la firma del autor que más les había llamado la atención. Luego, se leyeron algunas historias y de acuerdo con las inclinaciones de los niños, se procedió a escribir, transformando personajes, historias y finales de los textos

En otro sentido, en esta segunda etapa se elaboró un plan estratégico (Anexo 1) mediante el cual se pretendían promover en la comunidad educativa los

⁵ Santa, J. "Actuemos teatro" En *Dimensión Educativa*, N° 9

mecanismos empleados para el ejercicio del proyecto, así que dentro de un soporte legal, y enmarcados dentro de la filosofía del P.E.I. de la Institución, se presentó el diseño correspondiente y se empezaron a desarrollar las ideas planeadas. Si bien es cierto que algunas estrategias no se pudieron ejecutar, debido a la falta de tiempo por parte de los docentes y a la ausencia de un pagador que permitiera la asignación de recursos para desarrollar dichas acciones, sí se produjeron otras que cuestionaron el quehacer pedagógico de los maestros a la vez que brindaron herramientas a los padres de familia para apoyar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Tales estrategias estuvieron encaminadas hacia la participación voluntaria de los profesores, padres de familia y alumnos de la institución. En ellas se llevaron a cabo talleres de sensibilización hacia los maestros, en estos escribieron su historia de vida (Anexo 9) y dramatizaron diferentes conductas de acuerdo con órdenes escritas por grupos contrincantes, asimismo, se inició la elaboración de un cuaderno viajero entre los docentes a partir de una historia característica de la institución. Algunos docentes fueron a contar historias a pre-escolar y primero (Anexo 10), se promovió el envío de cartas y la creación de cuadernos viajeros entre los diferentes cursos. Por su parte, se organizaron tertulias conformadas por padres y alumnos cuenteros, en donde relataban sus invenciones y concursos de cuentos, poesías, retahílas, etc., escritas por los estudiantes.

Y SE MARCÓ LA HUELLA

Sin duda alguna, las experiencias vividas durante el desarrollo del proyecto han sido alentadoras para todos los implicados en él. Docentes, padres y alumnos, han transformado sus interacciones en el ser, pensar, sentir y hacer, a la vez que han replanteado concepciones tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, como aquellas que enfatizan en la producción de sonidos, la reproducción de formas y el intercambio de señales auditivas y visuales, desconociendo las competencias lingüísticas de los niños y sus capacidades cognitivas.

A pesar de que "la carencia de estímulos y de reconocimiento social a la labor cumplida por el investigador representan así mismo un obstáculo"⁶, el hacer partícipes a docentes de aula en un proceso de investigación, trae consi-

⁶ MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO "La base, organizaciones, educación, ciencia y tecnología" En Colombia al filo de la oportunidad, p. 166

go el mejoramiento de la calidad de la educación y, por ende, el desarrollo de una sociedad más participativa y equitativa. Las maestras innovadoras aprendieron a compartir sus experiencias con los demás a través de la escritura y a poner en práctica las valiosas vivencias de los otros docentes, exploraron su propia realidad, lo que les permitió encontrarse con un potencial para cultivar diferentes roles que jamás habían asumido, como el hacerse cargo de una posición mediadora en las interacciones que se dan dentro del aula o el permitir al niño apropiarse del código escrito como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no sólo como decodificación fonética. Descubrieron el encanto y la fascinación que provoca el ejercicio de la palabra, consiguieron soñar y convertir sus sueños en realidad, pero lo más importante, contemplaron otras formas para ingresar al pasaporte mágico de la literatura.

Del mismo modo, la socialización y extensión del proyecto a la comunidad educativa, teniendo en cuenta los diferentes aspectos considerados en el P.E.I. de la institución, admitieron la participación de otros docentes dentro del proyecto, beneficiando a otros alumnos y a otras familias. Si bien es cierto que no todas las actividades proyectadas dentro del plan estratégico (Anexo 1) se cumplieron, se tiene la seguridad de haber sembrado una semilla que germinará por medio de las diferentes acciones que se emprendan, pues ya se nota interés por parte de los docentes de otros cursos al indagar sobre nuevos mecanismos para la enseñanza de la lectura y la escritura, a la vez que están comprometidos con diferentes actividades como la elaboración de cuadernos viajeros dentro del curso, la realización de eventos de cuentería dirigidos a otros grados del plantel, la producción de textos apoyados en la reescritura de los alumnos y la revisión de sus propias historias de vida, aspecto en el cual se destaca la originalidad de un docente de la institución, quien en ritmo vallenato compuso su historia a la que él llama "una historia sabrosa".

Así mismo, el involucrar a los padres de familia dentro de las actividades que se realizan al interior del aula, permite mejorar las relaciones intrafamiliares y establecer lazos armoniosos entre el hogar y la institución educativa, contribuyendo así al perfeccionamiento de los procesos cognitivos en los niños. Ejemplos de esta afirmación pueden encontrarse en el cuaderno viajero, el cual se convirtió en una herramienta que ayudó a toda la familia a perder el miedo a escribir, a la vez que fortaleció los vínculos familiares y exaltó el valor de la solidaridad. En la participación de los padres y abuelos cuenteros se logró un mayor contacto con las familias y en los talleres llevados a cabo en torno a la escritura de cartas, pues en

ellos se resolvieron conflictos familiares que no habían podido solucionarse a través del diálogo

Estas actividades, sumadas a otras como la concurrencia a la salida a "Semillas de América" en la que participaron los padres y los niños, fueron motivo de reflexión para que los padres reconsideraran la calidad de tiempo que estaban dedicando a sus hijos, concientizándose de todo aquello que podían compartir con ellos. Los escritos elaborados por parte de los padres en dicha salida, reflejaron una sensación de satisfacción después de compartir momentos agradables con los niños, a la vez que dejaron ver la influencia que tiene el contacto con elementos sensibilizadores de la naturaleza en la producción de los textos. Fue así como los padres, en su mayoría recicladores, mecánicos, vendedores ambulantes y empleadas del servicio doméstico, los cuales han tenido una práctica muy escasa de la lectura y la escritura, manifestaron sus experiencias a través de diferentes creaciones como

" Me sabe a sudado con pollo
Oigo el ruido de los niños
y el silencio de las plantas
Huelo a campo fresco
siento el suave de las flores
Veo lo bello de la naturaleza"
(Margarita Aranguren)

"Con esto quiero contarles
lo que me gustó del paseo
La bella naturaleza,
el aire fresco y las flores

Los juegos de los maestros
alegres y muy amenos,
ver a los niños felices
jugando con el paisaje"

(Pedro Álvarez)

Igualmente, después de los talleres de padres realizados en torno a la escritura de historias de diferente índole, se pudieron observar trabajos como los de "La mariposa que no podía volar", "Pablito quería ser todas las cosas", "Real y

triste historia de una familia feliz", "El gusanito y el sapito" y "El angelito Andrés"

La mariposa que no podía volar

"Había una vez una mariposa que quería salir volando pero por no comer bien no pudo volar. La mamá mariposa la llevó al médico quien le dio un jarabe para que se sintiera bien. La mariposa se lo tomó y voló y voló"

(Marcela Rozo)

Pablito quería ser todas las cosas

"Pablito quería ser todas las cosas, ser todo el mundo, ser todo el universo. Aun desde muy pequeño, cuando se mezclaba con otros niños en los juegos, Pablito reñía con sus compañeros porque quería cambiar de papel en todo momento, por ejemplo, si jugaban al gato y al ratón, Pablito hacía de gato, pero al rato quería ser ratón, y si jugaban a las "guerras libertadas", en el momento era policía, pero viendo lo entretenido de huir, decidía cambiar de bando.

¡No, así no Pablito!, gritaban sus compañeritos. Así que Pablito decidió jugar sólo.

Primero Pablito quería ser bombero, usó un casco rojo y se puso una vieja chaqueta de hule de su padre. Anduvo apagando incendios.

Después Pablito quiso ser torero, escritor, barbero y así sucesivamente. Quería ser todas las cosas y protagonista de todos los juegos"

(Olimpia Cano)

Real y triste historia de una familia feliz

"Ocurrió en un día muy normal de rutina, los niños estudiaban, mamá y papá en su trabajo.

Terminada la jornada, María, la madre de Andreita, Carlitos y Karen fue, como todos los días a recogerlos al Colegio, ella como muchas madres iba con afán de ver a sus hijos y a continuar con la rutina diaria, pero pasaba el tiempo y ella no los veía entre tantos niños. De pronto vio a Carlitos y a Karen, fue a donde ellos y los saludó preguntándoles por su hermanita mayor Andreita.

Para María era extraño no verlos a los tres juntos como todos los días. Los niños ante la pregunta de su madre respondieron: Mami, no hemos visto a Andreita.

María angustiada empezó a buscar la niña, era como si mágicamente hubiera desaparecido. Informó a las directivas del colegio, quienes también se mostraron consternados por aquel extraño hecho.

María corría desesperada imaginándose y preguntándose qué le había podido ocurrir a su pequeña hija de ocho añitos. Fue a su casa con la esperanza de que Carlos, su esposo, la hubiera recogido, pero todo era nulo, pues Carlos acababa de llegar de su trabajo duro y agotador.

Al enterarse de lo sucedido fue un duro golpe para él. Salíó corriendo con María a buscar a la niña por todas partes, preguntaron a todo el que se encontraban, por su pequeña, sin que nadie diera razón de ella.

Ya era de noche. Para María era como el fin de su felicidad, preguntaba a las compañeras de Andreita por ella. Una de ellas dijo: María, yo vi que alguien estaba llamando a Andreita y se la llevó. -¿Para dónde?- dijo María. -No sé, tampoco vi bien quien era el que la estaba llamando- respondió la compañerita.

Para María era imposible creer lo que le estaba sucediendo, pero se llenó de valor y dio aviso a la policía, la defensa civil, el CAI, la SIJIN y cuanto estamento se le ocurriera. Efectivamente, al poco tiempo media ciudad estaba buscando a la niña.

Siendo las nueve de la noche de aquel amargo y tormentoso viernes, María fue a un edificio de la ciudad a llamar a sus familiares por teléfono para pedirles ayuda, cuando de pronto vio abrir uno de los apartamentos y miró que allí estaba Andreita, su hija. María corrió y abrazó fuertemente a su niña, dándole gracias a Dios por aquel milagro.

-¿Por qué estás aquí?, le preguntó María a la niña.

Ella dijo: - No sé mami, esa señora me trajo para acá.

María furiosa denunció a aquella desconocida señora, quien tenía todo listo para huir del país esa misma noche.

María, Carlos y sus pequeños hijos viajaron a otra ciudad y allí están felices”

(Margarita Cuervo)

El gusanito y el sapito

“Un gusanito luchaba desesperado por no caerse de una hoja a la laguna, pero un viento muy fuerte lo hizo caer. Se estaba ahogando y él luchaba por salvarse.

De pronto apareció un sapito y lo ayudó, lo subió encima de su espalda y lo sacó del agua.

El gusanito agradecido le dijo: si algún día tú necesitas algo de mí, con mucho gusto te ayudaré”

(María Odilia Estrada)

El angelito Andrés

“Había una vez un angelito llamado Andrés, él estaba en el cielo, luchaba porque todos los niños que llegaban donde él, estuvieran felices y así mismo le dieran tranquilidad a sus padres, familiares y allegados que quedaran con el vacío y la ausencia que ellos dejan cuando parten de este mundo.

Sin embargo, los niños que quedan en este mundo, son bendición de Dios, deben ser juiciosos y respetuosos - decía el angelito Andrés”

(Milena Chávez)

Luego de estos acercamientos con los padres en torno a la literatura, y al brindar la posibilidad de hacerlos partícipes en las actividades realizadas en la institución, se mejoraron las relaciones entre la escuela y el hogar. A partir de allí, se originó un deseo de parte de los padres por colaborar con los eventos llevados a cabo al interior del plantel, a pesar de haberse apreciado despreocupación y falta de compromiso con el proceso de formación de sus hijos.

En cuanto a los niños, los textos que escribieron son el resultado del interés que despertó en ellos la ejecución de actividades de acercamiento a la literatura. Aprendieron a amar la escritura, a interesarse por las expresiones literarias, a valorar sus propias creaciones y a respetar las de los demás.

En la realización de todas estas actividades, los niños fueron capaces de comprender y hacerse comprender, mostraron pertinencia en sus elaboracio-

nes y demostraron que a partir de la comprensión de su realidad, se podían originar escritos

Fue así como a partir de la "Hora del cuento" y "El rincón mágico", los niños iniciaron un proceso de escritura. Plasmaron situaciones imaginarias y reales en donde se pudo comprobar que a partir de imágenes, narración de historias y observación de películas, ellos son capaces de crear y componer textos

Del mismo modo, a través de la correspondencia que los niños establecieron con otras personas, lograron sentirse importantes y mejoraron su autoestima, porque sus opiniones y las elaboraciones que hacían eran tomadas en cuenta ya no sólo por su maestra sino por otras personas externas a su salón de clase. De otra parte, por medio de las cartas, ellos fueron capaces de manifestar a los adultos opiniones que mantenían ocultas por temor a ser agredidos o en el mejor de los casos a ser incomprendidos. Las cartas fomentaron los lazos de afectividad y de diálogo entre padres e hijos, pues en ellas reconocieron aspectos de la intimidad del otro que desconocían. Algunos de estos aspectos se pueden evidenciar en la carta que Yenny Paola Monroy de 4 años le escribió a su papá, en donde le dice "Papito te quiero, quiero que trabaje y me consiga para el refrigerio y que vaya a la reunión de mi hermano Liyander que se porta mal", y en la de Juan David Ramírez de 4 años en la que expresa "Papito no pelee tanto con mi mamá y que mi mamá no le pegue tanto con la escoba, porque por eso es que mis hermanitos pelean mucho y mi hermanito le pegó un mordisco a mi hermanita y tocó ponerle una inyección. Y les quiero decir que los quiero"

Igualmente, con la realización de talleres de expresión dramática, los niños exploraron la parte lúdica y perdieron el miedo escénico. Las representaciones más frecuentes estuvieron relacionadas con eventos de la escuela, la casa, la violencia del entorno y las relaciones con animales (Anexo 4). En el juego dramático de situaciones de la casa, se hicieron evidentes las relaciones de poder que se establecen dentro de la familia, prevaleciendo el rol de padres castigadores. Hay que tener en cuenta que "Las primeras experiencias del lenguaje son ya narraciones simples, descripciones de lo que mamá o papá hacen con el bebé, de lo que sucede en su entorno"⁷

Con los talleres de escritura a partir de hechos cotidianos, los niños comenzaron a reflexionar y a reflejar sus percepciones de los acontecimientos vivien-

⁷ Molina, Alicia "El teatro como apropiación de la literatura" En *Dramaturgia para la niñez* (un trabajo mayor), p. 61

ciados en su contexto, allí los pequeños demostraron una gran capacidad descriptiva de eventos relacionados causalmente con expresiones como

"La lluvia se entró, porque estaba lloviendo muy duro
Estabamos arrodillados, yo estaba arrodillado,
entonces se entró toda la lluvia"
(Cristian David Beltrán 4 años)

"Una señora se entró a su casa y no cabía
Ella comía, comía y comía,
y por eso un día ya no cabía"
(Yuli Andrea Ramírez 5 años)

"Una amiguita se fue a sentar
Y al otro ratico se arrodilló
Así fue como se cayó"
(Harold Cruz 4 años)

En el trabajo con autores de literatura infantil como Ivar Da Coll y Aquiles Nazoa, los niños empezaron a interesarse y a sacarle gusto a la literatura. A partir de este trabajo, demostraron gran motivación por escuchar historias y dieron rienda suelta a su imaginación en la creación de textos, lo que se observa en los siguientes escritos

"Una vez, un pollito se escondió debajo de una flor
y varios animales también
Después resultó una jirafa y como era muy grande, los pillaron"
(Andrea Buitrago 6 años)

"Un día encontré un oso gordo y grande, que iba para su casa
De pronto se cayó porque se tropezó con una piedra,
pero no le pasó nada porque era de peluche"
(María Edilma Posada 6 años)

Otras estrategias que fomentaron el interés por la escritura, fueron las salidas pedagógicas realizadas a diferentes parques, a "Semillas de América", a obras de teatro, títeres y pantomima, las cuales generaron entusiasmo y despertaron en los niños un gran deseo por narrar y preguntar sobre situaciones desconocidas para ellos

Un ejemplo de las situaciones vividas en una de las salidas a “Semillas de América”, se encuentra descrito en el siguiente texto de la profesora Elisa Casallas

COMPARTIENDO CON LA NATURALEZA

“En la fría mañana del 3 de agosto, muy cumplidos acudieron los niños de primero que confirmaron por escrito su asistencia a las 7 a.m. para tomar rumbo hacia la finca «Semillas de América”, pero por inconvenientes del transporte, salimos una hora más tarde, circunstancia que influyó en el desarrollo del programa

En efecto, debido al retraso en la llegada, los niños pasaron directamente a tomar su refrigerio, el cual ya estaba dispuesto a la entrada de la finca ¡un delicioso chocolato caliente con galletas! Como se evidencia, faltó la presentación del lugar y las recomendaciones pertinentes para evitar, por ejemplo, algunas incomodidades, derrame de refrigerio y dispersión de los niños

Pasado el afán, en uno de los sitios de descanso de esta sede campestre, las talleristas iniciaron de inmediato la narración de un cuento animado con cantos que invitaban a la participación espontánea de los alumnos, actividad lúdica que sirvió de motivación para iniciar la jornada

Organizados en dos grandes grupos pasamos a los salones Nidia Landino realizó un trabajo ameno e integral donde mezcló con destreza diferentes actividades la presentación personal, el canto, el cuento, la lectura, el juego, la escritura, el dibujo y la recreación, unas veces en el aula y otras en el prado. Todo transcurrió tan rápido, que las medias nueves se tomaron interrumpiendo el dibujo, por este motivo, esta actividad quedó incompleta

— Ya son las 12 m, ¡es hora de salir a tomar el bus! dice Angela, la coordinadora

— Cada niño recoja sus materiales, no hay tiempo de terminar, no olviden sus pertenencias, anoté. Los niños corrieron con sus hojas aún humedecidas con témperas hacia la camioneta para luego comentar allí ¿Qué les gustó de esta salida? — ¡Todo!, las casitas, los jardines, la comida

Al día siguiente, los niños plasmaron con dibujos los cuentos que inventaron en su mayoría con animales, influenciados por la experiencia vivida y los temas tratados con Nidia

Esta salida no sólo les sirvió a los niños, la madre de familia que nos acompañó, alivió su estrés, cantó, jugó, se divirtió con sus hijos y plasmó por escrito sus comentarios

Personalmente, disfruté la metodología desarrollada, y sentí la salida como una terapia gratificante que me permitió reanimar mis energías para culminar con alegría mi labor como docente

¡GRACIAS por esta bella oportunidad!”

En las salidas los niños también demostraron habilidad en las lecturas que hacían de los diferentes contextos. Un ejemplo de ello se puede observar en la elaboración grupal hecha a partir de la obra de pantomima “Campo Minado” en donde se hizo una reconstrucción colectiva de la obra, ordenando secuencialmente la narración. El texto que fue escrito en forma de dibujos por los niños en el tablero y transcrito por el docente, quedó así

“Tres señores estaban barriendo un parque porque había mucho mugre y tierra. Desinfectaban a las personas y a las cosas porque todo estaba muy sucio. Después que dejaron todo limpiecito llegó un señor que se llamaba Carlos. Él iba a entrar al parque, pero los aseadores no lo dejaban porque ensuciaba todo, entonces el señor les pidió el favor que lo dejaran entrar. Los barrenderos lo desinfectaron de la mugre que tenía y el señor pudo entrar

Carlos se puso a hablar con los señores y les mostró un poco de hojas que tenía y les dijo a los señores que estaba buscando trabajo. Después se fumó un cigarrillo y botó la caja al piso. Todos los aseadores querían cogerla y ya se iban a poner a pelear cuando de pronto uno de ellos la partió para que todos pudieran botar basura. Después los aseadores se fueron y Carlos se quedó sentado mirando el periódico para llamar a la oficina a ver si le daban trabajo

Estaba sentado y entró un señor que tenía un perro que estaba trotando. El puso al perro a hacer popó y ensució todo el parque. Después el señor de la pantaloneta hizo chichí y también ensució el parque. Luego él se puso a correr y se encontró con Carlos que estaba sentado leyendo el periódico y él quería ver, pero no podía. Después Carlos le dijo al perro que si le ladraba le pegaba un puñetazo y le ladró y le pegó al perro, entonces el perro lo mordió

Después llegó una señora con una perrita y también ensució el parque pero la señora la limpió con papel higiénico, pero también dejó el papel higiénico

para ensuciar el parque. Después los dos perros y los dos señores se pelearon, pero luego, al final, se abrazaron los dos señores y se enamoraron los perros. Cuando Carlos se quedó solo se fue a llamar por teléfono al trabajo, pero no pudo porque se ensució el zapato.

Después llegó un bebé y la mamá se puso brava porque el papá estaba tomando mucho aguardiente. Mientras tanto, se le reventó la bomba al bebé y la mamá le dio plata al papá para que le comprara otra bomba. La señora se quedó hablando con el señor que estaba buscando trabajo y el bebé se puso a llorar y la señora lo cambió y a Carlos le olió a feo y después le dieron el tetero. La señora se puso a hablar, llegó el papá y cogió el pañal porque estaba celoso y le daba envidia porque estaba hablando con la esposa y se lo untó a Carlos en el pantalón. Después el niño se comió una chocolatina que le trajo el papá y botaron al piso el papel y los platos que tenía la señora en la cartera y se fueron peleando.

Luego Carlos se quedó solo y volvió a llamar, pero se le acabaron las monedas. Llegó un señor pitando y oyendo el partido con la trompeta, una bandera y un radio. Mientras tanto unos señores estaban presentando el partido y Carlos y el otro estaban contentos y a veces tristes. Cuando decían gol, uno saltaba. Pero al final ganó el equipo de Carlos, entonces se arrodilló al lado de la silla y se puso a llorar el otro.

Después él se fue y llegó el enamorado con una floci. Carlos le preguntó que porque estaba ahí y él le contó que tenía una cita con su enamorada que era muy hermosa. Él esperó mucho tiempo y se cansó de esperar y se fue por unas papas y unos pocillos y mientras tanto llegó la enamorada, pero como no se conocían, ella pensó que Carlos era el novio y lo besó y entonces llegó el enamorado y se puso bravo, pero Carlos le dijo que él no tenía la culpa porque ella lo había besado y entonces le explica a la señora que el novio es el otro y entonces se besaron los dos y se casaron.

Después, los esposos se fueron y el señor rompió el periódico porque no conseguía trabajo. Entonces se acostó a dormir y se tapó con el periódico. Llegaron los aseoadores y le quitaron el papel y le preguntaron si todavía estaba buscando trabajo y él les dijo que sí y ellos le dijeron que fuera aseoador. Entonces se puso a limpiar el parque y entre todos lo dejaron limpio otra vez.

(Kínder B)

Esta narración, fue elaborada por los niños luego de dibujar las escenas que más les habían impactado de la obra y de haber expresado con garabatos, aquellas cosas que más les habían gustado, así como los aspectos negativos que le habían encontrado a la obra. Estos garabatos fueron transcritos por el docente, de acuerdo con las opiniones que daban los pequeños.

Es evidente que el trabajo realizado con la obra de pantomima, mostró una opción hacia el aprovechamiento de las situaciones comunicativas que el medio proporciona, pues "La expresión corporal posibilita convertir el movimiento en clave de mensajes que nos permitan comunicar lo que hay dentro de cada uno"⁸. De esta manera, a partir de la actividad gestual, fue posible brindar un acercamiento a la lectura y la escritura de manera significativa.

En campo minado, se pudo observar que a pesar de no haber sido creada para los niños, logró impactar y mantener, durante un período largo de tiempo, el interés de los estudiantes, a pesar de haber ellos demostrado, en actividades anteriores, dificultades para centrar la atención. La utilización de materiales imaginarios y la asignación de atributos a objetos que no lo son, permitieron construir una lectura fantástica más atractiva y agradable, facilitando la comprensión de la narración y comprometiendo al público con la historia.

En otro sentido, con la publicación de la revista *Sopa de Caramelo*, N° 3, la motivación de los niños por escribir se incrementó, pues contemplaron la posibilidad de que sus escritos también podrían salir publicados, a la vez, las familias se sintieron incentivadas por la lectura, al tener acceso a un material tan llamativo y sencillo como éste, teniendo en cuenta que usualmente carecen de material de lectura.

De igual forma, los niños mostraron sensibilidad frente a los dibujos, colores y texturas de lo impreso, surgiendo de ellos expresiones como "me gustaría patinar en la revista *Sopa de Caramelo*", "huele rico, profe", etc.

Algunos textos, resultado de los talleres llevados a cabo con la revista, mostraron las posibilidades de escritura y reflexión de los niños con respecto a reelaboraciones sobre la base de los textos ya publicados. Dentro de esta categoría se encuentran los siguientes:

⁸Cortés, Mercedes "El cuerpo, ¿un olvidado en la educación?" En *El Educador Frente al Cambio* N° 12, p. 26.

Del texto *El caballo cochino* se hicieron variaciones en personajes, finaliza-
ciones y acciones, aun así se conservó el sentido de la estructura como en los
escritos que se presentan a continuación

“Un caballo se comió una mosca
y la mosca se murió”
(Jefferson Guarín 3 años)

“Mauricio se echó el fósforo a la boca y
yo le dije ‘cochino’ ”
(Angie Andrea Mahecha 3 años)

“Llegó un caballo y una mosca y el caballo le echó sal a la mosca
y se la comió salada y el señor le dijo ‘cochino!’ ”
(Cristian David Beltrán 4 años)

“ Un niño se comió un gusano
y este niño botó el gusano
porque estaba feo”
(Liceth Sandoval 4 años)

De igual manera, del texto *La niña que se volvía hormiga* también se hicie-
ron modificaciones así

“Había una vez una abuelita que comía dulces
y se enchiquitó Llegó el abuelito y dijo vamos a llevarla al médico
Y entonces se engrandeció”
(Sandra Gómez 5 años)

“Esta señora que se volvía grande y chiquita
se metía en la almohada,
se salía de ella”
(Diana Mahecha 4 años)

“Un tigre se metió en una almohada y se ahogó
Cuando lo iban a despertar
ya estaba muerto y en el cajón”
(César David Circa 6 años)

Así mismo de *Papilla de escalofríos* algunos ejemplos de variaciones son

“Una niña estaba comiendo una papilla, llegó un conejo y se la quitó
Entonces el conejo se comió la papilla y la niña lloró y lloró”
(Ómar Games 7 años)

“Un tigre se comió la papilla de las mariposas
Las mariposas lloraron y el tigre se rio y se rio
(Edwin Stephen Mojica 5 años)

“Un caballo se comió un poquito de pan de un pájaro
El pájaro se enojó y el caballo se alimentó”
(Patricia Mahecha 4 años)

“Una niña tenía una papilla y el perro se la comió
Pero llegó un sol y la defendió”
(Alejandra Quiroga 5 años)

En el mismo sentido, partiendo de la historia *¿Usted me quiere?* de Yuli Katherine
Sánchez, el niño Óscar Mauricio Cuadrado, de 4 años, reelaboró el texto así

“La esposa se fue al trabajo y el marido de la esposa se quedó cortando
pasto y luego se acostó y prendió el tele y vio muñequitos y otra vez se levantó
por la noche a ver si llegaba la esposa y vino la esposa y se acostó con ella y
comió”

Tal como se había expuesto antes, todos los resultados obtenidos en las
diversas actividades llevadas a cabo, se presentaron en los actos culturales e
izadas de bandera, lo que permitió el reconocimiento de los escritos por parte
de la comunidad educativa, llevando esto a generar mayor seguridad y con-
fianza de los pequeños participantes en el proyecto

RECOGIENDO LOS PASOS

Y al final, queda la posibilidad de reflexionar y proyectar la experiencia
vivida dentro del proyecto de innovación “Los niños y la literatura” en donde
fueron evidentes varios elementos que influyeron no sólo en la práctica peda-
gógica sino en la vida personal de sus participantes, elementos que pueden
suscitar futuras reflexiones teóricas

Como primera medida, el involucrar y hacer partícipes a los niños dentro de un proceso de acercamiento a la literatura y elaboración de textos, contribuye a mejorar los procesos de lectura y escritura, pues se le está dando un sentido y un significado a las elaboraciones propias de los pequeños que, generalmente, se manifiestan a través de dibujos y escrituras no convencionales, pues así como lo expresa el M E N "Antes de ingresar a la escolaridad, los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación, el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego, y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua"⁹

Así mismo, la posibilidad de asumir una identidad con la lectura y la escritura, hace más fácil establecer un acercamiento a la literatura. Los niños, al darse cuenta que sus propias formas de leer y escribir son aceptadas por otros, comienzan a desinhibirse para dar paso a la creación de textos que en algunos casos se acercan a lo literario.

De otra parte, cuando se da la oportunidad a los niños de construir significados alrededor de las palabras, ellos van desarrollando la capacidad para entender y emplear de manera coherente la lengua. A la vez, cuando emplean con libertad los signos gráficos, inventándolos, transformándolos, permitiendo una relación espontánea con la lengua escrita, se está potenciando el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales redundarán en beneficio de posteriores elaboraciones.

Agregando a lo anterior la actividad lúdica y las vivencias surgidas de la experiencia diaria como instrumentos benefactores de conocimiento, se constituyen en un mecanismo facilitador de los procesos lecto-escritores en el aula. "En sus actividades lúdicas los niños representan o imitan personas conocidas, crean personajes fantásticos, transforman objetos y espacios dándoles nuevos significados con los que ocupan simbólicamente los lugares donde transcurren sus vidas cotidianas"¹⁰ Y el "Practicar y desarrollar actividades artísticas, promueve la sensibilidad que tiende a la creación y lleva a su vez al mejor dominio de los códigos oral, escrito y corporal"¹¹

Además, el aspecto afectivo y de valoración de sí mismo se ve influenciado positivamente en la medida en que se hace un reconocimiento del potencial

⁹ Ministerio de Educación Nacional. Lengua castellana lineamientos curriculares, p. 54

¹⁰ Moreno, Heladio. Teatro infantil, p. 14

¹¹ Delgadillo, Javier. A escondidillas, p. 7

creador, enfatizando en las cualidades como posibilidad para la corrección de errores. El niño al notar que es importante para otros, que es tomado en cuenta y que sus producciones son bien recibidas, empieza a valorarse a sí mismo y a apreciar su trabajo.

Igualmente, comprometer a los padres en el proceso de formación de sus hijos, haciéndolos partícipes de las actividades que se realizan al interior del aula, genera responsabilidades y actitudes cooperativas que favorecen el sentido de pertenencia hacia la institución, incrementando la colaboración y el respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa.

Para terminar, es tiempo de repensar y reconstruir un nuevo significado para la literatura acorde con las exigencias que propone el nuevo milenio, en donde se permita a los alumnos sentir, crear, imaginar y reflexionar sobre sus propias creaciones y en donde se tenga en cuenta que "narrar es una condición humana para configurar un tipo de explicación del mundo"¹²

¹² Pardo, Neyla. "Narrar escritura e identidad". En Revista Universidad del Valle - La Escritura N° 19, p. 35

BIBLIOGRAFÍA

Cortés, Mercedes. "El cuerpo, ¿un olvidado en la educación?" En El Educador N° 12, Bogotá, Revista de Editorial Norma, 1988

Delgadillo, Javier. A escondidillas, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995

Ferreiro, Emilia; y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Santafé de Bogotá, Siglo XXI Editores, 1993

Halliday, M.A.K. El lenguaje como semiótica social, Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994

Moreno, Heladio. Teatro infantil, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

Ministerio de Educación Nacional. Indicadores de logros curriculares, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1998

Ministerio de Educación Nacional. Lengua castellana lineamientos curriculares, Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1998

Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. "La base, organizaciones, educación, ciencia y tecnología" En Colombia al filo de la oportunidad, Santafé de Bogotá, IDEP, 1997

Molina, Alicia. "El teatro como apropiación de la literatura" En Dramaturgia para la niñez ¡un trabajo mayor!, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998

Pardo, Neyla. "Narrar escritura e identidad" En Revista Universidad del Valle - La Escritura N° 19, 1998

ANEXO 1

PLAN ESTRATÉGICO

PROYECTO DE INNOVACIÓN LOS NIÑOS Y LA LITERATURA
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL REPÚBLICA DE VENEZUELA

1. NOMBRE DEL PROYECTO

"Involucrémonos en la construcción de textos"

2. JUSTIFICACIÓN

Dentro del marco de las políticas educativas, trazadas en la Ley 115 de 1994, y de los lineamientos del Plan Decenal de Educación, se plantea la necesidad de desarrollar proyectos institucionales que respondan a las expectativas de la comunidad educativa y que atiendan a los requerimientos que el nuevo milenio exige a nuestros ciudadanos en formación

Por tanto, enmarcados dentro de la filosofía de nuestro PEI "Aprendamos a ser, pensar y hacer", que destaca el desarrollo de las competencias comunicativas, involucraremos el proyecto de "Construcción de texto", encaminado a superar las dificultades que en materia de comunicación, lecturas y escrituras, se perciben en nuestro medio

La apatía de algunos docentes, frente a procesos de cambio, y la agresividad que manifiestan los estudiantes de la institución, entre otros aspectos, hacen que las interacciones entre el pensar, sentir y hacer, se tornen poco motivantes y enriquecedoras dentro de la cotidianidad escolar

La utilización de la expresión escrita y gráfica, en la construcción de textos literarios por parte de docentes, estudiantes y padres, posibilita la reflexión y la acción como alternativa de cambio en las relaciones e interacciones que se construyen en el proceso educativo, así mismo, forma un espíritu abierto hacia la creatividad y la manifestación de su interioridad

La estructura administrativa y la organización pedagógica de la institución, propician espacios para el diseño e implementación de nuestra propuesta, como eje articulador de los otros proyectos

De acuerdo con lo anterior, se pretenden sensibilizar y explotar las competencias comunicativas, tanto en alumnos como en padres de familia, mediante talleres, y otros encuentros que nos permitan repensar y escribir sobre lo que somos y lo que hacemos, en donde sea posible la manifestación de acciones y comportamientos solidarios alrededor de la construcción de textos literarios, que además fomente el ejercicio de la lectura y la escritura como un mecanismo agradable y con significado, que disminuya la agresividad en los niños, eleve su autoestima, estimule y forme hábitos y valores, que al mismo tiempo enriquezcan la práctica profesional de los maestros

3. INDICADORES DE LOGRO

- Inicia el proceso de sensibilización para la creación de texto
- Construye diferentes clases de texto
- Socializa con padres y alumnos, estrategias trabajadas
- Realiza actividades que fomentan la creación de texto
- Vincula a padres de familia en la construcción de texto
- Fomenta el ejercicio de la lectura y la escritura de textos
- Fomenta la lectura agradable y con significado
- Manifiesta actitudes positivas hacia la creación de texto

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GENERALES

- Trabajar la propuesta dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional, para producir beneficios en la calidad educativa del Colegio Distrital República de Venezuela
- Involucrar a docentes, padres y alumnos de la institución, en actividades literarias y construcción de textos para mejorar las relaciones familiares y elevar el nivel de autoestima de los miembros de la comunidad educativa
- Propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la construcción de textos escritos
- Enriquecer la labor pedagógica con la interpretación y producción de textos escritos
- Concertar redes comunicativas con todos los docentes que permitan identificar las inquietudes, necesidades y planear estrategias

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Sensibilizar a los docentes hacia los procesos de construcción de textos
- Desarrollar con los docentes ejercicios prácticos de construcción de textos
- Propiciar espacios para que los docentes apliquen con sus alumnos los aspectos trabajados
- Compartir con la comunidad educativa, las metas trazadas dentro del proyecto de investigación, desarrollando actividades que estimulen la participación
- Sensibilizar a los docentes sobre la importancia y necesidad de realizar actividades que impliquen construcción de textos
- Fomentar actividades que inquieten a los maestros y los impulsen a emplear como herramienta pedagógica, algunos medios de comunicación
- Orientar a los padres de familia en el mejor uso de los medios de comunicación para enriquecer la formación integral de los alumnos
- Promover la participación de los padres de familia dentro del proceso de construcción de textos literarios

5. ETAPAS ESTRATEGIAS Y RECURSOS

La propuesta de construcción de textos, se incluirá dentro del PEI, como un sub proyecto de éste, teniendo en cuenta la inclusión de indicadores de logro en cada una de las áreas del plan de estudios, que lleven a desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes

Para llevar a cabo el sub-proyecto, se desarrollará un trabajo de la siguiente manera

5 1 Etapa de práctica de docentes

ESTRATEGIAS	RECURSOS
• Realizar una reunion en donde los docentes escriban su historia de vida	• Papel, esferos, lápiz, colores, fotocopias, casetes, grabadora portátil, casete para filmadora, filmadora, fotocopiadora
• Motivar la elaboración de un cuaderno viajero entre los docentes	• cuaderno, papel, esferos, lápices, marcadores, colores
• Invitar a los docentes y sus alumnos a contar una historia a pre-escolar y a primero	• Grabadora, casete, salón

5 2 ETAPA DE PRÁCTICA CON DOCENTES

ESTRATEGIAS	RECURSOS
• Realizar con los docentes talleres de lecturas de cuento, poesia, coplas, adivinanzas, retahílas, etc	• Papel, lápices, colores, material bibliográfico
• Escribir con los docentes cuentos, poesías, adivinanzas, retahílas, etc , a partir de hechos reales sucedidos	• Papel, esferos, colores, lápices, grabadora portátil, casetes
• Realizar talleres de expresión dramática	• Grabadora, casete, disfraces, filmadora, casete para filmadora
• Elaborar con los docentes guiones audiovisuales	• Material para filminas, lápices, hojas, colores, casete, grabadora, proyector

5 3 ETAPA DE PROYECCIÓN A PADRES Y ALUMNOS

ESTRATEGIAS	RECURSOS
• Estimular el envío de cartas entre los diferentes cursos	• Papel, sobres, lápices, colores
• Promover la creación de cuadernos viajeros entre los diferentes cursos	• Cuadernos, esferos, papel, colores, lápices
• Motivar a alumnos y padres a la elaboración de historias de vida	• Papel, esferos, lápiz, colores
• Preparar para la institución, tertulias conformadas por padres y alumnos cuenteros	• Equipo de sonido, casetes

• Incluir en izadas de bandera y actos culturales dramatizaciones	• Disfraces, equipo de sonido, filmadora, casetes, material dramático
• Preparar días literarios para presentar escritos elaborados por alumnos, padres y maestros	• Equipo de sonido, filmadora, casetes
• Organizar concursos de cuentos, poesías, retahílas, coplas, etc , para participar en la semana cultural	• Papel, sobres, lápices, filmadora, colores, equipo de sonido, casetes, material bibliográfico
• Organizar talleres de padres en donde se oriente en el uso de los medios de comunicación	• VHS, televisor, marcadores, fotocopias, tablero

6. Evaluación

La evaluación se realizará de manera permanente y participativa durante el desarrollo de cada una de las etapas, a través de charlas con los participantes, que lleven a determinar aciertos, errores, implementar cambios cuando sea necesario y establecer el impacto del trabajo en la comunidad

Así mismo, los resultados y producciones obtenidas a través de las diferentes etapas, permitirán tener una visión general acerca del estado del proceso

También, se tendrá en cuenta el cumplimiento de las metas trazadas para este proyecto

7. CRONOGRAMA

MESES	NO	EN	FEB	MA	AB	MA	JUN	JUL	AG	SEP	OC	NOV
ETAPAS	98	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
5 1 SENSIBILIZACIÓN												
5 2 PRÁCTICA DOCENTES												
5 3 PROYECCIÓN A PADRES Y ALUMNOS												

NUEVOS ALUMNOS, NUEVOS APRENDIZAJES

*Mariela Barriga
Isabel Díaz de Osuna*

Nos encontramos en un nuevo siglo, el siglo del saber, por lo tanto, la educación tiene un gran compromiso, más cuando se presentan cambios tan acelerados en los sistemas de comunicación, la tecnología, la medicina y la ciencia en general. "El saber cambia el mundo y nuestro mundo está cambiando con la prontitud de los saberes nuevos" (Gómez, 1998). Hay una nueva forma de sociedad: la sociedad del conocimiento con nuevos saberes hace que el mundo del transporte, de la banca, de la medicina se desarrollen dentro de nuevos ámbitos, lo mismo ha sucedido con el modo de aprender, el modo de pensar y de sentir. Esto hace que el maestro se inquiete e innove, piense y cree nuevas estrategias para que el estudiante del futuro cuente con las herramientas más adecuadas para el manejo de una nueva sociedad.

Es por eso que los alumnos de segundo de primaria del CED Eduardo Santos inician un nuevo proceso en su enseñanza: aprendizaje que les permite ejercitarse en habilidades comunicativas como leer, escribir, hablar e iniciar el manejo de la auto-escucha. Comienzan desde esta edad a escribir narraciones, cuentos, elaborar acrósticos, hacer teatro, componer fábulas con la mayor naturalidad. Sus escritos son muy espontáneos. Cada vez que los niños realizan este ejercicio sienten que no tienen hora fija para leer y escribir, cualquier momento es agradable. Se preocupan constantemente porque se le esté revisando y corrigiendo, esto hace que utilicen el diccionario para mejorar la ortografía, ampliar el vocabulario y pensar en nuevas ideas.

En este momento, creemos como dice Gabriel García Márquez, "las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y la educación será su órgano maestro"¹. Es el educador la persona que debe propiciar un nuevo modo de pensar, una nueva forma de actuar, aprovechar al máximo la creatividad y dinámica con que llegan los niños a la escuela, por lo tanto, cambiar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Colombia al filo de la oportunidad, p. 75

Involucrar a los padres de familia en estos nuevos procesos ha sido una de las fortalezas más grandes con este grupo, porque los padres y madres asisten a las convivencias programadas con los niños, escriben sobre las actividades realizadas con sus hijos, aportan ideas y se hacen partícipes del proceso, atienden con más calma a sus hijos, les responden sus constantes preguntas y gozan del conocimiento intelectual e integral. Sienten alegría al ver que ellos manejan un vocabulario más amplio, se inquietan por preguntar, hablan con fluidez verbal y realizan la explicación de sencillos fenómenos.

Ya hay mayor conciencia de los padres por colaborar con sus hijos, por conseguirles libros que les complementen sus inquietudes, en la escuela utilizan la biblioteca una hora a la semana, haciendo lecturas silenciosas, muchos llevan libros en calidad de préstamo, hacen uso de la responsabilidad al portar el carnet o para adquirirlo y regresarlo en las condiciones físicas adecuadas para que otros niños tengan el acceso a las lecturas.

La dinámica de este nuevo aprendizaje exige del estudiante compromiso y protagonismo que dependen del interés del alumno. El niño cuando pregunta interactúa y reflexiona, comienza a construir significados como lo plantea Ausubel Novak y Henesain "son capaces de establecer relaciones substantivas entre lo que aprenden y lo que ya conocen"². El niño se desempeña como un sujeto cognoscente que construye conocimiento a partir de lo que conoce, esta construcción se realiza en un entorno de convivencias escolares, en una construcción individual e intransferible.

Ese aprendizaje lo está realizando con un valor funcional, resulta un aprendizaje útil porque el niño le está viendo aplicabilidad, desea cada día saber más y aporta de acuerdo con lo que piensa. Por eso las salidas que se programan tienen sentido para él. En una visita a un taller de mecánica del papá de uno de los estudiantes, observaron un auto completamente desbaratado y otro armado. Sus interrogantes fueron desbordantes, querían saber como se colocaban las partes, qué función ejercían y el señor amablemente les respondía. Fueron construyendo conocimiento, el significado de cada uno de los elementos que intervenía en el movimiento tenía sentido para ellos, comenzaban a asociar y preguntaban, cuando encontraban la respuesta le atribuían el sentido a lo que estaban entendiendo.

² Ausubel Novak Henesain 1991, p. 20

La eficacia en el intercambio comunicativo que se establece en actividades como éstas genera agrado en la tarea escolar, el alumno atribuye sentido a lo que hace y comienza a construir con sencillas frases, ya sea de manera oral o por escrito con significados, es decir, realiza “aprendizajes con un determinado grado de significatividad”, cuando el niño interioriza y asimila ese nuevo conocimiento, ocurre un cambio cualitativo en el alumno, adquiere la conciencia de que ha entrado en la posesión de un nuevo poder y siente ahora la necesidad de utilizarlo y comunicarlo



Luego el niño va a la casa y quiere tener un carro para desbaratarlo y armarlo, «ha adquirido un saber que se manifiesta en un saber hacer», de esta manera la noción de aprendizaje significativo lo va conduciendo a la noción de competencia, ya es capaz de decir y explicar por qué se mueve un carro, la importancia del funcionamiento de todas sus partes para que no falle, cuando ve

un carro varado infiere sobre muchas situaciones que él ya conoce, asocia que otras máquinas funcionan como el motor del carro y quiere saber y conocer de ellas

De esta manera, se realizaron otras salidas, como ir a una panadería, los niños se dividen en dos grupos para que cada día asistiera uno. Observaron el proceso para la elaboración del pan. Preguntaron con la mayor naturalidad sobre los ingredientes, las esencias, la utilización de las diferentes herramientas, las formas, tamaños y nombres que tienen cada uno de los panes, , infirieron sobre otra cantidad de productos que podrían llevar el mismo proceso. Cuando se regresó al salón y comenzaron a realizar escritos, uno de los ejercicios que resultó fue el de la familia de palabras, comenzaron a asociar palabras por la forma como se escribían y encontraron que tenían una parte igual en el inicio de la escritura (panadería, pan, pancito, panzote) encontraron palabras que no eran afines, pero comenzaban igual, por “pan”. Ejemplo «pandilla» fue una de las palabras expresadas por los niños. Con la orientación de la signifi-

cación de dicha palabra se le aclaró a los niños su inquietud y formaron otros grupos de familias de palabras con sentido

Entre otras salidas de importancia se dio la visita a “Camila”, la cual fue impactante porque los niños nunca se imaginaron encontrarse dentro de los órganos, los sentidos y las partes del cuerpo humano, esto hizo que los niños ampliaran habilidades de comparación, asimilación, inferencias y planteamiento de hipótesis. La salida a la Biblioteca “Luis Ángel Arango”, fue motivo de observación de un vídeo de la vida de JHON LENNON, donde hicieron composiciones y dibujos. Seleccionaron la canción que más les gustó.

El Centro Recreacional y Cultural, “Semillas de América” fue uno de los lugares y espacios donde los alumnos disfrutaron la naturaleza, observaron los diferentes paisajes en el recorrido, lo que causó debate y análisis en la clase sobre temas como la contaminación, el medio ambiente, el cuidado con los árboles y los animales. Además resaltaron la comparación entre el paisaje, y el medio de vida del campo y la ciudad. Escribieron, dibujaron y realizaron maquetas de las diferentes salidas.

El Festival Ecológico realizado en las instalaciones del colegio dio libertad a los estudiantes para la elaboración de diferentes disfraces, la actuación como mimos, el escrito de variadas composiciones, fábulas y representaciones teatrales. En general, todo este tipo de actividades permitió la expresión libre de los estudiantes, el goce por llegar a la escuela, el sentido de la realización de tareas, el intercambio comunicativo con diferentes personas.

ACERCÁNDONOS AL NIÑO LECTOR Y ESCRITOR

Elizabeth Duarte Torres
Gloria E. Agudelo Restrepo

“Quisiera afirmar que no hay ninguna diferencia esencial entre aprender a leer y la lectura. No existe ningún tipo de destreza especial que el niño deba aprender y desarrollar, que no esté involucrada en la lectura fluida, ni existe ninguna parte de la lectura fluida que no constituya una parte de su aprendizaje. Tampoco hay un día mágico en la vida de los niños durante el cual logran cruzar el umbral entre el “aprendiz” y el “lector”. Todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leamos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector “completo”. La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil. Hasta los lectores más capaces tendrán dificultades al leer algunos materiales, aunque siempre podrán aprender a hacerlo mejor a medida que adquieran una mayor experiencia”¹

Reflexionando sobre la anterior cita, las maestras tienen un rol de orientadoras ante sus estudiantes. La posibilidad de ampliar el mundo a través de lecturas interesantes puede convertir el aprendizaje en una aventura placentera, vital y efectiva. Se debe leer para aprender a leer y cada vez que se lee se aprende más acerca de la lectura. El objetivo primordial no es enseñar a leer ni a escribir sino que a través de la lectura de varios textos, los niños se animen a construir textos literarios, desarrollando, de esta forma, procesos de pensamiento, comunicación y la cultura.

LOS ESTUDIANTES DEL LICEO MERCY

Vienen de un medio sociocultural medio bajo, los padres trabajan como comerciantes en San Andrésitos, como secretarías, aseadoras, mecánicos y otros.

Son muy inquietos e interesados por aprender. La jornada del Liceo es única, con un horario en donde los niños pasan la mayor parte del día en el

¹Smith, Frank. *Comprensión de la lectura*. México: Ed. Trillas, 1983, pág. 21.

colegio y en especial, el maestro es el medio fundamental para desarrollar las potencialidades del chico, creando un ambiente que le permite aumentar su autoestima y lograr su aprendizaje. Al respecto, el maestro es un problematizador, alguien que interroga, que es capaz, en su función tutorial, de ir provocando el interés, de problematizar las preguntas.

UNA PROPUESTA INTERESANTE

Una propuesta interesante del maestro-estudiante está en *Alicia en el país de las maravillas*, en el sentido de que el maestro está enseñando nada aparente, vive y ese vivir es conflictivo, es apasionante, es vital.

Otro ejemplo es el de los chinos. “El maestro chino nunca da respuestas a los estudiantes, ni las respuestas de los estudiantes son malas o buenas, el estudiante tiene que confrontarse él mismo y el maestro es ese eje conductor que le hace las preguntas adecuadas para que se vuelva a hacer las preguntas y se encuentra en esta vida en una forma autónoma”²

Con lo anterior, el maestro debe proponer el desarrollo del pensamiento divergente en los niños o, por el contrario, fomentar prejuicios y diferencias, las cuales le van a obstaculizar la construcción de conocimientos y crear frustraciones que serán marcadas por la desmotivación y, por ende, aversión a la lectura y escritura. Estas, en el medio escolar, deben ser primordialmente una función social y no un conocimiento instrumental que sirve para hacer ejercicios, redactar composiciones, leer a los autores de textos escolares, etc.

SOBRE LEER Y ESCRIBIR DE LOS ESTUDIANTES

Para que los niños lean y escriban textos literarios, los maestros deben dar el ejemplo, deben experimentar placer en la lectura, no sólo debe ser una cuestión técnica y, por ello, en el proyecto de innovación “Los niños y la literatura”, el cual se desarrolla en un marco interdisciplinario, que incluye la pedagogía, literatura, sociolingüística, entre otras, se realiza un ejercicio de escritura de la autobiografía de las maestras participantes, con el fin de sensibilizar, brindar la oportunidad de contar y recordar un poco la historia de vida de cada una, matizada por paisajes hermosos, amigos, padres, maestros, lo que

² ALCALDÍA MAYOR DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C. La escuela del próximo milenio. Secretaría de Educación del Distrito Capital. Universidad Externado de Colombia, pág. 78.

hace reflexionar sobre las relaciones con los alumnos, el gusto por la docencia, expresar temores, conflictos, sueños y utopías

El acercamiento a la lectura y la escucha de textos despertaron el deseo profundo de conocer y experimentar con los niños ese mundo mágico y con puertas, que lo transportan a mundos imaginarios, en donde todo es posible y en donde la realidad puede convertirse en fantasía y la cotidianidad puede tornarse en cuento. La lectura permite que se vivencie y participe activamente con el autor. Al leer con los estudiantes los "Cuentos de la selva" de Horacio Quiroga, no dejaban de sonreír al imaginar el gran baile y a los flamencos con sus patas rosadas y arrugadas o al loro pelado, luego de leer a Ziraldo ellos crearon cuentos e historias con las partes de su cuero. Los clásicos de los hermanos Grimm no dejan de impactarlos y gustarles, buscando finales inesperados o se adelantan al final crearon situaciones diferentes con los personajes, unen varios cuentos, etc. Gustan también de cuentos de terror y suspenso, les agradan las lecturas de poesías y las dramatizan, juegan observando a las nubes, les dan formas y disfrutan creando historias en donde predominan su cotidianidad, el amor, la violencia, la fantasía, los carros, los personajes de moda. Seleccionar estos textos fue una tarea bastante difícil pues todos los escritos de los estudiantes son muy interesantes tal es el texto de "El camello dorado y las hormigas", "La selva mágica" de Jeyson Eduardo Díaz del grado 1ro, "El oso Polar", "El niño y el delfín" de Jurgen Navarrete, estudiante del grado 2do

Se ve reflejada la realidad del país en el "Pollito perdido" de la estudiante Jenny Marcela Rodríguez, del grado segundo

"El camello dorado y las hormigas"

Había un camello que se encontró unas hormigas, no tenía ni una moneda así que el camello le dio plata y las hormigas, le dieron las gracias y el camello se fue y cayó en la trampa y lo llevaron a un calabozo y le dijeron al rey El lo fue a mirar y quedó sorprendido y como era de arena, pudo escapar y murió el rey malo"

"La selva mágica"

Había una vez un pez que hacía milagros y una vez lo capturaron y el león que lo capturó fue y le dijo al pez quiero que me hagas un milagro

Si ¿cuál quieres? Un amigo rey mico Gracias te quiero, los quiero mucho y fueron felices los tres Y fin de la historia sin fin

"El oso polar".

Había una vez un oso polar que dejó a su familia y se fue al polo norte y hay se encontró a una familia y lo adoptó y se volvió un oso polar y vivía muy bien y rico y se trajo a su familia y vivieron felices Fin

"El niño y el delfín".

Había una vez un niño que se fue a viajar a el Amazonas y se perdió en una selva muy pero muy lejana y allí tenía que dormir en el piso y tenía que arrojarse con hojas, se vestía con pieles de animales e hizo una casa con paja pero cuando se fue a bañar al río se encontró un delfín que venía con una paloma, una tortuga y vivió muy feliz

"El pollito perdido"

En una finca vivía una familia donde tenían perro, gaticos, marranitos y gallinas, etc

Ellos eran muy felices con estos animales hasta que un día llegó la guerrilla y les dijo que se fueran ya o si no los mataban Ellos tuvieron que ir de la finca y se llevaron los animales y se quedó un pollito y él buscaba a su mamá muy triste Fin

El cuaderno viajero, que tiene la finalidad de iniciar un cuento en el aula de clase y luego este cuento se continua en la casa, permite a los padres de familia participar en la construcción y co-construcción de textos literarios, integrando de esta forma a la familia del estudiante en el proceso de producción literaria

SALIDAS DE CAMPO

Se realizaron dos salidas a Semillas de América, una sede campestre situada cerca a Bogotá, con los niños y padres de familia, y en la segunda oportunidad solos con las maestras innovadoras, tuvieron contacto directo con la naturaleza, la lúdica, cuentería, talleres diversos que le permitieron al niño sensibilizarse y crear textos literarios en compañía de sus padres y ellos solos, con temas tan diversos como los árboles, pájaros, estado del tiempo, animales, comida, amor por sus padres, entre otros "Hermoso lugar" por Juan Carlos Rodríguez del grado segundo, "El elefante, el topo y el cazador", de Luis Anderson Villamil del grado segundo

También la salida al Archivo Nacional logró que los estudiantes hicieran textos a partir de la experiencia, como el escrito de la familia de los libros por Maira Alejandra Angulo, grado segundo

“Hermoso lugar”

Estoy aquí para recordar ese hermoso lugar donde estuve con mi profesora y compañeros

Hermoso lugar por tener muchas flores de diferentes colores, árboles, animalitos Una casa con jardines bien cuidados

Hermoso lugar porque nos enseñan a compartir a conocernos y a jugar para divertirnos

Hermoso lugar porque nos explican las letras, las vocales, los números en un juego que así aprendemos más

“El elefante el topo y el cazador”

Había una vez un elefante y se encontró con un topo y se fueron para el bosque a dormir, cuando de pronto llegó un cazador y les dijo levántense porque los voy a cazar Los cazó y los mató

“La familia de los libros”

Una vez que el abuelito libro se enfermó y su hija lo llevó al archivo de la nación y el doctor que se llamaba Hernán le dijo está enfermo de los ojos porque están arrugados el doctor los desarrugó y fueron una familia sana y feliz

La salida a Camila la Mujer más grande del mundo, fue algo inolvidable para los chicos De allí que sea muy importante que las maestras nos cuestionemos sobre la posibilidad de ampliar los espacios de aprendizaje, extendiéndolos a otros lugares que logren despertar emociones y experiencias novedosas en nuestros estudiantes y de esta forma abrirle paso a nuevos conocimientos

Los abuelos también participaron en sesiones en donde cuentos, historias, mitos y leyendas generaron expectativa y fantasía en los chicos, incentivando de esta forma la imaginación y los motivó a preguntar a los abuelos y padres por sus orígenes, y piden que se les cuenten historias que luego ellos contarán a sus compañeros Es así que escribieron sobre su vida cotidiana, su ciudad, sus mascotas, sobre el atraco que vieron desde la ventana de su casa, la violen-

cia del país, del colegio, etc (ver escrito alumnos de segundo Liceo Mercy), “Mi país” de Miguel Ángel Serrano, “El patito volador” de Jhon Alexander González, “La naturaleza” por Isabel Cristina

“Mi país”

Mi país es grande y hermoso, sueño que la gente no acabe con nuestra fauna y flora, que acabemos con la contaminación del aire y la destrucción de la capa de ozono

Sueño poder caminar por nuestras calles sin peligro de que nos pase algo y también que no haya más guerras y muertes de tantas personas y que no hayan más terremotos

Luchemos para que con la ayuda de todos alcancemos la paz que tanto necesita nuestro país

“El patito volador”

Había una vez un patito que quería volar Y se fue al mar y voló y sus amigos se pusieron felices

El patito se sentía feliz porque voló y penso que el con sus alas, las utilizaria para ayudar a los niños que no fueran felices

El patito jugaba con los niños que eran felices

“La naturaleza”

Amemos nuestra naturaleza como nos amamos nosotros mismos porque es el regalo que nos da Dios

La naturaleza nos ayuda a todos, la naturaleza hay que cuidarla entre toda la comunidad Cuidemos la naturaleza

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y EL PEI DEL LICEO MERCY

Dentro del PEI del Liceo Mercy se contemplan la educación en valores, enfatizando en las competencias comunicativas Así se articula en cuanto que se busca en los alumnos que mejoren sus procesos lector y escritor, permitiéndonos como maestras innovadoras participar en los aportes al PEI, logrando en los alumnos de primaria, e incluso en el nivel preescolar, mediante la participación de

nuestras compañeras docentes en el proceso, que los estudiantes continúen en el descubrimiento de ser lectores y escritores, desarrollando de una forma lúdica y muy agradable el camino hacia una lectoescritura pensada y sentida por los niños

LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Del 13 al 16 de febrero de 1999 fue el IV Congreso Nacional y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura realizado en la Feria Internacional de Bogotá. Allí se cuestionó el papel del docente a las puertas del tercer milenio. Es bien interesante que nos percatemos, que si queremos formar en nuestros estudiantes competencias lingüísticas y comunicativas, debemos ser capaces de leer y escribir y a su vez destacar lo importante de leer en nuestra vida diaria.

Cuando Emilia Ferreiro dijo "la escritura permite hablarle a las generaciones futuras", nos acerca al pensamiento que debe ser de todos los que pensamos en aportar ese granito de arena para que los niños se motiven a leer y escribir. Debemos estar dispuestos a nuevos conceptos sobre la pedagogía, pues si no nos actualizamos, nuestro trabajo flaquearía y quedaría en entredicho nuestro quehacer como maestros. Los diferentes seminarios realizados en el IDEP y los encuentros con la asesora, la doctora Neyla Pardo y, en general, con el equipo de co-investigadoras, nos han enriquecido muchísimo y nos ha ayudado a crecer en este fascinante mundo de la lecto-escritura.

Rosa María Torres decía "escribir implica dejar marca sobre el papel, escribir implica garabatear, probar cientos de veces, equivocarnos, corregir, perfeccionarnos constantemente".

Para aprender a escribir hay que borrar, y a falta de borrador hay que tachar, subrayar títulos y dibujar márgenes no son esenciales a la escritura como tal son parte de los acabados. En cualquier caso, lo que podemos olvidar es que, tratándose del mundo de la escritura, las ideas son siempre más importantes que las grafías, los tachones y manchones, los subrayados y márgenes. Más y mejores escritores produciría, sin ninguna duda, el sistema escolar si decidiera dedicar al contenido la mitad de los esfuerzos que ponen sobre las formas"³

Lo anterior nos deja un sentimiento de autorreflexión sobre el quehacer pedagógico y vale la pena reconocer si está en las manos de los maestros abrir

³ Torres, Rosa María. 53 Hojas de Lecturas, Congreso de Lectura CED, abril 1999, pág. 13

la oportunidad a los cambios y a la innovación, dándole de esta forma apertura a las nuevas pedagogías.

LA REVISTA "SOPA DE CAMELO"

Los cuentos creados por los estudiantes fueron plasmados de una manera muy hermosa en la revista "Sopa de Caramelo", Nro. 3. Los mismos chicos la realizaron desde las ilustraciones hasta los contenidos.

Fue bastante emotivo observar el rostro de cada niño autor, cuando se hizo el lanzamiento de la revista y después la etapa de sensibilización en la institución, mediante los talleres dirigidos a los padres de familia, docentes y los compañeros de los estudiantes participantes. Allí se pudo apreciar el alto grado de creatividad y la fantasía al tratar de modificar los títulos y contenidos de los textos plasmados, mostrando también mucha responsabilidad al ser autocríticos de su trabajo, merece la pena el trabajo que se realiza con ellos y nos lleva a reflexionar que al participar en un proyecto de esta naturaleza son pocos los esfuerzos que como maestros se pueden hacer para el alma infantil.

EL TALLER UNA AYUDA PEDAGÓGICA

Al reflexionar sobre la elaboración de los talleres podría definirse la palabra taller según Ezequiel Ander-Egg "La palabra taller, tal como se utiliza en el lenguaje corriente, ayuda a entender bastante bien la significación pedagógica del término. Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. En un aprender haciendo en grupo"⁴

Los talleres dieron resultados muy positivos ya que fue muy interesante observar la respuesta de algunos padres, en particular una mamá estaba triste por no haber colaborado con su hijo en el proceso, no había tomado en serio y particularmente se comprometió en ayudar al chico para que "mejore su escritura y se enriquezca con nuevas experiencias".

Mediante la experiencia del taller los estudiantes se sintieron más motivados, logrando una mejor producción en sus escritos, perfeccionando su estilo por medio de preguntas abiertas como "¿está bien este cuento?" "¿será que ya lo puedo dejar así?"

⁴ Egg, Ezequiel Ander. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, pág. 10

Es importante observar la co-construcción de texto realizada por la señora Gloria Osorio y su hijo Juan Carlos Rodríguez Osorio, del grado segundo "Los cuatro deseos para Bogotá"

La mamá se ha involucrado de manera muy especial en el proceso de su hijo, lo motiva y anima a que el chico se exprese por medio de sus escritos. En los cuatro deseos para Bogotá se ve un trabajo bastante elaborado y muy completo, lleno de fantasía y creatividad literaria.

"Los cuatro deseos para Bogotá"

Cuatro santos jóvenes de la dinastía segunda, se reunieron y decidieron buscar por toda la superficie de la tierra, objetos con los que pudiesen ayudar a la ciudad de Bogotá.

Habían estudiado cuanto cosa estuvo a su alcance y concluyeron que mediante este tipo de cooperación podrían servir de la mejor manera posible. Decidieron encontrarse nuevamente treinta años después.

El día indicado se reunieron nuevamente, el primero trajo consigo desde el extremo norte un bastón mágico. Quien lo montase, podía alcanzar su destino de inmediato. El segundo había traído del extremo oeste una capucha mágica. Quien la pusiera sobre su cabeza podría cambiar de inmediato su apariencia, logrando así hacerse pasar por cualquiera otro ser viviente. El tercero, como resultado de sus viajes y búsquedas por el extremo oriente, trajo un espejo mágico. Con sólo desearlo, se podía contemplar en él cualquier lugar de la tierra. El cuarto joven, trabajando en el extremo sur, había traído un tazón mágico, con el que cualquier enfermedad podía curarse.

Así equipados, los jóvenes miraron en el espejo para encontrar la fuente del agua de la vida, que les permitiría vivir lo suficiente como para dar uso eficaz a estos instrumentos. Encontraron la fuente de la vida, volaron a ella en el bastón mágico y bebieron del agua.

Una vez hecho esto, efectuaron una invocación para descubrir quién era el ser más necesitado de sus servicios. Aparecieron en el espejo unas familias que se encontraban viviendo debajo de los puentes de la ciudad de Bogotá.

Inmediatamente los jóvenes montaron el bastón mágico y volaron en un abrir y cerrar de ojos, hasta los lugares donde estaban esas familias. Somos

unos jóvenes magos que venimos a ayudarles. Pueden pedirnos cuatro deseos de acuerdo a nuestros poderes.

Las familias procedieron a invocar sus deseos, así una de ellas pidió al joven de la capucha, cambiar su aspecto y estatus social, convirtiéndolos en personas agradables tanto física y moralmente. Otra pidió al joven del tazón mágico que curara a sus enfermos de la violencia, del hambre y de los vicios que sus jóvenes habían adquirido convirtiéndolos en personas sanas, trabajadoras y responsables.

Al final la última familia pidió al joven del espejo mágico, ver esa ciudad hermosa, llena de árboles, flores, parques con gente sana, buena, honrada, trabajadora, saludable y el mago les mostró la ciudad de Santa Fe de Bogotá con las familias que habían convertido en una ciudad hermosa llena de luz y esperanza.

Es importante destacar la importancia del padre de familia en el proceso de aprendizaje del niño hacia la literatura pues si le provee de un ambiente rico éste se motiva. Al hablar de ambientes no hay que olvidar las bibliotecas de las instituciones y sus encargados, teniendo en cuenta que este lugar es frecuentado muchas veces por los chicos en busca de soluciones a sus preguntas, por lo tanto, es importante cuestionarnos ¿cómo estamos motivando a los chicos para que consulten y se animen a adquirir el goce por lo literario? El trabajo sigue y está en nuestras manos que él continúe.

CONCLUSIÓN

El proyecto de Innovación "Los niños y la literatura", nos deja una huella muy importante en nuestras vidas como maestras, pues brindó la oportunidad de compartir nuestras experiencias, miedos e inquietudes con todo el equipo de co-investigadoras, nos dio la oportunidad de crecer en conocimientos y detenernos en cuenta como personas que aún estamos en el proceso de perfeccionar la palabra escrita, siendo uno de nuestros mayores obstáculos, ya que nuestra educación precaria en incentivar esta competencia nos marca muchas veces como incapaces a la hora de hacer nuestros escritos. Con esta experiencia nuestras expectativas son muchas, pues sin pretender decir que ya somos expertas ya podemos decir que tenemos un gran camino recorrido y por recorrer, teniendo en cuenta que los avances a nivel pedagógico nos enfrentan al reto de los avances en las telecomunicaciones y, especialmente, al maravilloso

mundo del internet que como navegantes nos ofrece muchísimas posibilidades y es por esta razón que en nuestras manos está el que el niño no olvide lo importante que es podernos expresar y acariciar con el fascinante mundo de la lectura y la escritura

FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía mayor Santa Fe de Bogotá, D.C. La escuela del próximo milenio
Secretaría de Educación del Distrito Capital Universidad Externado de Colombia, pág 78

Egg, Ezequiel Ander. El taller una alternativa de renovación pedagógica Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, pág 10

Smith, Frank Comprensión de la lectura México, Ed Trillas, 1983, pág 21

SOPA DE CAMELO Revista literaria para niños, número 3 Agosto de 1999
IDEP

Torres, Rosa María. 53 hojas de lecturas, Congreso de Lectura CED, abril 1999, p

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Dubois, María Eugenia. El proceso de lectura De la teoría a la práctica Buenos Aires, Aique Grupo Editor S A 3ª ed 1994

Como la misma autora anota, "en los últimos años he dedicado buena parte de mi tiempo a estudiar los cambios que tuvieron lugar en las concepciones teóricas de la lectura" De dichos estudios surgió este libro que María Eugenia Dubois divide en dos partes la primera, correspondiente al desarrollo de las tres concepciones sobre la lectura (conjunto de habilidades, proceso interactivo y proceso transaccional) y la segunda, que trata sobre el tema de la lectura como práctica pedagógica

Alrededor de las tres concepciones, la autora inicia su trabajo refiriéndose a "la lectura como conjunto de habilidades", centrada en el establecimiento de niveles, con la consideración de "desmenuzar" la lectura en componentes y ordenarlos según su grado de dificultad Tuvieron cabida en este marco de referencia las conocidas taxonomías y como consecuencia de éstas, la consideración de distintos grados de lectura como el de comprensión literal, el de inferencia y el de la crítica, que involucra la evaluación del texto En este orden de ideas, el papel del lector era el de la receptividad y su función se centraba en extraer el significado del texto, con lo cual se estaba presuponiendo que el sentido no iba más allá del texto mismo En este terreno, Dubois cita a autores como Huey, Gray y Thorndike

En cuanto a la segunda concepción, la autora hace referencia a investigadores del tema de la lectura, como Kenneth Goodman, "el máximo exponente del modelo psicolingüístico", quien afirmó que en el proceso de la lectura interactuaban pensamiento y lenguaje De otra parte, dentro de esta misma corriente, Frank Smith concluyó que "en este proceso de interacción el lector construye el sentido del texto" Como se ve, esta teoría se opone a la que se expuso en la primera concepción, en cuanto el lector desempeña un papel activo frente al texto como constructor de sentido y como sujeto que "trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión" Según lo anterior, la concepción de la lectura como proceso interactivo, se refiere a ésta como un proceso global e indivisible a través del cual el lector construye el sentido, lo que deja entrever que su experiencia previa 'juega un papel fundamental"

La tercera concepción que habla de la lectura como proceso transaccional, proviene de la teoría literaria y según María Eugenia Dubois, fue desarrollada

por Louise Rosenblatt, quien aplicó el término transacción, en sentido de relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, lo cual, en el terreno de la lectura se traduce como el hecho de que lector y texto son "mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura" Desde este punto de vista el lector construye otro texto, no igual al del escritor, porque ya se involucran en el proceso sus propios esquemas, de los cuales deriva particulares inferencias y referencias Como conclusiones de estos planteamientos, Dubois cita las palabras de Marjorie Siegel "El texto es menos un objeto que un potencial que es actualizado durante el acto de lectura La comprensión surge de la compenetración del lector y texto y es así algo único a ese evento El texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada"

Una vez se terminan de exponer los aspectos relacionados con las tres concepciones acerca de la lectura, el libro ofrece una segunda parte, basada en dos modelos de la Física, tomando como punto central "la vinculación entre la teoría de la lectura y la práctica pedagógica de la misma"

El primer modelo presentado por María Eugenia Dubois, es denominado "modelo mecanicista" Este modelo tiene que ver con la teoría newtoniana y está centrado en la "visión mecánica del universo, basada en el concepto de cuerpos sólidos moviéndose en un espacio vacío", teoría que "tenía que dar paso a una visión del mundo como una red inextricable de relaciones entre cosas y sucesos", es decir, al modelo organicista

Estos modelos de la Física han sido relacionados por la autora del libro con la lectura, en el sentido de afirmar que la adopción del modelo de la Física clásica, trajo "para la lectura una serie de equívocos con respecto a la enseñanza de la misma", como considerarla independiente de la comprensión y un hecho compuesto de partes separables, mantener una división tajante entre lector y texto, siendo el primero un sujeto pasivo, y no ver la lectura como un proceso

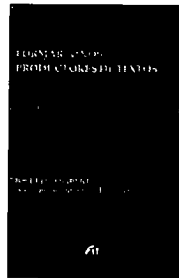
El modelo organicista de la Física moderna, trasladado a la lectura, comporta beneficios, entre los que se cuentan considerar la lectura como un proceso indivisible, tener en cuenta la unión entre lector-texto y lectura-comprensión y determinar el sentido a través de transacciones entre el lector y el texto

De todo lo anterior, se han derivado algunos criterios para la práctica pedagógica, criterios que tienen que ver con la vinculación de la lectura y la escri-

ra a la experiencia del niño, tomando como punto de partida el hecho de que no es necesariamente el profesor el que “sabe” y, por lo tanto, “enseña”, ya que el estudiante trae todo un bagaje cultural al ingresar a la escuela. De otra parte, se plantea la necesidad de “orientar y vigilar el desarrollo del proceso de la lectoescritura en el niño, dentro de un contexto significativo”, como “gran tarea de la escuela y como “la forma en la que ella puede enseñar-mostrando”. Finalmente, también se tiene en cuenta el hecho de acabar con criterios de evaluación tradicionales, centrados en el producto, para pasar a considerar el desarrollo de los procesos de aprendizaje, respetando la construcción de sentido que hace el niño y el tiempo que le demanda dicha construcción.

En un proyecto de elaboración de textos literarios por los niños, resulta de vital importancia abordar el tema de la lectura, ya que el proceso creador tiene mucho que ver con la aproximación que se haga a los textos literarios, cuya lectura generará en el niño la sensibilidad y conocimientos necesarios para escribir sus propios textos. Por supuesto, que esta lectura deberá orientarse, en lo posible, dentro de los parámetros adaptados del modelo organicista de la Física, descrito por María Eugenia Dubois, teniendo en cuenta el patrimonio cultural y social con que el niño llega a la escuela, su propio ritmo de aprendizaje, sus intereses y expectativas particulares y su gran imaginación.

Matilde Frías Navarro



Jolibert, Josette y grupo de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones S. A., séptima edición, 1997, 233 págs.

Esta obra es el resultado de un proceso investigativo sobre lectura y producción de textos por parte de los niños, llevado a cabo por un grupo de docentes de enseñanza básica de ocho escuelas de la circunscripción de Ecoen, Francia.

Inicialmente el libro presenta los interrogantes e hipótesis de trabajo del equipo investigador, así como una visión panorámica del contenido de cada uno de los capítulos. Posteriormente, realiza una caracterización del grupo de docentes involucrados, describiendo su compromiso con el proyecto y su funcionamiento como grupo de trabajo.

En el primer capítulo denominado “*Para formar niños productores de textos, ¿qué objetivos de aprendizaje?*”, se plantean algunos objetivos que los docentes seleccionaron de los propuestos para la educación básica con el fin de poder observar a lo largo del proceso de cada niño lo que éste, “ya ha construido, lo que está en vías de construir y lo que debe construir totalmente”, con respecto a competencias, conductas y conocimientos indispensables para la construcción de textos. Es así como a través de los cinco apartes que conforman este capítulo se caracterizan objetivos de orden experiencial, pragmático, socio-afectivo y proyectivo, al mismo tiempo que se exponen algunas bases y opciones teóricas para la investigación, tomadas desde la lingüística, psicolingüística y socio-lingüística.

En su segundo capítulo “*Nuestras opciones pedagógicas*” los autores manifiestan la importancia que tiene el hecho de que los procesos pedagógicos sean significativos para los niños, con el propósito de que ellos puedan comprometerse con su propio aprendizaje, de ahí que se proponga la necesidad de trabajar por proyectos en la escuela.

En este capítulo se presentan los diferentes tipos de proyectos que ellos abordan en su estudio, mostrando ejemplos de textos escritos surgidos a partir de éstos. También se exponen, explican y describen estrategias de aprendizaje abordadas por ellos en su proceso investigativo.

Otro de los capítulos “*Trabajar en módulos de aprendizaje*”, expone detalladamente qué es un módulo de aprendizaje, sus características y elementos que lo conforman, la estrategia metodológica general que se desarrolla al interior de éste, así como la sustentación de por qué el módulo de aprendizaje es una herramienta fundamental y eficaz para este tipo de trabajo.

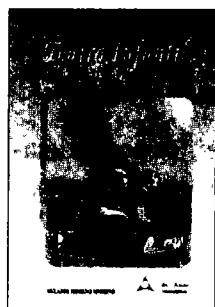
El capítulo cuarto “*Siete tipos de textos en módulos de aprendizaje*”, inicialmente explica qué son los “tipos de texto” y cuáles son los criterios tomados en cuenta para su clasificación. Posteriormente, se presentan de manera detallada las características, estructura y ejemplos de cada uno de los tipos de textos propuestos y abordados por los investigadores, correspondientes a cartas (carta informe y otras), afiches (de invitación, incitativo, de contexto, informativo, publicitario y divertido), fichas prescriptivas (de receta, reglas de juego, otras), informes (de experiencias, visitas, otros), registros de experiencias (sociales, personales), novelas cortas (ciencia-ficción), poemas. Cabe anotar que para cada uno de estos tipos de textos se presenta el módulo de aprendizaje llevado a

cabo en la investigación, una ficha de la trama de preparación del profesor, ficha de las características de cada tipo de texto, ficha de autoevaluación y muestras de los escritos elaborados por los estudiantes vinculados a la investigación

Finalmente el capítulo quinto "*Organización de la clase y programación de los aprendizajes*", plantea las conclusiones a las que llegó el equipo investigador con respecto al desarrollo de los módulos de aprendizaje dentro de las actividades de clase, así como las observaciones sobre la cantidad y duración de estos módulos en un año escolar, las cuales proponen la necesidad de programar este tipo de trabajo desde el primer año escolar, continuándolo a lo largo de los demás niveles de la educación básica

Es importante resaltar que la experiencia y los aportes que se describen en este libro, se constituyen en una herramienta útil para aquellos docentes que buscan generar cambios en su labor pedagógica

Nohora C. Franco



Moreno Heladio. Teatro infantil Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, segunda edición, 1996 122 págs

Heladio Moreno Moreno, ha orientado sus intereses como docente a la experimentación teatral. Además del texto en mención, es autor de otras obras, dentro de las que se encuentran *Teatro Juvenil*, *Teatro para actos culturales*, *Teatro Infantil para la Enseñanza Primaria y Gritos de Vida*

En esta publicación, el autor propone la enseñanza del juego dramático como un mecanismo en el cual el niño desarrolla sensaciones y posibilidades creadoras, que le permitirán perfeccionarse y transformar su realidad social, conduciéndolo a obtener satisfacciones personales

Para Moreno, es importante que en la reproducción y ejecución de una obra teatral sean los niños, quienes por medio del juego cotidiano y a través de sus vivencias personales, inventen y transformen historias creando sus propios personajes, a los que le darán una función específica, según la trama de su texto

Los niños, utilizando esa extraordinaria capacidad imaginativa que muchos de los adultos ya hemos perdido, serán quienes darán vida a objetos inanimados y construirán un escenario acorde con su propio mundo

La obra está presentada en 5 capítulos así

- 1 Los elementos teóricos del teatro
- 2 El juego dramático y el teatro escolar
- 3 El taller como herramienta pedagógica
- 4 La producción teatral
- 5 Obras para escenificar

Inicialmente, brinda orientaciones con respecto al teatro en general, teniendo en cuenta que éste no debe concebirse como un sistema memorístico, sino como un "encuentro creativo entre maestro y alumno que contribuya a desarrollar la creatividad y curiosidad del alumno para que investigue por sí mismo y adquiera los conocimientos de una forma más provechosa"

En el segundo capítulo, plantea los beneficios que trae la práctica del teatro infantil y su incidencia en el desarrollo integral de los alumnos. Así mismo, considera el juego dramático como una actividad, en la que los niños reproducen acciones conocidas y las convierten en trama de sus juegos, este juego dramático, con miras a ser presentado en público, pasa a ser teatro y es allí donde invita al docente a confiar en sus capacidades, para transmitir esa seguridad que el niño necesita, convirtiéndose en un amigo, motivador de experiencias teatrales

Como ayuda para desarrollar habilidades histrionicas en los niños, Moreno propone en el tercer capítulo del libro, el empleo de talleres lúdicos que se fundamentan en la exploración de los sentidos y que son a la vez una pauta metodológica, que orienta al maestro en la labor de enseñar a crear teatro, por medio del juego dramático

El capítulo cuarto, hace referencia a la organización teatral y los elementos que deben tenerse en cuenta para la presentación en público. Aquí, el autor expone ideas originales de cómo utilizar los recursos que se tienen al alcance en pro de una óptima producción escénica

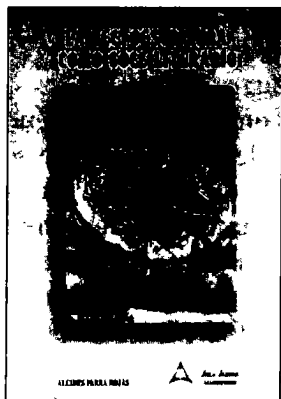
Por último, presenta algunas obras para escenificar, que como lo menciona en capítulos anteriores, son a la vez una guía en donde maestros y alumnos pueden intervenir, modificándolas o transformándolas en una creación colectiva, según sus necesidades e intereses

La obra muestra un enfoque lúdico para la enseñanza del teatro e invita al docente a tener una idea menos obsoleta de lo que es el proceso de creación y puesta en escena de guiones teatrales

Indudablemente, la publicación brinda un aporte significativo a la innovación, pues si aplicamos a nuestra cotidianidad los planteamientos que presenta el autor, seguramente estaremos contribuyendo a la construcción de escritos por parte de los niños a partir del juego y lo lúdico. Así mismo, favoreceremos procesos que permitan a los alumnos amar su propio cuerpo, ser capaces de respetar a los demás, conscientes de su realidad social y con una visión clara de cómo transformarla

Claudia Oramas C.

Parra Rojas, Alcides. La lectoescritura como goce literario. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1998, 92 págs



Esta obra es una grata invitación para abordar la lectura placentera mediante temas breves, amenos y con sentido, que inducen a la reflexión y ejecución de diferentes actividades, literarias, estéticas y lúdicas

El autor parte del concepto de lectura y escritura como actividades cognitivas que requieren buenas relaciones afectivas, sociales y culturales. Plantea la necesidad de iniciar los procesos comunicativos desde lo cotidiano y lo recreativo, donde la afectividad entre el docente y su alumno sirve de impulso en la adquisición de hábitos lectoescritores. Piensa como Daniel Pennac,

que al compartir el maestro la dicha de leer, transmite a sus niños el hábito de disfrutar también de la lectura

Hace hincapié en la construcción de un nuevo currículo donde se respeten y se tengan en cuenta las necesidades, intereses, problemas y saberes de los niños, propiciando una relación horizontal maestro-alumno para lograr un crecimiento cualitativo y autónomo

Presenta en su obra minicuentos, narraciones, poemas y doce talleres con mensajes y contenidos propios, con los cuales se pueden trabajar diferentes áreas del conocimiento como gramática, literatura, educación sexual, geografía, historia o arte. Sirve de guía para realizar múltiples actividades: escribir otros textos, coplas, versos, dibujar o crear obras de teatro, organizar foros, mesas redondas, debates, conferencias o juegos pedagógicos que fomentan el desarrollo de la imaginación y la creatividad

En fin, considera como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que el aprendizaje de la lectura y la escritura es cuestión de método

María Elisa Casallas

Yáñez Cossio, Alicia. Niños escritores. Talleres de literatura infantil. Santafé de Bogotá, Ediciones Paulinas, 1992, 76 págs



Es este libro se destaca la importancia que tienen los talleres de literatura infantil en la formación de futuros escritores. La autora recomienda inculcar hábitos de lectura, desarrollar ejercicios constantes de percepción e imaginación, familiarizarse con lo original, la estética y la formación del sentido crítico. Además, da pautas para orientar a los niños en la iniciación de la poesía, cuentos, elaboración de cartas, entrevistas y ampliación del vocabulario

En la presentación de la obra resalta el papel que debe adoptar la escuela en cuanto educación por medio del arte. Este tema se halla expuesto en la carta que escribe la autora a su nieto cuando él va entrar a estudiar

Alicia enfatiza en la motivación que debe hacer el tallerista a los niños, para que ellos no deserten, para ello expone las cualidades que debe tener la persona que dirige un taller de literatura infantil: amor a la infancia, sentido del humor y respeto ante las opiniones infantiles.

Alicia Yáñez propone unas técnicas para el desarrollo de la percepción visual, auditiva, gustativa, olfativa, táctil y la imaginación. Son de especial significación los temas relacionados con la iniciación en la poesía y los cuentos. Al respecto, recomienda "leer a la clase alguna poesía que escriban para los niños".

Este libro es un gran aporte a la innovación ya que nos da unas orientaciones en la iniciación de construcción de textos literarios, que al ser llevadas a la práctica en nuestro quehacer pedagógico se constituyen en estrategias para la formación de futuros escritores.

Nelcy Mercedes Mejía Sanabria