

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES

Una obra que refleja la posibilidad que tienen los maestros de recuperar su propia palabra y al mismo tiempo, crear el ambiente educativo y las condiciones para que los niños puedan manifestar su imaginación a través de la construcción de textos literarios.



na
Vaquita q
Erase
se ll
muy l
madres de las amigas de susana les gusta
ir a la casa de ella a visitarla, pero le
sucedia un problema que ella tenia la mitad
del cuerpo de vaca y lo otra mitad del co
pero aun así a susana le gustaba como era
cuerpo, le gustaba bailar, saltar pero lo q
más le gustaba era leer y le vendar.
su mamá la llamó para que comiera y
acostará a dormir, a la mañana siguiente
mamá la despierta a que para que fuera h
de ir a sembrar unas semillas,
fue y llego a las tres de la tarde
fue a regarlos en el patio.
Cresieron y cresieron hasta llegar

372.62
F631d

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES

Investigación sobre la construcción de textos literarios



EDITORAS:

Alix Susana Bautista Barajas
Matilde Frías Navarro

CON EL AUSPICIO DE:

IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico.
Carrera 19A N° 1A-55 Telefonos: 3370911-3370880
Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, D.C.
Secretaría de Educación
Supervisión de Educación Localidad 14

DIAGRAMACIÓN,

CARÁTULA E ILUSTRACIÓN:

Vladimir Mosquera B.

IMPRESIÓN:

Talleres de la Imprenta Distrital

Derechos Reservados © Santafé de Bogotá, D.C. Octubre 1997.
Impreso en Colombia-Printed in Colombia

"Lo más grande a que se puede llegar
es a ser un maestro de la metáfora; esta
es la marca del genio"

ARISTÓTELES



Equipo de Investigadoras	3
Presentación	10
Introducción	11
PRIMERA PARTE	
1 Organización del Equipo de Investigación ...	15
2 Desarrollo del Proceso Investigativo	18
3 Sobre las Historias de Vida del Equipo	27
4 Viaje a Través de los libros (Reseñas)	33
5 Algunos Aportes para Diseñar Estrategias de Construcción de Textos Literarios	65
SEGUNDA PARTE	
1 Ponencias Espacios de Reflexión Sobre Una Realidad Escolar	69
El Texto Literario	74
Lenguaje, Cultura y Escuela	90
Pedagogía de la Lúdica y de la Creación Literaria	93
Elementos de Investigación	104
2 Diálogo con Escritores	112
3 Estrategia para la Construcción de Textos Literarios por los Niños	131
TERCERA PARTE	
1 C.E.D. Panamericano	147
2 C.E.D. Samper Mendoza	159
3 C.E.D. Ciudad de Montreal	169
4 C.E.D. La Merced	178
CUARTA PARTE	
1 Interpretación del Proceso y de sus Resultados	189
2 A Manera de Conclusión (Testimonios)	204
3 Recomendaciones Finales	214
Otras Fuentes Bibliográficas	215

EQUIPO DE INVESTIGADORAS

NOTAS BIOGRÁFICAS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

**MATILDE
FRÍAS NAVARRO**
(INVESTIGADORA PRINCIPAL)

Nacida en Santafé de Bogotá D.C. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Filología e Idiomas de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación de la Universidad de la Sabana. Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ha ejercido la docencia en pre-gradados de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Fundación Universitaria Monserrate, y en post-gradados de las Universidades San Buenaventura, la Sabana y Santo Tomás. En la Dirección de Investigación Educativa DIE-CEP, entre 1981 y 1987, desarrolló labor como investigadora y capacitadora de docentes.

Se ha desempeñado como profesora, jefe de departamento, coordinadora y rectora en colegios oficiales del D.C. Actualmente es Supervisora al servicio de la Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá D.C.

Como escritora ha producido guiones para televisión, artículos humorísticos, ensayos y crónicas. Autora de varias antologías literarias para niños y de los poemarios Gotas de Tiempo y Arcoiris. Fundadora y editora de la revista Utopía Pedagógica, de la comunidad educativa de la localidad 4 de Santafé de Bogotá D.C. y co-editora de Cuadernos del Animador y Cuadernos de Papel Dulce de la Fundación Cultural Susaeta.

Ha sido condecorada con la Medalla del Educador, otorgada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital y ha obtenido menciones y premios en concursos literarios a nivel universitario y nacional.

**ALIX SUSANA
BAUTISTA BARAJAS**
(ASESORA)

Pamplona, Norte de Santander, imprimió en mí las primeras huellas culturales. Allí tuve la oportunidad de formarme como maestra, plasmando una vocación que germinó en los primeros años de la infancia.

Paso a paso, logré hacer una carrera en el campo de la pedagogía tanto en el plano de la formación académica: normalista,

en orientación escolar, como en el desempeño profesional: maestra en los distintos niveles de la educación, coordinadora de educación media y rectora.

La interacción con los niños, los adolescentes, los compañeros de trabajo y la condición de formadora de maestros en la universidad, contrastada con la reflexión sobre el contexto sociopolítico del país, contribuyeron a la generación permanente de inquietudes sobre el devenir educativo

Nací en Bogotá hace 39 años. Actualmente vivo en el barrio Paulo VI, con mi esposo y mis dos hijas.

**MARÍA VICTORIA
OROZCO DÍAZ**

Mi orientación hacia la educación se viene dando desde que realicé mis estudios de normal en el Colegio Instituto Pedagógico Nacional hace veinte años y los continué con la carrera de Psicopedagogía en la Universidad que lleva su mismo nombre. Permanentemente he asistido a simposios, seminarios y cursos de capacitación relacionados con mi área de trabajo.

Este semestre inicié una maestría de Educación Especial con énfasis en problemas de aprendizaje, ofrecida por el CELAEE (Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial) en convenio con el IDEP y Canapro.

Mi experiencia laboral se remonta a hace diez y ocho años, tiempo durante el cual he tenido la posibilidad de desempeñarme en diferentes campos como maestra de la básica primaria, psicopedagoga de centros de diagnóstico y desde hace doce años tengo la fortuna de estar vinculada a la Escuela Samper Mendoza, como maestra del taller de lenguaje, en un proyecto de integración escolar para niños con necesidades educativas especiales.

Paralelo a este trabajo y desde hace cinco años me vinculé con Compensar en donde me desempeño en el programa de atención Integral al Preescolar como maestra de primero y segundo nivel, correspondiente al desarrollo del niño/a de cero a siete años. Actualmente y a partir de mi trabajo en Compensar estoy participando en el diseño y elaboración de módulos de capacitación para las madres comunitarias con la Fundación Social.

MAGDA INES ROJAS BERNAL

Estudié en la Normal del Liceo Femenino de Cundinamarca y desde muy joven empecé a trabajar en la primaria con la Secretaría de Educación en Bogotá. Hice la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional, y cuando terminé, tuve la oportunidad de integrarme a la Escuela Samper Mendoza, en ese entonces perteneciente a Educación Especial de la Secretaría de Educación, en donde he podido crecer y enriquecerme a nivel profesional y a nivel humano.

Después realicé una maestría en Estructuras y Procesos en el aprendizaje en la Universidad Externado y a la par me desempeñé como maestra en algunas instituciones de educación superior y como capacitadora de madres comunitarias en una caja de compensación, en la que aún hoy estoy trabajando.

DOLLY MARISOL GUEVARA

Erase una vez en una ciudad cálida, con hermosas llanuras y praderas bañadas por caudalosos ríos, donde nació un 28 de agosto de 1971, una hermosa niña blanca como la nieve, con cabellos rojizos y enormes y profundos ojos como el mar y el cielo.

Permaneció allí sus primeros años en compañía de su bonachón, trabajador y responsable padre. ¡Ah!, y qué decir de sus maravillosos hermanos con los que compartió aventuras, fantasías, alegrías y tristezas. Cumplidos sus siete años, su padre decide trasladarse con sus hijos a una provincia fría, montañosa y con sus costumbres diferentes de donde realizó sus estudios. Allí obtuvo el título de Maestra, ya que era esta su vocación desde niña: estar rodeada de niños, compartiendo sus vivencias y aprendiendo mutuamente saberes y experiencias.

Simultáneamente en la vida de esta adolescente aparecieron sus primeros amores y desamores, los cuales vivió con plena intensidad, hasta que decidió alejarse de esta provincia para ver realizado su primer objetivo de estudios. Se trasladó a una gran urbe de cemento y asfalto, rodeada de grandes edificaciones y cosas nuevas para ella, era la ciudad que le ofrecía realizar otros sueños e ideales; ciudad llena de misterios y difícil de enfrentar, era todo un reto, pero en su camino encontró personas y situaciones que le hicieron crecer, tanto en su vida personal como profesional.

¿Quién soy? Es una pregunta que a diario me hago. Hoy quiero contarles que soy Cristina Rivera Guevara, dedicada a la profesión de docente hace aproximadamente diez años.

CRISTINA RIVERA

Casada, con un hijo al que adoro y es toda mi vida. Nacida un tres de noviembre en la ciudad de Cúcuta donde transcurrieron los años de mi infancia y adolescencia. A los diecinueve años me vine a vivir a Santafé de Bogotá a buscar nuevos caminos y llegar a ser alguien en la vida. Este lugar me brindó nuevas oportunidades de estudio donde me he capacitado y profesionalizado en Técnica en Preescolar, Licenciada en Preescolar. Actualmente realizó estudios de Postgrado en Pedagogía de la lengua escrita y es en este momento cuando me he dado cuenta que día a día tenemos que dar más de nosotros y poner en práctica todos los conceptos que adquirimos, transmitiéndolos a los niños que son el futuro del mañana.

Madre, maestra, con una educación y formación ardua y moralista, hija de un hogar lindo y muy unido, la segunda de cinco hermanos pero la única que tenía el camino de la docencia. Bogotana por derecho, tolimense de corazón y marcada por una herencia cultural y social muy arraigada. Amante de los aires andinos, bambucos y guabinas que todavía resuenan en mi cabeza y me remontan a mi pueblo querido. Soy una mujer madura que ha transcurrido su vida sin muchos altibajos con una normalidad y tranquilidad suficiente para decir soy: feliz. A este estado de agrado de vivir, se suman los afectos de una linda familia y sobre todo dos hijos ya adultos que me llenan de paz y comprensión.

AMANDA FRANCO

Laboralmente también he crecido pues aquí es válido el dicho "más sabe el diablo por viejo que por diablo"; 21 años de experiencia docente han ido formando año tras año una maestra cada vez más amorosa y comprensiva con los niños que son el alma de mi trabajo.

Nació en la cálida población tolimense de Villahermosa. Egresada de la Normal Departamental Integrada de su querido pueblo. Deseosa de continuar en la red pedagógica y trascender en su quehacer con los niños, ingresa a la Universidad Nacional y recibe

**NELLY LOPEZ
CASTRO**

el título de licenciada en Pedagogía y Administración Educativa.

Laborando como docente de aula en la básica primaria del Distrito Capital e inquieta por encontrar respuesta a muchas preguntas que emergen de la interacción con sus alumnos e hijos y deseosa de involucrarse más en el camino de la investigación sobre todo la construcción escrita, inicia estudios en la Universidad Externado y se gradúa como Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje.

**FLOR MARÍA
PEÑALOZA DE M.**

Nació en Fusagasugá, Cundinamarca. Realizó sus estudios primarios y de básica secundaria en el Colegio de la Presentación de Fusagasugá; se graduó como maestra en la Normal de Ubaté en 1974; recibió su diploma de licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Pedagogía y Administración Educativa en la Universidad Nacional de Colombia en 1982.

Obtuvo título de postgrado en Administración Financiera en la EAN en 1989 y de Magister en Educación de Adultos en la Universidad de San Buenaventura de Bogotá, en 1995.

Se vinculó a la Secretaría de Educación D.C., en 1976 en donde se ha desempeñado como orientadora educativa en un Centro Educativo nocturno durante cinco años y como docente en otras instituciones. Actualmente presta sus servicios como docente en el Centro Educativo Distrital Panamericano.

Sus trabajos de investigación le han permitido trabajar con diversas comunidades, entre ellas la de Madres Comunitarias de un sector de Suba, como también de profesores y alumnos de diferentes localidades de Santafé de Bogotá.

Su mayor interés se centra en la educación y en la investigación y por ello sus expectativas se orientan hacia la búsqueda de nuevos conocimientos que permitan la solución de problemas y signifiquen un aporte investigativo de servicio valedero dentro de la comunidad.

Nació en Bogotá. Obtuvo el título de maestra en la Normal del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca y desde entonces éste ha sido el eje de su vida, sintiendo especial gusto por el trabajo con los niños pequeños, desempeñándose en los diferentes cursos de básica primaria.

**Laura Beatriz
PIDGHIRNAY
CASTILLO**

En el desarrollo de su vida profesional como parte de su búsqueda por encontrar nuevos y mejores caminos, cursó la licenciatura en Básica Primaria en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde años más tarde recibió también el título de Especialista en Educación Sexual. Como complemento a lo anterior, inquieta por un mejor vivir, buscando superarse y aportar elementos que fortalezcan su vida escolar ha culminado estudios y recibió el título de Especialista en Formación Ciudadana y Enseñanza de la Constitución en la Fundación Universitaria Manuela Beltrán. Desde hace 25 años se encuentra vinculada como docente a la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Nací y crecí bajo la sombra de los tamarindos y de las guindas de Malambo, un pueblo de origen indígena del Departamento del Atlántico.

**LIGIA
DEL SOCORRO
ISSA POLO**

Cursé la primaria en la escuela de otro pueblo cercano, Palmar de Varela. Ingresé y me gradué como maestra en la Normal de Fátima de Sabanagrande.

Llevo en la docencia 23 años, y he trabajado en todos los niveles de la educación básica.

Actualmente comparto un espacio en el tiempo con las niñas del Colegio Distrital La Merced y con docentes de diferentes sitios, quienes con su saber y experiencia dan sentido a mi vida personal y profesional.

Nací hace 33 años en Santafé de Bogotá. Mi vinculación al ámbito educativo se dio en el año 1986, época desde la cual me encuentro laborando en la escuela Samper Mendoza, en donde me desempeñé inicialmente como terapeuta del lenguaje y desde hace ya 5 años como maestra del taller de lenguaje.

**ANGELA
YANNETH
FANDIÑO DUARTE.**

Por otra parte, desde hace 5 años trabajo con un programa de educación no formal de *Compensar*, en un proyecto de cualificación de personas que atienden niños y niñas en edad preescolar.

He realizado estudios en Terapia del Lenguaje y Licenciatura en Español y Francés. Actualmente adelanto una maestría en Educación Especial con énfasis en dificultades del aprendizaje, con el Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial (CELAEE).

**GLORIA INÉS
VALERO ANZOLA**

Nació en Bogotá. Es normalista de "La Inmaculada", en Une. Se desempeñó como docente en educación básica primaria desde 1970 hasta 1994 y actualmente es Directora del Centro Educativo Distrital Ciudad de Montreal, en Ciudad Bolívar.

PRESENTACIÓN

Descubriendo niños escritores es una obra que muestra las diferentes etapas del proceso de investigación del *Proyecto Pedagógico-Editorial "Construcción de textos literarios por los niños"*, desarrollado en el nivel de básica primaria de cuatro instituciones educativas del sector oficial de Santa Fe de Bogotá D.C., pertenecientes a las localidades 14, 16 y 19: Centros Educativos Distritales Panamericano, Samper Mendoza, La Merced y Ciudad de Montreal.

La obra se halla dividida en cuatro partes, a saber:

La primera parte, a través de cinco capítulos, presenta los lineamientos de la organización del equipo investigativo de docentes que participaron en el proceso, así como también sus historias de vida; describe el proyecto y la forma como éste fue enriqueciéndose gracias a la construcción colectiva de conocimiento al interior del grupo de profesoras, explica la estructura de trabajo y detalla los principales aspectos relacionados con la metodología de la investigación realizada. Se concluye esta parte con dos visiones: un "viaje a través de los libros", que incluye las reseñas de diversos libros trabajados por el grupo de investigadoras, obras que dieron lugar a profundos debates sobre los referentes teóricos y algunos aportes para diseñar estrategias de construcción de textos literarios.

La segunda parte se dedica a la conceptualización que da soporte teórico al proyecto. Se incluyen en esta parte tres capítulos, encabezados por una serie de ponencias que versan sobre los temas del texto literario, la sociolingüística, la psicolingüística y la pedagogía en la construcción de textos, elementos alrededor de la investigación acción-participativa y el diario de campo. Otra ponencia está dedicada a una reflexión acerca de algunos eventos (seminarios, talleres, encuentros) que desarrollaron temas afines al de la investigación. Se finaliza esta parte con la explicación minuciosa de la estrategia de construcción de textos literarios y un "diálogo con escritores" que fueron estudiados por las docentes para hacer aplicaciones concretas en el aula de clase con los niños.

Cada uno de los cuatro capítulos de la tercera parte está dedicado a una institución educativa, para señalar de manera particular los pormenores de la aplicación de la estrategia, presentar un muestreo de textos literarios creados por los alumnos y registrar las conclusiones relacionadas con los principios y criterios definidos previamente para el desarrollo del proceso.

La última parte del libro se centra en los testimonios de las investigadoras, el análisis, la interpretación y las conclusiones del trabajo de investigación, tomando como punto de partida los diarios de campo y otras fuentes de información, cuya juiciosa lectura ha llevado a la producción de interesantes inferencias y al planteamiento de recomendaciones e hipótesis para futuros proyectos.

Este libro se complementa con la edición del ejemplar número dos de la *Revista Literaria para Niños **Sopa de Caramelo***, que recoge algunos cuentos, poemas, adivinanzas, cartas y juegos de palabras escritos por niños de las cuatro instituciones educativas en donde once profesoras desarrollaron el proyecto de investigación.

El **Proyecto Pedagógico-Editorial "Construcción de textos literarios por los niños"**, nace de la inquietud de un grupo de directivos y docentes del sector oficial del Distrito Capital, por desarrollar en el aula de clase una estrategia innovadora para acercar a los alumnos 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.

A comienzos del año de 1996, el **Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, I.D.E.P.**, hizo una convocatoria pública para proyectos en las modalidades de *apoyo y fomento*. Desde la Supervisión de Educación, se diseñó el proyecto en mención, teniendo en cuenta el "objetivo fundamental de la formación de nuevos investigadores" y el criterio de la ampliación de "la comunidad académica de la educación, vinculando nuevos docentes y profesionales a procesos de producción de conocimiento". A esto se añadió la perspectiva de ir sentando las bases para la creación de un modelo de trabajo de Supervisión Educativa, por proyectos, que ejerciera su radio de acción más allá de una localidad, aspecto que se fue consolidando en la medida que se involucraron docentes de las tres localidades ya mencionadas en la *presentación* de este libro.

De 157 proyectos que respondieron a la convocatoria del **I.D.E.P.** para la modalidad de fomento, fueron aprobados 17, entre los cuales estuvo el proyecto de *"Construcción de textos literarios por los niños"*.

La justificación de este proyecto se centró en la necesidad de algunas instituciones educativas del sector oficial, respecto a tener orientaciones metodológicas efectivas para la práctica de la expresión escrita, contando con un amplio material de apoyo para el ejercicio de la lectura y el conocimiento de diversas manifestaciones literarias.

Un proyecto educativo de construcción de textos literarios que tuviera en cuenta los principios actuales de la pedagogía y la formación en valores, se constituiría en una adecuada respuesta a esta necesidad y, a la vez, representaría una forma de atender 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 2º).

Así mismo, la investigación se justificó en el hecho de ofrecer un aporte teórico y metodológico, desde el abordaje de la creación literaria, en su relación con los campos pedagógico y lingüístico, con un trabajo de construcción colectiva de conocimiento, que validara una estrategia específica y estructurara un producto editorial.

En cuanto a la justificación pedagógica se refiere, se consideró que la publicación de las directrices de la investigación, de sus resultados y de los textos escritos por los niños, podría constituirse en un recurso bibliográfico de apoyo para los *Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.)* de los establecimientos educativos del Distrito Capital.

La propuesta presentada para participar en la convocatoria pública, planteó seis objetivos:

1. Diseñar y validar una estrategia metodológica para la construcción de textos literarios por parte de estudiantes de educación básica primaria.
2. Editar una revista literaria para niños.
3. Editar un libro para recoger las directrices y pormenores de la investigación y algunos de los textos literarios escritos por los niños.
4. Abrir un espacio para la comunicación escrita de los niños.
5. Poner al alcance de los niños de instituciones educativas del sector oficial una amplia muestra de textos literarios.
6. Presentar y difundir un material con miras a facilitar a los docentes, bibliotecarios y padres de familia la orientación de los niños hacia la apreciación literaria y la expresión escrita.

De manera general, se esbozaron inicialmente tres perspectivas para determinar el enfoque conceptual de la investigación: La perspectiva sociolingüística, centrada para este caso en los aspectos comunicativos y culturales del lenguaje literario (Halliday, 1983; Lerner, 1994). La perspectiva psicolingüística, encaminada a la determinación de los procesos cognitivos que intervienen en el acto de construcción de textos artísticos (De Vega, 1990; Jolibert, 1993). Y la perspectiva pedagógica, que en el marco de construcción de textos literarios, está centrada en la lúdica de la creación y en el goce estético (Aristizábal, 1990; Peña, 1991).

Lo anterior tiene cabida dentro de la concepción que maneja la escritura en constante interrelación con la lectura, partiendo de asimilar las estructuras y estrategias que los lectores y escritores usan para organizar, recordar y presentar mensajes (Langer, 1992).

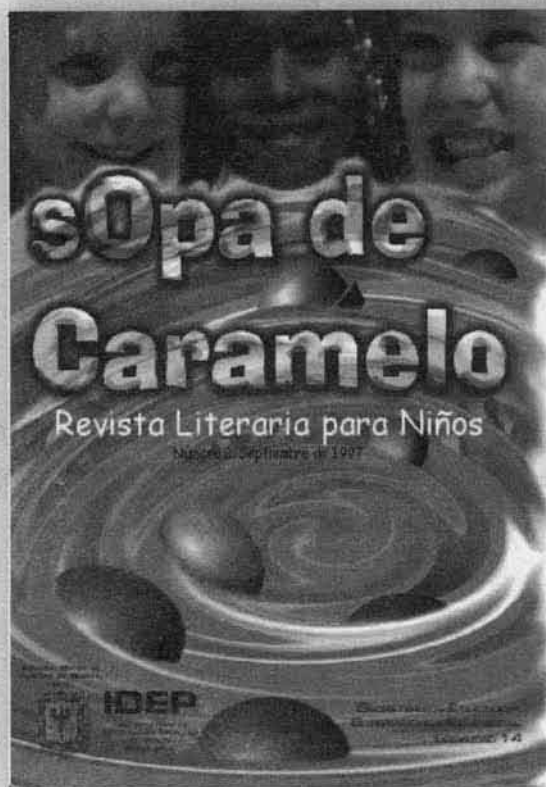
El enfoque metodológico seleccionado fue el de la investigación acción-participativa, para canalizar el compromiso de las docentes del equipo investigativo y el de los alumnos, hacia la construcción colectiva, contando con la asesoría de la Doctora Alix Susana Bautista, pedagoga de amplia trayectoria en el sector oficial e investigadora reconocida en el ámbito de la educación básica secundaria, media vocacional y universitaria, y con la coordinación de la Supervisora Matilde Frías Navarro, pedagoga, escritora e investigadora en el campo educativo y literario.

La creación por parte de los alumnos de textos de gran valor, muchos de ellos con sorprendentes y hermosas imágenes literarias, se debió en gran parte a la dedicación y al trabajo de las docentes co-investigadoras: Amanda Franco, María Nelly López, Flor Peñaloza y Laura Pidghimay (C.E.D. Panamericano); Angela Fandiño, Victoria Orozco y Magda Rojas (C.E.D. Samper Mendoza); Ligia del Socorro Issa (C.E.D. La Merced); Dolly Marisol Guevara, Cristina Rivera y Gloria Valero (C.E.D. Ciudad de Montreal).

Todas ellas, con su larga experiencia como maestras, su amor por la profesión de educadoras y su pleno conocimiento de los alumnos, lograron comprobar, en un proceso de arqueología, que la expresión literaria no necesariamente es producto de una inspiración de momento y que los niños tienen el talento para iniciarse en este campo e ir perfeccionando sus obras durante el tiempo que requieran para ello y bajo unas circunstancias específicas de motivación, sensibilización y práctica, que se hallan explicadas en la estrategia que se aplicó para

conseguir el objetivo de la creación de textos literarios.

En consecuencia, los resultados del trabajo han sido satisfactorios, atendiendo más a los aspectos cualitativos que a los cuantitativos, si se tiene en cuenta que en el marco del proceso de *formación de investigadores*, el grupo creció en comunicación, participación, fluidez en el aporte de ideas, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas propuestas, elaboración conceptual, entusiasmo y desinhibición en cuanto al manejo de la palabra escrita y mayor sensibilidad en torno a la creación literaria.



REVISTA LITERARIA
PARA NIÑOS
Sopa de Caramelo

PRIMERA PARTE

1 ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

2 DESARROLLO DEL PROCESO INVESTIGATIVO

3 SOBRE LAS HISTORIAS DE VIDA DEL EQUIPO

4 VIAJE A TRAVÉS DE LOS LIBROS (RESEÑAS)

5 ALGUNOS APORTES PARA DISEÑAR ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Al iniciarse el proceso de investigación en el segundo semestre de 1996, atendiendo a los cargos desempeñados por las docentes co-investigadoras y al tipo de instituciones educativas, se estructuró el grupo de trabajo de la siguiente manera:

Asesora:

Doctora Alix Susana Bautista.

Coordinadora - Investigadora Principal:

Supervisora de Educación Matilde Frías Navarro.

Co-investigadoras:

(Grupo A)

Profesoras Amanda Franco, Marisol Guevara, Ligia Issa, Flor María Peñaloza, Laura Pidghirnyay y Cristina Rivera.

(Grupo B)

Orientadora María Nelly López y Directora Gloria Valero.

(Grupo C)

Profesora Nohora Rivera.

Auxiliares de investigación:

Profesoras Angela Fandiño, Victoria Orozco y Magda Rojas.

Los roles asignados **inicialmente** fueron los siguientes:

“ASESORA:

Prestar asistencia técnica a la realización del proyecto. La asesoría consiste en el aporte de conocimientos y experiencias de carácter pedagógico, psicológico e investigativo que requiere el desarrollo del proyecto. Su rol está enfocado hacia los aspectos metodológicos, psicológicos y pedagógicos para el diseño y validación de la estrategia conducente a la construcción de textos literarios, como también para el desarrollo de la investigación propiamente dicha.

COORDINADORA - INVESTIGADORA PRINCIPAL:

Programar y organizar las actividades y encuentros del equipo investigador. Tiene a su cargo la dirección y seguimiento de tareas generales y trabajos específicos, así como también la articulación de las diferentes fases y momentos de la investigación. Se encarga de la edición del libro y de la revista y de la coordinación de acciones para lograr el cumplimiento cabal de las metas propuestas en el proyecto de investigación.

CO-INVESTIGADORAS:

Grupo A: Su rol está centrado en la participación activa en todos y cada uno de los pasos de la investigación, aportando ideas con base en sus conocimientos y experiencia profesional y personal. Este trabajo debe estar acompañado de un gran caudal de lecturas y su respectivo comentario crítico, con propuestas concretas de aplicación, debidamente explicadas y sustentadas.

Grupo B: Su rol es igual al de las profesoras co-investigadoras pertenecientes al grupo A, con la diferencia de que por no tener directamente un curso a su cargo, deben seleccionar uno, de común acuerdo con la profesora titular del mismo o con el Consejo Directivo de la institución, para aplicar con los estudiantes la estrategia diseñada para la construcción de textos literarios y analizar sus resultados. Además de esto, es tarea primordial de las personas integrantes del grupo B, elaborar una propuesta de motivación para el resto de profesores y docentes-directivos de la institución y aplicarla durante el transcurso del desarrollo del proyecto, a fin de despertar un verdadero interés hacia la investigación educativa por parte de los colegas. Dicho interés se verá manifestado en la formulación de uno o varios problemas de investigación -con sus respectivas hipótesis- que servirán de base para futuras investigaciones. Sobre esta propuesta debe presentarse un informe pormenorizado.

Grupo C: Su rol consiste en preparar una "sesión especializada", partiendo de su amplia experiencia como docente de educación básica primaria. Se concreta este trabajo en la recopilación de datos claves para el diseño de la estrategia de construcción de textos literarios, así como su conceptualización, poniendo en paralelo sus puntos de vista y los de algunos autores que han tratado el problema central de la investigación y temas afines. En la sesión especializada se alterará un taller con la exposición. A la ponencia correspondiente se le anexará un buen número de textos literarios escritos por los niños.

AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN:

Su rol consiste en colaborar con la coordinadora en la parte metodológica de la investigación y en la elaboración de informes parciales y del informe final. Se dirige su trabajo hacia la observación no participante (de la aplicación de la estrategia) y entrevistas de profundidad, la presentación de propuestas alternativas (instrumentos y estrategias) y la sistematización de la información contenida en los diarios de campo (revisión interpretativa y reportes)".

La anterior estructura del grupo de trabajo, en el transcurso del proceso tuvo **algunas modificaciones**. Estos cambios, así como las razones que los motivaron, se transcriben a continuación:

- Los tres grupos de **co-investigadoras** se fundieron en uno solo, que quedó cumpliendo el rol señalado para el *grupo A*, debido a que la Señora Nohora Rivera renunció a su cargo como profesora a partir de enero de 1997 y se desvinculó voluntariamente del grupo de investigación. Por otro lado, la Directora Gloria Valero por cuestiones relacionadas con el tiempo que debía dedicarle a tareas propias de la dirección del *C.E.D. Ciudad de Montreal*, circunscribió su papel en el proceso, a la asistencia a encuentros y reuniones, brindando aportes para la elaboración del marco teórico y el diseño de la estrategia y elaborando una ponencia. De otra parte, la Orientadora María Nelly López, al no contar con la Directora Gloria Valero como su "par" o interlocutor para cumplir el rol de elaborar una propuesta de motivación hacia la investigación, dirigida a los colegas, fue eximida de esta tarea.

- Las tres **auxiliares de investigación**, profesoras pertenecientes al *C.E.D. Samper Mendoza*, asumieron el rol de **co-investigadoras**, luego de haber concluido en una reunión, con la asesora y la investigadora principal, que sería interesante aplicar la estrategia de construcción de textos literarios, con los estudiantes de la institución donde trabajan, catalogados como alumnos con problemas de aprendizaje y/o sociales, que presentan características diferentes a las del conjunto de alumnos de las otras tres instituciones participantes en la investigación.

Con la re-estructuración descrita en párrafos anteriores, se estableció el esquema del trabajo de construcción colectiva de conocimiento, cuyo proceso se explica en el siguiente capítulo.

El trabajo investigativo es una permanente búsqueda: cuando se considera que ya se tiene aprehendido el problema sobre el cual se va a investigar y el cómo hacerlo, una lectura de un texto nuevo, una conversación con otro par, o con una persona ajena al trabajo que ocupa al investigador, un programa de televisión, la participación en un evento, en fin algún tipo de interacción comunicativa, hace que el investigador vuelva sobre sus inquietudes, sobre los conceptos ya trabajados, sobre los caminos vislumbrados, le hace ver otras posibilidades, un nuevo ángulo, una nueva perspectiva, un nuevo «horizonte de sentido», como dice Gadamer.

Complementariamente, el enfoque de la investigación - acción - participativa dado al presente trabajo, hace que los presupuestos inicialmente bosquejados se enriquezcan a medida que se avanza en el proceso, puesto que, cada uno de los participantes ofrece al grupo todo un cúmulo de experiencias, de saberes y deseos por realizar. Tales intercambios permiten a cada uno hacer otra lectura, descentrarse de lo pensado inicialmente, cambiando la manera de conducir el proceso.

Así, paso a paso, se fue construyendo el camino y el hacer que a continuación se expone, a manera de síntesis, indicando los principales momentos vividos por el equipo de investigación, a través de ocho meses calendario escolar.

El proyecto se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases y momentos:

EXPLORACIÓN

DIMENSIÓN ETNOGRÁFICA:

Reflexión sobre la historia personal y profesional de las docentes.

Relativamente estabilizado el grupo, después de varias sesiones de información y conocimiento del proyecto, se abordó formalmente el proceso de investigación que en primera instancia, estuvo centrado en la preparación de las participantes para asumir la importante tarea de la autoformación permanente.

Nada más pertinente que realizar una reflexión sobre la historia personal, un análisis etnográfico de los miembros del grupo, para que el recorrer la geografía en donde transcurrieron los años de la infancia, de la adolescencia y de la juventud, permitiese el reconocimiento del paisaje natural y el cultural que imprimió las primeras huellas como habitantes de esta tierra, en el mundo actual.

El recuerdo de los vecinos, compañeros de juego, de las imágenes de la primera escuela y maestros, avivó en cada una sentimientos matizados de nostalgia, alegría o dolor, que de alguna manera perviven, o se hacen presentes y le dan significado al quehacer profesional actual.

El deambular por los momentos de duda, de incertidumbre o de logro correspondientes a la elección vocacional, dejó entrever el acierto de haber encontrado el mejor camino en el ancho espacio profesional.

La autobiografía fue el instrumento seleccionado para provocar estos recuerdos, creando el ambiente adecuado para la comunicación, facilitadora del conocimiento de las integrantes del grupo.

No menos importante fue el trabajo interpretativo de los textos autobiográficos, mirados desde tres categorías, que a juicio del grupo eran las pertinentes, en tanto apuntaban al esclarecimiento del estudio iniciado, especialmente lo relativo al papel de la cultura en la formación de la persona en cuanto a intereses, metas, actitudes, afectividad, lenguaje, sensibilidad frente a la literatura y lineamientos conceptuales respecto a la educación; y de otra parte, a constituir lazos de membresía necesarios para avanzar en el proyecto

Las categorías elaboradas fueron: *los aspectos comunes, el perfil docente y los elementos que cada quien desde su práctica y conocimientos teóricos podía aportar para el diseño de la estrategia.*

Este fue un paso firme que permitió abrir la senda y enrutarse hacia la consecución del gran objetivo: la elaboración de la estrategia para que los niños construyesen textos literarios.

La lectura de las autobiografías sirvió de escenario para hacer comentarios, preguntas, intercambiar sentimientos, ubicarse en contextos históricos y socioculturales, reflexionar sobre la escuela de ayer y confrontarla con la del presente, compartir concepciones pedagógicas y literarias, extraídas de la experiencia o pasadas por el tamiz de las fuentes bibliográficas trabajadas a lo largo y ancho del ejercicio profesional.

Después de la presentación de las autobiografías se realizó una evaluación del desarrollo de esta actividad, llegando a las siguientes conclusiones:

"Nos sirvió para sensibilizarnos respecto a la nueva relación que estamos iniciando con las compañeras de equipo", "fue una buena oportunidad para descubrir nuestras habilidades para escribir", "permitió explicar nuestros comportamientos actuales en nuestra condición de maestras", "nos hizo reflexionar sobre las relaciones que tenemos con nuestros alumnos", "constatamos la riqueza, la diversidad y la singularidad de las integrantes del grupo", "nos condujo a pensar sobre la concepción que tenemos de la autoridad", "las reuniones nos sirvieron como terapia ya que pudimos expresar temores, frustraciones, conflictos, y sueños por realizar", "nos permitió darnos cuenta de lo mucho que nos hace falta por aprender".

En síntesis, el análisis etnográfico de las participantes abrió espacios para la comunicación, el reconocimiento del otro, el intercambio de sentimientos y el establecimiento un clima favorable para el trabajo en equipo.

DIMENSIÓN TEÓRICA

Para continuar con el proceso, el grupo se dio a la tarea de trabajar un marco conceptual que a la vez que le aportara conceptos fundamentales, permitiera a través de la discusión llegar a acuerdos en el campo cognoscitivo, lingüístico, literario, psicolingüístico, sociolingüístico, pedagógico e investigativo. Este momento estuvo animado por el propósito de decantar criterios básicos necesarios para adelantar el proyecto

Para tal efecto, se estableció una forma organizativa que dinamizara las sesiones, garantizara la participación de todas las integrantes y optimizara el aprovechamiento del tiempo.

Se realizaron diversas actividades tanto grupales como individuales: Preparación de ponencias, partiendo de un tema central como pilar fundamental de los referentes teóricos de la investigación. Por supuesto, los temas indicados fueron: la pedagogía, el texto literario, los procesos cognitivos y comunicativos que están presentes en el desarrollo del lenguaje, la lúdica, creación y goce estético, la investigación participativa y etnográfica, tomando como base una revisión bibliográfica sobre las temáticas enunciadas.

Dado que el grupo estaba guiado por la idea de la autoformación permanente, para el estudio de las ponencias, se partió de una versión inicial como documentos de trabajo que debieron ser sustentados, valiéndose de talleres, mesa redonda, lectura crítica, discusión grupal. Con los aportes de las participantes se reelaboraron los documentos para la presentación final haciendo énfasis en el manejo de la intertextualidad.

Paralelamente, se abordó la lectura de dos libros, por cada integrante, alusivos al tema central del proyecto y preparación de las correspondientes reseñas, las cuales debían incluir alternativas para la creación de la estrategia metodológica, inferidas de los planteamientos del libro reseñado.

Similar al procedimiento adoptado para las ponencias, se procedió a la lectura de una o dos reseñas -por sesión de trabajo- con su consecuente debate y la búsqueda de los nexos conceptuales con las ponencias, para terminar con un taller de aplicación de las ideas centrales y su proyección al diseño de la estrategia.

El grupo tuvo la oportunidad de asistir a eventos relacionados con la creación literaria, allí se tomaron de viva voz experiencias de los escritores y de expertos en literatura infantil, relacionadas con la creación literaria. Eventos que posteriormente fueron comentados por las participantes para formular nuevas conceptualizaciones y reafirmar los motivos que determinaron el proyecto «creación literaria por los niños», ya que en los testimonios emitidos por los escritores estuvo presente la imagen de los años infantiles y juveniles, aparejados con la lectura literaria y la escritura y con ellas la presencia de un maestro u otro adulto.

Relacionada con lo anterior, fue la búsqueda de escritores para sostener un diálogo cara a cara, otro diálogo intermediado por la lectura de alguna de sus obras, y finalmente el diálogo de los niños con los autores a través de las docentes investigadoras. Allí se palparon facetas de la creación literaria, desconocidas por las participantes y por los niños que hicieron más real la posibilidad de acercarse a la construcción de textos literarios.

El conjunto de las experiencias anteriormente señaladas iluminaron el desarrollo de las fases sucesivas, especialmente lo relativo a la «creación de la estrategia para la construcción de textos literarios por los niños», que incluye tanto la conceptualización del significado de estrategia, sus fases, ejes, los principios teóricos y los criterios, así como también, la forma de aplicación en el aula, el diligenciamiento de los diarios de campo y su respectiva interpretación.

En «la estrategia» se plasmaron los conceptos y procedimientos que poco a poco se fueron decantando a través del proceso de exploración, como una creación colectiva en la que cada quien dio cuenta de sus avances en materia conceptual, pero que sin la interacción con las demás participantes, y sin las variadas vivencias compartidas, no hubiese sido posible. Quedaron así, condensadas las directrices que establecen la diferencia entre aquella y unas actividades que pueden llevarse a la práctica en el aula, y a las que los educadores suelen comunmente aplicar el término de «estrategia».

SENSIBILIZACIÓN

DINAMIZACIÓN DEL AMBIENTE COMUNICATIVO:

Siempre estuvo presente la necesidad de generar espacios para la comunicación, como eje de la existencia humana, que determina un modo de ser, de estar, de pensar y de sentir. Un proceso como el que ocupaba a este grupo de docentes requería intensificar la interacción comunicativa, lo cual no resultó difícil puesto que el grupo estaba inmerso en la búsqueda de cómo crear condiciones que posibilitaran la creación literaria en los niños.

El tema central «El texto literario» fue un facilitador de primer orden; la mayoría de las integrantes tenían apenas una ligera visión intuitiva de lo literario, pero precisamente fueron la lectura y la escucha de textos literarios los que tocaron las fibras de la imaginación, del deseo y del placer dando paso al habla desinhibida, al intercambio de ideas, sentimientos y propuestas y paralelamente a una escritura más fluida, intertextual, adoptando naturalmente un estilo propio.

Esta experiencia, impulsó a las participantes a tener presente que análogamente con el proceso vivido, los niños también deberían tener la oportunidad de ser tocados por lo literario y lo lúdico, en un clima de distensión, de apertura a la palabra, que estimulara la actividad cognitiva e incitara a la fantasía constructora de mundos posibles, en donde existiese espacio para recrear la realidad, o desde aquella, tener otra mirada de lo cotidiano. Al respecto, el grupo compartió también las experiencias personales que en diversos momentos han puesto en práctica con los niños o han visto a sus colegas realizar, dando paso a un sólido compromiso de incrementar las prácticas pedagógicas tendientes a implementar procesos de sensibilización en el aula, como teatro, cine, videos, sesiones de cuentería, música, canciones, danza, lectura de poemas, cuentos, narraciones, e historietas; el dibujo, los paseos, el cuaderno viajero, la correspondencia epistolar, entre otros.

CONSOLIDACIÓN

ENSAMBLE DE LA ESTRATEGIA

Después de la configuración teórica de «LA ESTRATEGIA» el grupo centró la reflexión en el diseño concreto de la misma y simultáneamente se desarrollaron los procesos de sensibilización con los niños en las instituciones donde laboran.

Cabe reafirmar que «la estrategia», está constituida por los ejes: picolingüístico, sociolingüístico, lúdico, pedagógico, afectivo-valorativo, investigativo y literario; los principios más relevantes correspondientes a cada uno de ellos y los criterios que a juicio del grupo fueron considerados especialmente pertinentes.

Así mismo, el colectivo de docentes investigadoras, discutió una amplia gama de actividades posibles de aplicar con los niños teniendo presente dejar en libertad a las participantes la elección de aquellas, puesto que debían guardar coherencia con las características socioculturales de los niños, el ambiente institucional, los procesos efectuados a través de la práctica pedagógica y las condiciones personales de las participantes.

CONSTRUCCIÓN DEL DIARIO DE CAMPO

Si bien, la ponencia «Diario de campo» aportó amplia información al respecto, fue necesario dedicar varias sesiones a pensar cómo diseñar un formato que se adecuara al sentido de la investigación, que respondiera a los ejes, principios y criterios de «La Estrategia», siendo esto a su vez fundamental para el análisis e interpretación de los diarios de campo, después de su diligenciamiento

Discutido el formato se llegó a un primer acuerdo, se procedió a una prueba de ensayo para establecer su validez y con los resultados obtenidos se estabilizó el formato adoptado.

Los pasos anotados anteriormente, sirvieron de anticipación de lo que sería la recolección de la información y posible tratamiento de la misma.

APLICACIÓN

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Dado que la estrategia está estructurada en fases, aunque ello no debe entenderse como segmentos rígidos en los que cada uno tiene un inicio y un final, sí constituyeron una guía para el proceso de autoformación del maestro, condición ésta indispensable en la orientación de las prácticas cotidianas que se efectuaron en torno a la lectura y escritura literarias.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, conviene señalar que a esta altura del proceso, ya se habían realizado varias actividades de sensibilización con los niños y en el momento estaban al frente de la tarea de propiciar la escritura de los textos literarios.

Cada una de las participantes desarrolló sus procedimientos para tal efecto, teniendo presente el poner a prueba un enfoque arqueológico en la elaboración de los textos por parte de los

niños, esto es, que el niño trabajara el mismo texto en diferentes sesiones para que le hiciera modificaciones, ampliaciones o lo cambiara totalmente si lo estimaba pertinente y, de otra parte estudiar cómo actuaba el niño frente a esta modalidad de trabajo.

Periódicamente, se realizaron encuentros con el grupo para compartir experiencias respecto a cómo se estaba llevando a cabo la aplicación, y de esta manera lograr al mismo tiempo un enriquecimiento mutuo y corregir uno que otro error que se fuera presentando.

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en los fundamentos teóricos que cada una de las participantes hizo propios, los ejes, principios y criterios que se fueron elaborando a través del desarrollo de la investigación, se realizó un ejercicio colectivo para continuar aprendiendo como se analizaban e interpretaban los diarios de campo y al mismo tiempo reconsiderar o agregar otros criterios no contemplados en «La estrategia».

Uno de los momentos más emocionantes fue la lectura de los escritos de los niños al descubrir el potencial imaginativo, su sensibilidad expresiva, la capacidad para recrear la cultura en la fantasía, la dinámica de su lenguaje, la coordinación del tiempo, y la demostración de una estética correspondiente a la niñez.

La lectura anterior permitió hacer inferencias e hipótesis sobre las características que tienen los textos literarios que los niños construyen, llegando a considerar que éstos rebasan la teoría existente sobre la materia. Fue entonces necesario establecer otros criterios para valorar el trabajo de los niños que incorporaran nuevas miradas respecto a lo literario más otras razones, ligadas al asombro que producían los textos al provenir de niños que antes no habían manifestado en la escuela su interés por la escritura, o por otros motivos derivados de sus condiciones personales.

La selección de los escritos de los niños para publicarlos en la revista planteada como meta del proyecto, así como también los que iban a ser incluidos en el libro, obedeció más al criterio de representatividad de las diferentes instituciones participantes en el proyecto y las dimensiones didácticas del estudio, que a razones estrictamente literarias puesto que la mayoría gozaban de este atributo.

Posteriormente, cada una de las integrantes procedió a hacer individualmente el trabajo de interpretación y análisis de los respectivos diarios de campo y de la selección de los textos literarios de los niños para luego presentar un informe por institución que recogió las conclusiones obtenidas mediante la aplicación de la «La estrategia». Se socializaron los informes por institución y nuevamente cada una de las participantes expresó sus inquietudes sobre el contenido, la manera como se había tratado la información y la calidad de las conclusiones.

Para la interpretación general se realizó un proceso de triangulación, el cual consistió en la elaboración de un conjunto de categorías que contuvieran los aspectos trabajados en el presente estudio así: *pedagogía* como la más general, *cultura, sociedad, pensamiento,*

afectividad y lenguaje. La selección de la información consignada en los diarios de campo, en los informes realizados por cada institución donde se llevó a cabo la experiencia, en las evaluaciones individuales y grupales, los textos de los niños y las entrevistas practicadas a algunos de ellos. Se hizo entonces un cruce de la información a la luz de las categorías mencionadas anteriormente de lo cual fueron resultando inferencias e hipótesis que se contrastaron con teorías para darle un nuevo significado a las ideas que fueron surgiendo.

Finalmente se elaboraron las conclusiones generales que constituyen una síntesis del conocimiento pedagógico resultante de la investigación realizada.

EVALUACIÓN

Dado el enfoque de investigación-acción participativa, adoptado por el equipo, la evaluación fue entendida como un proceso permanente, participativo y holístico. En consecuencia, se llevó a cabo en cada uno de los momentos de encuentro del equipo, al terminar las fases y al culminar el proyecto, se efectuó una revisión global del conjunto de las variables que atravesaron el trabajo investigativo para dimensionar los aciertos, los errores, vacíos e inconsistencias para tenerlos en cuenta en futuros proyectos de esta naturaleza.

Se evaluó el crecimiento intelectual respecto a las nuevas conceptualizaciones sobre lo pedagógico: el niño en sus diferentes dimensiones y en relación específica con la lectura, la escritura y la formación literaria, la lúdica, la creatividad y la cultura; la investigación en el aula, la sensibilidad literaria ganada, los avances en el campo de la escritura personal, la identidad grupal y la creación colectiva, el impacto en la comunidad, los aportes a los PEI, de cada institución participante, los progresos referentes a la autoimagen y al compromiso con la profesión docente y los conceptos respecto al trabajo de coordinación y de asesoría.

Así mismo se evaluó la investigación realizada, teniendo en cuenta: otros objetivos alcanzados diferentes a los contemplados en el proyecto inicial, la confiabilidad del proceso seguido y sus resultados, la coherencia entre los procedimientos empleados, los cambios producidos en las instituciones y en los cursos, los conceptos teóricos que tuvieron mayor relevancia, la pertinencia del método y de los diarios de campo, lo más significativo del proyecto de investigación, los aspectos negativos y los problemas y/o hipótesis que se desprenden de la investigación para trabajarlos en futuros estudios.

PUBLICACIÓN

El proyecto concluyó con la elaboración de criterios sobre diseño, diagramación y edición del presente libro en el cual se plasma el proceso efectuado y la edición del número dos de la revista «**Sopa de Caramelo**», conformada por una selección de textos literarios construidos por los niños. Tanto el libro como la revista constituyen un testimonio del saber pedagógico elaborado por los actores de la investigación y de la ternura, fantasía e imaginación de los niños.

DIFUSIÓN

Siendo la socialización de la práctica y del saber pedagógico una necesidad para afianzar la identidad de los educadores y contribuir al anhelo de conformar comunidades académicas se programó un evento para la presentación del libro y de la revista, animado también por el propósito de dar a conocer la experiencia y demostrar que es posible la investigación por parte del maestro, inmersa en un proceso de «autoformación permanente de los educadores».

METODOLOGÍA

El carácter del proyecto, tal como se desprende de lo consignado anteriormente, guiado por dos grandes finalidades: la formación de los docentes como investigadores y al mismo al mismo tiempo, el diseño y aplicación de una «estrategia metodológica para la creación de textos literarios por los niños», exigía un enfoque investigativo que permitiese la consecución de dichas finalidades.

De otra parte, era necesario tener en cuenta que se trataba de una investigación social dentro del ámbito educativo en la cual teoría y práctica van estrechamente ligadas.

Si bien, para la formulación del proyecto se tuvo en cuenta un marco teórico inicial, en cierto modo sustentado en la práctica pedagógica de las gestoras, todas las integrantes del equipo podían y debían confrontar, reelaborar modificar y/o enriquecer tales conceptualizaciones en el transcurso del proceso, ocurriendo de igual manera con la práctica pedagógica.

Ahora bien, si la investigación tenía como propósito producir un nuevo conocimiento y la acción podía conducir a cualificar, modificar y/o transformar la realidad de manera intencional, era necesario vincular estos dos entes en una unidad que diera sentido al trabajo planteado. Además, si las investigadoras se encontraban en proceso de formación como tales, la manera más adecuada de continuar dicha formación sería alimentando en forma permanente la preparación teórica generada desde las inquietudes individuales, pasando por los procesos colectivos de discusión, en la perspectiva de ganar elementos de juicio que permitieran construir con bases más sólidas, la estrategia que se iba a poner en marcha en torno a la creación literaria por parte de los niños.

En consecuencia, se optó por el enfoque "investigación-acción participativa" que posibilitaba la construcción colectiva de tales procesos, a medida que se avanzaba en el desarrollo de la investigación propuesta, siendo para esto último apropiadas las técnicas de corte etnográfico

Por la vía de la reflexión individual y colectiva se llegó a los criterios anteriores y se profundizó en la IAP, en cuanto a sus antecedentes, ubicándola como una corriente que surge en América Latina en respuesta a los modelos generados en otros contextos para satisfacer las necesidades allí presentes, percibiendo las nuestras como distintas y diversas que ameritan una inaplazable búsqueda de prácticas investigativas que atinen a su solución.

Según los fundamentos epistemológicos, la IAP se inscribe dentro de las ciencias crítico-sociales que tiene por finalidad autogestionar formas organizativas comunitarias que empleando la reflexión crítica permite alcanzar un nuevo conocimiento y transformar su práctica social. En consecuencia, si se aplica este diseño se podrá realizar el cambio de maestros ejecutores de políticas a maestros investigadores con autonomía intelectual; lo anterior se complementa con el rol del investigador quien es a su vez, sujeto y objeto de la investigación; sin embargo, los resultados pueden variar dependiendo del nivel de compromiso, participación y conciencia.

Otro de los ámbitos de la IAP contemplados, es lo relacionado con sus características; esto es, el carácter fundamentalmente cualitativo y participativo, y la variedad de técnicas que pueden emplearse.

Se adoptaron técnicas pertenecientes al enfoque etnográfico por su orientación hermenéutica, mediante la cual se busca encontrar sentido y significado a los textos que se producen en el transcurso de la investigación, siendo las más adecuadas para el estudio en referencia, y su aplicabilidad en el contexto escolar, a saber:

Las historias de vida de las participantes para posibilitar la interacción comunicativa entre los miembros del equipo, establecer sus contextos históricos y poder comprender el sentido de sus discursos y de sus prácticas en el quehacer pedagógico, así como también, esclarecer sus motivaciones para aventurarse en el presente estudio, orientado hacia la creación literaria.

La observación participativa encaminada a encontrar relaciones significativas en el aula de clase, al poner en marcha la estrategia elaborada con el propósito de facilitar la creación de textos literarios por los niños.

Los diarios de campo como un instrumento para consignar las actividades, los escenarios y las situaciones que permitieron la interpretación de los cambios suscitados.

Las actas de las reuniones del equipo constituyeron la memoria del proceso, dando cuenta de los materiales bibliográficos consultados y reelaborados por las integrantes del equipo y los eventos en los que participaron, las discusiones del colectivo sobre lo anterior, los talleres de autoformación realizados, las actividades de análisis para preparar las observaciones, construir categorías y criterios para interpretar los diarios de campo, las sesiones de interpretación general y de elaboración de conclusiones.

Así, el grupo de trabajo, pudo dar cuenta de sus avances, estancamientos, dentro de una dinámica que retroalimentaba en forma permanente sus conceptos y su práctica pedagógica. ¡Solo se puede aprender investigación investigando!

Se realizó una revisión interpretativa de las Historias de Vida -a través de una autobiografía- de la coordinadora, de la asesora y de las coinvestigadoras participantes en el desarrollo del proyecto.

Las conclusiones resultantes de dicha revisión son el fruto del análisis interpretativo mirado desde tres categorías, a saber:

1. Los aspectos Comunes, presentes en cada una de las autobiografías.
2. El perfil Docente, resultante de la extrapolación de los anteriores aspectos y su posterior conjugación, denotando los rasgos propios más característicos de cada una de las autobiografías.
3. El diseño de estrategias, en una primera aproximación y partiendo del perfil planteado, buscando procedimientos de interacción maestro-alumno al interior del aula, que estimularan el gusto y la habilidad en los niños por la construcción de textos literarios.

Dentro de los aspectos comunes en las vidas de las participantes en el Proyecto, se encuentran entre otros:

Desde el ámbito de la personalidad:

Como representantes del género femenino, socialmente, se dice que poseen mayor sensibilidad y ternura gracias a la condición de maternidad presente en su psiquismo, siendo capaces de identificar acertadamente las necesidades (tanto físicas como mentales y afectivas) de los niños con los cuales trabajan.

Desde el ambiente social, físico y cultural:

La infancia y la adolescencia transcurrió para la mayoría en un ambiente provincial, con relaciones comunitarias en las que predominaban la familiaridad con sus vecinos y la comunicación amplia entre ellos.

El contacto con la naturaleza de árboles y hermosos jardines colmados de una amplia variedad de flores, enmarcó los primeros años de vida de las docentes, imprimiendo en ellas cierta sensibilidad para disfrutar la belleza, aguzar sus sentidos y disfrutar plenamente cada uno de los espacios vitales.

Desde el ámbito familiar:

Sus vidas se desarrollaron dentro de una formación familiar sólida, en la cual se les impartieron los más firmes y férreos valores y principios, bajo un trasfondo contundentemente religioso (para la mayoría, ir a misa el domingo era un ritual obligatorio).

Predominio de los recuerdos gratos sobre aquellos menos afortunados, enmarcados generalmente, dentro del contexto del núcleo familiar. Relacionado con lo anterior, las familias de las participantes son evocadas dentro de lazos bastante estrechos donde prevalecían la unión y la solidaridad. Al respecto, cabe destacar que si bien, en algunos de los casos, este fenómeno no se presentaba de lleno al interior de la familia nuclear como tal, si respecto a

alguno o algunos de los miembros de la misma.

Así mismo, se recuerdan con cierta nostalgia, los felices e inocentes momentos compartidos con vecinos, amigos y hermanos mayores o menores, a través de los cuales se iban desarrollando los diferentes procesos maduracionales.

Alguna persona ideal (profesor o profesora en gran parte de los casos), marcó de manera importante la vida de estas mujeres. Personaje que era visto como un ideal de ser y que es ampliamente recordado porque saciaba sus curiosidades cognoscitivas y le imprimía a las clases (consideradas muy amenas), el entusiasmo y la energía necesarios en el camino de la autoformación, enseñándoles a deleitarse en la producción de escritos, así como también inculcándoles el buen hábito de la lectura.

Llama la atención que el contacto inicial con las letras lo tuvieron a nivel informal - especialmente favorecido por las madres de familia -, aspecto éste que generó conflictos en el momento del ingreso a los planteles educativos, dado el evidente avance cognoscitivo de las participantes respecto a sus demás compañeros de clase, (en algunos casos esta situación se solucionó transfiriendo a la alumna a un curso más adelantado).

En este orden de ideas, tales conflictos originaron en la gran mayoría de estas mujeres un sentimiento de incomodidad (algunas veces, sufrimiento) respecto a la lectura y la escritura. Sentimiento éste que les generó la idea, explícitamente expresada por algunas de ellas, de ser profesoras para superar a su maestra.

Sin embargo, se pudo constatar el ingreso "accidental" de la mayor parte de las participantes al campo de la docencia. Mientras algunas lo hicieron por rebeldía (contra normas rígidas familiares o sociales, entre otras cuestiones), otras lo hicieron buscando un espacio viable en el cual desarrollarse profesionalmente dentro de la naciente sociedad que exigía la transición de la mujer ama de casa a la mujer trabajadora y económicamente productiva, y con el consecuente reto de demostrar la propia valía dentro del ámbito laboral. A pesar del "ingreso accidental" de la mayoría de las participantes, lo cierto es que se sienten plenamente identificadas con la profesión de maestras y su proyecto de vida gira en torno a la labor pedagógica.

La mayoría proceden de algún lugar diferente a la capital de la República (en algunos casos, este lugar está ubicado en zonas rurales). El "destino" las trajo a Bogotá, a donde llegaron buscando mayores oportunidades de desarrollo tanto a nivel académico como laboral. Ciudad ésta que las acogió y les facilitó una importante gama de oportunidades para desarrollarse (específicamente, en lo relacionado con centros educativos y lugares para trabajar).

Lo anterior, permite bosquejar el perfil que contiene los atributos y rasgos más característicos de las integrantes del grupo de trabajo, a partir de la percepción que poseen sobre su propia vida.

Resulta evidente el notorio interés por crecer intelectualmente, aumentando su bagaje cognoscitivo, buscando diferentes tipos de espacios académicos que les permitan aprender,

enriquecerse día a día y mejorar el conjunto de habilidades desplegado en la práctica pedagógica. Poseen sentimientos de pertenencia al campo profesional, un alto sentido de compromiso con la formación de los educandos, desde una perspectiva humanista, libertaria, creativa y con valores sociales correspondientes al momento histórico por el que atraviesa nuestro país.

Esta permanente búsqueda, apunta a lograr mejores medios que les permitan, de manera espontánea y ágil, dar lo mejor de sí en la interacción con sus alumnos; desean que ellos se constituyan en niños despiertos, hábiles e interesados por formarse activamente dentro del ámbito educativo.

Este grupo de mujeres es sensible ante la realidad nacional actual del país y aún conservan dentro de sí aquellos ideales que algún día le dieron sentido a sus vidas y enmarcaron su forma de hablar y proceder en todas las situaciones cotidianas vividas; ideales tales como la justicia, la libertad o la solidaridad a nivel local, social y nacional.

Se considera pertinente mencionar algunos supuestos teóricos inferidos del análisis de las historias de vida de las docentes que conforman el grupo de trabajo, contrastadas con algunas fuentes bibliográficas, respecto al proceso de construcción de conocimiento de los niños en el camino de acercamiento y aprendizaje a las letras y símbolos escritos y a la creación de textos literarios.

Posteriormente y con base en el conjunto de las reflexiones teóricas, se esbozan algunas aproximaciones conceptuales que ameritan ser tenidas en cuenta en la elaboración de la estrategia para incitar al placer, al gusto y al desencadenamiento de habilidades en los infantes para construir textos literarios.

Jaramillo y Negret (1993), destacan la importancia de rescatar el placer y el sentido dentro de la práctica de la enseñanza y consideran que el medio adecuado para tal fin, lo constituye el método constructivo por medio del cual se busca que los niños construyan el conocimiento (en oposición a que lo reproduzcan de manera mecánica), conocimiento que les permita "acceder a la lengua escrita en una relación afectivamente grata y cognoscitivamente consistente" (pág. 41). Vale la pena ilustrar lo anterior a través del ejemplo del niño que únicamente se acerca a las revistas o a los periódicos a partir de la función que éstos cumplen en su casa de envolver las frutas aún no maduras, en contraste con aquel otro niño que encuentra gusto leyendo la revista del suplemento especial del domingo, de alguno de los diarios de circulación nacional, o deleitándose con los dibujos de las tiras cómicas del periódico que compran en su casa.

Continuando con el tema en discusión, según el autor mencionado, el método constructivo se desarrolla a partir de los siguientes tres ejes:

Promoción de la expresión: se parte del supuesto de que la lengua escrita es un medio de expresión humano y su realización se funda en el desarrollo de las capacidades expresivas del niño, en sentido general.

Promoción de la producción y circulación de textos escritos en los niños: se trata de un sentido más amplio que la simple codificación y decodificación de textos escritos. Se busca que parta de situaciones significativas, sin desconocer las diferencias individuales.

Promoción del contacto y contrastación con las producciones escritas de la cultura: en este eje se busca que los niños tengan a su alcance una variedad de textos, literarios y de información general, y realicen una continua confrontación con los de sus iguales y los del maestro.

Jaramillo y Negret (1993), plantean como condiciones para garantizar el sentido en la producción de textos, "...para el sujeto que lo realiza y para el medio cultural en el que está inserto" (pág.44), que el escrito sea causado (que obedezca a un motivo que provea la energía necesaria para realizarse); que sea necesario (que obedezca a una necesidad dentro de la situación en la que se realiza, en contraposición a la ya conocida frase de algunos profesores: "buenos días!, saquen una hoja..."); y que la producción escrita sea funcional, (que provenga de una de las funciones que tiene social y culturalmente la lengua escrita tales como expresión, comunicación o información, entre otras).

Con base en lo anterior y retomando el perfil docente mencionado en otra parte de este capítulo, se considera importante resaltar ese sueño de volverse como "la profesora ideal" que contagia a sus alumnos del gusto y del hábito de leer, que prepara sus clases de manera innovadora, dentro de parámetros diferentes a los tradicionales en los cuales se tienden a desconocer los procesos constructivos y maduracionales de los alumnos, en aras de la homogenización de todos dentro de las áreas y unidades de la planificación del currículo de cada materia, sin tener presente la cotidianeidad de cada uno de los niños.

Es preciso retomar entonces, las bellas palabras de Georges Jean (1990) quien privilegia el desarrollo de la imaginación infantil, siendo para ello necesario escuchar el llamado de "...una pedagogía poética que debe leerse como se lee un poema o un cuento, es decir, como algo propio para provocar el deseo de crear territorios nunca vistos en los que niños y adultos serían cómplices de las mismas aventuras compartidas..." (pág.21)

Se trata de conocer el ámbito familiar y socio-cultural que enmarca el desenvolvimiento cotidiano del niño, para desde allí generar situaciones significativas de aprendizaje que perduren y resulten pertinentes en la generación de la necesidad de escribir (inicialmente a nivel general, luego, a nivel de textos literarios), así como permitirse sentir el placer de descubrir, ¡por qué no!, que, en algunos casos, tal realidad se desarrolla dentro de casas de grandes y hermosos jardines, donde deambulan familias unidas que velan por la buena educación de sus muchachos y donde se pueda reconocer y afirmar abiertamente que se cuenta con docentes potenciales, que se están formando con la ilusión de una sociedad más armónica e integrada para ser habitada en un futuro, ojalá no muy lejano.

A continuación se exponen otras inferencias que surgieron y se plantean en forma de afirmaciones hipotéticas, con el objeto de generar una reflexión en torno a ellas, con el consecuente debate:

1. Si un niño tiene la posibilidad de escuchar de un adulto diversas lecturas de cuentos o variadas anécdotas cotidianas sobre su vida, tendrá una mayor posibilidad de desarrollar el gusto por la escritura que lejos de ser muda, habla por sí misma, la cual cumple en este contexto una función de transmisión de ideas y sentimientos relacionados con el diario acontecer, trasladándose a mundos posibles.
2. Si un niño desarrolla su capacidad de sentir y experimentar diferentes sensaciones en torno a lo que lo rodea (como por ejemplo la sensibilización frente a un paisaje natural), podrá sensibilizarse también en torno a los procesos de escritura, los cuales asumirá con agrado.
3. Si un niño mantiene una comunicación directa y personal con un adulto cercano, va desarrollando el lenguaje y la habilidad de expresarse, aptitudes que le permiten acceder más fácilmente al contacto con la escritura.
4. El aspecto afectivo influye en el interés por la lectura y por la creación literaria, ya sea que se trate de un permanente contacto, cálido y afectuoso, o por el contrario, que se trate de un aislamiento voluntario por parte de un niño.
5. El sentirse parte importante de un espacio o de un grupo, es una condición estrechamente relacionada con la capacidad imaginativa y de producción de textos literarios escritos.

PARA FINALIZAR, ALGUNAS REFLEXIONES COMPLEMENTAN ESTE ESTUDIO:

"Siempre que se promueva la realización de una producción escrita, hay que buscar que ésta parta de situaciones significativas, que pueden estar vinculadas a los proyectos pedagógicos, las cuales se nutran de la experiencia vital misma y de las cuales la escritura surja por una necesidad. ¿Para qué escribir?, pues, primero para que la experiencia no se pierda en el flujo de los sucesos de la vida, para retenerla y conservarla como cuando uno toma fotos. Y segundo para transmitirla, poniéndola en circulación, para que el cuento llegue a otros que no lo han vivido" (*Jaramillo y Negret, pág. 45*).

"En el comienzo es fundamental fortalecer la relación del niño con la escritura, hacerla importante, necesaria, con sentido y libre de modelos ideales constrictores. Sólo cuando el niño ha empezado frecuente y consistentemente a escribir y/o leer textos, y siempre con su estilo, es cuando se hace pertinente la corrección del adulto (¿o a quién se le ocurre corregir el primer poema que cada uno de nosotros escribió con los cánones de la alta literatura?). Corrección se entiende aquí como una interpelación que le hace el adulto al niño, que le permite al niño hacer una reflexión sobre su propia producción escrita y desde las formas y modos de comprensión que él tiene de ella" (pág. 46).

BIBLIOGRAFÍA

1. JARAMILLO, A. Y NEGRET, J. **La construcción de la lengua escrita en el grado cero**. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá, D.C. 1993.

2. JEAN, GEORGES. **Los senderos de la imaginación infantil**. Fondo de Cultura Económica. México. 1990.

Autobiografías de las participantes, asesora y coordinadora del Proyecto Pedagógico Editorial "Construcción de Textos Literarios por los Niños"

El texto *Curso de Creatividad y Lenguaje* es editado por primera vez en el año de 1990 y su segunda edición se realizó en el año de 1993. Su autora Isabel Agüera es maestra y escritora española.

El texto está dividido en dos partes en las que se proponen actividades, juegos y experiencias que tienen como intención promover, motivar e impulsar en los niños el deseo de escribir y leer, convirtiendo estas actividades que muchas veces se ven enmarcadas en ambientes de monotonía y tedio escolar, en posibilidades de disfrute, goce lúdico, creación y aprendizaje.

En la primera parte la autora presenta una serie de actividades y/o estrategias conducentes a aproximar a los niños(as) de una manera placentera, lúdica, atractiva a hechos de escritura y lectura. Esta parte está subdividida a su vez en siete apartes (poesía, juegos, cuento, antología, más juegos, animación a la lectura y teatro).

La segunda parte presenta experiencias, ya no de actividades desarticuladas unas de otras, sino con una mayor tendencia a estructurarse como proyectos de aula; en éstas, recoge algunas de las actividades propuestas anteriormente.

Como todo el texto se desarrolla presentando una a una las actividades es muy difícil referenciarlas aquí todas.

Con respecto a la aplicabilidad de estas propuestas para el proyecto, pienso que muchas de ellas son útiles a la intención de promover en los niños la producción de textos de carácter literario.

De otra parte considero importante, como se propone en la segunda parte del texto, que esa intención de promoción de textos literarios se enmarque en el desarrollo de proyectos escolares o de aula que den sentido y articulación de las producciones de los chicos con otros aspectos, vivencias, necesidades, aprendizajes, etc, que tienen que ver con la vida escolar.

Angela Yanneth Fandiño.



AGUERA ESPEJO,
ISABEL.
**CURSO
DE CREATIVIDAD
Y LENGUAJE.**
EDITORIAL NARCEA,
MADRID 1993.

los sistemas de escritura
en el desarrollo del niño
emilia ferreiro y ana teberosky



FERREIRO, EMILIA Y
TEBEROSKY, ANA.
**LOS SISTEMAS
DE ESCRITURA
EN EL
DESARROLLO
DEL NIÑO**

SIGLO XXI
EDITORES S.A.
MÉXICO D.F. 1986

La enseñanza de la lectura y escritura como tarea de la escuela ha sido motivo de permanente preocupación por la incidencia que este aprendizaje tiene en el fracaso escolar, temática que comúnmente es abordada desde la búsqueda de métodos y manuales. Las autoras de este texto se aproximan teórica y experimentalmente a una nueva concepción de esta problemática sin buscar proponer una nueva metodología.

Los planteamientos expuestos corresponden a un trabajo experimental realizado entre 1974 y 1976 con una población de 108 niños entre los cuatro y seis años de edad de seis escuelas de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Las reflexiones generadas por esta investigación buscan mostrar en los hechos la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las concepciones de la psicolingüística contemporánea, para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición del conocimiento acerca de la lengua escrita.

Fundamentan su trabajo en la teoría y método empleados por Piaget, que toma como punto de partida para la construcción del conocimiento la actividad del sujeto en interacción con el objeto, en este caso el sistema de escritura. Muestran el mundo del pensamiento infantil con sus ideas, teorías, hipótesis, que ponen a prueba frente a la realidad y confrontan con las del otro.

Las autoras presentan en detalle el proceso de la experimentación y un análisis pormenorizado en el que explican las formas mediante las cuales los niños llegan a aprender a leer y escribir demostrando cómo poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de acceder a la enseñanza sistemática, frente a las que se plantean la hipótesis de que éstas determinan en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar.

Este texto es de particular interés para quienes debemos acompañar y orientar al alumno en su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, por la visión diferente que presenta del niño que accede por primera vez a la enseñanza formal. Con relación al "Proyecto Pedagógico Editorial Construcción de Textos Literarios por los Niños", considero que el análisis y resultados expuestos resaltan aspectos fundamentales que no se pueden pasar por alto, como el de las conceptualizaciones que el niño trae consigo al vincularse a la institución escolar y que deben ser el punto de partida para los futuros aprendizajes, haciendo presentes en un primer plano la competencia lingüística y las capacidades cognoscitivas en lo referente a la cultura letrada en la que esta inmerso el niño desde sus primeros años, la que posibilita su actuación como lector y productor de textos escritos.

Laura Pidghiray

Gianni Rodari (1920-1980), italiano, estudió y ejerció el magisterio. Fue director de publicaciones para adultos, jóvenes y niños. Es considerado un revolucionario de la literatura infantil y juvenil. La corriente de género fantástico presente hoy en todo el mundo, arranca de sus creaciones. Por su obra es reconocido como el mejor escritor infantil que jamás diera Italia. Ganó premios importantes, entre los que se cuenta el premio Internacional "Andersen", considerado como el Nobel de la literatura para jóvenes.

Acercarse al libro *Gramática de la Fantasía* constituye una gran experiencia. Desde el prefacio hasta la última de sus páginas, en forma sencilla pero interesante, el autor nos lleva en un recorrido en que poco a poco participa al lector una a una varias de las técnicas desarrolladas por él, a lo largo de ricas vivencias como maestro, encuentros con niños en los que fueron muchas las historias que inventó sin quedarse en este rol, sino que además demuestra cómo lo fundamental es incentivar y motivar también la creación por parte de ellos, ya sea en forma individual o colectiva.

El libro está estructurado en una sucesión de breves capítulos, cuarenta y cinco en total; a través de cada uno de ellos se presenta una técnica de construcción creativa que parte del empleo de una palabra, binomio de éstas, construcción de hipótesis fantásticas, adivinanzas, juegos con objetos de la cotidianidad, cuentos, etc. Muestra como en situaciones inesperadas, con objetos variados, dentro del trabajo de las áreas de estudio, por ejemplo, las matemáticas y aún en torno a temas considerados tabú, se pueden generar situaciones en las que lo básico es poner en funcionamiento la imaginación mediante el efecto que produce el activar la memoria asociando palabras, ideas, vivencias, historias conocidas, desarrollar la observación y la libre expresión haciendo lectura del entorno y sus objetos, todo ello tomando como ejes el juego, la experiencia y en general todos los factores que hacen parte de la vida del niño para que, como dice el autor, su creatividad se cultive en todas las direcciones.

Analiza diversos componentes de historias en las que directa e indirectamente el niño puede ser el protagonista, resaltando la importancia que para su desarrollo tiene el verse involucrado en situaciones que aunque son fantasía y producto de su imaginación, son expresión de su personalidad. Identifica los mecanismos que activan la imaginación en los niños frente a las diferentes propuestas que se le presentan en torno a la creación, análisis o recreación de historias escuchadas, en las que al igual que en el juego se da un continuo ir y venir entre el nivel de la experiencia y el de la invención.

En el capítulo 44 precisa y relaciona los conceptos Imaginación, Creatividad y Escuela y en el 45, titulado *Fichas*, hace comentarios globales de los capítulos según la temática, precisa y amplía conceptos, en algunos casos remitiendo a autores.



RODARY, GIANNI.
GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA.
 TRADUCCIÓN CARLOS ALONSO Y ADELA ALOS.
 EDITORIAL REFORMA DE LA ESCUELA, TORINO 1982

Todo su contenido contribuye a desmitificar el arte de crear historias, demuestra la importancia que para el desarrollo del niño y para su proyección como adulto tiene el involucrarlo en múltiples situaciones que cultiven su ingenio y creatividad. De ahí, la aplicabilidad de sus propuestas en un proyecto de construcción de textos literarios por los niños.

En el capítulo 44, citando autores como Hegel, Zollá, Vygotski, Marta Fattori y los enseñantes del movimiento de Cooperazione Educativa, aclara los conceptos Imaginación, Creatividad y Fantasía destacando su importancia en la creación de una escuela mejor y mundo posibles. En un aparte dice: "Una escuela viva y nueva solo puede ser si es para creadores". Es como decir que ya no es posible estar como "escolar" o como "enseñante", se debe estar como hombre completo.

"El maestro se transforma en un animador", en un promotor de la creatividad, deja de ser quien transmite un saber perfecto y confeccionado..... Es un adulto que está con los niños para dar lo mejor de sí mismo, para desarrollar en sí mismo el hábito de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo.....

Las técnicas propuestas pueden aplicarse y su utilidad es clara en cuanto a la posibilidad que ofrecen, tal como lo expresa el autor, para entrenar la imaginación, haciéndola salir de los cauces normales del significado.

"El procedimiento del arte es el procedimiento del extrañamiento del objeto... Para hacer de un objeto un hecho artístico, es necesario extraerlo de la categoría de los hechos de la vida... agitar el objeto... extraer el objeto de la serie de asociaciones cotidianas..."

Laura Pidghimay

Juan Grissolle es cartagenero, pedagogo de la universidad Nacional, profesor universitario y ha dedicado la mayor parte de su ejercicio profesional a la investigación en pedagogía de la literatura infantil en el, *Centro Pedagógico para la Formación Integral (CENPI)*, institución en donde logró a través de su praxis, construir su saber pedagógico en el campo de la literatura infantil.



GRISSOLLE, Juan.
**LA CREACIÓN
 LITERARIA
 EN LOS NIÑOS.**
 ECOE
 Ediciones,
 Santafé de Bogotá
 1991.

Apoiado en una amplia revisión de literatura de carácter filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y de manera especial en el campo lingüístico y literario, contrastada en la práctica pedagógica, presenta en su libro la fundamentación teórica y la experiencia realizada en torno a la creación literaria en los niños

En la introducción el autor explora los orígenes de la literatura infantil, encontrando el mito como precursor del cuento y cómo este pertenece a la vida cultural de los pueblos primitivos, constituyéndose en el vehículo didáctico para la formación educativa de sus integrantes.

En la primera parte de la obra enfatiza en la función que cumple el adulto, trátase de los padres, los maestros y en general, los miembros de la sociedad, en el desarrollo de la personalidad del niño en sus diferentes dimensiones. Los primeros años de la vida del niño, definen en gran parte el curso de la historia personal, en consecuencia, los padres ejercen una profunda influencia en el lenguaje, en la estructura afectiva, en la orientación valorativa y sexual, y en los estilos cognitivos del infante; labor ésta que continúa la escuela, sin sustraerse del entorno social.

En la segunda parte relaciona inteligencia, creatividad y creación literaria, como un propósito que debería animar la actividad educativa en general y de manera especial la labor escolar.

En la tercera parte del libro, el autor decanta su experiencia investigativa, describiendo su práctica, consignada en un conjunto de talleres para niños pertenecientes a dos grupos de edades: grupo A.- 6 a 8 años, grupo B.- 8 a 12 años. La periodicidad de la sesiones es: una sesión semanal de 3 horas. Registra 12 sesiones. El eje está centrado en los valores. En cada sesión desarrolla un valor. La estructura de las sesiones contiene los siguientes elementos: Tema (un valor), Calentamiento (un juego), Contenido (cuentos, fábulas, leyendas, poesías, canciones) Metodología (diálogo con los niños, dibujo, modelado, pintura, origami, teatro, danza, deportes etc. Luego viene el taller de creación literaria apoyado en el texto seleccionado, en la actividad realizada complementada con algún ejercicio que anime a la creación literaria). El autor consigna algunas producciones literarias hechas por los niños.

A través del texto se observa como el autor articula la creación literaria en los niños con un proyecto pedagógico cuyos ejes son: la toma de consciencia del educador, lograda a través de una sólida preparación en el campo filosófico, formación psicológica, visión interdisciplinaria

del saber y un comportamiento ético caracterizado por el respeto a la diferencia, el reconocimiento del otro, la valoración del desempeño del alumno, y la honestidad intelectual. La perspectiva sociocultural, que se advierte en el reconocimiento de la cultura, como factor que ejerce su influjo en las características del lenguaje y en la orientación creativa en el plano literario, así como también, su valoración para no pretender colonizar a los que supuestamente pertenecen a una cultura inferior o demeritar sus capacidades creativas. La dimensión ética, tal vez el eje principal pues el autor articula la creación literaria con un conjunto de valores sobre los cuales gravitan el juego, la lectura de obras literarias, la reflexión sobre la lectura confrontada con la cotidianidad de los niños, y la escritura de textos literarios.

Se destacan los siguientes principios que pueden aplicarse al "proyecto pedagógico editorial":

"El amor debe ser el principio y el fin de toda filosofía y praxis pedagógica" y "El niño necesita transformar, crear, inventar, como necesidad vital," retomados de Pestalozzi por el autor. El principio de Comenio: "el aprender haciendo". "La educación solo tiene sentido cuando estimula una actitud creadora, puede intuir oportunamente que en torno a esta habilidad, la relación orientador-niño, es dialéctica, de modo que es una pretensión inútil e injusta, exigir, o mejor, propiciar la creatividad o inventiva en el niño cuando éstas no existen en el maestro-orientador"

"El juego es una poderosa herramienta del diseño didáctico" (pág. 16 y 17).

"Todos los protagonistas del desarrollo intelectual de los niños deben confluir armónicamente al conocimiento de ellos, por tanto necesitan acumular cada día nuevos elementos de diagnóstico de los pequeños, que permitan perfilar una semblanza aproximadamente real de su personalidad o de su temperamento en un instante determinado, teniendo en cuenta el dinamismo de los fenómenos psíquicos". (pág. 88).

"La obra del sujeto (niño) debe conducirnos a su vida, a su historia personal y la información obtenida, contribuir a afianzar la salud mental del pequeño" (pág. 91).

"No creemos que sea necesario ser un connotado conocedor de la literatura como teoría, pero si pensamos que hace falta desarrollar una gran sensibilidad en torno a la obra literaria: esa pasión la percibirán los niños y nos dará además, mayor capacidad de percepción de las señales significativas que nos emite el infante en su obra" (pág. 94).

El autor retoma principios de destacados autores que enfatizan en la relación existente entre motricidad fina y gruesa y el desarrollo intelectual y por ello afirma: "En relación con la creación literaria, nosotros creemos que un niño solamente estará preparado para acceder a la invención de cuentos, poemas o fábulas con un buen nivel estético, después de haber desbaratado por lo menos un juguete con la intención de volverlo a armar, de haber resuelto rompecabezas, de haber construido figuras arquitectónicas, o vehículos o naves, con cubos de madera; luego de haber realizado composiciones artísticas, con hojas secas, pedazos de papel, cartón, cartulina, hilo, cabuya, etc., actividades estas que involucran procesos de construcción y de deconstrucción. (pág.110).

"Cada estrato social y en consecuencia cada grupo cultural, tienen su propia manera de aprender y de crear; hay sociedades que en su proceso de aprendizaje privilegian, por ejemplo, el sentido de la vista, otras hacen lo propio con el oído, mientras que otras requieren gran cantidad de actividad motriz. Como las actividades creativas, están íntimamente ligadas a las formas de aprendizaje, resulta absolutamente necesario conocer e identificar estas últimas para poder fomentar y desarrollar las primeras" (pág.163)

"Hay una estrecha relación entre el acto de aprender y el crear, con los motivos, pues de estos últimos depende que al aprender un nuevo conocimiento, surja la necesidad de expresar el sentimiento del alumno, a través de un acto de creación, es decir que actúen como factores desencadenantes de ese acto creador. Para que este acto se dé, es necesario que los elementos de motivación toquen la sensibilidad del niño. tal motivación comienza por la atmósfera y camaradería que envuelva a la comunidad escolar, pues la persona más indicada para descubrir sus motivos desencadenantes es el mismo niño, implicado en el proceso de comunitariedad escolar" (pág. 199).

"Un buen orientador debe ser un aventurero trashumante por la geografía escabrosa del conocimiento, siempre con su equipaje pedagógico al hombro, listo a partir a cualquier lugar a donde lo conduzcan el ingenio, la motivación, y los intereses de los alumnos. Aquí entre más se aleje del camino de sus propios sueños, más se acerca al camino real de la pedagogía" (pág. 202)

Alix Susana Bautista B.



JEAN, Georges.
**LOS SENDEROS
 DE LA
 IMAGINACIÓN
 INFANTIL.**

Fondo de Cultura
 Económica, S.A.
 México, D.F. 1990.
 N° de págs. 231.

Aunque no aparecen datos biográficos del autor, a través de la obra se advierte que fue alumno del filósofo y epistemólogo, Gastón Bachelard quien dejó profundas huellas en su discípulo. Es ante todo un pedagogo poeta, comprometido con la infancia.

En la **introducción** enuncia la diferencia entre la poesía y el cuento. La poesía, afirma, corresponde a la "intuición del instante" en tanto el cuento, a la "percepción de la duración" y ambos constituyen arquetipos lingüísticos de la doble vía que conducen a la aprehensión de lo real, mediante el estudio de la imaginación. Plantea cómo en la escuela no hay condiciones para el habla y la escucha, para aquella palabra que requiere de tiempo para moverse en el espacio. Igualmente ocurre con la escritura, es una "escritura muda" en la que no es posible la imaginación, de ahí la necesidad de una pedagogía de la palabra para que el niño construya el tiempo y el espacio imaginarios que también es el real. Señala otros "caminos diferentes y complementarios" que muestran los cuentos y la poesía; en tal sentido, propone no una pedagogía de la creación literaria, sino "una pedagogía poética que conduzca a adultos y a niños a adentrarse en mundos desconocidos y posibles en "una aventura compartida".

En el **capítulo I** titulado "El niño y el doble lenguaje", explora el mundo del lenguaje y lo sitúa en relación con la esencia humana, como "reflejo de lo que somos y decimos", de ahí su carácter polisémico que compromete las subjetividades derivadas de la historia personal de cada individuo, al mismo tiempo que la palabra expresa las realidades de las cosas y de los eventos, constituyendo "redes de significación" que solo comprende la propia persona. Se dirige a los maestros para enfatizar como toda relación con el niño es una relación de lenguaje, no importa si se comprende o no. Retoma el lenguaje de los poemas y de los cuentos para indicar el camino que permite al niño continuar siéndolo mientras llega a adulto y conservarse durante su existencia gracias a que perdura su fértil imaginación.

Hace una lectura de las aristas que constituyen el andamiaje de la imaginación: el tiempo, el espacio, el ritmo, el cuerpo, el inconsciente, la afectividad, las condiciones socioeconómicas y políticas, entre otras. Explica de qué manera la poesía y los cuentos, a la vez que están soportados por tales variables condicionando hasta cierto punto la imaginación infantil, la dinamizan, enriquecen y transforman hasta posibilitarle "la construcción de su propia imaginación" ya que, "cada niño, cualquiera que sea su medio social y cultural, tiene derecho de reconocimiento y podría decirse, de propiedad personal sobre su imaginación, porque la imaginación de cada quien es única, al mismo tiempo que se comparte".

En el **capítulo II**, nombrado **Poesía presente**, como un cincel labra cada una de las

características y virtudes de la poesía como forjadora de la imaginación infantil, precisando el verdadero significado de ésta última. Insiste en que "en sus orígenes la poesía narra, no se escribe", siempre estuvo acompañada de la danza y de la música, intérprete de fábulas y mitos para recrear la imaginación.

La imaginación, no es la sucesión de imágenes, es " explotación de las imágenes, es operar entre imágenes, la exploración del campo o universo de una imagen". El maestro es el mediador del florecimiento de la imaginación infantil, por ello el debe crear las condiciones para que el niño se alimente de los poemas, y entonces, juegue con las palabras, con los sonidos, con las imágenes, conquiste el poder del lenguaje y con él, "la espera, la reflexión profunda y los diversos pasos del descubrimiento y la velocidad aventureros", "organice la mirada que echa sobre sí mismo y sobre el mundo", encuentre en la poesía, " los ruidos, los rumores, la música, la resonancia semántica" que esconden.

Atraviesa también los caminos de la lectura y la escritura para precisar que estos dos procesos no se pueden disociar y que si bien "la poesía es para vivir la experiencia de los límites, la lectura y la escritura de poemas es un encaminamiento", la lectura de un poema no produce efectos inmediatos sino que es diferida, activa, de exploración de campo. No se le puede preguntar a un niño que ha leído un poema, ¿ qué quiso decir el autor" sino "¿ qué ha leído usted? esto para resaltar el carácter denotativo de las palabras lo cual depende de la experiencia lexical, sociocultural de cada persona. Considera que la labor del maestro es favorecer la escritura poética de los niños, aunque "los poemas presentados no son ciertamente poemas logrados pero están profundamente anudados al cuerpo, al sexo, a la angustia, en suma a la imaginación profunda de los niños" sin embargo, recuerda que la escritura poética del niño no existe, mientras la imaginación no haya sido fecundada.

El capítulo III bajo el título **El rumor de los cuentos** hace una arqueología de los cuentos distinguiéndolos de la poesía, encontrando el profundo influjo que ejercen en la imaginación del niño y sitúa al educador en el justo papel que debe desempeñar al respecto. Es radical al decir que "los cuentos son para fecundar la imaginación infantil o del ser humano, no para obtener moralejas, principios éticos o normas";... "los cuentos enseñan a soñar bien y a diversificar caminos". Explica de qué maneras interviene el niño en el cuento y cómo éste se apodera de la mente infantil hasta hacerse parte de su carne. Establece la continuidad entre el mito y el cuento posibilitándole al niño el acercamiento cultural a través del tiempo y la distancia.

Dada la circunstancia actual de la pérdida de la cultura y de la tradición oral, los cuentos son los llamados al reencuentro con el imaginario colectivo y el punto de partida para lograr la pasión de crear. "Los cuentos pueden convertirse en objeto de estudio, en objetos pedagógicos". "El cuento es junto con la poesía el primer contacto del niño con el universo literario" y al mismo tiempo el cuento es el medio para acercar el niño a la poesía, para ayudar a recuperar la cultura popular, es una escuela abierta a la imaginación sin ataduras, un lugar en que educadores y niños se vuelven narradores de cuentos. Sobre esto último, dedica varias páginas para

demostrar la función primordial de la narración que acerca al niño a la comprensión y a la recreación del cuento mediante la fertilización de su imaginación.

El educador ante todo debe aprender a contar cuentos y esto no se aprende en cursos, talleres o seminarios; es una práctica permanente que arranca del fondo del alma teniendo como premisas: "tomar los cuentos en serio y tratar de comprenderlos, descubrir que la creatividad de cada individuo no es palabra vana, **escribir para sí mismos, cantar para sí mismos, dibujar y pintar para sí, en fin por el solo placer de decir**".

Finalmente, Geoges Jean termina su libro con una conclusión que él titula: **O epílogo en forma de poema**, en el cual narra sus incertidumbres, miedos, búsquedas, tormentos y añoranzas que se entre cruzaron para dar a luz esta obra maravillosa que invita a los educadores a hacer posible " que lo hondo del niño la imaginación es el cruce a partir del cual se estrella todo lenguaje, el que fuerza las palabras a multiplicarse en resonancias tales que las raíces del cuerpo en la tierra del mundo se hunden aún y que nos obligan junto con nuestros hermanos los niños a aguzar nuestros sueños para nuestras futuras, comunes y liberadoras empresas" en la perspectiva de la construcción de una escuela para la libertad, el conocimiento y la creatividad. "Entonces será fácil aprender a leer, aprender a mirar y escuchar, pues la imaginación de las palabras, abre al niño las vías del verdadero conocimiento de sí mismo, de los otros y el mundo". (*)

(*) *Las comillas son palabras textuales del autor.*

Alix Susana Bautista B.

Este libro es de reciente edición lo que le permite al autor retomar y tener en cuenta las últimas investigaciones sobre los procesos de desarrollo en la adquisición de la lengua escrita y el papel que desempeña el maestro.

El texto es presentado en cuatro partes: una primera, donde se aborda la lectoescritura; una segunda dedicada exclusivamente a la escritura; una tercera centrada en la lectura; y una última que hace referencia a la expresión oral. Cada uno de los capítulos plantea: un sustento teórico, una reflexión que permite una sensibilización del maestro hacia las actividades a desarrollar, sugerencia de talleres, cada uno con su objetivo y metodología y en algunos casos los resultados de experiencias llevadas a cabo por maestros.

En el primer capítulo contextualiza la lectoescritura, la presenta como un problema que hay que resolver, enumerando las razones que la problematizan y finalmente describe los enfoques educativos desde los que ha venido abordándose el tema: hace un recorrido comenzando por la educación tradicional hasta llegar al enfoque comunicativo.

En el segundo capítulo correspondiente a la escritura, la describe como un medio de comunicación; plantea los problemas que a nivel gráfico se evidencian en los estudiantes y propone como alternativa de solución la producción escrita de textos por parte de los estudiantes.

Hace sugerencias sobre la forma de redactar un párrafo a partir de la oración directriz, la localización de la idea principal y las palabras señales. Finalmente, desarrolla trece talleres para promover la producción de textos básicamente en la secundaria (ahora últimos años de educación básica).

El tercer capítulo está dedicado a la lectura, desarrollando reflexiones sobre el sentido de este proceso, la clases de lectura y la significación que debe tener el texto para el lector; también plantea la necesidad y la forma de hacer un diagnóstico con datos sobre el entorno del individuo y su relación con la lectura. Finalmente realiza propuestas de talleres para impulsar y promover la lectura.

El último capítulo hace énfasis en la importancia de la oralidad y propone formas para desarrollarla, a través de talleres para incrementar las habilidades comunicativas a nivel oral.

Finalmente presenta una bibliografía que permite ampliar la información en torno a cada uno de los capítulos desarrollados.

Como aporte a la investigación creo que es relevante dimensionar el sentido de las



MONTEALEGRE,

Armando.

**JUEGOS
COMUNICATIVOS.**

(Estrategias para
desarrollar la
lectoescritura).

Editorial Magisterio
Bogotá 1995. 91 págs.

metodologías haciendo conciencia de la incidencia que tiene el juego y lo lúdico en el desarrollo integral de los niños y específicamente en su desarrollo comunicativo.

Sería para nosotras importante retomar la propuesta de sustentar desde corrientes psicológicas y pedagógicas las metodologías con que vamos a trabajar.

Deberíamos desarrollar elementos de sensibilización que nos lleven como maestras a revisar y replantear nuestra labor, cualificándola permanentemente y convirtiéndonos en animadoras y generadoras de ambientes de aprendizaje.

María Victoria Orozco.

Este libro recoge innumerables reflexiones y análisis acerca de la literatura fantástica y su influencia en la vida afectiva, emocional, cognitiva y creativa de los niños.

La obra ha sido desarrollada ampliamente en doce capítulos muy variados; en cada uno de ellos, se hace un análisis de los aportes que han brindado a la autora tanto experiencias pedagógicas, como testimonios de amigos, docentes, padres, bibliotecarios, librerías y de los propios niños, enriqueciendo dichas reflexiones.

Desde la introducción, que fue elaborada de una manera curiosa, la autora busca el sentido de la fantasía y de lo imaginario a través de la interpretación de diferentes obras tradicionales y actuales. Son tópicos fundamentales la infancia y la combinación de variables como lo maravilloso, lo real, el sueño, el animismo infantil y su influencia para favorecer la construcción de la fantasía y de la realidad. Así

mismo considera que lo fantástico de una época se puede transformar en lo posible o lo real de otra, y lo posible o lo real de una época se convierten en lo fantástico de otra (es el caso de la ciencia-ficción).

Lo anterior, la autora explica, quiere decir que con el tiempo algunos libros cambian de género y de significado y que sus fronteras entre lo fantástico y lo real son "tenues y borrosas".

Otro aspecto, tratado en los siguientes capítulos, es la parte emocional y afectiva del niño que desarrolla la literatura fantástica a través de referentes espaciales (como el país inventado, el paisaje afectivo, el paisaje imaginario eterno, el agua, la isla, el barco, el árbol, la ciudad y la máquina) los cuales resume o fusiona en tres elementos dominantes que posee el cuento: El país inventado, el país real y el paisaje afectivo.

En el país inventado y en país real encuentra lo que sorprende al lector: lo insólito o lo cotidiano, "...el universo de ninguna parte y de todas..."

En el paisaje afectivo, se refiere a lo que representa todo aquél lugar de la infancia que nutre lo imaginario del hombre y que desempeña un papel importante para su crecimiento.

En lo que concierne a la reflexión sobre si algunas formas de lo fantástico representan un peligro para el niño, Jacqueline Held hace un extenso análisis sobre lo que provoca angustia en el niño, sobre los criterios del adulto, las reacciones del niño y sobre lo traumatizante o catártico de lo fantástico, concluyendo que se debe dosificar, acercar o aproximar a algunas realidades.



HELD, Jacqueline.
LOS NIÑOS Y LA LITERATURA FANTÁSTICA, (Función y poder de lo imaginario)
 Paidós Educador,
 Barcelona 1987.

A continuación la autora presenta una visión interpretativa de los deseos humanos (pasando por animales, astros, plantas, piedras, máquinas), los poderes (la infaltable varita mágica), los mitos, la inmortalidad, la invisibilidad, entre otros, y se apoya en infinidad de ejemplos y testimonios de niños y de especialistas.

En los dos últimos capítulos J. Held hace referencia a la literatura fantástica, al desarrollo del lenguaje, de la poesía y la pedagogía aportando a los docentes ideas, criterios y ante todo reflexiones objetivas sobre los procesos de culturización y de reflexión crítica tanto en el niño como en el docente.

Para lo anterior, da tres elementos a tener en cuenta. El primero, es que la literatura para los niños y jóvenes no se confunda por completo con la literatura para adultos; el segundo, que existen sin embargo textos que corresponden a una especie de "bisagra" entre la edad infantil y la vida adulta y que pueden ser leídos; el tercero, que el niño en muchos aspectos, se vuelve lo que hace uno de él como maestro.

Finalmente, la autora hace un panorama del estado de la enseñanza en Francia, su país de origen, y aporta algunas sugerencias para el sistema de dicho país.

Reflexionando acerca de la funcionalidad de este texto, pienso que cada uno de los capítulos aporta elementos de análisis que enriquecen la investigación en el aspecto teórico por un lado; por otro, aporta algunas técnicas para dirigir procesos de lectura, desarrollo de la creatividad y expresión en los niños.

Por último, el aporte más significativo del libro tiene que ver con la sensibilidad, fuente de asombro, de espíritu crítico, de estética, pues entre más sensibles, más humanos.

La escuela puede ser fuente de sensibilidad en la medida que se dé a los alumnos infinidad de posibilidades de expresar lo que cada uno siente, y es a través de estrategias muy originales. Ello exige una revisión y replanteamiento constante de nuestra labor como docentes.

Magda Inés Rojas Bernal

El libro nos presenta las inquietudes surgidas de una investigación realizada en Barranquilla con estudiantes de secundaria y educación superior en el área de español y de la carrera de Filología e Idiomas de la Universidad del Atlántico.

El autor expone de manera técnica un análisis de las estructuras del texto informativo y algunas estrategias para la enseñanza de la composición, que si bien no son las únicas a tener en cuenta, sí pueden ser consideradas, sobre todo bajo la concepción del lenguaje como herramienta de comunicación.

La obra nos hace ver que la dificultad de los estudiantes para interpretar textos escritos tiene su origen desde la enseñanza de la lengua materna, cuando se coarta la motivación hacia la lectura y la escritura y se encamina sólo a describir cómo es y cómo funciona la lengua; se hace más énfasis en lo gramatical y literario que en el aspecto comunicativo, dejando de lado la función cognitiva del lenguaje "que utiliza el hombre para la construcción de un esquema de interpretación de la realidad objetiva, síquica y social, que orienta su conducta en el mundo". (pag 10), Es decir, asumir la lengua como un instrumento de conocimiento.



DÍAZ, Alvaro
**APROXIMACIÓN AL
TEXTO ESCRITO.**

Editorial Lealon.
Medellín, 1987, 169 p.

Inicialmente establece la diferencia entre texto y discurso, haciendo énfasis en los textos que van más allá de la oración y el discurso como las circunstancias en que es producido e interpretado el texto; entre el discurso oral y el discurso escrito, el discurso literario y el no literario. Al establecer la diferencia entre un discurso literario y uno no literario lo hace basado en el lenguaje especial que utiliza cada uno de ellos.

Concibe el discurso literario como "un instrumento de expresión de vivencias" internas, a un escritor no se le dice que debe escribir. No puede ser interpretado de la misma manera que un discurso no literario donde lo importante es la comunicación y no la expresión. En lo literario la interpretación está relacionada con una ideología, de acuerdo con determinada supremacía e incluso según el estado de ánimo del lector, quien es el que le da sentido y lo actualiza.

El discurso literario es abierto, es complejo, difícil de elaborar, posee estructuras distintas que a veces son difíciles de comprender, de ahí que son modelos arduos de imitar porque cada uno conserva su estilo; sin embargo no son exclusivos de la literatura porque sino habría que descartar personajes de historias literarias como Bolívar, Pascal, Vargas Vila, etc.

Plantea el discurso no literario como un instrumento de comunicación, con objetivos precisos y sometido a determinadas reglas de acuerdo con una situación y con un sólo análisis según

el mensaje. El lector procesa solamente la información que lo conduce a una comunicación puntual. "va dirigido más hacia el intelecto que hacia las emociones del lector".

Finalmente, señala de manera detallada algunas estrategias con intención didáctica para ser desarrolladas por los maestros con los estudiantes en la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación, a saber: Identificación de oraciones, señalamiento de recursos cohesivos, reordenación de secuencias oracionales, paráfrasis de textos, elaboración de textos a partir de temas sugeridos, inclusión de información, transformación retórica, información transferida, ejercicios sobre la redacción de la oración temática y subtemática, y redacción de oraciones finalizadoras.

Hay consideraciones del autor relevantes para tener en cuenta en la investigación "Construcción de texto literario por los niños", sobre todo cuando nos recuerda que "la composición y la lectura van de la mano" y por la diferencia que establece entre el texto literario y el no literario que hace que el lector se atreva con su lenguaje a recrear una situación.

Nelly López C.

Luis Carlos Restrepo en su libro "*La trampa de la razón*" hace una reflexión sobre cómo hemos confiado en la razón y la hemos priorizado, la vemos como única fuente de conocimiento y que es a través de ésta y del pensamiento como llegamos a la comprensión.

Nos plantea y trata de sacarnos (sárganos) de la intelectualidad para remitirnos a otra fuente que no es del conocimiento ni la ciencia, sino de sentido más profundo de las cosas y personas, ya que lo esencial no lo puede atrapar la razón, pero el conocimiento lo atrapa y lo comprende todo y es así como negamos otras fuentes como los afectos, los sentimientos, el sentido. De allí que la razón se vuelve *Trampa*: al no cumplir, engaña, hace promesas y a lo sumo su ayuda lleva a conocer, al análisis; por ello no se podrá llegar a lo profundo ni a la comprensión, si no se va más allá de la razón.

El autor no niega la razón, sino que la pone en su sitio. Plantea que hay que recurrir a otras dimensiones de lo humano, que

no se puede llegar por vías de la lógica, ni lo funcional del conocimiento, en otras palabras, del raciocinio, siendo parte del saber científico pero que no da cuenta de lo humano. El cuerpo es holístico, todo está integrado, él nos muestra a través de señales lo que necesita; por ejemplo : si tenemos gripa nos da dolor de cabeza, fiebre u otros malestares para que lo atendamos. Por no escuchar al cuerpo no sabemos lo que él necesita y a esa necesidad le podemos responder por los sentidos : el tacto diferenciado entre agarrar y acariciar.

Luis Carlos Restrepo nos presenta su libro en forma de *molas*, (agrupación temática novedosa). Deja notar en cada una *El diálogo razonante con los niños* y además refleja la defensa de la dependencia afectiva como un resultado inquietante dentro de un medio social como el nuestro, afectado por fenómenos violentos y en el que la educación familiar ha llegado a distorsiones de todo tipo. Hace una reflexión alrededor del papel que juega el autoritarismo y la imposición en la educación desde los primeros niveles.

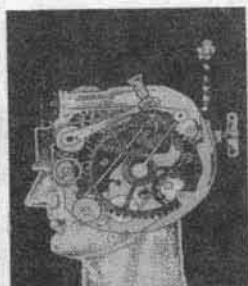
Un autoritarismo que se plasma en todos los aspectos de la vida cultural, religiosa, educación, etc y que busca crear "disciplina", entendida ésta como una forma de coartar la libertad de pensar, imaginar, sentir, explicar, preguntar o exigir.

Un autoritarismo que se inicia en el núcleo familiar donde da lugar a confusión entre respeto y temor ; y donde la forma de "reprender" y "disciplinar" es el castigo físico, verbal o psicológico, lo cual le impide al individuo desarrollar plenamente su integridad e individualidad (sexualidad, personalidad, imaginación, fantasía).

Autoritarismo que continúa en la escuela con el mismo objetivo, "Educar, disciplinar", y con el mismo trasfondo, controlar la libertad del individuo, a través de la metodología, el currículo

LA TRAMPA DE LA RAZÓN
Luis Carlos Restrepo

ARANGO EDITORES



RESTREPO,
LUIS CARLOS.
**LA TRAMPA
DE LA RAZÓN.**

ARANGO EDITORES.
3ª ed. Bogotá, 1995

y en general la organización administrativa, que desconocen procesos, necesidades y expectativas del individuo.

Según el autor, los medios de comunicación, en especial la televisión con sus dibujos animados y programas en general, van quitando la oportunidad en niños y niñas de crear e inventar, necesitar, dándoles a conocer formas de actuar, objetos que usar, productos que consumir, palabras que emplear, lugares que visitar.

Lo anterior, presentado a individuos a quienes no se les han brindado herramientas para discernir, criticar, analizar y asumir posiciones, hace que éstos se vuelvan objeto de uso de los medios de comunicación, más que en sujetos o personas.

Y luego, cuando el individuo debe asumir responsablemente su papel dentro de la sociedad como constructor, dinamizador y portador de cambios, se le exigen cualidades y esfuerzos que no le permitieron crecer desde su infancia.

Dolly Marisol Guevara

En este libro se compilan aportes de diversos enfoques sobre los temas del lenguaje y de la comunicación.

La obra contiene elementos teóricos y algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura, centradas en la psicolingüística, la sociolingüística y la semiótica.

Las conclusiones que propone están encaminadas no a "dar una solución definitiva a problemas que apenas ahora comienzan a plantearse entre enseñantes de diversos niveles o etapas", sino pretenden "más bien, sugerir algunas líneas de trabajo para la reflexión teórica del profesorado, así como abrir caminos por los cuales podría transitar la didáctica de la Lengua y la Literatura".

En los primeros capítulos se hace una revisión general de la situación actual de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, con artículos como "Enseñar lengua", en el cual se subrayan los aportes de "un conjunto de disciplinas": la filosofía analítica o pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, los enfoques discursivos y textuales y la ciencia cognitiva. El capítulo concluye con unas apreciaciones sobre "la planeación didáctica", que parte de la premisa de relacionar "los fines sociales de la enseñanza de la lengua" con "la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas".

En los capítulos que vinculan la enseñanza de la lengua con la psicolingüística y la sociolingüística, se mencionan aspectos como el de la relación que debe existir entre una propuesta didáctica sobre la lengua y una concepción sobre el lenguaje. Se hace referencia, además, a la utilidad de la sociolingüística para la tarea docente, como medio de reflexión sobre los propios usos y actitudes evaluadoras respecto a los usos lingüísticos propios y ajenos y para elaborar diagnósticos que sirvan como punto de partida para la programación de actividades en el aula de clase.

En los capítulos que tratan el tema de "la enseñanza de la literatura", de una parte, se reflexiona sobre los estudios literarios basados en disciplinas lingüísticas; por otro lado, se plantea la perspectiva de trabajar los criterios que proporciona el área, con los que ofrece la psicología educativa, para presentar una propuesta centrada en las secuencias de aprendizaje. También se muestra el paralelo entre "la didáctica anterior practicada a lo largo de este siglo", según la cual la iniciación a la literatura "se producía por el camino de la historia literaria" y "una serie de procedimientos alternativos que diversifican la enseñanza y el acceso a la literatura", organizados en tres líneas: La iniciación a la lectura literaria, la introducción a los géneros literarios y el contacto con la historia de la literatura.



LOMAS, CARLOS Y
OSORIO, ANDRÉS.

(COMPILADORES.)

**EL ENFOQUE
COMUNICATIVO
DE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA.**

Ediciones Paidós Ibérica
S.A.,
Madrid, 1994.

El libro también incluye en sus capítulos temas como "los sistemas verbales y no verbales de comunicación" en la enseñanza de la lengua y "el discurso televisivo".

Por presentar alternativamente una visión teórica y práctica (con ejemplos concretos) para abordar aspectos de la enseñanza de la Literatura, este libro resulta de especial interés para el desarrollo de una investigación que persigue la construcción de textos literarios en el aula de clase. Aunque está dirigido primordialmente a la educación básica secundaria, sus propuestas pueden adaptarse al nivel primario, en tanto están enmarcadas en criterios pedagógicos de gran proyección.

A manera de ejemplo, citemos algunos de sus planteamientos: "... la comprensión es el resultado de una intensa actividad lectora y no de una penosa sesión de análisis consistente en repetir lo obvio y falsear lo subyacente" (...) "Cualquier propuesta didáctica sobre la lengua comporta, en sí misma, una concepción sobre el lenguaje que, de una u otra forma, se explicita en la propia propuesta". (...) "La sociolingüística nos puede ser útil en nuestra tarea docente para ... diagnosticar los usos de nuestros estudiantes, conociendo su entorno socio-lingüístico, su repertorio verbal y sus actitudes respecto a los diferentes usos". (...) "... la primera vía para que la escuela pueda intervenir en el aprendizaje de la oralidad es la adopción de un método que favorezca los intercambios comunicativos y haga posible la participación activa de los estudiantes como observadores y productores de textos formales" (...) "La última década del siglo, que supuso el asentamiento de la metodología historicista, debería servir, asimismo, para la búsqueda y la consolidación de metodologías alternativas, de acuerdo con las necesidades del niño y del adolescente de nuestra época, de forma que la literatura siga realizando su papel educador de sensibilización para una serie de valores estéticos, ahora precisamente más necesarios que nunca". (...) "Es fundamental que los profesores nos veamos como investigadores en el aula, como indagadores de la realidad que tenemos ante nosotros y, a partir de ahí, organicemos nuestra actividad docente cotidiana y negociemos y planifiquemos nuestras finalidades educativas junto con nuestros estudiantes".

Matilde Frías Navarro

El texto posee un gran contenido teórico; sin embargo hay un manejo de lo práctico, aporta conceptos básicos y también se ocupa de proponer acciones. Relaciona la psicología y la lingüística dado que el lenguaje es una función psíquico-social.

Pretende la autora mostrar cómo se correlaciona la adquisición del lenguaje con la función cognitiva y afectiva del niño e invita al lector a conocer experiencias y resultados obtenidos en esta área por algunos investigadores. Al final se describen actividades a título de ejemplo.

El texto está distribuido en 7 capítulos que son:

- La lengua.
- El niño
- La adquisición de la lengua materna.
- El desarrollo enseñanza aprendizaje.
- Comentarios.
- Lineamientos para la acción educativa.
- Ejemplos de actividades.
- Bibliografía.
- Índice analítico.

Se concretan en los primeros capítulos el desarrollo y la evolución del lenguaje mediante funciones psíquicas que dependen estrechamente del proceso psicobiológico del niño, sin dejar de lado las acciones aprendidas del medio que lo rodea y el impacto afectivo que surge de sus padres y especialmente de la madre.

Se analizan los avances y capacidades que se van dando en el pequeño como abstracción, categorización, representación, reconocimiento e interiorización. Estos procesos están influidos por su voluntad o atención y la imitación, como momentos de desarrollo para la adquisición de una lengua.

Más adelante se presenta un esquema sistemático del desarrollo del lenguaje infantil, donde intervienen aspectos como edad, afectividad, lúdica, fonética semántica sintáctica, etc., desde el nacimiento hasta la preadolescencia.

La autora realza el período que se extiende desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje y hace notar que éste está marcado por un extraordinario desarrollo mental, pues el niño se manifiesta mediante percepciones y movimientos (reflejos, gestos, inteligencia sensoriomotriz). A este período se le resta importancia dada la ausencia de palabras.

Prosigue la autora con el tema del desarrollo de la adquisición del lenguaje sin desconectar cuatro aspectos:



BENIERS, Elizabeth.
**EL LENGUAJE
 DEL PRESCOLAR.
 (Una visión teórica).**
 EDITORIAL TRILLAS,
 MÉXICO, 1991

- Desarrollo psíquico
- Desarrollo biológico.
- Desarrollo afectivo.
- Desarrollo social.

Se esquematiza luego un resumen sobre las diferentes escuelas y corrientes psicológicas y el papel de la educación en el proceso de aprendizaje; entre otras son la Conductual, la Piagetana, la Escuela de Vigotsky .

Una vez establecidos los anteriores conceptos, el estudio se centra en la adquisición de ciertas funciones del lenguaje ya en edades más avanzadas, basándose en la teoría Piagetana.

Continúa refiriéndose al lenguaje egocéntrico y socializado con sus respectivas clasificaciones, expresando con mucha claridad el desarrollo semántico y sintáctico del niño preescolar.

Todo este proceso textual se realiza sin tener en cuenta factores particulares o específicos como medios socioculturales y afectivos, nutricionales y económicos, en fin, no hace ninguna clase de especificación y solamente marca pautas generalizadas .

Después de haber presentado todo este marco teórico-conceptual se analizan unos lineamientos para la acción educativa facilitando algunos datos que eventualmente se podrían precisar con una dosis de experimentación, y se validan una serie de acciones como recomendaciones al maestro.

En el último capítulo se exponen una serie de ejemplos y actividades lúdicas que estimulan el desarrollo del lenguaje en sus diversas funciones.

La lectura del texto *El Lenguaje del Preescolar*, aporta una serie de elementos conceptuales aplicables en el trabajo cotidiano con la población infantil manejada por los docentes. En primera instancia, se rescata la importancia de la comunicación y sus diversas manifestaciones, sin centrarnos exclusivamente en la verbalización, otorgando relevancia a otras expresiones comunicativas tales como el dibujo y el juego, las cuales son vehículos de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Además, no debemos desconocer el desarrollo del lenguaje desde sus fases más tempranas con miras a promover al máximo las habilidades comunicativas propias de cada edad, respetando las características socio-culturales y afectivas de cada niño en su medio.

Si conocemos e implementamos esta serie de conocimientos y logramos que el niño tenga una comunicación oral efectiva, podremos hacer que de la misma manera su expresión escrita sea libre, espontánea y válida.

Amanda Astrid Franco

Este texto hace la compilación de diferentes enfoques alrededor de "los procesos de la escritura", presentados en 8 capítulos.

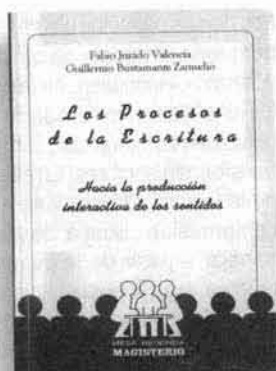
No todas las orientaciones dadas coinciden en sus apreciaciones, pero sí crean grandes expectativas a los lectores en especial al maestro, al cual invitan al debate.

El libro está escrito en un lenguaje fluido y brillante, valiosísimo para reflexionar e incentivar la aproximación a la escritura de aquellos que no lo hemos hecho y de las futuras generaciones inmersas en el ámbito escolar.

En las primeras apreciaciones se muestra la escritura como un proceso, mas no como un producto terminado; como acción del intelecto que permite a los seres humanos comunicarse, pensar, registrar situaciones, arraigar su identidad cultural, confrontar ideas, construir conocimiento, transformar, discernir y aprender. A la escritura subyacen requisitos de tipo social, individual "algo que tiene efectos sobre la conciencia del sujeto, ...que tienen que ver con la evaluación de lo que sabe y no sabe".

También se plantea que en la escuela la escritura obedece a factores de aprendizaje o copias guiadas por el maestro, sin intencionalidad, a no ser la revisión de ortografía y la caligrafía. Se dice que el docente desconoce los fundamentos conceptuales del proceso de la escritura, no se autoevalúa y por ende, desconoce en qué estado se encuentra su proceso "lector y escritor", lo que hace que la escritura sólo sea de información y transcripción. La interacción que se da en la escuela, unida a aquellos que llevan consigo una tradición escrita, debe servir al sujeto de apropiación de la escritura y enriquecimiento cultural de esa tradición.

En el capítulo tercero son fundamentales los aportes de Fabio Jurado. Presenta, en primer lugar, como asunto de reflexión e investigación, la forma como se aborda el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y en segunda instancia, como se percibe la escritura en el ámbito universitario. En la escuela se deben decantar algunas prácticas pedagógicas que conciben la escritura como instrumento; darle más importancia a la profundización comunicativa y más "compromiso" con los "saberes" de "cualquier disciplina"; como también "trascender lo mecánico." En suma, se podría plantear que lo que menos se reivindica en el discurso pedagógico-escolar, en relación con la lecto-escritura, es la función semiótica del lenguaje; de allí que sea la escuela el espacio donde se originan los problemas relacionados con la falta de análisis, síntesis y abstracción, y "su consecuente revelación en la falta de identidad con la escritura." (...) Defiende "la escritura como proceso semiótico reestructurador de la conciencia." (...).



JURADO, FABIO Y
BUSTAMANTE,
GUILLERMO.
**LOS PROCESOS
DE LA
ESCRITURA.**
EDITORIAL
MAGISTERIO,
SANTAFÉ DE
BOGOTÁ, 1996

Los demás capítulos plantean la dificultad para leer y escribir porque no hay gusto, se considera disciplina de especialistas y literatos. Recomiendan la propuesta constructivista porque los niños ya tienen sentido de la lectura y escritura a su modo, porque en su interacción con la cultura, la lectura y la escritura transforman hombres. En ella no se fragmenta el aprendizaje de la lectura y la escritura en aprestamiento, fase inicial y comprensión. Busca desde siempre y constantemente trabajar a partir de la comprensión, la comunicación y la práctica, realzando su función social y cultural, teniendo como base los procesos de construcción y comprensión que los niños en diferentes instancias tienen de este objeto de conocimiento. En la propuesta de trabajo hacen énfasis en tres ejes: "promoción de la expresión - promoción de la producción y circulación de textos escritos - promoción del contacto y contrastación con las producciones escritas de la cultura."

En otras instancias aseveran que se debe acceder a la escritura de manera natural, como se accede a la lengua materna. Se destaca la estrecha relación que existe entre la cultura y la escritura y como ésta se amplía en la medida que se establece contacto con buenos escritores que contribuyan a la creación y enriquecimiento de un estilo con identidad.

Al abordar la escritura de manera práctica y teórica, este libro hace consideraciones esenciales para tener en cuenta en la investigación "construcción de textos literarios por los niños", sobre todo por la reflexión a que da lugar y la invitación a transformar no un método o área de trabajo, sino reconsiderar las prácticas de la vida escolar alrededor de la escritura, si tiene sentido enseñar lo que se enseña, acceder al lenguaje como elemento de comunicación y encontrar significado en lo que se lee. "Comenzar a escribir desde el estudio crítico de la literatura es ir ganando un estilo para escribir en cualquier otra disciplina." (...)

Nelly Lopez Castro.

La edición y la construcción de este libro es un trabajo de integración entre la DIE-CEP y la Cooperativa Editorial Magisterio.

Posee un enfoque netamente pedagógico y está presentado en cuatro capítulos que son: 1. El saber pedagógico y la pedagogía, 2. La investigación en el aula y el saber pedagógico, 3. Los maestros tienen la palabra y 4. Conclusiones y bibliografía.

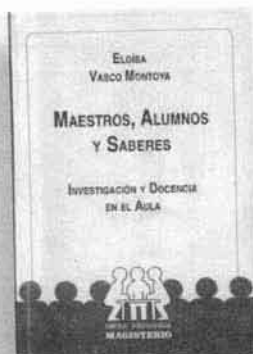
En los dos primeros capítulos la Doctora Vasco presenta un marco conceptual sobre lo que es el saber pedagógico y la pedagogía. Analiza algunos aspectos del quehacer cotidiano en el ámbito escolar, desde las perspectivas de qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña y a quién se enseña, con todas las implicaciones que conlleva responder tales preguntas y la forma como estas circunstancias afectan la autoestima y proyección del maestro como primer sujeto legítimo del saber.

En el tercer capítulo se comentan y analizan en detalle algunos trabajos pedagógicos realizados por maestros de primaria y secundaria en el aula de clase, investigaciones que han ayudado a construir escritos de interés para todos los que están involucrados en la pedagogía.

El cuarto y último capítulo presenta las conclusiones invitando a todos los maestros a una reflexión, que conduzca a un fortalecimiento de su imagen con un saber propio, tomando conciencia de su labor y modificando positivamente la autoimagen y la proyección social.

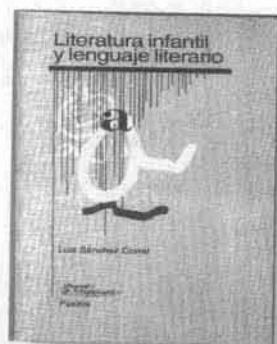
Se destaca en el texto el dominio del tema, su sencillez y claridad, el talento pedagógico para crear la inquietud y la reflexión en el lector; se acerca a él insinuando una transformación, de tal forma que el maestro se sienta un investigador sin habérselo propuesto.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que todo el contenido está ligado a la investigación por su valioso aspecto conceptual, la creatividad, el acierto didáctico, así como la exposición y el análisis de los trabajos que nos dan pautas pues el aula será la fuente de aplicación y verificación de cambios; su lectura tendrá méritos si se convierte en una alternativa pedagógica.



VASCO MONTOYA,
Eloisa.
**MAESTROS,
ALUMNOS
Y SABERES.**
(Investigación y docencia en el aula).
Editorial Magisterio,
Santafé de Bogotá D.C.,
1994

Amanda Astrid Franco



SANCHEZ CORRAL,
LUIS.

**LITERATURA
INFANTIL Y
LENGUAJE
LITERARIO.**

EDITORIAL PAIDOS,
BARCELONA, 1996

El autor es catedrático de didáctica de la lengua y literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (España) y es autor además de otras publicaciones entre las que se encuentran: *Retórica y sintaxis de la publicidad*, *Itinerarios de la persuasión*, *Signos y cultura de la violencia* (*Una Investigación en el aula*).

Esta hermosa obra, como el mismo autor plantea, apunta a "dilucidar el dominio de la palabra literaria en el ámbito de las publicaciones dedicadas a la infancia".

Con una excelente formación lingüística y literaria nos convence de la necesidad de rescatar el verdadero sentido que tiene la literatura infantil en la formación del niño como sujeto.

Para el autor la "recepción estética" del discurso literario propicia una "ruptura cognitiva" de cierta complejidad, que al liberar a los niños de la lógica cotidiana abre de par en par, las puertas de su imaginación propiciando la conquista de su pensamiento divergente y el desarrollo de su creatividad.

El libro está presentado en 5 capítulos:

En el primer capítulo hace énfasis en dos aspectos:

-El "espacio vacío" en que se ha mantenido al niño como sujeto hablante-oyente, en los programas curriculares de lengua y literatura, cuando maestros y lingüistas validando solo la lengua en sus aspectos categóricos-formales se olvidan del habla como experiencia vital, perdiendo los niños su categoría de sujetos lingüísticos.

-En el otro aspecto plantea una "teoría de la recepción" desde la cual explica como la lectura estética, permite a los niños su inmersión en el signo de manera diferente, permitiéndoles una experiencia única con la cual pueden instaurar su *yo* en el discurso.

Con estos planteamientos el autor se sitúa lejos de aquellos estudios literarios (formalistas-historicistas) que consideran al lector como un elemento extratextual.

En el capítulo II, se coloca a la defensa de la literatura infantil como centro de toda propuesta curricular en la escuela primaria, demostrando la práctica literaria como un fin en sí misma y como la mejor opción para desarrollar lingüísticamente a los niños.

Inicia el capítulo III, planteando un debate (lástima que aún no se haya dado en nuestro país), en donde dignifica la literatura infantil, siempre y cuando no se sacrifique lo literario, por el moralismo y el didactismo o por los criterios comerciales de las editoriales.

En el capítulo IV, el autor hace una propuesta de lo que él considera que es verdaderamente literatura infantil, y considera buenos libros para niños aquellos en donde la palabra como "entidad fantástica y secreta, invite a ser descifrada, a ser cargada de afectividad y sensibilidad para jugar con la novedad de la fantasía y lo imaginario."

Para él, los buenos libros para niños al igual que propone Umberto Eco, deben tener la categoría de Obra Abierta, donde se permita al niño lector-receptor, construir, reconstruir, descubrir, modificar, prolongar, transformar y complementar.

Hace también una defensa de los planteamientos de Gianni Rodari, quien en su *Gramática de la fantasía* nos propone "el arte de inventar para armar y desarmar, colocar y dislocar, en la gratuidad del juego y del humor".

En el último capítulo nos ofrece una propuesta curricular que él considera básica para todos los que se inician en la carrera docente.

Creo que los planteamientos de Sánchez Corral presentados en esta obra, nos enriquecen a todos, pero en especial a los maestros que quieren *re-fabular la escuela y re-crearse a sí mismos*.

Ligia Del Socorro Issa Polo.



SALAZAR, MARÍA C.,
 OTROS (COMPILADORES)
**LA INVESTIGACIÓN
 ACCIÓN
 PARTICIPATIVA.**
 (Inicios y
 desarrollos).

COOPERATIVA
 EDITORIAL MAGISTERIO,
 BOGOTÁ, 1992

Al iniciar este libro, María Cristina Salazar, una socióloga colombiana vinculada a proyectos IAP con adolescentes en áreas urbanas marginales, presenta una biografía sintética de cada uno de los autores involucrados en cada capítulo de la obra. A este resumen biográfico le sucede la introducción en donde se explica la importancia de la IAP, partiendo de supuestos filosóficos acerca de la naturaleza de los individuos y sus relaciones con el mundo físico y social. La autora resalta la necesidad de trabajar y aprender en acciones de tipo colectivo para lograr la transformación de una situación determinada y por ende el desarrollo de la metodología IAP.

María Cristina Salazar asegura que ella y sus compañeros del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional han comprobado la eficacia de la IAP en distintas áreas, tanto en estudiantes de instituciones estatales, como de las no gubernamentales y por esto la recomiendan a las personas que "comparten el ideal de una ciencia transformadora de la realidad y en beneficio de los pueblos, en especial de aquellas que han sido víctimas involuntarias del desarrollo histórico moderno".

En este libro se compilan en ocho capítulos, algunos artículos que ayudan a comprender el desarrollo histórico-teórico de la IAP y otros sobre la utilización de esta metodología en distintos países. Dichos artículos han sido seleccionados de exponentes clásicos que dan a conocer algunas perspectivas de la IAP, sus bases teóricas y metodológicas, su aplicación práctica desde distintas áreas y su compromiso con procesos de cambio en América Latina, Asia y Australia. Su lectura contribuye a la adquisición de un conocimiento de los logros, limitaciones y búsquedas de los investigadores comprometidos con la IAP.

A continuación se expone un breve resumen de cada uno de los autores involucrados en esta obra y de los tópicos más importantes que se tocan en cada artículo:

Orlando Fals Borda, barranquillero fundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, afirma que la IAP se aplica "para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad"; también se refiere a los problemas que deben aclararse en la metodología IAP para lograr un cambio radical en la producción del conocimiento científico: la verticalidad entre investigadores e investigados, propia de la ciencia tradicional. Fals Borda incluye, además, un análisis de aspectos de la ciencia, tales como su relatividad, su determinación elitista y la necesidad de reconocer sus dimensiones políticas e ideológicas.

Stephen Kemmis, investigador australiano, en su artículo analiza algunos enfoques de la investigación y evaluación en educación frente a los requisitos para lograr la producción teórica en este campo.

Parte de la afirmación: "La educación ejerce un importante papel en el mejoramiento de la sociedad, mediante la transformación de la naturaleza y condiciones de trabajo..." "...debido a que la sociedad cambia continuamente, la educación debe caracterizarse por una constante transformación". Kemmis se refiere a sus procesos de investigación participativa durante diez años y presenta una evaluación al respecto, concluyendo que la IAP es una contribución a la investigación educativa para el mejoramiento de la Educación.

Kurt Lewin, filósofo prusiano, hizo valiosos aportes a la psicología social y ha trabajado en la solución de problemas sociales a través de la investigación acción, término de su autoría en 1944, que implica el logro de avances teóricos y cambios sociales en forma simultánea. Lewin considera la IAP como un instrumento para mejorar la práctica social en el área de las relaciones intergrupales.

Peter Park, profesor de Sociología de la Universidad de Massachusetts y de origen coreano, utiliza el término investigación participativa para señalar la estrategia que propicia mejores condiciones de vida a quienes asumen las tareas necesarias para lograrlo. Explica la posibilidad que tiene la gente a través de esta metodología de recuperar su capacidad de pensar por sí misma, de innovar y de lograr una vida auténtica, reconstruyendo su historia y su cultura. Fue seguidor de Habermas.

Mohamed Anisur Rahman, profesor de Economía en la Universidad de Dakar de Bangladesh su país natal, en compañía de Orlando Fals Borda publica un artículo sobre la IAP en donde presentan un bagaje de la IAP desde los años 70, sus puntos de partida, sus etapas, su relación con las Ciencias Sociales y su transformación. Rahman enfatiza en el aspecto de la participación en la investigación - acción para que se logre la transformación de la realidad.

Es interesante la crítica que hacen los autores en este artículo, pues permite diferenciar con claridad los puntos convergentes que existen entre las demás escuelas y la IAP, acercándonos un poco al significado actual de esta metodología.

Rodolfo Stavenhagen es un destacado científico social mexicano, director de la escuela de Sociología del Colegio de México y del programa de Cultura Popular del gobierno mexicano. Escribió libros sobre Sociología, subdesarrollo, derecho indígena y derechos humanos en América Latina.

En su artículo se analiza la necesidad de abordar el problema del acceso al conocimiento social por parte de las clases menos favorecidas y del compromiso ideológico del científico social en los procesos de cambio social.

León Zamora, argentino, Ph. D. en sociología, profesor de varias universidades en Estados Unidos y en Colombia, autor de numerosos artículos y libros, se refiere explícitamente a la relación entre campesinos y sociólogos, basado en su experiencia de investigación en Colombia con la metodología IAP y la compara con una experiencia similar de Fals Borda, también realizada con campesinos colombianos. Presenta un análisis de los procesos, dificultades, logros y retos de la IAP y apoyado en estas experiencias valida las posibilidades de construcción colectiva del conocimiento para la transformación social.

Sol Tax, profesor y líder del programa de antropología-acción en la Universidad de Chicago concibe la antropología acción como una actividad en la que el antropólogo tiene dos fines igualmente relevantes que se coordinan entre sí: ayudar a solucionar un problema de un grupo y a la vez adquirir un conocimiento en el proceso. Este tópico es abordado por Tax a través de todo su artículo; lo ilustra con sus experiencias, lo relaciona con la ciencia pura y compara su rol de antropólogo con el del maestro. Finalmente, expone las limitaciones a que deben enfrentarse los antropólogos activos en el desempeño de sus roles.

Es bien interesante la lectura de este artículo, pues a pesar de su brevedad permite sensibilizar al lector de la realidad que vive este antropólogo en su desempeño profesional: lo traslada fácilmente al escenario de sus experiencias y le hace percibir con claridad los problemas a que se tiene que enfrentar como investigador en lugares donde la falta de culturización de las personas no permite la realización de su rol a pesar de su sana intención: "La investigación de una comunidad sólo es justificable en la medida en que los resultados le sean inminentemente útiles..."

Todos los artículos incluidos en el libro *Investigación-acción participativa* tienen relevancia para el desarrollo del *Proyecto pedagógico-editorial: construcción de Textos literarios por los niños*, pues sus ejes centrales están constituidos por la participación activa y el compromiso real de los integrantes del grupo en la construcción colectiva de un conocimiento que se materializará en una revista literaria para niños y en un libro con textos escritos por los niños.

En el proceso de la investigación se utilizan los elementos claves de la metodología IAP, por lo cual este libro constituye una guía metodológica muy importante que además de mostrar varias perspectivas conceptuales desde la acción política y social (Fals Borda. Park, Zamosc) o de la acción educativa (Kemmis) orienta hacia un replanteamiento de la visión del conocimiento y de la ciencia, conduce a la unidad entre la teoría y la práctica y al desarrollo de un pensamiento creativo mediante el aprender haciendo; es decir, a un tipo de educación donde el centro es el alumno, quien produce conocimientos en acciones compartidas con el maestro, dando lugar a transformaciones positivas en unos y otros.

FLOR MARIA PEÑALOZA

El profesor Rafael Porlán ha realizado varias investigaciones en el campo educativo desde un enfoque constructivista. Ha publicado otros libros como *Cambio Escolar* y *Desarrollo Profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela*.

El diario del profesor es un libro corto, escrito en forma clara y se desarrolla en seis capítulos. En el primer capítulo Porlán y Martín exponen su visión de la enseñanza tradicional y presentan un esquema que estructura tal modelo; de igual manera presentan un esquema para la alternativa "espontaneísta" y proponen la alternativa de la investigación en el aula, en donde el profesor es sólo un guía. A través del segundo capítulo plantean el uso del diario como instrumento útil para describir, analizar y valorar la realidad escolar. En los siguientes capítulos los autores explican cómo el diario constituye una herramienta importante para trabajar en equipo dentro de la clase.

Para los autores el profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretende incidir en la dinámica de las aulas; es por ello importante que el docente haga explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y que analice la relación de éstos con su actuación en el aula.

Desde esta perspectiva, los autores Porlán y Martín proponen que el profesor sea un investigador en el aula, mediante el reconocimiento de las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad al hacer aportes teóricos significativos, al planear, diseñar y evaluar su intervención. Presentan, además, la manera tradicional de enseñar y las alternativas tecnológica y "espontaneísta" que surgen frente al modelo tradicional, que en algunos casos da supremacía a la teoría (modelo tecnológico), derivando prescripciones metodológicas, muchas veces inapropiadas, des-contextualizadas, y en otros sobrevalora la práctica y desprecia la teoría (modelo espontaneísta).

Los autores plantean un modelo donde toda práctica obedece a una teoría y la relación entre ambas no se da en términos jerárquicos, sino dialécticos. En este sentido desarrollan un modelo basado en: una concepción sistémica y compleja de la realidad y de los procesos de enseñanza - aprendizaje que pretenden conocerla, una visión constructivista e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano y, por último, una perspectiva crítica y social de la enseñanza. Como principios didácticos que guían la propuesta tienen la investigación de los alumnos como proceso de construcción de normas, actitudes, destrezas y conocimientos en el aula; la investigación de los profesores como forma de propiciar una práctica reflexiva y un desarrollo profesional permanente; además del carácter procesual



**PORLÁN, RAFAEL Y
MARTÍN, JOSÉ.**
**EL DIARIO
DEL PROFESOR.**
COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN
Y ENSEÑANZA.
SERIE PRÁCTICA No. 6.
DIADA EDITORA
S.C. SEVILLA,
1996

abierto y experimental de los currículos, como forma de establecer un equilibrio adecuado entre planificación y evaluación de la enseñanza.

Porlán y Martín emplean en su propuesta el diario del profesor como recurso metodológico: el diario es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación.

Esta propuesta está dirigida fundamentalmente a aquellos profesores que comienzan a contemplar la necesidad de una reflexión crítica sobre su propia actividad con el objetivo de mejorarla y rescatarla de la rutina y los estereotipos. Para ello, el diario de clase es un instrumento que permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de la experiencia docente.

A lo largo del libro se plantea, entonces, el uso del diario como guía de la investigación que permite detectar problemas, hacer explícitas las concepciones del docente, cambiarlas y en últimas, transformar la práctica educativa.

Considero que el libro en mención significa un gran aporte para la realización del Proyecto Pedagógico Editorial: "Construcción de textos literarios por los niños" ya que propone un instrumento que recoge el trabajo de los investigadores con los niños; por lo tanto, permitirá contar con los datos obtenidos paso a paso para su análisis y a la vez podrá validarse la estrategia con mayor objetividad.

Fior María Peñoloza

GLORIA INÉS VALERO A.

“Cuando un niño aprende a caminar, echa a andar un proceso neuromotor exactamente igual al que necesita para aprender a escribir. La enorme diferencia es que el aprendizaje del caminar está lleno de estímulos afectivos, no importa si se cae, lo invitamos a hacerlo de nuevo. A cada fracaso recibe abrazos, besos y apapachos de los adultos y el día que lo logra toda la familia está de plácemes por ello. En cambio cuando inicia el aprendizaje de la escritura lo único que recibe es corrección, regaño de sus maestros, y sus padres no convocan al resto de la familia para celebrar su primer escrito”.

Michèle Reverbel.

A través de la práctica pedagógica he comprendido que sobre la base del juego, la música y la fantasía, es como los niños aprenden más, y significativamente. Es por ello que asociando rondas y cánticos infantiles se puede dar inicio al proceso lecto - escritor; y atendiendo además, que el leer y escribir son actividades conjuntas que se aprenden poco a poco, y que como herramientas para conocer el mundo, y comunicar experiencias, necesitan que los elementos de que se nutren, (psicolingüística, sociología, pedagogía, arte, etc.) confluyan en un todo para potenciar la creación literaria.

Existen innumerables ejemplos de connotados autores, que desde las diferentes áreas del saber, nos muestran escritos y ejercicios de gran interés y utilidad para el desarrollo de actividades de expresión y participación, tanto oral como escrita, por parte de niños y niñas, y que de cierta manera, permiten explicar la importancia de los diferentes elementos que intervienen en la producción literaria.

El escritor italiano Gianni Rodari en su obra “Gramática de la fantasía”, presenta algunas técnicas para estimular la imaginación infantil, con miras a la producción de historias como por ejemplo el de “ las palabras generadoras”, en donde se da a los niños un número de palabras con las cuales puede formar su historia, comenzando con palabras que tengan una estrecha relación con una historia conocida, y siguiendo con otras que se salgan completamente del contexto de dicha historia.

Partiendo entonces de que la literatura fue primero relato hablado antes que síntesis, metáfora o recreación del mundo, es conveniente iniciar a los niños en la familiarización con los personajes de cánticos, rondas y cuentos infantiles a los cuales se pueden asociar una serie de movimientos y desplazamientos corporales, que de cierta manera describen las figuras de los primeros grafismos y dibujos con los cuales expresan sus inquietudes, y que

casi siempre son tomados como «ejercicios de pre-escritura». A la par se va realizando un entrenamiento fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje artístico, lo cual permite generar nuevas formas de acceso al saber, propiciando así condiciones estéticas favorables a la creación de textos literarios.

Así mismo, se requiere presentar un ambiente acogedor, basado en el afecto, que disminuya las tensiones entre entorno y escuela, que invite a los niños a sentir confianza en sí mismos, en sus capacidades y habilidades, que puedan expresar libremente sus sentimientos y opiniones, acercándose voluntariamente a los libros, descubriendo, ensayando y realizando algunas producciones, logrando así lectores y escritores gozosos. Comprender igualmente que el lenguaje es un producto histórico, cultural, que como medio de comunicación y expresión humana por excelencia obedece a las necesidades particulares de cada grupo social y que se institucionaliza aquel de mayor aceptación.

Notamos aquí la importancia de los planteamientos hechos por Vigotsky, en cuanto a que el lenguaje es un producto social adquirido a través de la interacción humana. Vemos que la internalización se logra con el apoyo del refuerzo auditivo, lo cual da lugar al contagio vocal; y que es en función de la práctica, de la acción, de la vida cotidiana, como el niño se convierte en sujeto activo de su aprendizaje. Logra así el registro del objeto, con lo cual se llegará a la construcción de nuevos conceptos, o la reinterpretación de éstos para una mejor comprensión de la realidad, como también, a uno de los momentos críticos de la maduración humana en donde: « El pensamiento se vuelve verbal y el habla racional».

En referencia hecha por Vigotsky sobre León Tolstoy, en su obra "La Imaginación y el Arte en la Infancia", nos manifiesta que para lograr desarrollar la afición literaria en el niño se induce a que los escritos versen "sobre temáticas que comprenda en su interior, que le emocione y especialmente le incite a expresar con su palabra su mundo interno. Es muy frecuente que el niño escriba mal porque no tiene de qué escribir.... Para hacer del niño un escritor es preciso imbuir en él, fuerte interés hacia la vida que le rodea."

Es así mismo importante, presentar en forma gradual y placentera las actividades lecto-escritoras, relacionándolas con los conocimientos ya existentes, para que así los nuevos conocimientos que se ofrezcan, puedan ser integrados a su sistema de pensamiento, pues la adquisición de hábitos lingüísticos se da a través de aprendizajes significativos y constructivistas de las estructuras verbales. De ahí la importancia que tiene el conocimiento y aplicación de la didáctica de la literatura, apreciando ésta, como un acto comunicativo, cuyos mensajes pueden referirse a la vida real, o a un mundo mágico, para lo cual se exige no solamente, el desarrollo de la personalidad, sino también el de las capacidades cognitivas, lográndose de esta manera la abstracción o la inferencia de lo leído o captado de la realidad, para sus propios escritos.

El profesor y escritor colombiano Armando Montealegre en "Juegos Comunicativos" deja ver la importancia que tiene el juego como generador de ambientes en el proceso de aprendizaje, por lo cual puede ser asumido como un elemento en la estrategia de producción escritora.

En este mismo sentido Isabel Agüera, maestra española, nos plantea en el texto "Creatividad y Lenguaje", juegos y experiencias que invitan a niños y niñas a que se adentren en el proceso lecto-escritor de una manera agradable

De igual manera se debe reconocer la importancia del juego simbólico, por medio del cual, se da la proyección de sentimientos, angustias y conflictos; es allí donde surge la construcción del imaginario individual, e igualmente es a partir de éste, que se puede dar el desarrollo de las habilidades básicas, de procesos perceptivos, auditivos y visuales, con los cuales podrá apropiarse del mundo.

Encontramos a Jackeline Held quien en "Los Niños y la Literatura Fantástica, Función y poder de lo Imaginario", hace referencia a la importancia, tanto de los sueños como de la fantasía, en la construcción de lo imaginario, así como del estado afectivo, en el desarrollo de la creatividad en los niños.

La brasileña María Helena Novaes, en su "Psicología de la aptitud creadora", nos dice que es necesario destacar y promover la creatividad en la educación pues, "la creatividad alcanza todos los campos significativos de la vida del individuo: las áreas de comunicación y del lenguaje, las relaciones de convivencia con los demás, la libre expansión, la exploración del mundo y el enriquecimiento de la sensibilidad. Es por esto que se hace necesario favorecer la originalidad, la autodirección, la curiosidad y la inventiva en niños y niñas desde los planes de estudio de las diferentes materias del currículo.

« La creatividad, amigo, no se hace, se vive. No se lleva en la frente sino en el corazón. No se siembra, se cultiva. No es un patrimonio de pocos, sino dominio de todos. La creatividad es una fuerza interior que nos conduce hasta los umbrales mismos de un día nuevo en el que cada ola tenga su propia playa y cada sueño un universo y cada aptitud su futuro».

Isabel Agüera

SEGUNDA PARTE

1 PONENCIAS

• ESPACIOS DE REFLEXIÓN SOBRE
• UNA REALIDAD ESCOLAR

• EL TEXTO LITERARIO

• LENGUAJE, CULTURA
• Y ESCUELA

• PADAGOGÍA DE LA LÚDICA Y
• DE LA CREACIÓN LITERARIA

• ELEMENTOS DE
• INVESTIGACIÓN

2 DIÁLOGO CON ESCRITORES

3 ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR LOS NIÑOS

ESPACIOS DE REFLEXIÓN SOBRE UNA REALIDAD ESCOLAR: LA LECTURA Y ESCRITURA

Laura PIDGHIRNAY

A través de todos los tiempos se le ha dado gran importancia a la lectura como medio para acceder a los conocimientos y en general al bagaje cultural impreso en los libros. A pesar de considerarse que la actividad lectora debe ir en aumento en proporción directa a los avances en todos los campos en que se desempeña el hombre, se afirma que cada vez se lee menos, por lo cual surgen interrogantes en torno a las causas de este fenómeno, siendo atribuido entre otros factores a la influencia de los medios de comunicación, del medio familiar y de la escuela.

Esta temática fue abordada en dos eventos importantes: El primero organizado por Fundalectura a finales de Agosto de 1996 y el otro, en el Segundo Encuentro de Escritores y Profesores de Literatura, convocado por la Cooperativa Editorial Magisterio en octubre de 1996, al que asistieron conocidos escritores e intelectuales, entre otros Germán Castro Caicedo, Juan Manuel Roca, Luis Carlos Restrepo, Piedad Bonet, Monserrat Ordóñez y maestros de Nariño, Huila, Bogotá y otras regiones del país. Todos ellos compartieron sus puntos de vista y experiencias que se han constituido en referentes iniciales para el planteamiento de reflexiones acerca de este tema, el cual de acuerdo con lo allí expuesto y con nuestro propio interés, no podemos desligar de la escritura.

Leer y escribir son dos conceptos que se considera mantienen estrecha relación, y si bien es cierto que teórica y procedimentalmente hay que hacer distinciones precisas, por cuanto cada uno es resultado de un proceso diferente que requiere el desarrollo de habilidades específicas, la diferenciación sólo podría enfatizarse en este sentido, porque culturalmente los procesos lector y escritor tienen estrecha relación como actividades eminentemente comunicativas y una puede llevar a la otra.

Una de las problemáticas planteadas giró en torno al interrogante de: ¿Cómo llegar a tener una generación de lectores adultos?, pregunta muy dicente que cuestiona la calidad y formación que ha tenido el lector adulto y necesariamente lleva a buscar respuestas en su proceso de formación, lo cual obliga a hacer una mirada retrospectiva en la búsqueda de las causas y más que esto en la esencia de lo que significa llegar a ser un lector adulto y por lo tanto encontrar alternativas que permitan solucionar lo antes planteado.

El camino conduce al ámbito escolar, por ser la escuela la institución a la que se le ha asignado la tarea específica de educar; parte de esta educación es el aprendizaje de la lectura y escritura, que corresponde al área de lenguaje, cuyo objetivo primordial es el de desarrollar las habilidades básicas de leer, escuchar, hablar y escribir. Es así como desde el mismo momento en que el niño se convierte en estudiante, son muchas las horas en que institucionalmente debe trabajar para tal fin. Pero allí tampoco hay satisfacción con los resultados que se van logrando, son frecuentes los comentarios y quejas acerca de que los alumnos no saben leer y escribir y que además no demuestran gusto ni interés por hacerlo.

En gran parte, el fracaso escolar es atribuido a este hecho, en relación con la importancia que para la adquisición y avance en los conocimientos, tienen las actividades lectora y escritora como instrumentos.

En la búsqueda por las causas de tal situación, necesariamente se debe considerar éste como el gran problema. La lectura y escritura, actividades fundamentales para el desarrollo y crecimiento intelectual y personal del individuo, han sido tomadas en sentido puramente funcional; su orientación en la escuela está dada como medio para buscar información que conduzca al cumplimiento de las tareas escolares y desde el comienzo mismo del aprendizaje se convierten en parte de una pesada obligación, perdiéndose el interés y el encanto que para el alumno tenían en los primeros años. Porque llama la atención ver como los niños que inician su escolaridad llegan a la escuela ávidos de conocimientos y con un manifiesto entusiasmo por leer y escribir, lo que se evidencia en sus actitudes y en las actividades que espontáneamente realizan, ya que sin inhibición alguna leen impresos del medio, se expresan a través de gráficos y garabatos a los que les dan sentido, todo lo cual corresponde a un hecho real que hace parte de la vida misma, cual es el de que la lectura y la escritura están en el medio y el niño desde pequeño está en contacto con impresos e involucrado en situaciones de comunicación en los que implícitamente éstas hacen presencia.

El niño va a la escuela a aprender a leer y escribir. Para este fin, el punto de partida lamentablemente no son sus inquietudes ni sus conocimientos previos, sino que se lo pone en contacto con los materiales que para tal efecto tradicionalmente hacen parte de los útiles escolares, entre los que no puede faltar el libro de lectura. A través de éste, en forma artificial, el niño empieza el conocimiento de las letras y las palabras, las que hacen parte de una o dos oraciones claves que para el niño no tienen mayor significado; alrededor de este instrumento se organizan unas actividades que dan como resultado que él aprende a descifrar unos códigos que al mismo tiempo copia en el cuaderno, todo lo cual está acompañado de ejercicios que buscan mejorar entonación, pronunciación, que lea de corrido y que escriba con buena letra.

Logrando esto a través de la obligatoriedad de lecturas y escritos impuestos, empieza el uso de estas dos "habilidades" adquiridas en función del desarrollo de las distintas áreas de estudio, mediante la elaboración de tareas, contestar cuestionarios, llenar cuadernos, sacar información para repetirla y dar lecciones. La vivencia escolar lleva al estudiante a formarse la falsa idea de que tanto la lectura como la escritura son sinónimos de instrucción, lección y tarea escolar, diluyéndose el sentido que tienen como medios valiosos de comunicación y perdiéndose en el proceso de aprendizaje el interés y la posibilidad de desarrollar las capacidades lectoras y escritoras de quienes en su calidad de estudiantes, difícilmente podrán llegar a ser lectores y escritores adultos.

En el Seminario-Taller de Fundalectura, el dinamizador Fanuel Díaz proporcionó materiales interesantes acerca de la problemática de la lectura, entre éstos, el texto titulado "Diez métodos casi infalibles para evitar que los niños caigan en el vicio horrendo de la lectura", de José Luis Polanco, en el que se señala cómo las acciones emprendidas en la escuela para incentivar la lectura y formar hábitos lectores en los alumnos, producen el efecto contrario. Al tratar de motivarlos con discursos en los que se les hace ver lo increíble que resulta la

lectura, siendo ésta una actividad tan interesante la dejan de lado y prefieren ver televisión, juegos de video, etc; para corregir tal situación, haciendo uso de nuestra autoridad de adultos y docentes, les imponemos lecturas cuya realización acompañamos de los rituales ya mencionados, en los que el texto único es básico, empleándose el libro como instrumento de análisis, y en general, toda una metodología que si bien sirve a otros fines, en lugar de acercar al libro y a la literatura, termina alejando al estudiante por completo de la misma, y como si esto fuera poco, en el hogar también hacemos de la lectura un deber después del cual se prometen premios como el poder ver televisión o ir a jugar con los amigos si se cumple esta tarea.

A propósito de la crítica a los métodos pedagógicos pensados contra el deseo de aprender, Polanco trae una cita de un escrito de Rousseau, quien expresó: "La lectura es el azote de la infancia y prácticamente la única ocupación que sabemos darle. (...) Un niño no siente gran curiosidad por perfeccionar un instrumento con el que se le atormenta; pero conseguí que ese instrumento sirva a su placer y no tardará en aplicarse a él a vuestro pesar". (p.7)

Al llegar a este punto, sin perder de vista todos estos elementos, continuamos en la búsqueda de lo que significa llegar a ser un lector adulto, para lo cual el texto "Sobre la lectura", de Estanislao Zuleta proporciona elementos fundamentales. Siguiendo esta lectura se puede establecer cómo el acto de leer es mucho más que descifrar un escrito, es una vivencia personal única, acto de comunicación entre el escritor y el lector. En su ensayo, el Dr. Zuleta, siguiendo a Nietzsche, considera tres momentos que deben tenerse en cuenta al leer: Inicialmente, el lector se pone en contacto con el texto; y hay un primer estadio de trabajo y admiración, luego que se ha entrado en comunicación con el texto, de esa admiración se puede pasar a un estadio de crítica, de rebeldía, se enfrenta su contenido y se está o no de acuerdo con él. Viene un tercer momento en el que según el enfrentamiento que ha habido con el texto, se crea y hay una elaboración de unos esquemas propios por parte del lector. Los tres momentos enunciados corresponden a las tres categorías del funcionamiento del pensamiento: "La capacidad de admiración (idealización, trabajo o labor); la capacidad de oposición (crítica, rebelión); y la capacidad de creación, sin oponernos a nada (juego, inocencia, rueda que gira)". (p.15)

Se puede afirmar entonces que un verdadero lector es el que hace de la lectura una operación eminentemente activa, adoptando a la vez una actitud de espera, interrogación y recreación que implica sensibilidad especial frente al autor del texto a quien sabe escuchar al mismo tiempo que se escucha a sí mismo, poniendo en juego toda su persona, incluidos sus saberes, capacidades y experiencias.

Frente al acto complejo de la lectura que involucra al individuo total, se requiere un enfoque diferente de esta actividad, la búsqueda de unas estrategias también distintas tanto en su iniciación como en su promoción y desarrollo.

El niño en su proceso de crecimiento interactúa y realiza múltiples lecturas dentro de su entorno familiar y social, lectura del mismo, de sus objetos y juguetes, de la naturaleza; en forma directa o indirecta entra en contacto con la palabra impresa y con signos y símbolos

del medio. Además de lo anterior, el niño desde pequeño tiene sus primeros contactos con la lectura a través de las narraciones y lecturas de cuentos que le hacen en su hogar, géneros que pertenecen a la amplia variedad que ofrece la literatura infantil. Esta primera etapa es fundamental en el desarrollo del niño por cuanto le posibilita ir fijando su atención, desarrollar su imaginación y adentrarse en la realidad, conociéndola.

Dentro del desarrollo del área de lenguaje en la escuela, también corresponde trabajar la literatura a la que no se le da un mejor ni diferente tratamiento del que reciben la lectura y escritura. Los variados géneros literarios constituyen sólo un recurso en cuanto son empleados como fuente de análisis textual en la búsqueda e identificación de personajes de la obra, ambiente en el que se desarrolla, formulación de moralejas, comprobación de comprensión lectora en las que se hacen iguales preguntas para todos esperando las mismas respuestas y la ejercitación de la memoria mediante la recitación de poesías y rondas.

En relación con la escritura, la producción de textos literarios en el aula tradicional ha estado totalmente limitada. Como ejercicio, al alumno se le pide que escriba cuentos, fábulas, siguiendo unos parámetros definidos acordes con la estructura, actividad que solo hace parte de un ejercicio de clase y permite comprobar si el alumno la conoce. Ocasionalmente se encuentra que hay algunos escritos que sobresalen por su presentación y creatividad, pero son casos aislados y en la cotidianidad del aula no se estimula a estos niños talentosos y menos aún a la generalidad, a quienes se considera no tienen esa aptitud. Sobre este particular, la producción literaria como tal es entendida como privilegio de unos pocos, dotados de ese talento. Este concepto se maneja evidentemente en el aula y es por esto que el trabajo frente a la literatura corresponde únicamente al consumismo en función de un análisis y de unos resultados de orden académico.

Frente a la propuesta de producir textos literarios por los niños, se plantea de inmediato el interrogante sobre si los escritos de ellos pueden considerarse como tales y la tendencia generalizada es a demostrar que no es así; esto como resultado de la mitificación y profesionalización de la producción literaria.

Jairo Anibal Niño, entrevistado por la revista *La palabra*, expresaba cómo el carácter literario de un escrito está determinado por unos parámetros establecidos por el mundo adulto. En relación con los concursos de literatura infantil en los que los niños escriben, expresaba: "Toda la literatura la hacen los adultos; esto no quiere decir que los niños no hagan literatura, pero es que el niño juega con las palabras como juega con los colores, como juega con las notas musicales; por eso resulta a veces tan peligroso forzar un niño a asumir una actitud profesional. Es la monstruosidad de los niños prodigios; es una monstruosidad porque la idea es que el niño prodigio es un adulto pequeño que, por su virtuosismo, entonces ya es par de los adultos. El niño juega a la literatura". (p.122)

En esta afirmación se advierte sobre el peligro de mirar la producción literaria de los niños desde una óptica profesional, desde el punto de vista del adulto; el hacerlo solo reconoce la validez de muy contadas producciones, descalificando y desvirtuando aquellos escritos que no se ajustan a esos parámetros fijados por el mundo adulto, desalentando por consiguiente

a los autores de estos últimos. Como afirma este escritor, el niño juega a la literatura, lo cual no descalifica sus producciones; muy al contrario, no se debe perder de vista el carácter lúdico que hace parte de la vida misma del niño, siendo así que a través del juego organiza, crea, expresa sus vivencias y aprendizajes en situaciones en las que se pone de manifiesto la conjugación de factores como la imaginación y creatividad que le son características.

Como posibilidad de acercamiento y desarrollo del gusto por la lectura y motivación a la escritura no se puede desconocer esta capacidad de juego que identifica al niño; se debe constituir en un recurso valioso a través del cual el niño en sus primeros años tenga encuentros placenteros y productivos que le permitan crecer como lector y además escritor de sus propios textos en los que plasme su realidad, sus imaginarios y deseos.

Si la literatura acerca a la lectura y también a la producción escrita, compete al maestro "desprofesionalizar" y "desdidactizar" la producción literaria en el aula, generando espacios en los que se apliquen estrategias, que como lo demuestra Gianni Rodari en su Gramática de la Fantasía, permiten ya sea en forma individual o colectiva inventar historias, re-crear situaciones, porque como lo expresa J.A. Niño: "La literatura reinventa el mundo, no lo reproduce" (p.124), en un proceso permanente en el que entra en juego el manejo de la palabra, en el cual el maestro como acompañante estimula al niño para que como lector y escritor desarrolle y ponga en juego su creatividad, imaginación, capacidad de admirarse, interrogar, formular hipótesis, inferir, relacionar, todo esto dentro de un ambiente en el que deben brillar por su ausencia la imposición de textos y la obligatoriedad tanto para leer como para escribir, generándose por el contrario actividades en las que el placer y la libertad sean los elementos que orienten al trabajo.

REFERENCIAS

LA PALABRA. Entrevista a Jairo Anibal Niño. Revista del Departamento de Español y Literatura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. No. 4-5. Tunja 1995 p.119-124

POLANCO ALONSO, José Luis. **Diez Métodos casi infalibles para evitar que los niños caigan en el vicio horrendo de la lectura.** En revista PEONZA, publicación española. Fotocopias sin fecha. p.6-13 y 40-77

ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la Lectura. En **BUSTAMANTE, Guillermo. JURADO, Fabio. Los procesos de la Lectura.** Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, D.C. 1995.

EL TEXTO LITERARIO

MATILDE FRÍAS NAVARRO

Las mentes de los enamorados y de los locos hierven de fantasías tan creativas, que aprehenden más de lo que nunca comprenderá la fría razón. El lunático, el enamorado y el poeta rebosan imaginación: uno ve más enamorados de los que el vasto infierno puede contener; es decir, el loco y el enamorado, éste no menos frenético que aquél, ven la belleza de Helena en una frente egipcia. El ojo del poeta, dando vueltas presa de frenesí, mira desde el cielo la tierra, desde la tierra el cielo. Y, conforme la imaginación da cuerpo a las formas de cosas desconocidas, la pluma del poeta las convierte en figuras y da a la aérea nada un lugar en el espacio y un nombre ...

SHAKESPEARE, "El sueño de una noche de verano".

LITERATURA

La literatura nos sorprende, compromete nuestra sensibilidad y ocupa los espacios abiertos por el propio asombro que la circunda y brota de ella; paradójica, esta última, que empareja con la del nacimiento de una realidad fiel a la ficción, pero real en tanto existe, en tanto ha sido creada por obra del escritor y late en las palabras.

Sin embargo, el ser de la literatura no está representado en la presencia misma de las palabras, aún cuando éstas sean cadenas de metáforas, ya que es bien sabido que hasta el lenguaje coloquial y cotidiano las utiliza frecuentemente ("No hable tanta carreta". "Más larga que una semana sin carne"). Así lo han dicho Sábato ("Es imposible hablar o escribir sin metáforas, y cuando parece que no lo hacemos es porque se han hecho tan familiares que se han vuelto invisibles", p.159) y Eagleton ("No hay recurso 'literario' -metonimia, sinécdoque, lítote, inversión retórica- que no se emplee continuamente en el lenguaje diario", p.16).

De otra parte, el mismo Eagleton, previene sobre el hecho de definir la literatura sólo como producto de la imaginación "en el sentido de ficción, de escribir algo que no es literalmente real" (p.11), presentando el ejemplo de las tiras cómicas de Superman que, aunque refiriéndose "a temas inventados (...)" por lo general no se consideran como obras literarias y, ciertamente, quedan excluidas de la literatura" (p. 12).

Efectivamente, la literatura es algo más: es el universo del lenguaje, la red de imágenes que se compactan en una estructura de comunicación, donde cohabitan la magia del mundo, el

sentido del hombre y la razón de ser de su vida. La literatura es la experiencia verbal de lo sugerido, de la complicidad tácita y, a la vez, explícita, entre el escritor y su lector. Cuando la explosión del cosmos lingüístico arroja millares de millones de situaciones y personajes contruidos para la realidad imaginada y palabras articuladas en relaciones vibrantes, únicas e irrepetibles, es la página literaria con sus alas extendidas la que recibe esta avalancha volcánica, para multiplicar su efecto y responder al reto de las sílabas mudas, al llamado de la imaginación y, quizás, al mito de la inmortalidad.

Al referirse a la poesía, Bachelard hace una afirmación que bien puede extenderse a todas las formas literarias: "un gran verso puede tener una gran influencia sobre el alma de una lengua. Despierta imágenes borradas. Y al mismo tiempo sanciona lo imprevisible de la palabra". (p. 19)

De alguna manera -tal vez con rebeldía- la literatura llena los vacíos de la sumisión del lenguaje, con evidencia sutil acorta las distancias del tiempo y en audaz equilibrio entre la medida y el desbordamiento, revierte el ritual de la creación del universo y del hombre, fabricando su propia historia de descubrimientos y de sorpresas. Por todo esto, la verdad crece y se expande, y el mundo ya no sigue siendo el mismo, a partir del instante en que Carlos Fuentes adivina: "Increíble el primer animal que soñó con otro animal", o cuando Borges siente "el silencio del pájaro dormido", o en el momento en que Don Quijote asume las leyes de la caballería con la irredimible vocación del soñador. Muchas más -innumerables- situaciones, personajes y palabras articuladas en relaciones vibrantes, únicas e irrepetibles, han presagiado esta verdad que crece y han transformado al mundo.

La literatura convoca, supera con creces el momento precario, asume el riesgo de la eternidad y, como legado para la humanidad, adopta sin límites su rol de visionaria, salvaguardando al hombre de la miseria y del olvido, con el escudo y potestad de su reino absoluto: el de la soledad.

Según Foucault, lo que hace que el lenguaje "que está escrito ahí sobre un libro sea literatura, es esa especie de ritual previo que traza en las palabras su espacio de consagración" (p. 67) (...) "La literatura es un lenguaje al infinito, que le permite hablar de sí misma hasta el infinito" (p.81).

En este sucinto marco conceptual alrededor de la literatura, se ha inscrito un primer desarrollo sobre el tema del texto en general y del texto literario en particular, que se tratará en los siguientes apartados.

TEXTO

Kristeva se ha referido al texto como "una productividad", con lo cual quiere decir que su "relación con la lengua en la que se sitúa es redistributiva" y que "constituye una permutación de textos, una intertextualidad" (p. 15).

Esta llamada "intertextualidad" permite el diálogo de los textos, el intercambio de ideas entre

ellos, la articulación de los mismos, gracias al artificio de la memoria del lector o de la habilidad del escritor para entrelazar unos y otros en virtud de sus puntos comunes, a veces de sus divergencias o en el mejor de los casos, de sus aspectos sorprendentes. El contacto lector con los textos aguza esta capacidad de relacionarlos y multiplica sus ideas sobre la base del enriquecimiento.

Un texto -ha dicho Raúl Dorra- "es un espacio de entrecruzamientos, el lugar donde se generan otras escrituras, donde se sitúa la violencia que lo recupera, la mirada que lo habilita (...) Hay un espacio abierto de la producción y del intercambio, el trabajo y la mutación, el proceso de transformaciones del mundo y de la conciencia". (194). (...) "Cualquiera que sea su tema, un texto nos habla antes que nada de sí mismo, se funda a sí mismo bajo nuestros ojos, nos dice que está ahí enteramente y a partir (por virtud) de esa plenitud queda habitado para hablarnos de lo otro" (201).

El texto también se ha definido como "una red de mensajes que operan a distintos niveles de significación; un producto del lenguaje, capaz de generar múltiples significaciones" (Parra Londoño, p. 40), que "como objeto permite por un común interés la convergencia de distintas disciplinas" (Lozano, p. 17).

El texto, concebido así, como unidad semántica, debe ser abordado con cierto nivel de desarrollo del lenguaje, ya que su rasgo esencial es la interacción. El intercambio de significados es un proceso interactivo y el texto es el instrumento de cambio. "Para que los significados que constituyen el sistema social se intercambien entre miembros, deben estar representados previamente en alguna forma simbólica intercambiable, y la más accesible de las formas disponibles es el lenguaje" (Halliday, pág. 183).

"El texto escrito, ya sea científico o artístico, como lenguaje que es, contiene los elementos de un sistema portador, en su caso concreto, de unos significados específicos. En esta medida, el texto se constituye en una praxis que influye de una manera sugestiva sobre nuestra percepción de la realidad". Complementa su apreciación Cerro (1994) afirmando que la percepción objetiva que se tiene del texto, se suma a la percepción subjetiva del lector, para generar un conocimiento específico, con lo cual, la lectura produce "avances cognitivos independientemente del tipo de textos que confronte el individuo" (p. 27).

Para Néstor Otero (1992), el texto es "la unidad significativa, por consiguiente es la unidad de análisis". (...) "Excede el límite de la frase, objeto de la investigación lingüística, pero puede coincidir con ella o con un libro entero" (p. 17).

Como unidades de análisis, se abordan los textos para ser interpretados por el lector, concibiéndolos como "las realizaciones concretas de la actividad comunicativa, que se presentan bajo unas tipologías que organizan los saberes sobre los mismos y los procedimientos. Su conocimiento implica unas actividades lingüísticas de uso, de producción y de comprensión, y metalingüísticas -o metacomunicativas- de reflexión, de control consciente del uso" (González Nieto, 145).

TEXTO LITERARIO

El texto se asume, también, como objeto de conocimiento, que permite al escritor la posibilidad de reconocer la función referencial inmediata de la palabra, para pasar a expresar su función y papel dentro del contexto, el cual se considera como el entorno que enmarca una unidad lingüística y que suele ser único e irrepetible y, más aún, tratándose de textos literarios, manifestaciones del arte que pueden ser concebidas de la misma manera como concibe Adoum la creación: "como una realidad en sí misma, donde rigen otras leyes, otras nociones de tiempo, de duración, de espacio, de movimiento" (p. 54), o todavía más lejos, como señala Nietzsche en su prólogo a Richard Wagner: "... yo estoy convencido de que el arte es la tarea suprema y la actividad propiamente metafísica de esta vida" (p.39).

El texto literario, visto de esta manera, está impactado por un principio de construcción y se nutre con la ficción de un tejido metafórico, inherente a su carácter connotativo y al hecho de que el escritor trabaja con el lenguaje y ve el mundo a través de las palabras. Quizás por este principio el lector se ve transportado y como anota Bachelard, "... un poco apasionado por la lectura, alienta y reprime, leyendo, un deseo de ser escritor" (p. 17).

La literatura crea su propio mundo, en el cual sus imaginarios son reales. Por ello, el texto literario ha de ser construido desde esta óptica como un tejido de símbolos y ambigüedades.

Se introduce, de esta manera, un criterio más de validez con respecto al conocimiento: Superar lo convencional para entrar en el terreno de las relaciones, ampliar la dimensión significativa de la palabra, romper el esquema unívoco significante - significado.

Es la forma como se teje el mundo de la literatura. Donde hay desiertos, se siembran sueños. En el punto coincidente entre la palabra y su significado, estalla un volcán de simbologías. Entre línea y línea se adivinan misterios. Es el encuentro de las voces, la dimensión infinita de las frases, la magia del lenguaje. "¿Se puede negar que una producción literaria es en su base una producción de lenguaje?" (Dorra, 201).

Aproximarse a la literatura como lenguaje es asumir el lenguaje escrito como objeto de conocimiento, materializado este objeto en el texto literario que comporta unas características singulares y que como objeto de estudio y de conocimiento debe ser tomado desde el ángulo de los equívocos de la ficción y de la realidad que se ha re-creado en razón de la presencia de la metáfora, sobre la cual dice Ortega y Gasset que es "probablemente la potencia más fértil que el hombre posee. (...) Sólo la metáfora nos facilita la evasión y crea entre las cosas reales arrecifes imaginarios, florecimiento de islas ingravidas" (p.23).

Para efectos de la investigación que nos ocupa, se pueden determinar para el texto literario dos características fundamentales, a saber: Comunica un mensaje y posee diversos sentidos, los cuales son producto no sólo de su particular estructura, sino también del manejo lingüístico que subraya con especial énfasis la polisemia.

Cualquier situación humana en que intervenga la comunicación, implica la emisión de un

mensaje por parte de alguien y, a la vez, la recepción de ese mensaje por parte de otro u otros. Los roles del emisor y receptor se manejan de manera alternada, en un intercambio dinámico que enriquece la comunicación.

Tratándose de esta característica del texto literario, que comunica un mensaje, no puede esperarse que haya intercambio dinámico, en el sentido estricto de la palabra, ya que el lector interpreta el texto - la gran mayoría de las veces - en ausencia de su autor. Lo cual no implica que en este caso, el proceso de comunicación esté regido por patrones meramente mecánicos o de simple transmisión pasiva de información.

Desde esta óptica, comunicar un mensaje a través del texto literario es configurar bajo el signo y el ritual de la relación de las palabras, una experiencia vital que habla al lector a través de su propia identidad: Lo sugestivo, la lectura entre líneas, la llama inagotable de significación.

Una historia o la singularidad de un momento, desde la página literaria no comunican la repetición del rostro en el espejo, sino esa otra faz, la de la presencia humana sin límites, la de la multiplicidad de los espacios y el tiempo impredecible, una y otra vez configurando su propia verdad.

Se trata de un intercambio de sensibilidades entre escritor y lector, como artífices de una realidad perdurable en el papel y en sus mentes. Se trata de desenmarañar el misterio de una idea apenas sugerida por el juego de las palabras, pero prevista en el pronóstico de la historia de la humanidad.

Se necesita sensibilidad, agudeza de percepción y gran imaginación, para profundizar en el mensaje que comunica un texto literario, captando la particularidad de su estructura, donde juegan los artificios de las formas: Avizorar el manejo del tiempo, descubrir las retrospecciones, mirar a través de las dos y más caras de los personajes, y muchas otras posibilidades, siempre nuevas, siempre propias de cada obra, que nos ofrece el texto literario en su abanico ilimitado de sueños que invita a la explosión del verbo y a la aprehensión de 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)" (Dorra, p. 240)

Bachelard describe esta experiencia del lector anotando cómo la imagen poética toca las profundidades antes que conmover las superficies. Dice al respecto de esta imagen: "La hemos recibido, pero tenemos la impresión de que hubiéramos podido crearla ..." (p. 14)

La anterior percepción bachelardiana 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, sobre todo alejada del análisis

psicológico de los motivos del autor o de su propio drama de vida o como escritor. 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"; podremos formular la hipótesis alternativa para el caso de la creación literaria, consistente en centrar este tipo de procesos en la realidad 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 de esta misma realidad pueda ir "puliendo" paso a paso, de manera consciente, en un ejercicio intelectual y de desborde de su sensibilidad, como una "tarea suprema", como una "actividad metafísica de la vida", en el sentido nietzscheano de estas expresiones.

Se descarta -por supuesto sin actitud de subvaloración o pesimismo- que la totalidad de los niños vayan a producir textos geniales. Su lenguaje de niños y su particular forma de ver el mundo les llevarán a escribir sobre lo que conozcan. Las pretensiones no exceden los límites de aquella frase de Kundera: "... los mecanismos psicológicos que funcionan en el interior de los grandes acontecimientos históricos (aparentemente increíbles e inhumanos) son los mismos que los que rigen las situaciones íntimas (absolutamente triviales y muy humanas)" (p. 124), con lo cual se está reconociendo que el niño escritor comporta una postura ética, una reacción psicológica y una visión estética ante su entorno y que su texto escrito reflejará estos ángulos de vida, como también la asunción del lenguaje como medio de comunicación y de expresión de su sentir.

APROXIMACIÓN A UNA LECTURA INTERPRETATIVA DE CUATRO TEXTOS

En este último apartado, se pondrán en paralelo textos considerados como no literarios y textos que sí lo son, a fin de mostrar de manera muy práctica los planteamientos hechos a lo largo del capítulo. Para una mayor efectividad de este trabajo, se han seleccionado temas iguales, a saber: El cine (*El filme como documento de trabajo escolar. La poética del cine*). Cervantes (*Breve nota biográfica. Un soldado de Urbina*). (Textos adjuntos).

EL FILME COMO DOCUMENTO DE TRABAJO ESCOLAR

Se trata de un texto argumentativo, en el sentido de estar enmarcado en el concepto de aquellos textos que se basan en razones o fundamentos para sustentar una afirmación que puede plantearse como un problema. En otras palabras, el texto argumentativo es aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector. Se presentan para ello unos planteamientos, buscando adhesión del lector a las tesis, opiniones o hechos propuestos. Para ello se utilizan la sustentación y la demostración, por medio de una serie de razonamientos, procedimiento conocido con el nombre de argumentación.

El texto argumentativo que nos ocupa está estructurado de la siguiente manera:

Planteamiento de un problema ("Una de las mayores ... desmotivados").

Presentación de una propuesta de solución ("Pensamos, pues ... y cognitivas específicas").

Presentación alternativa de diversas tesis y argumentos ("Cómo leer o interpretar un filme ... la ambigüedad interpretativa del discurso artístico").

Conclusión ("Efectivamente, el filme ... combinar ambos procesos").

El problema planteado se centra en la frustración de expectativas en el terreno educativo y tiene tres variables: De un lado, los medios audiovisuales y del otro, el discurso académico o la clase magistral, frente a la motivación de un auditorio/clase.

La propuesta de solución que antecede a la presentación de tesis y argumentos, muestra una serie de acciones que se refieren a la reflexión, al ofrecimiento de aportaciones y de vías de aproximación a unos materiales. Más adelante se expone el deseo de acercarse a una serie de hipótesis de trabajo para el aprovechamiento del cine en el ámbito educativo.

El texto plantea varias tesis, cada una con sus respectivos argumentos. Leamos las tesis:

T 1. "Cualquier filme, además de la implicación que promueve por el hecho de tratar un tema u otro, requiere una descodificación de sus elementos y una indagación sobre el sentido y significado que toma dentro de nuestro entorno cultural".

T 2. "Hay que tener en cuenta la autonomía del discurso filmico".

T 3. "Hay dos fases especialmente importantes por lo que se refiere a las posibilidades de análisis y de utilización didáctica de cualquier filme: una correspondería a la descripción y la otra a la producción de sentido".

El texto concluye con la afirmación de que el trabajo interpretativo frente al cine debe combinar los procesos relacionados con la estructura sentimental y la lógica, dada la ambigüedad interpretativa del discurso artístico.

En cuanto a los argumentos de las tesis, se podrían esquematizar así:

TESIS 1.

Cualquier filme permite espacios de reflexión previos a su análisis.

La descodificación está precedida de una lectura denotativa tanto de los elementos filmicos, como cinematográficos.

La disección de los materiales hecha en forma global o en secuencia concreta permite entender la conjugación particular de cada filme y por lo tanto, hacer posible, en el ámbito de trabajo académico, la percepción de la diversidad que cada discurso propone.

Se aborda un conocimiento y por derivación, un trabajo analítico, que habrá que insertar convenientemente en el tema o aspecto curricular que se pretenda tratar.

Los anteriores cuatro argumentos de la primera tesis están presentados en secuencia, mostrando un proceso que va desde la reflexión y el abordaje de la interpretación del filme como lenguaje cinematográfico, para llegar al tema del trabajo académico relacionado con la percepción del discurso cinematográfico y finalmente inferir un punto de contacto entre los dos lenguajes, articulándolos por el eje del conocimiento y del análisis. Se trata, por tanto, de argumentar la necesidad de descodificación de un filme, en su relación con el trabajo académico.

TESIS 2.

Es una idea errónea pretender que el filme escogido debe acoger, paso a paso, aquello que se propone en los temarios.

En su inmensa mayoría, los materiales que el cine propone no han estado pensados para su uso didáctico.

Aspectos como la duración de estos materiales, su versatilidad y complejidad argumental, exigen un trabajo muy distinto al propuesto para otro tipo de discursos.

Los tres argumentos de la Tesis 2 respaldan la idea de dar un tratamiento diferente al lenguaje cinematográfico, dada la autonomía del discurso fílmico. Igual que en la Tesis 1, se establece permanente relación con el trabajo académico, mostrando así, tanto el desarrollo de argumentos de la T 1 como el de la Tesis 2, que se está atendiendo a lo largo del texto a las variables del problema planteado al comienzo: Medios audiovisuales (filmes) y discurso académico.

TESIS 3.

Esta tesis tiene dos partes: La de la descripción y la de la producción de sentido. Cada una de ellas tiene su respectivo argumento. La primera se respalda con el argumento de la explotación del potencial concreto del filme, gracias a la aplicación de una sistemática de análisis morfológico. La segunda está respaldada con el argumento de que la participación directa del espectador al ejercer el trabajo de manipular elementos del filme a la luz de instrumentos de investigación (interrogación y disección) es el ingrediente necesario para que la obra fílmica adquiera su justificación estética o comunicativa, así como su plenitud.

En resumen, descodificación del filme, autonomía del discurso fílmico y posibilidades de análisis y de utilización didáctica de cualquier filme, son los tres ejes sobre los cuales se sustenta el texto argumentativo *El filme como documento de trabajo escolar*, para presentar una posible solución a la desmotivación de los auditorios/clase, frente al discurso académico o clase magistral.

No se trata, por tanto, solamente de presentar a secas la alternativa del filme en reemplazo de la clase magistral, sino de explicar por qué y cómo puede optarse por ella, mostrando no sólo sus alcances, sino también algunas de sus limitaciones. Así, se está respondiendo a la expectativa planteada en el problema, sobre el hecho de que los medios audiovisuales por sí mismos no son la panacea para solucionar el problema de la desmotivación del auditorio/clase.

LA POÉTICA DEL CINE

En este texto de Juan Manuel Roca, predomina lo literario. Se trata de ver el cine como la "poética de la ensoñación". Ya no se describen, como en el anterior texto, la duración de los materiales, su versatilidad y la complejidad argumental. Todo esto está dicho con imágenes: "La mecanizada metafísica del cine, el festejo poético, el ángel guardián que custodiaba la entrada al Paraíso, el negro túnel del tiempo, el pequeño Diógenes del teatro, la fanfarria que anunciaba el inicio del rito".

Los ojos del escritor del texto literario ven en el cine una fiesta, por la alegría que hace sentir al espectador, y un paraíso, custodiado por un ángel - la taquillera - en el sentido de ser algo maravilloso y, quizás, opuesto a lo que serían un infierno y sus demonios. El hombre que alumbraba con su linterna para guiar a las personas que llegan al teatro cuando ya se han apagado las luces, no es un simple empleado que ejecuta una tarea específica, sino el filósofo griego, el mismo que encaró al gran Alejandro Magno cuando éste se detuvo frente al barril en que vivía para preguntarle cuál era su deseo y Diógenes le respondió: "Que no me quites lo que no puedes darme" (la luz del sol). Este era el legendario Diógenes, buscando con su linterna en la mano a un hombre honrado. El otro, es el diógenes de la sala de cine, poetizado por el escritor, atravesando el túnel oscuro del tiempo y buscando - también con su linterna - para un empedernido soñador, la butaca que lo hará viajar por un mundo de ficción.

Este es el cine: "Estar donde no estamos" (...) algo que va de la alegría al horror" y que se anuncia ante los ojos del espectador con el rugido de un león, la figura de una mujer con una antorcha en la mano o una montaña nevada. Tres bellos símbolos, cuyas imágenes el escritor evoca, sin necesidad de traducir prosaicamente los nombres de las compañías cinematográficas que están representadas en ellos.

El texto *La Poética del Cine* está conformado por tres planos: En el primer párrafo, la reflexión sobre lo que su autor considera que es el cine, con alusiones directas a Blake y a Miller, que de alguna manera justifican el título. El segundo plano, está constituido por la evocación. En esta parte -a partir del segundo párrafo -Roca "proyecta una película en la pantalla de otros días", es decir, quiere aproximarse y aproximar al lector al mundo maravilloso del cine, como en un acto de proyección de una película que ya se vio. En otras palabras, va a estar "en donde" ya "no estamos", en "una nueva dialéctica del adentro y del afuera ligada por un puente de imágenes." Entonces, empieza el ritual, la ceremonia solemne que arranca desde la taquilla con "el conteo de monedas" y continúa con la entrada "en el negro túnel del tiempo", para disponerse a viajar.

Además de los planos de la reflexión y de la evocación, el texto muestra un tercer plano que es el de la ubicación en la realidad: El olor a creolina, que hace regresar al espectador viajero a su mundo cotidiano, sacándolo de la pantalla de cine, casi recordándole que está en el presente, en una sala de teatro, en la realidad. Se juega aquí, y a lo largo de todo el texto con una gran imagen: El escritor también ha viajado -en una proyección filmica imaginaria- a su pasado, a ese sueño de la pantalla, a su experiencia de contacto con el mundo del cine, pero vuelve a poner los pies en la tierra tomando de su memoria una imagen

olfativa ("llegaba desde el baño un fuerte olor a creolina"). En el recuerdo de su pasado, esta es la imagen que lo hace volver a su realidad, a su presente de ese momento, pero a la vez, esta misma imagen lo ubica en su realidad de hoy, mostrándole que ese recuerdo puede evocarse nostálgicamente como una proyección cinematográfica, como "ese aluvión de imágenes que el tiempo ha ido cribando" y que ya no está más aquí, en su presente, salvo en su memoria.

Otro tanto hace el lector.

CERVANTES. BREVE NOTA BIOGRÁFICA.

En su introducción al libro *Novelas Ejemplares* de Miguel de Cervantes Saavedra, Pedro Henríquez Ureña ofrece una reseña biográfica del escritor español, de donde se ha tomado el fragmento al cual se refiere la aproximación lectora que se hace a continuación.

Se trata de un texto expositivo, es decir, aquel texto que cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, sub-títulos, alusiones).

El texto expositivo no se dedica únicamente a la presentación de información, ya que su cometido es establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, dirigiendo al lector en su proceso, a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuven al esclarecimiento del tema y a la mejor comprensión del mismo, limitándose, eso sí, a la presentación de hechos y excluyendo la emisión de juicios y opiniones.

La anterior definición es una guía, para una ubicación de un tipo de texto, mas no una "camisa de fuerza", ya que los textos no son tan planos, sino que presentan predominio de una u otra tipología, lo cual indica que pueden ser mixtos. Esto no los invalida. Al contrario, los hace más ricos, lingüísticamente hablando.

En el texto de Henríquez Ureña se hace referencia al genio literario de Cervantes, manifiesto "tardíamente, cuando la existencia empieza a declinar". El autor expone de manera sucinta la experiencias de juventud del gran novelista español y las relaciona directamente con la gran calidad de su producción literaria, todo esto, matizado con alusiones literarias citadas textualmente, a manera de comparaciones.

El texto concluye con la expresión de algunos rasgos de su obra: "... fruto perfecto, dulce y maduro", centrándose en sus personajes y en el humor que caracteriza sus mejores páginas.

Se trata, por tanto, de un texto expositivo que desarrolla una idea: Los vínculos entre el pasado vivido por Cervantes ("viajes, hazañas guerreras y cautiverio") con su producción literaria reveladora de un excelente "poder creador". El desarrollo de la idea se hace a través de la relación de sus componentes: Un pasado lleno de aventuras y sinsabores y un presente centrado en la creación literaria. Se detiene Henríquez Ureña en este último, en razón de que se trata de la presentación de una obra de Cervantes.

UN SOLDADO DE URBINA

Corresponde este poema al libro *El Otro, el Mismo* (1964), del escritor argentino Jorge Luis Borges. Nos sorprende el escritor, con sus inusitadas imágenes que se nos antojan "claves" o "indicios": "Un soldado de Urbina" (...) "Erraba oscuro por su dura España" (...) "Y le dieron un mágico pasado / los ciclos de Rolando y de Bretaña" (...) "Atravesando el fondo de algún sueño, / por él ya andaban don Quijote y Sancho".

Ya no se trata como en el texto de Henríquez Ureña de exponer una idea y desarrollarla con base en una estrategia de estructuración lingüística, centrada en la relación de componentes y comparaciones a través de alusiones, sino de traducir en palabras poéticas una visión, un sueño o el reencuentro de los tiempos. Tal como lo expresa Octavio Paz: "La operación poética consiste en una inversión y conversión del fluir del tiempo. El poema no detiene el tiempo. Lo contradice y lo transfigura". (p.67) Para Paz, escribir un poema es construir una realidad aparte y autosuficiente, acto en el cual el poeta "desentierra sus mitos y obsesiones personales".

Desde esta óptica, Borges mitifica la imagen de Miguel de Cervantes Saavedra como soldado "a sórdidos oficios resignado", que vivió sus propias acciones heroicas en el mar y se creyó "acabado, solo y pobre", pensando que jamás viviría otra hazaña. Tácitamente Borges se refiere a la hazaña literaria del español, como gestor de lo que sería la semilla de la novela moderna, con su pieza magistral *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

El poema de Borges se centra en el pasado de Cervantes: Un tiempo lleno de cosas cotidianas y oficios sórdidos, un tiempo de evasión de la realidad a través de la búsqueda del sueño en la literatura, un tiempo de rastrear los héroes de las páginas épicas como Rolando y un tiempo de empezar a dejar andar por su alma a don Quijote y Sancho, "sin saber de que música era dueño".

En la medida en que transita por la memoria del soldado español, el poeta argentino se vuelve Cervantes, se posesiona del alma del personaje que ha creado a expensas de su propia interpretación de la vida del novelista y revive el tiempo valiéndose de la poesía cuya "esencia es enteramente simbólica, múltiple, polisémica" (Jakobson, p.125). A diferencia del texto expositivo de Henríquez Ureña, el poema de Borges está revestido de poeticidad, vista ésta según Jakobson, como una "revalorización total del discurso y de cualquiera de sus componentes", no como el hecho de "añadir una ornamentación retórica al discurso" (p.78).

Borges maneja los códigos del lenguaje poético: Soñar lo soñado por Cervantes - soldado, vivir lo vivido por Cervantes - viajero, contemplar idénticos paisajes a los contemplados por Cervantes y andar por las mismas páginas literarias que conoció el español, para expresar esta experiencia en frases poéticas "objetivamente falsas, pero subjetivamente verdaderas" (Cohen, p.42), en el ámbito del poema que, según Cohen, "es precisamente una técnica lingüística de producción de un tipo de conciencia que el espectáculo del mundo no produce ordinariamente" (p.65).

Borges es el "vate", el adivino que transita por los vericuetos del alma de Cervantes y

reconstruye su vivencia, su lucha contra la dureza del acto cotidiano y ordinario, su anhelo de inmortalidad y su palabra literaria latiendo en sus dos héroes, Don Quijote y Sancho.

Como visionario de este sueño lo traduce en su hazaña poética *Un soldado de Urbina*.

ANEXOS

EL FILME COMO DOCUMENTO DE TRABAJO ESCOLAR

Una de las mayores causas de tantas expectativas frustradas de los últimos años ha sido considerar que los medios audiovisuales permitirían, *per se*, soslayar las dificultades que el discurso académico o la clase magistral presentaban ante unos auditorios/clase desmotivados. Pensamos, pues, que ha llegado el momento, después de más de diez años de actividad práctica más llena de fe que de certeza, de reflexionar sobre este aspecto e intentar ofrecer aportaciones que permitan reinsertar el tema en un punto donde el juego sea, en vez de tedioso, rico y operativo. Por este motivo, pretendemos, en las líneas que siguen, ofrecer vías de aproximación a unos materiales que, a pesar de la facilidad que aparentan, presentan unas dificultades que han emergido con claridad en el momento de ser usados en el aula y que, por lo tanto, exigen estrategias metodológicas y cognitivas específicas.

CÓMO LEER O INTERPRETAR UN FILME

Esta pregunta, aparentemente simple, es la que debe colocarse en el inicio de un proceso de trabajo sobre cualquier material cinematográfico. Significa aceptar que cualquier filme, además de la implicación que promueve por el hecho de tratar un tema u otro, requiere una descodificación de sus elementos y una indagación sobre el sentido y significado que toma dentro de nuestro entorno cultural.

Para ello, convendrá señalar que cualquier filme permite dos espacios de reflexión a partir de los que iniciará una disección operativa que permita su análisis.

Acogiendo lo que Susan Sontag proponía, en su cada vez más vigente texto *Contra la interpretación* (1966), podemos definir la actividad crítica o desconstructora como un intento de mostrar cómo es lo que es: incluso, qué es lo que es.

Detrás de este aparente juego de palabras, se esconde una parte de lo que debería plantearse en torno al trabajo analítico cinematográfico.

Empecemos por la segunda parte de la propuesta: qué es lo que es. Este elemental ejercicio resulta totalmente necesario, habida cuenta que nos acercamos a un medio en el que el alto grado implicativo (fundamentalmente emocional) no presupone, en la mayoría de casos, un trabajo de corte más intelectual o analítico. Recordemos que no estamos proponiendo un

ejercicio para espectadores o espectadoras en general, sino que pretendemos acercarnos a una serie de hipótesis de trabajo para el aprovechamiento del cine en el ámbito educativo.

El trabajo que puede permitir una descodificación de los elementos constitutivos de cualquier material audiovisual pasa necesariamente por una previa lectura denotativa tanto de los elementos fílmicos como cinematográficos. Es tan importante diseccionar los elementos propios del denominado lenguaje cinematográfico (movimientos y angulaciones de cámara, montaje, iluminación ...), como aislar aquellos elementos ajenos al medio pero plasmados en él: trama argumental, referentes iconográficos, sonoros, sociológicos, culturales y estéticos.

Esta disección de los materiales hecha de forma global sobre un filme o una secuencia concreta nos permite entender la conjugación particular de cada filme y, por tanto, hacer posible, en el ámbito de trabajo académico, la percepción de la diversidad que cada discurso propone. A continuación, cabrá proponer una lectura más connotativa, que ponga al descubierto los mecanismos que hacen posible que este o aquel filme sea de la forma que es. Así podemos abordar un conocimiento y, por derivación, un trabajo analítico, que habrá que insertar convenientemente con el tema o aspecto curricular que se pretenda tratar. Para ello, habrá que tener en cuenta la autonomía del discurso fílmico. Pretender que el filme escogido debe acoger, paso a paso, aquello que se propone en los temarios es una idea errónea que sólo puede reconvertirse a favor de una práctica útil, si aceptamos la idiosincrasia (y por derivación, riqueza de los materiales que el cine propone, que en su inmensa mayoría no han estado pensados para su uso didáctico. Aspectos como la duración de estos materiales, su versatilidad y complejidad argumental, exigen un trabajo muy distinto al propuesto para otro tipo de discursos.

LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

Hay dos fases especialmente importantes por lo que se refiere a las posibilidades de análisis y de utilización didáctica de cualquier filme: una correspondería a la ya citada descripción, y la otra a la producción de sentido. En el primer caso, ya hemos dicho que se trata de trasladar la información que contiene el filme, información entendida en el sentido más amplio (argumento, puesta en escena, tratamiento dramático, estilo, género...) a nuestro lenguaje usual (escrito o hablado) Este ejercicio de comprensión inicial de todo lo que el filme nos ofrece supone, asimismo, la aplicación de una sistemática de análisis morfológico que permita la explotación posterior del potencial concreto del mismo.

Otro paso, el de establecer la producción de sentido de cada filme, significa extraer una significación que no es inherente a la obra, sino que depende exclusivamente de las hipótesis de investigación que planteamos para abordar su lectura. Se trata de manipular los elementos suministrados por el filme a la luz de nuestros instrumentos de investigación. Esto también significa que este sentido no puede ser nunca único, que está en relación directa con la variedad de presupuestos metodológicos o ideológicos utilizados, y que puede ser variable, sobre todo a lo largo del tiempo y según las circunstancias de cada contexto.

Este proceso, que se inicia con un reconocimiento de nuestra real situación en tanto que

espectador y, por tanto, con una objetivación de nuestro papel en el proceso comunicativo, cierra el círculo correspondiente a la función semántica de la obra cinematográfica, dado que la participación directa del espectador al ejercer este trabajo de interrogación y de disección es el ingrediente necesario para que la obra fílmica adquiera su justificación estética o comunicativa, así como su plenitud.

Si consideramos el cine como una forma determinada de expresión artística tendremos también que reconocer otra de sus particularidades: la ambigüedad interpretativa del discurso artístico. Efectivamente, el filme pone en juego un sistema de expresión que se dirige directamente a nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, al trabajo interpretativo, de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos.

Tomado de: **Cuadernos de Pedagogía** 242, Editorial Fontalba, Dic. 1995, págs. 10-11.

LA POÉTICA DEL CINE

Ese estar en donde no estamos, esa mecanizada metafísica del cine, no dejará de ser hija del asombro, para decirlo de manera blakeana. Casi que una nueva dialéctica del adentro y del afuera, ligada por un puente de imágenes, es algo que crea el cine (el poco y verdadero cine) en el festejo poético. Algo que va de la alegría al horror, en esas pesadillas con aire acondicionado, como diría en otro contexto el viejo Henry Miller.

De ese aluvión de imágenes que el tiempo ha ido cribando, es una especie de *poética de la ensoñación* quien proyecta una película en la pantalla de otros días:

Primero era el conteo de monedas, una a una depositadas en la mano de la bella taquillera. Ella, sin saberlo, era para nosotros el ángel guardián que custodiaba la entrada al paraíso. Un paraíso por aquellos días distinto al paraíso borgiano, ese que tiene olor a papel, a tinta, a palabras impresas de cuya magia cada vez somos más conscientes cuando abrimos el libro y de él brotan pájaros, o corren trenes entre las rectilíneas carrileras del poema. No. Este era un paraíso diferente.

Una vez traspasado el umbral del ángel custodio, era entrar en el negro túnel del tiempo, acomodarse en la silla como se acomoda un viajero. El pequeño Diógenes del teatro se paseaba en la oscuridad con su linterna, pero en vez de buscar un hombre como el viejo filósofo, buscaba una silla. Entonces rugía un león en la pantalla o una mujer brillaba con una antorcha en la mano, o una montaña nevada hacia abrir la boca al espectador: la fanfarria anunciaba el inicio del rito. De vez en cuando llegaba desde el baño un fuerte olor a creolina.

Tomado de: ROCA, Juan Manuel. **Museo de Encuentros**. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá D.C., 1995

BREVE NOTA BIOGRÁFICA (FRAGMENTO)

Cervantes es uno de los raros casos en que el genio se manifiesta tardíamente, cuando la existencia empieza a declinar. Los mejores años de su juventud se consumieron en viajes, hazañas guerreras y cautiverio. De regreso en España, sus primeros trabajos -poesía, novela, teatro- no manifiestan sino pequeña parte de su poder creador. Cuando al fin encuentra su camino, trae consigo la larga experiencia de una vida que comenzó con grandes esperanzas, que se arriesgó en «la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos ni esperan ver los venideros», pero que hubo de resignarse por fin al esfuerzo diario y constante, mediocremente recompensado. Esta experiencia no se vuelve amarga, porque su espíritu es generoso: todo en él es ahora fruto perfecto, dulce y maduro. Como la mancebo hindú en el poema de Deligne, «para todos los hombres le ha nacido una benevolencia sobrehumana». Es el más bondadoso de los creadores de humanidad; no le gusta engendrar figuras de perversos; su humor no lleva hiel. Pero nada tiene de optimista cándido: sabe «que no tiene otra cosa buena el mundo sino hacer sus acciones siempre de una misma manera, porque no se engañe nadie sino por su propia ignorancia». Las leyes naturales son inflexibles. Pero tiene fe en el espíritu, que «fabrica perpetuamente su mundo por encima del mundo natural».

Tomado de: HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. *Introducción de «Novelas Ejemplares» de Miguel de Cervantes Saavedra*. Ed. Losada. Buenos Aires 1966.

UN SOLDADO DE URBINA:

*Sospechándose indigno de otra hazaña
Como aquella en el mar, este soldado,
A sórdidos oficios resignado,
Erraba oscuro por su dura España.*

*Para borrar o mitigar la saña
De lo real, buscaba lo soñado
Y le dieron un mágico pasado
Los ciclos de Rolando y de Bretaña.*

*Contemplaría, hundido el sol, el ancho
Campo en que dura un resplandor de cobre;
Se creía acabado, solo y pobre,*

*Sin saber de qué música era dueño;
Atravesando el fondo de algún sueño,
Por él ya andaban don Quijote y Sancho.*

Jorge Luis Borges

REFERENCIAS

- ADOUM, Jorge Enrique. **El realismo de la otra realidad**. En: América Latina en su literatura. Siglo XXI Editores. México 1986. Pág. 204-216.
- BACHELARD, Gaston. **La poética del espacio**. Fondo de Cultura Económica. Mexico 2ª. Reimpresión 1986.
- BORGES, Jorge Luis. **Obra poética**. Alianza Editorial. Buenos Aires 1979.
- CERRO ROBLES, Leandro. **Textos y pedagogía**. Caracterización y metodología de la lectura y de la escritura. Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Santa Fe de Bogotá D.C. 1994.
- COHEN, Jean. **Estructura del lenguaje poético**. Editorial Gredos. Madrid 1977.
- DE CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. **Novelas ejemplares**. Editorial Losada. Buenos Aires 1968.
- DORRA, Raúl. **Hablar de literatura**. Fondo de Cultura Económica. México 1989.
- EAGLETON, Terry. **Una introducción a la teoría literaria**. Fondo de Cultura Económica. México 1994.
- FOUCAULT, Michel. **De lenguaje y literatura**. Editorial Paidós. Barcelona 1994.
- GONZALEZ NIETO, Luis. **La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura**. En: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Comp.: Carlos Lomas y Andrés Osoro. Ediciones Paidós. Barcelona 1994. Pág. 133-158.
- HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**. Fondo de Cultura Económica. México 1982.
- HAUSER, Arnold. **Historia social de la literatura y el arte I**. Ediciones Guadarrama Madrid 1969.
- JAKOBSON, Jean. **Estructura del lenguaje poético**. Editorial Gredos. Madrid 1977.
- KRISTEVA, Julia. **El texto de la novela**. Lumen . Barcelona 1981.
- KUNDERA, Milán. **El arte de la novela**. Tusquets Editores. Barcelona 1987.
- LOZANO, Jorge y Gonzalo Abril. **Análisis del discurso**. Hacia una semiótica de la interacción textual. Red Editorial Iberoamericana. México 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich. **El nacimiento de la tragedia**. Alianza Editorial. Madrid 7ª. ed. 1984.
- ORTEGA Y GASSET, José. **La deshumanización del arte**. Planeta - Agostín. Barcelona 1985.
- OTERO, Néstor. **Semiología de la lectura**. CERLALC, MEN, Instituto Nacional del Libro. Coedición latinoamericana de libros para la promoción de la lectura. Santafé de Bogotá D.C. 1992.
- PARRA LONDOÑO, Jorge Iván. **Transtextualidad en algunas ficciones de Jorge Luis Borges**. En: Litterae. Revista de la Asociación de Exalumnos del Seminario Andrés Bello. No. 3, abril de 1990, pág. 40-48.
- PAZ, Octavio. **Los hijos del limo**. Editorial Oveja Negra. Bogotá 1985.
- ROCA, Juan Manuel. **Museo de encuentros**. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá D.C. 1995.
- SÁBATO, Ernesto. **El escritor y sus fantasmas**. Editorial Seix Barral S.A. Barcelona 1979.

LENGUAJE, CULTURA Y ESCUELA

LIGIA DEL SOCORRO ISSA P.

El lenguaje desempeña efectivamente un papel esencial en los procesos mediante los cuales el niño se hace miembro de una sociedad.

Desde la relación personal más elemental, niño-madre, el lenguaje aparece como canalizador. Podríamos afirmar por lo tanto que todas las situaciones que un niño vive desde el momento de nacer (¿o antes?) son "contextos de socialización" que no son sino actividades lingüísticas, las cuales hacen posible la culturización.

Es necesario afirmar que este largo proceso de culturización es posible gracias a una capacidad (subjética) y a un potencial (intersubjetivo) social que en constante interacción y relación lo hace partícipe de un intercambio de significados aunque con diferentes significantes.

Un niño crea primero su lengua infantil (Halliday 1978), sus primeros actos de lenguaje (llanto, sonrisa, movimientos) son interpretados por los adultos que le rodean y en esa interacción permanente crea con ellos su lengua materna.

Con esto y con la luz que aportaron diferentes investigaciones y teorizaciones hechas desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Humanas (Piaget, Chomsky, Vigotsky, Luria, Bruner, Bernstein, Halliday, entre otros) podemos afirmar y reconocer la importancia del lenguaje y su relación con el contexto social y el desarrollo cognitivo.

Sería entonces inútil hablar de enfoques psicolingüísticos y sociolingüísticos, porque si bien históricamente han tenido prevalencia uno sobre el otro, hoy por hoy nadie negaría su interrelación ya que no son sino diferentes miradas sobre un mismo proceso complejo realidad-lenguaje-pensamiento, que no pueden ser tratados sino contextualmente y como complementarios.

Veamos a propósito lo que nos dice Halliday, "...la lengua y el hombre social constituyen un concepto unido que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lenguaje sin hombre social".

Es necesario entonces revisar un poco las diferentes concepciones que sobre la relación experiencia-lenguaje-conocimiento hemos tenido en nuestra formación como docentes.

Hemos pasado de concepciones que nos plantearon el lenguaje como algo innato, infundido, desconociendo el contexto social, a concepciones que privilegiaron lo social a cualquier conducta individual. Hoy por hoy tendremos que aceptar que los procesos inter-subjetivos y

los intra-subjetivos están determinados por una dinámica social-individual-social que permanece en continuo ciclo.

Desde las nuevas concepciones es necesario entonces replantearnos el importante papel que la escuela cumple como institución socializadora y mediadora de cultura y dentro de ella los docentes, al acompañar a los niños en ese largo proceso de desenvolvimiento social.

En ese largo proceso, la lengua desempeña un papel fundamental, porque hablar una lengua no es sólo la posibilidad de compartir un código, es también "practicar un sistema de vida, es compartir un modo de pensar, de actuar, es compartir creencias y valores" Martínez (1995). Es reconocer y aceptar que todos los actos de lenguaje por insignificantes que parezcan, guían y regulan nuestra conducta y desarrollan nuestra percepción y conocimiento de la realidad.

Desde este punto de vista, los padres y los maestros actuamos según afirma Halliday, como "comadronas en el proceso de creación del hombre social"(1994).

Visto así, es necesario que la escuela replantee su quehacer frente al compromiso de hacer crecer la lengua materna que los niños traen de su contexto familiar.

Cuando los niños llegan a la institución educativa han internalizado su lengua y aprendido a comunicarse en su contexto familiar, la palabra materna-paterna ha actuado en ellos como "poderosa amalgama: signo, herramienta, acontecimiento humanizante". Por medio de ella han fabricado su Yo, moldeado su voz y su habla interna en la apropiación selectiva de sus voces .

En el contexto escolar, el niño es enfrentado a veces como un simple espectador a una serie de repeticiones, de palabras sin sentido, vacías de significado, expresiones que nadie usa, y que con el propósito de enseñarle los aspectos formales de la lengua lo convierten solamente en un sujeto didáctico (Sánchez Corral 1995) perdiendo su categoría de sujeto de habla.

Por lo tanto, es necesario repensar el desarrollo de la lengua materna creando situaciones de habla reales y situaciones de lectura y escritura con sentido para que no se pierdan las voces de los niños y de los maestros, para que la cultura sea un gran mar abierto en donde navegamos todos.

Y si queremos enriquecernos y enriquecer lingüísticamente a los niños, no nos queda otra alternativa que la literatura, porque ella constituye el tesoro más preciado de una lengua .

El proyecto que iniciamos apunta a recuperar la palabra para comenzar a validar en cada niño su lenguaje propio, para desenmudecer la escuela y volver a escuchar esa polifonía de voces que niños, padres y maestros llevamos dentro.

Voces que permitan dar otra textura a la voz de cada uno para que la lengua materna no siga siendo un agregado de normas sintácticas, grafológicas, ortográficas, o un solo reconocimiento del código, al creer que la lectura y la escritura son un simple ejercicio de codificación y

decodificación, sino que sea el mejor espacio para llenarnos, para confrontar la cultura, para re-crearla a través de la *Palabra*, el mejor espacio para poner en juego nuestra imaginación para alimentar la fantasía, para que todos nos encontremos entonces como sujetos de habla.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, Jerome **La elaboración del sentido**. Paidós, Barcelona 1990

BRUNER, Jerome **Realidad mental y mundos posibles**. GEDISA. Barcelona 1994

GARTON, Alison G. **Interacción social y el desarrollo del lenguaje y la cognición** Paidós. Barcelona 1995

HALLIDAY M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**. F.C.E. Bogotá. 1994

LURIA, A.R.YUDOVICH **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**. Siglo XXI. Madrid 1984.

MARTINEZ B.Alberto. **Ética y Educación. Col. mesa redonda**. Cooperativa Editorial del Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. 1992.

MORSON, Gary Saúl. (Compilador). Bajtín. **Ensayos y Diálogos sobre su obra**. Textos de Difusión Cultural UNAM. F.C.E. Mexico 1993

PELLICER, Dora. **El Lenguaje en la transmisión Escolar de Conocimientos. La clase de Español en la Escuela Primaria**. Nueva Antropología. Vol. VI No22. México. 1993

SANCHEZ CORRAL, Luis. **Literatura Infantil y Lenguaje Literario**. Paidós. Barcelona 1995.

PEDAGOGÍA DE LA LÚDICA Y DE LA CREACIÓN LITERARIA.

ALIX SUSANA BAUTISTA BARAJAS

Se trata de discurrir sobre tres macroconceptos que a su vez implican otros muchos, asunto que requiere caminar observando el camino porque nos vamos a encontrar con bifurcaciones variadas que nos pueden conducir a lugares que son interesantes y si ello no ocurre aprovecharemos la experiencia para continuar indagando hasta hallar alternativas que apunten a satisfacer nuestros deseos.

Pensar sobre qué camino tomar, nos dice que podríamos averiguar algo acerca del pensamiento, del conocimiento y del aprendizaje.

PENSAMIENTO, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE.

Para algunos maestros, las palabras: pensamiento, conocimiento y aprendizaje, son sinónimos. Sin embargo, ¡joj! que son senderos diferentes, aunque conectados entre sí.

El pensamiento, tiene que ver con las actividades que la mente realiza para acceder, construir u obtener conocimientos. En tanto que, el conocimiento, está referido al bagaje histórico cultural que ha venido construyendo la humanidad sobre la naturaleza material y social para hacer uso de ella, recrearla y/o transformarla y que cada persona hace suyo al constituir esquemas de representación a medida que evoluciona la relación con los demás, involucrándose en la práctica social.

Por su parte, aprender, corresponde a un conjunto de procesos que tienen que ver con la información; Bruner (1988) los sintetiza en tres a saber: "... Una adquisición de nueva información que a menudo contradice o sustituye a lo que el individuo conocía anteriormente de forma implícita o explícita... Como mínimo se produce un refinamiento de los conocimientos previos. Un segundo aspecto es la transformación o manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas.... El tercer aspecto es la evaluación, destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión".⁽¹⁾

Con esta rápida mirada sobre las señales que encontramos en el camino, detengámonos en el pensamiento para sondear, averiguar, preguntarnos, formular hipótesis, establecer relaciones, hacer inferencias, elaborar conceptos, en fin, poner en acción esos procesos que constituyen parte del pensamiento y que nos van a dar pistas para encontrar el atajo que si no es el más adecuado, promete servir de guía para continuar la marcha.

¿Será que todos pensamos de igual manera para todo lo que vamos a conocer?. Si bien es cierto que "... no hay teorías correctas del pensar y que pensar es una aventura, por lo tanto no se puede prefijar..."⁽²⁾ existen algunas interpretaciones basadas en investigaciones que pueden iluminar esa maravillosa aventura que podemos correr con nuestros alumnos.

Las tendencias privilegian unos u otros procesos del pensamiento: La teoría procesamiento de la información enfatiza en el paso de la memoria de corto plazo a la de largo plazo y en los mecanismos que se hacen presentes en el olvido y en la evocación.

El estructuralismo genético Piagetiano da cuenta de los procesos de asimilación y acomodación y de la complejización de estos procesos a medida que el ser humano atraviesa por los períodos sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal, determinados por las maneras que emplea la mente para asimilar la realidad y acomodar las estructuras anteriores a los nuevos retos a los cuales se enfrenta. Operaciones como la clasificación, la seriación, el establecimiento de relaciones, la proporcionalidad, la probabilidad y la correlación constituyen pilares de formas de pensamiento para comprender la realidad y actuar sobre ella.

La teoría histórico cultural da especial importancia a la percepción, la representación, la formación de nociones, la abstracción, la elaboración de conceptos, la generalización, la formación de categorías hasta llegar a la construcción de teorías, procesos éstos que requieren de subprocesos, tales como: la clasificación, la deducción, el planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis, la imaginación, la creatividad, el análisis y la síntesis que junto con el lenguaje, mediados por la cultura a la cual pertenece o con la cual interactúa el ser humano, le permiten construir conocimientos y saberes para aplicarlos en la transformación de la realidad física, social y cultural.

Algunas corrientes cognitivas prefieren considerar el pensamiento como la representación, entendida como actividad, como conjunto de operaciones, de reglas mediante las cuales el sujeto organiza el conocimiento, dando origen a rutinas, estrategias y esquemas que suponen un orden en función de metas que pueden ser orientados, planificados y controlados (Puche, Rebeca)⁽³⁾

En fin, sea cual fueren los enfoques con que se haya estudiado el pensamiento, lo cierto es que los educadores advertimos que en nuestra mente y la de nuestros alumnos hemos comprobado que existen múltiples actividades y que en unos más o en otros menos, reconocemos habilidades que a diario empleamos o que pretendemos desarrollar para generar mayor competencia en la comprensión del mundo. Además de las ya consignadas señalemos otras: observar, comparar, formular y resolver preguntas, resumir, plantear y resolver problemas, interpretar, aplicar, establecer causas y consecuencias, seleccionar, manejar ambigüedades, combinar, representar, producir significados, sustituir.

Tales actividades, pueden convertirse en habilidades del pensamiento y constituir un estilo de pensamiento. Siguiendo la ruta que hemos encontrado, tomemos el sendero que tiene que ver con:

ESTILOS DE PENSAMIENTO

Así como tenemos una timbre y tono de voz, una manera de reír, unos gestos, una forma de reaccionar ante los éxitos y los fracasos, etc., también nuestro pensamiento va adoptando a través del curso de la vida un estilo, una forma peculiar de trabajar. Algunos autores privilegian uno o varios, veamos algunos:

PENSAMIENTO REFLEXIVO:

John Dewey señala que esta forma de pensamiento se caracteriza porque la persona está alerta a los hechos, generando "un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental y un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad".⁽⁴⁾ Lo anterior supone que la persona está o ha desarrollado la habilidad para plantearse problemas y buscar las soluciones pertinentes, formular hipótesis y diseñar pruebas de verificación, establecer causas y consecuencias, ordenar, hacer inferencias, formular y resolver preguntas debidamente encadenadas con la intencionalidad de llegar a una conclusión válida. Es ante todo un pensamiento que denominamos lógico.

PENSAMIENTO CRÍTICO:

Está orientado fundamentalmente a la toma de decisiones, basadas en juicios apropiados; por lo tanto, utiliza criterios válidos, esto es, aceptados por las comunidades científicas, humanísticas y culturales. Matthew Lipman dice: "Argumentaré que el pensamiento crítico es hábil, es el pensamiento responsable que posibilita el buen juicio, porque se apoya sobre criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto"⁽⁵⁾ Las habilidades requeridas para este estilo del pensamiento son, entre otras, la clasificación (siempre que se hace una clasificación se emplea algún o algunos criterios, la formación de nociones, conceptos, categorías, el empleo de reglas, patrones, principios, la argumentación, así como la capacidad para evaluar los propios procedimientos y resultados, teniendo presente la honestidad intelectual.

PENSAMIENTO ANALÍTICO :

El pensamiento analítico se caracteriza porque avanza paso a paso, es consciente de las operaciones que el propio pensamiento realiza, puede proceder por la vía inductiva o por la deductiva pero empleando métodos rigurosos para la comprensión de un objeto de conocimiento. Entre las habilidades más importantes que requiere este tipo de pensamiento están: la observación detallada, la descomposición de un problema general en subproblemas, la elaboración de hipótesis y la formulación detallada de las etapas para su verificación, la sistematización de la información, la capacidad para rechazar información irrelevante, el manejo de las probabilidades, el dominio de heurísticas.

PENSAMIENTO INTUITIVO:

Jerome Bruner, en el capítulo IV, en el *Proceso de la educación*⁽⁶⁾ desarrolla su planteamiento sobre las diferencias entre el pensamiento intuitivo y el pensamiento analítico. Sobre el primero considera que se aborda un objeto de conocimiento sobre el cual se está familiarizado, sin tomar consciencia de los procesos implicados. Establece relaciones entre las nociones, conceptos y categorías sin pasar por rigurosos procesos de análisis; para decirlo en lenguaje cotidiano es como "atrapar algo de una sola mirada". Su objetivo no es producir verdades, ser eficaz, sino plantear una idea, interpretar algo que puede incluso ser disparatado, pero que sirve de generador de hipótesis que más tarde pueden llegar a convertirse en un proceso investigativo con rigor. Este tipo de pensamiento está relacionado con habilidades tales como, imaginar, elaborar supuestos, hacer preguntas sin un orden preestablecido, atreverse a dar respuestas tentativas, fantasear, hacer interpretaciones posibles. Este estilo de

pensamiento está acompañado de una gran sensibilidad para dejarse impresionar por lo bello, lo interesante, lo novedoso que desencadenen diferentes estados afectivos.

EL PENSAMIENTO VERTICAL Y EL LATERAL :

Cualesquiera que sea el estilo de pensamiento, podría clasificarse en dos grandes grupos según Edward de Bono:⁽⁷⁾ el pensamiento vertical y el pensamiento lateral. Tenemos un pensamiento vertical cuando nos centramos en encadenar lógicamente las ideas, seguimos solo un método para resolver un problema, usamos un mero enfoque del cual dependen nuestros criterios, se va tras de una dirección para encontrar la solución, es principalmente analítico, se asegura que cada paso sea correcto, estamos preocupados por no salirnos del tema objeto de conocimiento, utilizamos las rutas que otros han trazado y una vez encontrada la solución abandonamos la búsqueda. En tanto que el pensamiento lateral no se orienta a la eficacia de las conclusiones, explora diferentes caminos, se tienen en cuenta distintos enfoques para auscultar todas las posibilidades, se está en permanente proceso de cambio, se aleja de la solución para generar otras ideas, se divaga, es provocador, se considera importante aquello que incluso está fuera del tema, las clasificaciones y categorías son provisionales, construye nuevos significados, indaga rutas no evidentes, no va tras de una solución específica, reestructura los modelos para buscar mejores soluciones, y una vez hallada, se continúa en la búsqueda de otra más óptima.

LA CREATIVIDAD

Después de explorar varios senderos nos encontramos con una señal que indica que encontramos un lugar en el cual convergen los intrincados vericuetos de la mente. La creatividad como puede colegirse de las reflexiones anteriormente consignadas, corresponde más a los procesos implicados en el pensamiento lateral y el intuitivo. Lo cual no significa que los procesos que intervienen en el pensamiento reflexivo, en el analítico y en el crítico no se precisen en el pensamiento creador, pero es importante comprender las actitudes y modos de pensar y actuar que lo acompañan, tales como: la flexibilidad para adaptarse a circunstancias cambiantes, la apertura a las experiencias, la curiosidad, la capacidad de asombro, la facilidad para interpretar símbolos, la fluidez verbal y de ideas, la disposición para adaptarse a las circunstancias cambiantes o para adecuar estas a las propias posibilidades y limitaciones, la originalidad para generar imágenes, palabras, ideas, comportamientos y estrategias, la tolerancia a lo ambiguo y equivoco, el sentido del humor, el asumir lo inseguro e inacabado como un reto, como un encanto que vale la pena desentrañar, son hasta cierto punto, condiciones del pensamiento creador, que coinciden con las características del pensamiento lateral.

Muchos planteamientos se han escrito respecto a la creatividad sobre el origen, que van desde la explicación atribuida a un origen divino, un impulso vital fruto de la evolución, a una cualidad sobrehumana, genial, un producto psicológico resultante de la asociación fácil de experiencias, la necesidad de la mente de completar configuraciones, un proceso inconsciente, una característica de la inteligencia superior; una característica de la vida

mental; tal como lo señala Bruner en su artículo titulado "Más allá de la información dada": la creatividad "... tiene que ver con la actividad inventiva implicada en la construcción de sistemas de información altamente genéricos y extensamente aplicables, con los que la persona que disponga de ellos podrá más adelante y de un modo eficazmente predictivo, manejar buena parte de la información que encuentre en su entorno y trascenderla.

El otro aspecto del problema de la creatividad es el desarrollo de una disposición para utilizar apropiadamente sistemas de codificación ya adquiridos⁽⁸⁾, y en fin, como los procesos que acompañan el pensamiento divergente, lateral. Es posible que todas tengan razón pues aún las investigaciones en este campo se encuentran en período embrionario.

Pero lo cierto por ahora es que hemos podido constatar por la vivencia directa, que existen muchas personas creativas, especialmente los niños, pero obviamente su creatividad difiere de la del adulto.

Al investigar la creatividad adulta, se ha encontrado que un producto creativo es el resultado, por lo general, de atravesar varias etapas: la preparación, la incubación, la iluminación, y la verificación; momentos que pueden ser relativamente fáciles de identificar. En tanto que en el niño - parece - no se dan en forma tan clara, sin embargo, habría que explorar este campo, proporcionándole las circunstancias apropiadas para ver si el juego lúdico, el libre juego de la imaginación y de la fantasía, la apertura a la experiencia, su capacidad de asombro, son los momentos previos de la iluminación creadora.

También se han realizado investigaciones sobre los resultados de desarrollar habilidades del pensamiento en forma intencional y sistemática que contribuyen al desarrollo de la creatividad, en algunos casos antes de iniciar un curso, en otros incorporando las actividades dentro del desarrollo programático, o en cursos especiales, y enfocados a fortalecer uno u otro estilo de pensamiento, notándose una mejoría en todos los casos. Pero cabe anotar que si existe una presión escolar en tal sentido, es muy posible que se ahoguen los procesos, en consecuencia, es más favorable un ambiente natural, enriquecido de opciones para los estudiantes, que le conceda importancia a las habilidades para relacionar información, para extraer una nueva, antes que reproducirla, que encuentren un terreno fértil sus "ingeniedades", sus ocurrencias, sus conjeturas.

LA LÚDICA:

Diversos autores se han dedicado a desarrollar planteamientos sobre el juego y la lúdica. Existe una tendencia a asimilar toda clase de juegos a la lúdica. Sin embargo parece que existe una diferencia substancial. Al respecto John Dewey afirma "Pero más importante que el juego es el espíritu lúdico. Este último es una actitud mental. Cuando se tratan las cosas como meros vehículos de sugerencia, lo que se sugiere se impone a la cosa misma. De ahí que la actitud lúdica sea una actitud de libertad".⁽¹⁰⁾ A este juego lúdico es al que nos vamos a referir. Juega el niño y el adulto, es decir, está presente en todas las edades. Jugó el salvaje y hoy se juega, por lo tanto, estuvo antes de la cultura y pervive en ella. Juegos trajinados por nuestros tatarabuelos, los jugamos nosotros y nuestros hijos, es decir los



juegos se repiten con ligera variación de sus reglas. En algún momento nos inventamos un juego y por algún tiempo lo reproducimos, nuevamente se repite. "Dejemos de jugar y pongámonos serios", el juego entonces no es un asunto serio, pero cuando jugamos, lo hacemos seriamente, y ¡ay! de que alguien no lo haga, lo expulsamos "de una", como se dice actualmente.

Cuando los niños juegan a la mamá o a la escuela, imitan las palabras, los gestos, los estados emocionales, los valores, es decir, representan la realidad, recrean el mundo objetivo, relajan las tensiones o crean otras nuevas o reestablecen el equilibrio. Cuando transforman una tabla, una caja o un palo en un carro, satisfacen un deseo, el de ser conductores y recorrer distancias a gran velocidad. Cómo disfrutan, cuántos diálogos se generan, qué experiencia desarrollan en el manejo de las relaciones sociales, cuánto aprendizaje de modos culturales se dan en estos intercambios, y ni qué decir de los estados afectivos que acompañan estas vivencias, aquí se expresan toda clase de sentimientos y emociones: alegría, tristeza, miedo, seguridad, amor, odio, competencia, celos, ternura, etc. Si observamos el juego, advertimos que está acompañado de una gran calidad estética: ritmo, armonía, plasticidad, equilibrio y belleza.

Johan Huizinga, en su libro *Homo Ludens*,⁽¹¹⁾ desarrolla magistralmente estas características del juego y nos hace reflexionar sobre el hecho de que 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. Huizinga, nos hace ver cómo el mito es un juego de palabras que se inventan, un juego que está presente en las ceremonias sagradas para rendir culto, para expresar la sabiduría construida por un pueblo sobre todo lo que tiene que ver con su cultura: la siembra, la recolección de las cosechas, el nacimiento, la muerte, el casamiento, la interpretación del universo en sus relaciones con el diario acontecer, las actividades económicas, el uso del poder, la guerra, etc.

Continuando con lo expuesto por este autor en la obra citada, elabora una argumentación en la que muestra las relaciones entre el juego y el saber. El juego ha estado íntimamente

relacionado con el saber, expresado, como se dijo anteriormente, mediante el mito, la poesía sagrada, la dialéctica, las adivinanzas y acertijos, los enigmas, fábulas y refranes. Todas estas formas del lenguaje armadas como juegos de competición, eran organizadas para demostrar habilidad, destreza, conocimiento, en las que los participantes, se sometían a las reglas establecidas para tales fines.

Es así como a través del juego el hombre ha venido desarrollando su pensamiento y con él el lenguaje; ambos en su unidad, le han servido para acceder al saber, partiendo de la realidad, alejándose de ella, pasando de lo figurativo a lo abstracto, a la ficción, anticipándose a nuevos descubrimientos para transformar aquella realidad de la cual partió, pues como dice Pierre Gamarra, refiriéndose a la función del juego como generador de actividad, de realización de sueños, puntal de descubrimientos, creador de artificios, espacio que posibilita la percepción, la memoria y la fantasía: "... el pensamiento nace de la acción y regresa a ella." (12)

RELACIONES ENTRE PENSAMIENTO, LÚDICA Y CREACIÓN LITERARIA.

Una de las maneras de establecer relaciones entre estas categorías es a través de la pedagogía. De por sí, la pedagogía puede entenderse como el campo de conocimiento que articula saberes y prácticas para posibilitar a su vez otros nuevos que puedan aplicarse a la investigación, la enseñanza y el desarrollo de las relaciones comunitarias que jalonen el avance cultural de un pueblo. Dentro de este contexto vamos a desentrañar algunas relaciones:

Reconozcamos que existen actividades o habilidades del pensamiento que están presentes tanto en la creatividad como en el juego lúdico.

De una parte existen procesos en común, tales como el deseo, el encanto, la representación, la combinatoria de ideas y palabras, la habilidad para seleccionar situaciones, espacios, tiempos movimientos y palabras, el enlace y desenlace, el encuentro con el azar y el manejo de la probabilidad, el sentimiento de libertad, el paso de lo material a lo pensado, el desequilibrio y la búsqueda de la equilibración, el cambio manifiesto en el juego de la imaginación, la tolerancia a lo ambiguo e incierto, el distanciamiento de la realidad.

También es cierto que el juego lúdico estimula el pensamiento lateral y por ende la creatividad ya que al realizarse los procesos que aquel involucra, transporta la mente hacia dimensiones propicias para aventurarse por caminos no trajinados. Así parece haberlo sentido el poeta húngaro Attila Jozsef: "Para mí, en los momentos de sosiego, me siento semejante a un niño y mi corazón se llena de alegría si descubro en mi trabajo elementos del juego. Los hombres que no saben jugar me asustan. Yo haría todo para que el hombre no pierda el deseo de jugar, para que se supriman las condiciones miserables de vida que quitan al hombre el

deseo y la posibilidad de jugar".⁽¹³⁾

Piaget desde otra óptica consideraba la interacción física y social como factores claves en el desarrollo de la inteligencia plasmados en el juego libre. En él y a través de él se posibilita el conocimiento del mundo y toda la gama de operaciones del pensamiento. Por su parte, Vigotski y Luria, quienes investigaron las actividades rectoras en cada uno de los periodos del desarrollo evolutivo, encontraron que " en la edad preescolar la actividad rectora es el juego, en su forma más desplegada (el juego de roles). Su principal significado consiste en que, gracias a la asunción , por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, el contenido mismo que tienen las representaciones, el niño modela en el juego las relaciones entre las personas."⁽¹⁴⁾ importantes procesos para hacer avanzar hacia co-operaciones mas complejas que impulsan al campo de la creatividad. Siendo entonces el juego la actividad rectora de los niños de edad preescolar, esto explicaría, en gran parte, por qué los seres humanos son mas creativos en esta etapa de la vida.

Pero donde más se evidencia la relación entre lúdica y creatividad, es en la creación literaria: "la poesía nacida en la esfera del juego, permanece en ella como en su casa"⁽¹⁵⁾ y continuando con el Homo Ludens citado, desde la antigüedad los seres humanos expresaron su alegría, sus sueños, sus fantasías, el respeto por sus dioses, el saber, mediante la poesía. La creación poética giraba en torno a los festivales, verdaderas competiciones de habilidad que constituían un reto para un círculo de iniciados que se sometían a las reglas que condicionaban los símbolos. La poesía, siempre la poesía, en sus diferentes formas y estilos: rimas asonantes, repetición de una palabra en forma alternada, variaciones de una palabra, palabras sin sentido, improvisación, coplas, canciones quejumbrosas, dramáticas, líricas, épicas a través de las cuales expresaban su doctrina. El poeta es el vidente, el profeta, el adivino , el artista, el filósofo, el legislador, el orador, demagogo, retórico, el sabio y maestro. Así el juego y la poesía se confunden o mejor se funden en una unidad en la que la imaginación y los motivos que la hacen surgir, así como las formas de expresarla, se refieren a realidades que tienen otro aspecto, otra conotación, sin someterse a las formalidades lógicas.

Mediante el juego, se puede poner de manifiesto la creatividad expresiva, o independiente, libre de modelos prefijados. Se puede también incentivar la creatividad productiva, que aún siendo libre, se parte de un tema dado para hallar otra propuesta original; o también la creatividad emergente aportando elementos para la actividad imaginativa, la fantasía, la metáfora, la relajación mental, el simbolismo.

HACIA UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

PARA FAVORECER EL ESPÍRITU LÚDICO Y LA CREACIÓN LITERARIA:

Si el juego es la actividad rectora del pensamiento en la edad preescolar y es asombrosa la creatividad del niño en esta fase de su desarrollo evolutivo, ¿por qué se presenta una ruptura

de estos procesos en la edad escolar y más notoria aún en la adolescencia? Creemos que esto ha sucedido en parte porque al parecer nos quedamos solo con un significado del juego, es decir como algo no serio, y como el saber es algo serio, desterramos el primero de las aulas escolares. Pero si tenemos en cuenta esa unidad que forman el juego, el conocimiento, el saber, el lenguaje, la creatividad, podremos cambiar un tanto el rumbo de la enseñanza.

Si tenemos presentes las múltiples actividades que realiza el pensamiento podemos lograr que los niños las conviertan en habilidades, en especial aquellas que son propias del pensamiento intuitivo y el lateral. Para ello es necesario que los maestros las identifiquemos primero en nosotros mismos, que las trabajemos, que las pongamos en práctica en forma deliberada, y luego, las desarrollemos en nuestros alumnos.

Si por nuestra historia escolar, dejamos de ser lúdicos, recobremos ese deseo de libertad, esa capacidad de asombro, dejemos volar nuestra imaginación para crear fantasías que a la par que nos sirven para pasar de lo concreto a lo abstracto, nos producen placer, gozo, risa, nos hacen más sensibles a las diferentes experiencias cotidianas y así, esta nueva actitud podrá inundar de alegría el ambiente escolar.

Si replanteamos el concepto de autoridad que nos acompaña en el aula de clase como los únicos portadores del saber, como jueces infalibles que siempre podemos decir qué está correcto y qué incorrecto, podemos dejarnos sorprender por una pregunta de un alumno, por aquella respuesta aparentemente disparatada, por aquellos significados que nunca se nos habían ocurrido y admitir como interesantes las conjeturas que de pronto surgen en nuestros estudiantes.

Si aceptamos que los procesos llevan su tiempo, tal vez dejaríamos la prisa por buscar resultados rápidos, para mostrar en eventos especiales o para poder consignar los logros de los niños en los boletines.

Si abandonamos la idea de que existen caminos fáciles y seguros para enriquecer la creatividad de los escolares, bien podríamos explorar aquí y allá, dar rodeos, combinar estrategias, crear nuevos paradigmas, aceptar el error, apreciar el fracaso para reiniciar la marcha sin autocastigarnos.

Si cambiamos nuestro lenguaje cotidiano, ejemplo: a ver todos juiciosos, todos me tienen que traer para mañana..., silencio, a ver niños todos obedientes, me tienen que estudiar para la evaluación, hagan el mapa, estudien, trabajen, etc. etc. por: piensa, compara, intenta, procura, prueba, indaga, explora, podrían, supongamos, imagina, conjetura, descubre, etc., se darían las condiciones mínimas para un clima favorable a la creatividad.

Si en lugar de emplear preguntas cerradas, que buscan respuestas en términos de definiciones, de reproducción de la información proporcionada por los libros de texto o por el maestro, por las de final abierto, como por ejemplo, en qué se parece, o se diferencia, cuáles de los puntos de vista expresados le parecen a usted más importantes, qué otra solución podría dársele, para qué, cómo se imagina, cuáles datos hacen falta simple, por

qué sería, etc., es muy posible que el niño ensanche la visión del mundo y se atreva a ir más allá de la información recibida y guardada en la memoria de largo plazo, o aún en la de corto plazo.

Si intentamos hallar todo lo positivo en los trabajos, expresiones, ideas y actitudes de los escolares, ellos se van a sentir más seguros, más valorados y se mejorará su autoestima, condición importante para alentar el proceso creador.

Si tenemos en cuenta la importancia de un clima apropiado para la creatividad, la comunicación y la expresión poética, en forma permanente, pero también tenemos presente que estas no ocurren en todo momento y en todos los niños al mismo tiempo, bien podríamos dedicar algo así como 80 minutos cada semana, o un mes en forma intensiva para realizar actividades orientadas en forma explícita a fomentar la creatividad literaria. Pues si bien es cierto que existen inteligencias lingüísticas superiores, ello no implica que muchos alumnos de inteligencia normal no puedan acceder a dicha creatividad, elemento de análisis propuesto por Gardner, Howard.⁽¹⁶⁾ Reseña el autor los casos de Sartre quien a los 5 años asombraba a los adultos con su habilidad lingüística y a los 9 años ya había llenado gran cantidad de cuadernos sin preocuparse porque otros leyeran sus escritos; pero también consigna otros casos como el de Eliot para quien el buscar la palabra adecuada, representaba una verdadera agonía; o el de Auden que si bien contaba con extraordinaria habilidad, sus obras fueron producto de una persistente ejercitación, de ensayo y error.

Si la búsqueda del conocimiento de cualquier campo del saber, se acompaña de crucigramas, coplas, juegos de palabras, acertijos, narraciones, poemas, exploración de metáforas, lecturas agradables, entre otras muchas, seguramente fortaleceremos la memoria y avanzaremos en la construcción de patrones del lenguaje, tan necesarios en el desarrollo de la inteligencia lingüística.

Hemos llegado al fin de este camino emprendido, sin saber de antemano a donde nos conduciría; es posible que hayamos podido relacionar información proveniente de varias fuentes, pero, ¿si la aprovechamos a través de la reflexión para hacer posible transferencias de aprendizaje?. ¿Si llenamos de sentido las innumerables palabras consignadas?. ¿Cuáles serían los conceptos que logramos elaborar?. ¿Dónde falló la articulación de conceptos y en qué radican nuestras dificultades?. ¿De qué manera nuestros aprendizajes previos obstaculizan la formación de nuevos conceptos y actitudes?. ¿Cuáles ideas debemos explicitar?. ¿Qué nuevas imágenes logramos construir?. ¿Con cuáles afirmaciones estamos de acuerdo y con cuáles en desacuerdo?. ¿Qué aplicaciones se derivan?. ¿Cuál podría ser nuestra actitud respecto al pensamiento lateral?. ¿Según nuestros conocimientos y experiencias qué podríamos agregar?. ¿Dónde hallar otras fuentes de información?.

¡La búsqueda continúa!

REFERENCIAS

- (1) BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**. Ediciones Morata. Madrid, 1988. pág. 155.
- (2) PINEDA, Diego. **"La enseñanza del pensar"** Curso ofrecido por la Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá, abril 23 de 1966.
- (3) PUCHE, REBECA. **De la inteligencia a la cognición**. En: La Psicología En La Educación. Rosalía Montealegre, Editor. Universidad de los Andes. 1991, págs. 35-45.
- (4) DEWEY, John. **Cómo pensamos**. Paidós, Barcelona, 1986. pág.28.
- (5) LIPMAN, Matthew. **El pensamiento crítico. ¿Qué puede ser?**. Traducción del profesor Diego Antonio Pineda. Universidad Javeriana. 1993
- (6) Bruner, Jerome. **El proceso de la educación**. Uteha. México, 1972.
- (7) DE BONO, Edward. **El pensamiento lateral**. Paidós emesa. Barcelona, 1991.
- (8) BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**, pág. 31
- (9) Autores como De Bono (op.cit); Nickerson, Raimond y Perkis, David Smith en Teachin of Thinking, 1986; Raths, Louis y Selma Wassermann en: **Cómo enseñar a pensar**, 1971; Braga, I.L. en: **Revista de investigación y experiencias pedagógicas**, vol.5, 1987; dan cuenta de actividades y procedimientos empleados en diferentes contextos para incrementar o cualificar habilidades de pensamiento en sujetos de distintas edades.
- (10) DEWEY, John. **Cómo pensamos**, op. cit., pág.179.
- (11) HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Traducción : Eugenio Imaz. Madrid Alianza, 1995, págs. 11 - 41, 129 - 141.
- (12) GAMARRA, Pierre. **El libro y el niño**. Kapelus, 1976, pág.44
- (13) Citado por Gamarra, pierre. op.cit. pág 47
- (14) ELKONIN, D. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**, Antología. Editorial progreso. Moscú 1987, pág.118
- (15) HUIZINGA, Johan. Op. cit., pág 143
- (16) GARDNER, Howard. **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**. Fondo de Cultura Económica. México, 1.994, págs. 110 a 120

ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN:

INVESTIGACIÓN ACCCIÓN-PARTICIPATIVA

AMANDA FRANCO

NELLY LÓPEZ C.

FLOR MARÍA PEÑALOZA.

Los últimos avances pedagógicos apuntan hacia la transformación de la educación para llegar a un cambio positivo de la sociedad futura. Para que esto ocurra se necesita un cambio en los docentes quienes debemos ser investigadores; en la actualidad la investigación ha dejado de ser un privilegio de unos pocos para convertirse en herramienta de todo aquel que desee encontrar alternativas de solución en su realidad.

La metodología IAP incluye supuestos filosóficos acerca de la naturaleza de los individuos y sus relaciones con el mundo físico y social. Su utilización ha demostrado que trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo se logra transformar una situación determinada. De ahí que los profesores que pretendemos contribuir al avance de los procesos de cambio social creemos que la IAP es la alternativa propia para lograrlo.

"El postulado fundamental del cual parte la IAP es que el conocimiento de la realidad del objeto es en sí mismo un proceso de transformación a través de la superación de los conflictos y contradicciones del investigador, del grupo participativo y del problema u objeto en estudio".
MURCIA (p.11)

El término de investigación-acción fue utilizado por primera vez en 1944 por KURT LEWIN refiriéndose a un instrumento que permitía lograr simultáneamente avances teóricos y cambios sociales repitiendo los procesos de análisis, recolección de información, planeación, ejecución y evaluación

Para LEWIN (1994) la investigación-acción es el primer paso para la transformación social e involucra los grupos sociales en la generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su experiencia.

Para BUDD HALL (1981) la IAP es una forma de actividad que combina interrelacionadamente investigación y acciones educacionales.

Por su parte PETER PARK (1978) describe la investigación participativa como una manera intencional de dar poder a la gente para que asuma el mejoramiento de sus condiciones de vida . Afirma que esta estrategia permite a la gente capacitarse y tener la posibilidad de expresar cómo les gustaría que fuera su mundo y cómo dirirlo.

STEPHEN KEMMIS (1988) considera la IAP como un proceso cultural que concibe a los

investigadores como grupos de personas que participan en forma sistemática y deliberada con la intención de mejorar la vida social o educacional.

Un científico social colombiano como lo es ORLANDO FALS BORDA y a quienes muchos especialistas han citado en sus obras para referirse a los conceptos desarrollados por él y a los aportes que su experiencia ha proporcionado en el campo del conocimiento y de la investigación, expresa que la IAP es una metodología que se aplica para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad.

JAVIER PANQUEVA TARAZONA concibe la IAP como una estrategia conceptual y metodológica básica para la educación en todos los niveles, a través de la cual se articulan la teoría y la práctica; también la ve como el instrumento más valioso para lograr la transformación y el desarrollo de nuestras comunidades.

La investigación-acción es definida por JORGE MURCIA FLORIAN (1992) como la producción del conocimiento para guiar la práctica que conlleva a la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso de la investigación. Para este autor la IAP surge de la desilusión respecto de la investigación desligada de la realidad y las acciones sociales y agrega que la praxis se originó también de la necesidad de modificar las relaciones entre investigadores e investigados.

En síntesis, podemos decir que la IAP es un instrumento metodológico que involucra a toda la comunidad investigada, convirtiéndola a su vez en investigadora de su propia realidad con la intención de producir nuevos conocimientos que generan su transformación integral. La anterior afirmación tiene relación con los objetivos de la IAP: los autores que se han pronunciado sobre esta metodología coinciden en la función social y emancipadora de este tipo de investigación. Peter Park al referirse a los objetivos de la IAP afirma que se trata de lograr una sociedad más justa, es decir, que pueda satisfacer sus necesidades básicas y gozar de su dignidad humana.

En general, el objetivo de la IAP es la transformación y el desarrollo de la comunidad mediante una participación consciente de los individuos que la integran. Al respecto, Javier Panqueva dice que este tipo de investigación no sólo debe producir descripciones y explicaciones de una situación o fenómeno dado y agrega que debe generar conocimientos y acciones que conlleven la transformación y el desarrollo integral de una comunidad.

Para Fals Borda el objetivo de la IAP no es diferente al de los autores anteriormente citados pues su enfoque es netamente social: "El interés mundial por la metodología IAP crece cuando se aplica para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad. Esta es la tarea del científico latinoamericano".

Algunos autores como Kemmis han utilizado el enfoque de la IAP para evaluar y desarrollar esta teoría, pues cada día toma mayor relevancia en el campo investigativo a nivel mundial y seguramente, quienes utilicemos esta metodología, podremos dar un aporte significativo para perfeccionarla.

En la aplicación de la IAP es importante considerar sus PRINCIPIOS FUNDAMENTALES; ellos son :

- a) Beneficiar directamente a la comunidad, durante el proceso mismo y con los resultados.
- b) Involucrar a la comunidad en todo el proyecto de investigación, desde la formulación del problema hasta la interpretación de las situaciones y la discusión de las soluciones.
- c) Basar el proceso en la integración, diálogo y análisis en el cual los investigados, así como los investigadores son parte del proceso.
- d) Definir la investigación a partir de una construcción teórico-práctico conjunta.
- e) Proponer la integración del conocimiento popular y científico.
- f) Procurar que el proceso sea permanente con una óptica desde adentro y desde abajo.

Las CARACTERISTICAS de la IAP señaladas por Budd Hall (1981) son las siguientes:

- a) La claridad en los criterios para su selección y empleo es una condición básica en la utilización de la IAP, ya que se considera una investigación de tipo cualitativo.
- b) Su utilización conlleva un mejoramiento en la situación inicial de la vida de la comunidad investigada.
- c) La comunidad o grupo participa en todo el proceso de la investigación expresada en:
 - la formulación de objetivos,
 - la definición de los temas y problemas a investigar,
 - la recolección de los datos,
 - el análisis de los mismos,
 - la interpretación de la nueva información,
 - la formulación de prioridades,
 - la identificación de los recursos internos y externos de la comunidad,
 - la programación de las acciones y la evaluación permanente de éstas,
 - el planteamiento de nuevos requerimientos de información y acción.
- d) La IAP es auténticamente educativa porque combina aspectos formativos e informativos.

LA I.A.P. EN LA EDUCACIÓN

La IAP como propuesta metodológica está insertada en una estrategia de acción definida que involucra a los beneficiarios en la producción del conocimiento y en el proceso de toma de decisiones relacionados con su propia realidad. Con ella aparece una propuesta conceptual y metodológica que se acerca a cualquier problemática educativa.

Stephen Kemmis argumenta que la más importante y quizá la única forma de investigación

educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación la constituye el enfoque crítico autoreflexivo de la IAP.

John Elliott se refiere a la formación permanente del docente quien debe reflexionar profesionalmente sobre su práctica en la escuela y agrega que la forma de reflexión que más suele dejarse de lado en los centros educativos es la INVESTIGACIÓN - ACCIÓN, la cual describe como una reflexión relacionada con el diagnóstico y que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables, susceptibles de cambio o como situaciones que requieren una respuesta práctica. Con esta concepción Elliott afirma que el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor sobre el problema; es decir que pasa a una fase teórica para obtener la explicación de lo que sucede y proceder a su interpretación desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Lo anterior implica un diálogo libre de trabas y una autoreflexión sobre la situación de los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación; por lo tanto, debe existir confianza basada en la fidelidad recíproca entre investigadores e investigados.

Rafael Porlán concibe el papel de la escuela como reconstructor crítico del conocimiento que trae el niño y afirma que el maestro debe buscar un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación.

CONCLUSIONES

En resumen, la investigación en el aula debe estar definida tanto en la metodología de trabajo como en la concepción compleja de la realidad educativa.

La IAP en nuestro trabajo cotidiano nos ayuda a tomar conciencia de que nuestra labor no debe estar desligada de la investigación. Es necesario crear un ambiente apropiado en el aula para motivar a los alumnos en el ejercicio de la investigación; también se les debe ofrecer alternativas o condiciones que permitan el análisis, la síntesis y la construcción del conocimiento por sí mismos.

Conviene reforzar los preconceptos que traen los estudiantes y enfrentarlos a nuevos conocimientos para que mediante el proceso de investigación propongan nuevas concepciones; para ello es recomendable el uso de instrumentos de investigación como la observación directa, la entrevista, la encuesta, el estudio de caso, el trabajo de campo y otros. La autonomía debe ser incentivada para proyectar acciones futuras que recaigan en la comunidad donde se desenvuelven los estudiantes.

Es importante que los docentes que actualmente estamos involucrados y comprometidos con la evolución social a través de nuestro quehacer pedagógico, enriquezcamos nuestra capacidad de reflexión y por lo tanto nuestra acción educativa basada en la INVESTIGACIÓN - ACCIÓN dirigida hacia el cambio.

Este grupo investigador ha surgido de ese deseo de transformación social y llevamos un fuerte impulso en nuestro trabajo de construcción de conocimiento, seguros de producir un aporte en el campo educativo e investigativo. La metodología IAP nos ha convencido y trabajamos con ella en el proyecto pedagógico editorial: "Construcción de textos literarios por los niños".

Tratamos de validar nuevos conocimientos mediante un proceso permanente y dinámico que además motive a otras personas a estudiar y a trabajar con la metodología IAP produciendo así un cambio radical en la educación y por lo tanto en la mentalidad de nuestros alumnos y sus familias para que algún día, cuando lleguemos a un salón cualquiera en un centro educativo, los alumnos no se preocupen por el número de hojas que deberá llevar el cuaderno o el color de estero que deberán utilizar, sino por el tema y el proceso a seguir en la construcción colectiva del conocimiento, conscientes del para qué y del por qué de cada acción a realizar.

BIBLIOGRAFÍA

(1) MURCIA, Jorge. "Investigar para cambiar". Ediciones Antropos, Bogotá 1992.

ETNOGRAFÍA Y DIARIO DE CAMPO

ANGELA FANDIÑO

VICTORIA OROZCO

MAGDA ROJAS

I

El diario de campo es una estrategia de recolección de datos surgida de la investigación etnográfica, a través de la cual se recogen y registran los acontecimientos cotidianos extraordinarios y significativos que permitan complementar la información necesaria o pertinente en el marco de una investigación de tipo social.

Siendo éste un instrumento que surge en el seno de la investigación etnográfica, comenzaremos por describir algunos elementos de la misma que consideramos pertinentes.

Desde fines de los años sesenta se multiplica progresivamente el uso de diseños cualitativos de corte etnográfico en investigaciones educativas y en otras de carácter más sociológico o antropológico.

Algunos autores definen así la etnografía :

1971 " : "La tarea de la etnografía consiste en reconstruir con amoroso detalle las características del fenómeno estudiado"

Spradley y MacCurdy 1972 : " Es descripción o reconstrucción analítica de escenarios y de grupos culturales intactos"

Wolcott 1975 : " Es la ciencia de la descripción e interpretación cultural no solo de conductas sino también de significados"

Goez y Lecompte 1988 : "Además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana"

Vemos como todos estos autores coinciden en afirmar que la etnografía se constituye en un proceso de observación, reconstrucción e interpretación de fenómenos que suceden al interior de grupos humanos.

El proceso de investigación etnográfica tiene unos principios generales fundamentales (A. de Tezanos):

Abandonar los estereotipos en todas las situaciones estudiadas.

Convertir lo extraño en familiar para así poder cuestionar su existencia.

Observar las interrelaciones contextuales porque lo particular es expresión de lo universal.

Hacer uso del conocimiento de la teoría existente para guiar e interpretar el trabajo de campo.

Iniciar la investigación sin predeterminaciones en cuanto a categorías de observación,

cuestionarios, hipótesis precisas, pues estas podrían entorpecer el proceso de descubrimiento de lo significativo para el estudio.

A pesar de su flexibilidad, los estudios etnográficos tienen un rigor investigativo en tanto que cumplen con las siguientes condiciones: Reconstrucciones a nivel teórico, auto-reconocimiento del nivel en que se encuentra la investigación y búsqueda de coherencia entre las interpretaciones y la realidad.

La investigación etnográfica ha constituido (desde principios de los años 70) una alternativa para la investigación en el campo de la educación. El objeto de esta en la educación es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos; comúnmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal y como ocurren naturalmente.

En el campo educativo la etnografía ha sido utilizada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

La etnografía ofrece a los investigadores del campo de la educación alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él, en la medida en que se enmarca en un diseño de tipo cualitativo y no cuantitativo.

La investigación etnográfica en el área de la educación ha facilitado el análisis de:

Los procesos de enseñanza aprendizaje

Las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas de interacción

Las relaciones entre los actores educativos (padres, alumnos, profesores, comunidad, etc).

Los contextos socioculturales en que tienen lugar los procesos pedagógicos, culturales y sociales.

Es importante enfatizar en la necesidad de que los maestros y maestras acudamos a la etnografía como una posibilidad de investigación para una educación más humanista, pues hasta el momento muchas investigaciones en la educación tienen una marcada incidencia de la psicología experimental preocupada por la transformación y el reforzamiento de conductas en individuos (alumnos) que así llegan a ser desconocidos como seres sociales inteligentes y autónomos.

II

Uno de los instrumentos de recolección de datos empleada en las investigaciones de carácter etnográfico es el diario de campo, el cual utilizaremos como una forma de registro e insumo de interpretación, en el marco de la investigación acerca de la producción de textos literarios por parte de los niños.

En el diario de campo debe realizarse de la manera más descriptiva posible un registro cotidiano y sistemático de todos los acontecimientos ocurridos en el aula y que el maestro

considere importantes, relevantes, vitales para la investigación, de igual forma deben ser registradas sus propias reacciones y las de los niños(as) ante dichos sucesos.

El diario de campo está íntimamente ligado con la observación participante, que es otra de las técnicas de recolección de datos desde la etnografía. En ella el investigador pasa el mayor tiempo posible con los individuos, toma parte en su existencia cotidiana y refleja parte de sus interacciones y actividades en notas de campo; en estas notas incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones.

En el diario de campo se evidencian cargas emotivas e ideológicas del observador, los registros que en él se realizan son de carácter constructivo en tanto resultan de observar, pensar y sentir. Es importante tener en cuenta que quien registra percibe y siente a la vez, por tanto, la observación en sí misma es una interpretación.

Los registros deben realizarse de manera espontánea, por tanto no hay preguntas construidas de antemano; de igual manera deben ser simultáneos con los hechos observados, pues de lo contrario pueden perderse observaciones valiosas y hasta fundamentales para la investigación.

Las observaciones directas se registran de manera descriptiva teniendo en cuenta todo lo que se percibe, espacio, tiempo, acciones, etc.; quien observa debe registrar lo más fielmente posible lo que percibe, no lo que infiere.

Para la observación y registro se pueden tener en cuenta las siguientes pautas acerca de qué mirar y qué escuchar: 1. ¿Quiénes? Participantes, actores en la escena. 2. ¿Qué sucede?, 3. ¿Dónde?, 4. ¿Cuándo?, 5. ¿Cómo?, 6. ¿Por qué? y 7. Reacciones o actitudes frente a lo que pasa.

BIBLIOGRAFÍA

GOETX J.P. y LECOMPTE M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa.** Ediciones Morata. Madrid 1988.

ROCKWELL ELSIE, **Etnografía y teoría en la investigación educativa.** D.I.E. I.P.N. México 1985.

TEZANOS ARACELY, **La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica.** Rev.Col. de educación N° 8 U.P.N. 1981

BRUJAS, CONJUROS Y SORTILEGIOS

(IRENE VASCO)

Escritora colombiana nacida en Santafé de Bogotá. Fundadora de la librería y taller de literatura infantil, *Espantapájaros*, encargado de promover eventos de sensibilización a docentes, padres y niños.

Dirigió programas infantiles en la Fundación Rafael Pombo. Ha escrito novelas juveniles como *Paso a Paso* y *Como Todos Los Días*. Obras infantiles de mucha inspiración y magia como *La Lombriz Beatriz*, *El Ciempiés Andrés*, *Don Sebastián* y *La Peluquera y Conjurios y Sortilegios*. Esta última ganó el premio al mejor libro infantil colombiano 1991-1992, concedido por Fundalectura, y conformó la lista de Honor de los mejores libros del año que organiza anualmente en Venezuela el Banco del Libro.

Su inspiración son los niños y los hechos que los rodean; los considera seres muy valiosos y dignos de estar inmersos en sus fantasías y creaciones literarias. Asume que a la lectura hay que darle la dimensión real que merece como es la de "leer para comunicarse, para participar del mundo" y tener más contacto con ese entorno mediato y lejano que nos circunda. De ahí su ánimo en promulgar, sensibilizar y conquistar a todos en ese gran evento de la lectura para que cada día emerjan nuevos lectores.

IRENE Y SU ESPÍRITU INFANTIL

¿Cuántas mentes infantiles han sido cautivadas en el mundo de la palabra mágica de Irene? Su pluma rueda por las páginas de libros maravillosos dejando plasmado un juego de palabras que tocan los sentimientos de los niños que leen o escuchan sus producciones literarias.

En libros como *Conjurios y Sortilegios*, los niños encuentran su lenguaje, su sentir, sus respuestas y un sentimiento de respeto; además, un tono que les lleva a la complicidad con Irene mientras ella les sigue pintando su entorno real con los personajes y las situaciones que atrapan su interés.

A través de la lectura de la obras de Irene Vasco, los niños se convierten en sus amigos y manifiestan un deseo inmenso de conocerla personalmente, de escuchar su voz y poder preguntarle muchas cosas.

Alumnos de 9 a 13 años del CED Panamericano han tenido la oportunidad de leer algunos de sus libros. Encontramos una reacción impactante: ellos manifestaron un entusiasmo total hacia la obra *Conjurios y Sortilegios*, todos querían tener el libro y llevarlo a su casa para leerlo más de una vez. El tema es muy interesante para los niños de esa edad; también los dibujos lograron un efecto especial en sus ojos y quisieron reproducirlos en sus cuadernos.

Muchos niños trataron de imaginar a Irene: físicamente la pintaron "joven, mona y linda". Por sus obras opinaron que ella es "muy buena escritora y muy imaginativa". También dijeron: "A mí me parece una persona con un corazón grande y lleno de literatura"; "ella deja ir su mente al mundo de los libros"; algún chiquillo con gran seriedad manifestó: "Yo pienso de Irene Vasco que es muy inteligente; me gustan sus cuentos porque son muy interesantes y muy divertidos; quisiera conocerla personalmente". Una niña agregó: "A mí me gustaría ser una escritora como ella; me gustan sus cuentos". Otra opinión fue: "Yo creo que ella es una persona muy buena, me gustaría leer todos los libros que ella ha escrito porque me parecen muy talentosos y me han agradado".

Irene Vasco dice que escribe por vanidad y fama, no de lucir sino de expresar lo maravilloso que llevamos dentro; escribe para niños porque establece un puente de comunicación más fluido con ellos ya que escribe como ellos, por pulsión, después de leer el mundo, sus sonidos, sus olores, la T.V y todos los eventos que acontecen a su alrededor; también afirma que mientras escribe descubre cosas que antes no se le habían ocurrido.

Para Irene, es muy importante escribir para los niños, pues son pequeños que cosechan todo lo mejor y tienen capacidad de disfrutar y asombrarse ante el desborde de la imaginación de alguien que plasma para ellos, alguien que desea condensar sus sueños y fantasías en unas cuantas palabras para darle tiempo a disfrutar sus ilusiones con otros y en otros espacios.

Escribe para los niños, porque son los imaginarios que con más acierto y sinceridad pueden darle otro sentido, transformación y goce a todo aquello que va dirigido especialmente para ellos, como cuando una carta tiene un destinatario muy especial que se ha seleccionado entre muchos opcionados por aquella luz que irradia desde su interior. Respeta a los niños, los considera los mejores jueces de aquel sentir de ese mundo personal que se nos presenta a todos de manera diferente : con desafío... picardía...impulso...amor...

VASCO, IRENE. CONJUROS Y SORTILEGIOS.

CARLOS VALENCIA EDITORES. COLECCIÓN O.A.INFANTIL. PRIMERA EDICIÓN. BOGOTÁ, 1990.

No se sabe si a todas las personas que toman el libro por primera vez les ha sucedido que por su volumen, su estructura liviana, su manualidad, fácil manejo y la brevedad en su extensión quieren devorarlo con una sola ojeada. Pero después de detenerse solo un instante e inspeccionarlo con detenimiento, ¡qué sorpresa!, se descubre que es toda una maravilla literaria y que hay que dedicarle tiempo. Sólo al detallar su carátula con esa figura mitológica y espeluznante, se despiertan sensaciones y predicciones diferentes y serenamente se piensa no sólo en leer sino escudriñar centímetro a centímetro, renglón por renglón su diferente y raro contenido para así satisfacer una ansiedad apasionada y una curiosidad por aquello desconocido y es precisamente en ese momento que empezamos muy despacio, poco a poco, a saborear letra a letra. Adentrándonos en el mundo de lo fantástico vamos encontrando fórmulas mágicas con ingredientes atrevidos y difíciles de conseguir, queremos con ello de pronto resolver toda clase de conflictos que quizás estemos experimentando simultáneamente con la llegada del libro a nuestras manos y aquí empieza la verdadera aventura.

Encontramos un lenguaje llamativo y dominante, casi extraño al de nuestro diario vivir como : conjuros, sortilegios, brebajes, magias, suertes, hechizos, embrujos, maleficios y una serie de palabras que van encajonadas en laberintos sin salida pero que riman y suenan creando ecos sonoros que danzan entrelazando sílabas perdidas en el sentido, que al ser repetidas y repetidas se vuelven entendibles y aún más, toman un sentido creando premeditadamente como una especie de juegos al pronunciarlas.

Nos enseña Irene Vasco que jugar a la brujería puede resultar divertido y hasta posible. Maneja con un profesional acierto elementos y animales domésticos infundiéndoles un carácter quimérico y al mismo tiempo presente y absoluto, saturándolos de misterio que es lo que absorbe a quien tiene la suerte de disfrutarlo. El tomate, el viento, la aguja, el mar, se despojan de la cotidianidad y pasan a ser excepcionales. El perro, la iguana, la rana y el gato son seres fatídicos que arrastran condenas como el gato negro con sus siete vidas, la serpiente con su desgraciado estigma del pecado y la lujuria, y las inocentes ranas que sólo nos anuncian con su croar fuertes tormentas, llevan en su piel húmeda y pegajosa las manchas del veneno y en sus saltones ojos las luces de la noche.

Las fórmulas mágicas para el dolor, y la suerte, los conjuros para desaparecer para salir de apuros y toda clase de recursos para introducirnos en el túnel del tiempo y poder predecir el futuro empiezan a hacer efectos en el lector, que se llena de incertidumbre, no sabe si confiar o al contrario sentirse defraudado porque al intentar una de esas complicadas recetas y no ver resultados inmediatos llega a la angustia. Aquí es donde es válida la advertencia que nos hace la escritora con cierta candidez, pues el ser brujo dice puede ser algo peligroso, pues se debe estudiar con dedicación y cuidado y recordar que nunca debemos comenzar un hechizo sino se conoce perfectamente el mecanismo para deshacerlo y además advierte que no siempre funcionan por primera vez, pues hay que ensayar, probar y experimentar para que funcionen.

Ahí está el encanto y lo fascinante de obra, su efecto no termina en la página número 24 sino que continúa repicando una y otra vez en la mente del lector y la experiencia se vuelve inolvidable. Más tarde después de sentir éxtasis por el deleite, se experimentan desilusiones y sentimientos de desamparo y vacío de poder, luego de repetir el conjuro para convertir a mi chismosa y metida vecina en rana, pasa muy tranquila a mi casa para contarme el chisme, o es más, después de convertir a mi malcriado sobrino en perro, sigue haciendo muecas y llorando pataletas porque no lo dejó jugar con mis cosméticos, ¡qué fracaso!

Viene más tarde el recuerdo y la nostalgia, vuelven a nuestra memoria instantes como "si no haces caso viene el coco", duérmete pronto antes que venga el fantasma" y en casos extremos" si no te tomas el almuerzo te encerraré en un cuarto oscuro; "regaños mal intencionados pero que tenían un gran efecto, el efecto del poder de la fantasía y que sólo nos podría salvar el hada madrina con su varita mágica que tanto llamamos pero que nunca llegó. Todo esto nos provocaba un terror incomparable que nos hacía ceder ante cualquier exigencia de nuestros mayores.

El texto toca lo más profundo de la sensibilidad y tal como lo decía Don José Manuel Marroquín: "La sensibilidad aprecia lo que es agradable y lo que no lo es, se complace con lo bello y lo

que no es bello, pues todo es objeto de arte"; y esta obra es una verdadera expresión de arte, marcada por la originalidad de su autora.

Ahora, hablemos de su diagramación: La carátula y la contracarátula están impresas en policromía, manejo de cuatro colores magenta, cian, negro y amarillo, las páginas están presentadas en bicromía manejo de dos colores planos, el negro y el blanco, un trabajo de figura y color con maestría pues Cristina López utiliza esta técnica para realzar con verdadera complicidad la obra literaria.

Detengámonos ahora en sus figuras macabras, que inspiran en quien las observa con detenimiento una especie de placer masoquista producido por la satisfacción visual. La verdad es que el gato, la iguana, la serpiente, el murciélago y la bruja no son nada inocentes; poseen un malvado encanto y sin el cual la sugestión no sería tan fuerte. Es una combinación perfecta la que hacen la escritora y la diagramadora del texto.

Resumiendo el texto en una palabra, es una "fantasía", hace volar la imaginación y es tan agradable el impacto que produce el deseo de ser brujo o mago y aquí vale la pena recordar el dicho: "El que entre la miel anda, algo se le pega". De Doña Irene Vasco se nos puede pegar la brujería porque no descartemos la posibilidad de que la ilustre escritora algo tenga de bruja; de todas maneras sus *Conjuros y Sortilegios* es todo un acierto, ya que ha sido merecedora de varios premios internacionales como el del Japón y nacionales como el de Fundalectura en el año 1992. Para esto de la literatura infantil, Irene Vasco es una verdadera hechicera.

Amanda Franco
Nelly López Castro
Fior María Peñaloza

EN EL REINO DEL REVÉS

(MARÍA ELENA WALSH)

*"Me dijeron que en el reino del revés
nada el pájaro y vuela el pez,
que los gatos no hacen miau y dicen yes
porque estudian mucho inglés
vamos a ver como es el reino del revés..."*

En el reino del revés vivió una vez una niña de padre inglés; de canciones y de cuentos se nutrió para construir mundos en un, dos, tres. La lectura muchas veces le sirvió para escapar en su niñez y para inventar poesías y canciones reconocidas mucho después.

En el año de 1997 una mujer de 67 años está sentada en su mecedora y al calor de una pequeña chimenea comienza a evocar la historia de su vida, una vida dedicada a la invención de mundos mágicos construidos para chicos y grandes con capacidad para asombrarse y desear nuevos mundos vistos desde diferentes perspectivas.

En el fondo de sus azules ojos hay destellos de alegrías y tristezas, ellos se iluminan al recordar el año 95 cuando por fin obtuvo el premio Mundial de Literatura Infantil y Juvenil de la Fundación Iberoamericana de Creación para niños y jóvenes; su rostro se entristece al revivir dolorosamente aquellos momentos en los que su vida parecía agotarse.

Sus manos inagotables fuentes de vida y lucha: Ser mujer, ser poetisa, su compromiso con los momentos históricos de su país, los niños(as) son aún motivos para permanentemente reinventar el mundo.

"No me gusta hablar de mí, pues me siento escudriñada en mi intimidad, pero en cambio frente a la poesía me apasiono, la poesía no es sólo transmisión o memorización de versos, es por sobre todo un acto frente a la vida, una forma de sensibilidad. Con la música me pasa algo parecido, es lenguaje que brota espontáneamente".

Frente a la literatura para niños reflexiona: "Entre los literatos se suele considerar de una manera un tanto despectiva la actividad de escribir para niños. Entre otras cosas, los niños no fabrican prestigios literarios: no escriben crónicas en los diarios, ni otorgan premios, ni ofrecen becas. Para mí, escribir para niños significa en definitiva reconstruir, recoger piezas dispersas de un gran rompecabezas. Reconstruir o reintentar una tradición rota o fragmentada.. Reconstruir datos dispersos de la propia infancia. Reconstruir la infancia de los niños actuales amenazados en su inocencia por toda una sociedad insensible. Reconstruir de alguna manera la relación, a menudo defectuosa, entre padres e hijos, un verso, una canción pueden ser lazos de reunión".

Evidencia así María Elena Walsh su intención y esperanza de hacer de la poesía una posibilidad de humanización para los niños(as).

Su cuerpo vibra recordando las nanas, canciones de cuna y temas del folclor tradicional que marcaron desde su infancia su inclinación por la música y la literatura para niños(as).

María Elena Walsh fue una niña que privilegió la expresión, sus juegos infantiles, cargados más de palabras que de muñecas.

ANÁLISIS DE SU OBRA

La obra de María Elena Walsh se ha centrado en la reflexión crítica de la realidad y no se la puede identificar con alguna corriente neorromántica o similar, pues su concepto del arte poético y literario se reviste de un ir y venir entre el humor, el juego, el disparate, la parodia y la protesta:

*Estoy poniéndome la armadura
para el congreso de la paz.
El que primero tire la bomba
junto conmigo reinará.*

*He visto flores cuadradas
y un pájaro militar.
Porque en un mundo tan grande
habrá tan poco lugar.*

Ella expresa su visión del lenguaje como aquel instrumento infinitamente rico para tomar conciencia no sólo de la realidad, sino de los problemas éticos de la humanidad :

“La mayoría de los autores somos moralistas. Queremos -debemos- denunciar para sanear, para informar para corregir, saber para transmitir, analizar para optar. Y decirlo todo con nuestras palabras que son las del diccionario.”(1979)

Esta posición abierta, sin matricularse en ninguna escuela, le da la oportunidad de buscar muchos medios expresivos como el teatro, el folklore, el periodismo, la composición y el canto, la traducción, funciones que cumple simultánea o alternadamente en las diferentes etapas de su vida.

Y en esto tienen mucho que ver tanto sus estadias prolongadas en Europa, estudiando profundamente a Eduard Lear, Lewis Carrol, como de vivir experiencias con escritores de la talla de Juan Ramón Jiménez.

Los aspectos que han influido en la trayectoria creadora de M^a Elena Walsh son el feminismo, el respeto por lo auténtico, la función social del arte y la represión política y social en su país de origen: “La presencia de un poeta es, y debe ser, avasalladora y escabrosa de duras verdades e inútiles escarmientos”. (1957).

Con su pasión feminista, y con creciente dureza y amargura, interpreta el mundo femenino en composiciones que hablan sobre el machismo, o sobre la sumisión, o sobre las privaciones de la mujer:

*(...) ser sumisamente
cuerpo afanado, manos eficaces
para abrochar el delantal del mundo...*

*No me vengas con rugidos
que no hay selvas por acá
y no soy ninguna fiera
ni la mona de Tarzán.
Yo fallo por accidente
y no por fatalidad...
Conmigo te equivocaste
de programa y de canal.
Me tomaste por tu abuela
que aguantó sin pestañear.*

Sus producciones revelan el deseo de hacer una literatura que humanice y desaliena, que libere a los niños, los aleje de la fábula didáctica o de los textos infantiles tradicionales en donde se les conduce a ser indiferentes, egoístas, consumistas y reproductores de una moral conservadora : "La poesía es en definitiva reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para hacer de nuestros niños ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos." (1987)

La poesía infantil de Walsh sugiere muy claramente cuatro elementos: el primero, la importancia que tiene aprender a desafiar los límites y las mordazas :

*Había una nenita en Tacuarí
que solamente hablaba con la i.
¡Qué papelón, un día,
delante de su tía,
en lugar de "papá", dijo "pipí" !*

El segundo, el disparate que es una disposición a cuestionar el orden poder y el desorden, invitando a pensar por sí mismo y a dejar que los otros también lo hagan :

*Me dijeron que en el Reino del Revés
nada el pájaro y vuela el pez
que los gatos no hacen miau y dicen yes
porque estudian mucho inglés...*

El tercero, la lúdica y el lenguaje humorístico y disparatado invitan a olvidarse temporalmente, de las normas sociales y lingüísticas para volverse conscientes de la liberación :

*Doña Disparate,
nariz de merengue,
se "ecovica", digo,
se equivoca siempre.*

Y el último, la ternura que es la manifestación del universo ético a partir del amor, el pacifismo y la libertad:

*Porque me duele si me quedo
pero me muero si me voy.
Por todo y a pesar de todo, mi amor,
yo quiero vivir en vos...*

Sus escritos en narrativa buscan deleitar, re-crear y fantasear a través de relatos fantásticos, monstruos que evaden la realidad, criaturas rebeldes, pero siempre transmitiendo humanismo, solidaridad y amor. Son ejemplos de esta narrativa *Cuentopos de Gulubú* (1966), *El diablo inglés* (1974), entre otros.

Evocar toda la obra de M^ª Elena Walsh es hablar de humanismo, autenticidad, criticismo, compromiso e intelectualidad. Sólo podemos decir que su obra es un instrumento poderoso para sembrar en nuestros niños la posibilidad de la emancipación o liberación a través del arte literario. Vemos apremiante el participar, acompañar a nuestros niños en este proceso de soñar la construcción de un mundo mejor, y qué mejor que sea con ayuda de las producciones de esta gran artista latinoamericana.

REACCIONES DE LOS NIÑOS(AS) DE LA ESCUELA SAMPER MENDOZA FRENTE A LOS TEXTOS

El contar con más de una posibilidad (poemas y poemas musicalizados) hace que para los niños la aproximación y apropiación de los temas de María Elena Walsh sea más placentera y fascinante.

Veamos un ejemplo, las reacciones de los chicos frente a :

*"Un delfín que toque el violín
voy a pescar en mi red marinera
me espera para bailar
loca de risa en la espuma del mar"*

Algunos chicos recrearon este aparte del poema con dibujos, otros lo memorizaron fácilmente y ahora lo cantan con frecuencia; también se inventaron otros versos con el mismo ritmo musical:

*Un ratón come salchichón
lo comparte con la gata Ramona
después fueron a cantar
allá adelante en el limonar.*

(Bairon Leonardo Céspedes)

A partir del texto del mundo al revés surge en los niños el deseo de construir, investigar e inventar con las palabras centrándose en la producción de adivinanzas.

Los versos de la autora fueron también un motivo para aventurarse a rimar palabras, alguien propone una palabra y en el grupo se lanzan varias posibilidades de rimas :

pantalón: camión, avión, portón, acción, cagón, copión

tablero: florero, trasero, fulero, grosero

mesa: tiesa, gruesa, fresa, pesa, ...

ventana: Ana, mañana, marrana, marciana, ...

miedo: pedo, dedo, ...

Es importante anotar que el contar con posibilidades de literatura infantil que se alejan de lo tradicional, ofreciendo a los niños(as) otras formas de mirar y recrear el mundo, enriquece sus posibilidades de desarrollo y despierta en ellos intereses alrededor de la poesía y de formas de creación oral y escrita poco exploradas en el ámbito escolar.

Angela Fandiño
Victoria Orozco
Magda Rojas

BIBLIOGRAFÍA

DUJOVNE, Alicia. 1979. **María Elena Walsh**, Madrid, Editorial Júcar.

GARRALON, Ana. 1996. En **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, M.E Walsh o el discreto encanto de la tenacidad. Madrid.

IZCOVICH, Susana. En **papeles de biblioteca**. María Elena Walsh datos bibliográficos. Buenos Aires.

LURASCHI, Ilse y SIBBALD, Kay. 1993. **María Elena Walsh o el desafío de la limitación**. Buenos Aires, editorial Sudamericana.

WALSH, María Elena. 1970. **Zooloco**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

WALSH, María Elena. 1994. En **Los cuadernos de ALIJA, La poesía en la primera infancia**, Buenos Aires.

UN PAJARITO ME CONTÓ

(ANA MARÍA MACHADO)

Para continuar con el desarrollo del Proyecto, seleccioné para el trabajo de autor a la escritora brasileña Ana María Machado. La escogencia de esta autora obedeció a dos razones, quizá muy personales, aunque ya era una autora conocida por las niñas a través de su obra **Un mundo al revés**, editada por el Fondo de Cultura Económica (México).

Una de las razones es quizá el conocer a la autora personalmente: Ha asistido a diversos actos en la s IV y V Feria del Libro. La otra, porque consideré importante destacar una figura femenina del mundo de las letras, ya que el colegio es femenino, y ésta es una manera de mostrar otra opción de vida para las mujeres: el arte de escribir.

Ana María Machado nace en el Brasil en 1941. Autora de varios libros y ensayos dedicados a los adultos, su producción literaria está fundamentalmente dedicada a niños y jóvenes. Estudió con Roland Barthes y obtuvo un Doctorado en Lingüística en la Escuela de Altos Estudios de París. Es también editora y propietaria de una librería en Río de Janeiro. Ha sido vicepresidenta del IBBY (Internacional Board on Books for Young People).

En 1981 obtuvo el premio Casa de las Americas con su libro **"De olho nas penas"**. Ha participado como jurado del Premio Hans Christian Andersen. Entre sus obras más conocidas citamos: **Del Tamaño justo, Bisa-Bea, Bisa-bel, Pedro y su buey volador, Un montón de Unicornios**.

Con las niñas compartí las siguientes: **Un mundo medio al revés** - (F.C.E.), **Niña Bonita** (Ediciones Ekaré), **Un pajarito me contó** (F.C.E.) y **Camilo Comilón** (F.C.E.)

La autora ha visitado nuestro país y participado recientemente en el III congreso Nacional de Lectura, organizado por Fundalectura, en Bogotá.

Las obras leídas causaron impacto y sentimientos de alegría en las niñas quienes organizaron una cartelera y escribieron mensajes a la autora. La mayoría de los mensajes tratan a la escritora con cariño y como si fuera una persona de confianza; me llamó mucho la atención el mensaje que una de las niñas le escribió organizando los títulos el mensaje siguiente:

Ana María: un pajarito me contó que tú eres una Niña Bonita que vive en un mundo medio al revés.....Azury.(8 años).

Ligia del Socorro Issa.

VALE LA PENA VIVIR

(CELSO ROMAN)

UN AUTOR CONTEMPORÁNEO

Acercarse a la obra de un escritor constituye una fascinante aventura por el acto de comunicación en que se entra, el que lleva al lector a encuentros inesperados con sueños, fantasías y aventuras que puede hacer suyos o no, o inquietarlo más allá, como ocurre con el espíritu infantil que además de disfrutar y agradecer tanta maravilla, avanza en la búsqueda por nuevos escritos e indaga sobre el origen mismo de la obra. ¿Cómo haría el autor para inventar eso? Esta sencilla pregunta en forma desprevenida, surgió de una rica experiencia en la que como maestra de un grupo de 32 alumnos del grado 3º, compartí la lectura de "**Los amigos del Hombre**", obra con la que Celso Román en 1979, ganó el premio nacional Enka de Literatura Infantil.

El entusiasmo que despertó en todos nosotros me llevó a buscar la oportunidad de conocer al autor, experiencia enriquecedora que permitió a través de un sencillo diálogo aproximarse a este verdadero personaje, quien habló de sí, de su obra e inspiración, información que constituye el fundamento de este corto trabajo sobre la creación de este joven talento en el campo de las letras.

"Yo me podría describir como una persona que está constantemente mirando el mundo, tratando de encontrar en ese universo cosas maravillosas que valgan la pena, que hagan que valga la pena vivir".

CELSO ROMAN

Así se expresa de sí mismo y de su trabajo como escritor, este artista bogotano para quien el gran secreto de su inspiración es "Vivir constantemente alerta a la magia que hay en todas las cosas que se nos cruzan por el camino, aproximándose a la realidad y a la cotidianidad, a mirarla con esa lente de aumento y de colores que es la imaginación, la fantasía, la capacidad de maravillarse", descubriendo en ella toda una gama de posibilidades, cuyo resultado ha sido la producción de una serie de obras con las que ha logrado el deleite de grandes y chicos.

Define el proceso de su vida como el de una búsqueda muy intensa. Desde que estaba en el colegio escribía, y en la universidad aunque estudió y se graduó en medicina veterinaria y posteriormente en escultura, encontró espacios para dar salida a su pasión por la escritura: Junto con otros estudiantes compartió la experiencia de un Taller de Literatura (1975), donde dueño de su camino asumió la tarea de ser un "indomable guerrero contra el orden social aparentemente bondadoso". A este respecto, hoy como ayer, considera que la literatura tiene la función de ser voz crítica, que despierte conciencias. Para esto, a través de sus obras busca mirar con fantasía el mundo, revelarlo, mostrando que las cosas no son como se ven y nos dicen que son; su rebelión a través de la palabra se ha dado y se dará, en el sentido crítico de sus escritos en los que muestra cómo la vida se da dentro de una dinámica, una inestabilidad que es muy positiva porque genera transformación.

Inició la publicación de cuentos cortos al comienzo de la década de los 70 en los diarios El Tiempo, El Espectador y las revistas Arco y Teorema y desde entonces su vida como escritor se ha visto estimulada por constantes distinciones e invitaciones a participar en eventos como escritor, ponente o tallerista sobre diversos aspectos de la literatura infantil.

Entre las distinciones recibidas se destacan:

1973 Mención de honor Concurso José Eustasio Rivera con una obra de 30 cuentos titulada "Historieta para compañeros".

1988 Premio ACLIJ, Fundalectura (Asociación Colombiana para la Literatura Infantil y Juvenil), con el libro: "Las Cosas de la Casa", Carlos Valencia Editores, Bogotá.

1991 Premio Ciudad de Bogotá con la obra: "Acerca y de Lejos", escrita durante el período Otoño-Invierno en 1988 en la Universidad de Iowa, Estados Unidos, donde asistió como becario del IWP (Taller Internacional de Escritores).

Su trabajo literario es constante y para desarrollarlo se ha creado una disciplina. Se acompaña siempre de unas libreticas, las que llama cuadernos de bitácora en las que realiza apuntes en forma permanente y todos los días; sistemáticamente desde las 3 hasta las 7 de la mañana, dedica ese espacio que llama parte de su "doble vida" al encuentro maravilloso con la creación a través de la palabra.

También ha dedicado gran parte de su tiempo a realizar material pedagógico en el campo de las ciencias naturales y de la divulgación ecológica a partir de su vinculación al equipo de trabajo del Taller de la Tierra, grupo especializado en educación ambiental, del cual es miembro fundador. Resultado de este trabajo han sido los Doce Cuentos Cortos que encabezan los capítulos de la serie "Viva la Ciencia", de la Editorial Norma de la Ecoguias de Varela S.A., Los Cuentos: "Navidad en el Cusiana", "Las Luces del Pesebre" y los relatos que contextualizan las cartillas "Eco qué?.....lógico", "El Cusiana Vive", "Agua Viva", "Arbol Vivo" y "Alimento Vivo" para el programa de educación ambiental de la British Petroleum.

Comentó que recientemente, este año, acaba de lograr la reconciliación de su carrera como médico veterinario con su vida como escritor a través de la literatura; escribió la *Historia de la Medicina Veterinaria en Colombia*, tiene dos personajes: Un anciano francés que efectivamente llegó al país en 1884 y fundó la primera escuela de medicina veterinaria siendo testigo de todo el crecimiento de esta rama de la medicina a finales del siglo pasado y comienzos del actual; este anciano y su perro pastor coli viven en la historia una aventura en contra de la muerte, a la que le reprochan que interrumpa los ciclos antes de que se cumplan; la muerte a su vez argumenta cómo al mismo tiempo hay gente que la utiliza.

Para finalizar la entrevista, Celso Roman confiesa que el secreto sueño que tiene es que los

libros le permitan un día la libertad económica para poder dedicarse a la literatura, a la escultura, a sembrar árboles, a criar tigres y a salvar el medio ambiente.

ROMAN CELSO. LOS AMIGOS DEL HOMBRE. CARLOS VALENCIA EDITORES, BOGOTÁ, 1980.

Obra interesante en la que el autor, combinando la realidad y la fantasía, conduce al lector en un viaje fantástico en el que un perro y un caballo salen del abandono, la miseria y la extrema pobreza en busca de ayuda para su viejo amo, solo y moribundo. Los personajes emprenden el viaje transportados a otra dimensión por un rayo de luna, e inician una serie de aventuras, en las que ellos mismos se ven y se sienten transformados superando su propia miseria y condición, aventuras en las que encuentran diversas problemáticas de otros seres a los que a su vez ayudan sin perder de vista el objetivo de su viaje, el cual es logrado después de comprobar cómo en muchos lugares del mundo, por donde quiera que se vaya hay alguien que necesita de atención y ayuda.

La estructura de la obra en 25 capítulos cortos facilita su lectura; cada capítulo corresponde a una nueva aventura y mantiene atento al lector en la búsqueda por la relación entre ésta y el objetivo planteado inicialmente.

Considero que el tema de la pobreza y la miseria visto desde la fantasía misma, logra una visión distinta; desde el goce que produce lo literario se genera conocimiento de realidades que sin ser ajenas a la vida, al ser constantes en la cotidianidad pierden la importancia que merecen. Así se despierta en el lector el sentido crítico sin apelar al consabido recurso de la generación de culpa que sólo conduce a condolerse de sí mismo. En este caso es como abrir una ventana de optimismo a través de la que se encuentran soluciones en la esperanza, la solidaridad y el amor.

Al realizar la lectura de la obra con los alumnos (3o primaria, 7 a 9 años) fue notorio cómo desde un comienzo captura su interés; ellos mismos propusieron que se hiciera a la primera hora de cada día. A medida que se avanzaba ya no se conformaron con la lectura de un capítulo, cada vez pedían más, hasta cuatro apartes por jornada. En una ocasión, estando ellos trabajando en dibujo solicitaron que mientras pintaban yo continuara la lectura de la obra. Durante una semana se suspendió la lectura de la obra, pues el libro era prestado; cuando nuevamente se trajo a clase fue recibido con algarabía y con la exigencia de intensificar su lectura.

El final agradó a los niños, quienes expresaron cómo el libro les había gustado todo porque era muy tierno. Algunos afirmaron conocer a un viejito como Joaquín; los comentarios en general permiten deducir cómo el texto y su contenido les impactó porque muchas de las situaciones allí planteadas son cercanas a su realidad.

Algunas Obras del Autor son: *Las Puertas del Paraíso* (1978). *En Casa cuidó mi Perro* (1989). *Los Animales Fruteros* (1996). *Libro de Ciudades* (1997).

REFERENCIAS:

EL TIEMPO. LECTURAS DOMINICALES. MICROCUENTOS. Bogotá, 29 de Octubre de 1972.

EL TIEMPO. LECTURAS DOMINICALES. "LA REBELION ES ESCRIBIENDO" Bogotá, 30 de Marzo de 1975. p. 10.

ENTREVISTA con Celso Román. Santafé de Bogotá, 5 de Junio de 1997.

FUNDALECTURA. Hojas de lectura, No. 29, Bogotá, Agosto de 1994.

ROMAN, Celso. Hoja de Vida, Bogotá, Junio 7 de 1997.

ROMAN, Celso. **Los Amigos del Hombre.** Bogotá, Carlos Valencia Editores 1986.

Laura Pidghirnay

LA ALEGRÍA DE QUERER Y PREGUNTAR

(JAIRO ANÍBAL NIÑO)

Jairo Anibal Niño nació en 1941, en Moniquirá, un pueblo de Boyacá que por sus costumbres se asemeja mucho a los pueblos del sur de Santander.

En el colegio no se caracterizó por ser el alumno más aplicado de la clase. Su disciplina corría a la par con su imaginación, interrogando a padres y maestros sobre aquellos enigmas del hombre y el universo que por su sencillez nos asombran y fascinan, y para los que toda respuesta es el anuncio mágico de nuevas preguntas. Fue acaso esa la razón, para que los padres del colegio Virrey Solís de Bucaramanga tomarán la decisión de expulsarlo.

En su época de estudiante universitario se integró al grupo de pintores «La mancha», dirigido por Rafael Penagos. Tras su breve paso por la pintura, fundó un grupo de teatro en Cartagena. En 1996 con su obra «El monte calvo», puesta en escena por el grupo de la Universidad Libre, obtiene el primer premio en el I Festival Nacional de Teatro Universitario. En 1967, con la misma obra recibe el premio del mejor espectáculo libre, en el V Festival Mundial del Teatro en Nancy (Francia).

Se vincula al teatro libre de Bogotá. En 1977 publica en la revista literaria Teorema una nueva obra teatral: «La Madriguera». También en este mismo año se hace acreedor al premio en el concurso Nacional de literatura infantil Enka, con su libro *Zoro*.

¿CUAL FUE LA ACTITUD DE LOS NIÑOS ANTE LAS

LECTURAS DE LAS OBRAS DE ESTE ESCRITOR?

Los niños han mostrado gran interés hacia la lectura de los poemas, lo que hace que deseen conocer nuevos escritos del autor, porque se sienten identificados con ellos pues están plasmando sus sentimientos, deseos y vivencias. Los niños manifiestan que el autor pareciera ser contemporáneo de ellos ya que en sus escritos utiliza un lenguaje sencillo, espontáneo y con una fluidez entendible a todas las edades.

LECTURA CRÍTICA.

Estos textos permiten a cualquier tipo de lector sin diferencias de edades, transportarse a experiencias propias en algún momento de su existencia, identificándose con cada uno de los poemas, los cuales proporcionan el desarrollo de su imaginación y creatividad. Esta clase de relatos, escuchados o leídos, llevan al niño al juego escénico, a las aventuras. En esta permanente fabulación el universo infantil está habitado de múltiples seres fantásticos que ganan todas las batallas frente a seres malignos; esto revela la presencia de un primer concepto que fragua su personalidad; el bien y el mal.

Marisol Guevara, Cristina Rivera

NACIDA EN LA TIERRA DE LOS COCUYOS Y DEL SOL DE LOS VENADOS

(GLORIA CECILIA DIAZ)

ADIÓS A LAS MORALEJAS

Juana Flores, conocida educadora chilena, refiriéndose a la literatura para niños, ha dicho que "no se trata de empobrecer el lenguaje, ni de usar diminutivos, ni de relatar anécdotas, ni de ponerle métrica a las lecciones, ni de llenar de moralejas la poesía y la prosa" (1). Quizás -con muy buenas intenciones- varias de estas tendencias rechazadas por la profesora chilena, estén siendo acogidas por algunos docentes que tienen a su cargo la labor de acercar a sus alumnos a los textos literarios.

A propósito de este tema, la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz, en una entrevista concedida a Sergio Andricain (2), dice que producir para los niños "a tontas y a locas (...)" lleva obviamente a escribir estupideces y a subestimar al niño". Cuenta que su vocación de escritora, se empezó a desarrollar a raíz de una solicitud que una editorial bogotana le hizo, para que construyera historias de carácter didáctico para los niños, como "complemento para un programa de español". Al lado de este trabajo, Gloria Cecilia Díaz -en ese entonces profesora de Español y Literatura en instituciones oficiales de Santafé de Bogotá- empezó a escribir "cuentos que no tenían nada de didácticos" y que según su propia opinión, le abrieron las puertas de la literatura infantil. Como dijo Jorge Luis Borges en su poema *Un soldado de Urbina*, hablando de Cervantes: "... sin saber de qué música era dueño ... por él ya andaban don Quijote y Sancho"; también por ella (Gloria Cecilia) ya andaban *El valle de los cocuyos* (3), con sus "piedras desnudas" y su "preciosa lagartija verde ... de la hierbabuena, de la acacia, del platanillo, del limonero, del valle y de los ojos de Jerónimo"; y *El sol de los venados* (4), en el cielo "de fuego, de trigo, de oro, de ámbar ..."; aquel sol de la mamá de Jana, que aún después de muerta estaba presente "en todos los objetos que había amado, en las plantas que había sembrado, en los ojos de la abuela, en el amor de papá ...".

SUEÑOS Y RECUERDOS

La novela *El valle de los cocuyos* se hizo merecedora en 1985 del primer premio en el concurso internacional de literatura infantil, *El barco de vapor*. Se trata de una historia donde los cocuyos son "los reyes de la noche" y las lagartijas "las reinas del día". La narración gira alrededor de los personajes que se funden con el paisaje del valle: Anastasia, anciana que pronostica el futuro en el humo del tabaco y conoce todos los poderes curativos de las hierbas; Jerónimo, niño lector de historias en el caparazón de las tortugas que duermen "tranquilamente sobre las piedras"; Silbo Brumoso, "el guardián eterno de las montañas Azules"; el invisible Pajarero Perdido, "un viejo centenario, arrugado como el tronco de un árbol", que anda en busca de un par de alcaravanes, hijos del sol; Halcón Peregrino, con su voz de trueno; cientos de colibríes "formando una ola verde de destellos"; los Pájaros del

Olvido, aves ladronas de sueños, "que nacen en las entrañas del Volcán de Piedra"; y Mariana, la mujer de la cara triste y los ojos verdes que "relampaguean de esperanza".

El valle de los cocuyos es un himno a la naturaleza. De la mano de los personajes de esta historia, los niños lectores vivirán la aventura de luchar con tesón por una meta, sin desfallecer: Se trata de la imagen poética de la perseverancia ("cuanto más se resbalaba más se empecinaba en avanzar"), de la solidaridad ("Quiero ayudar al Pajarero a encontrar los alcaravanes" ... "Tengo que salvar a Jerónimo antes de que el Espíritu lo sumerja en el agua del Olvido") y de la amistad ("Es divertido tener un amigo invisible"). No existe brecha generacional que se resista a la virtud de un diálogo cálido nacido del amor. Por eso, Jerónimo ha compartido gran parte de su vida con Anastasia y le ha brindado su compañía y ayuda al viejo Pajarero Perdido.

La utopía de vencer el miedo y reconquistar el mundo de la luz, rescatando a los alcaravanes, se vuelve realidad, como respuesta a la invitación a soñar y a recordar. Sueño y recuerdo se convierten, así, en la clave de la vida. La fantasía y la vuelta al pasado, a las propias raíces, se constituyen en la puerta de entrada a la liberación de las sombras. Mientras se pronostica en el valle de los cocuyos la erupción del volcán, en las mentes de los personajes de la obra ya han explotado todas las reminiscencias que los aferran a la tierra y les permiten el reencuentro con los seres queridos, y en sus corazones estallan los sueños, como vivencias mágicas de la imaginación.

Cada palabra de la novela de Gloria Cecilia Díaz es una invitación al sueño y cada personaje de su historia un canto a la emotividad. Los recuerdos que suscita su lectura, son un reto para que el lector se reencuentre con su pasado, caminando por este libro abierto: Un poema a la memoria y a la imaginación del hombre.

JUGANDO A LA POESÍA

El árbol que arrulla y otros poemas (5) es un compendio de tesoros, minianimales, brujerías y visiones particulares de la escritora Gloria Cecilia Díaz sobre los fenómenos de la naturaleza.

En esta obra se teje la poesía de las cosas cotidianas como el "algodón rosado / dulce de domingo" y de los personajes favoritos de los niños como el pirata con su tesoro de "monedas de oro, cuchillos, / una bandera enlutada / y el hermoso sable roto / recuerdo de una batalla.

Los animales, compañeros que tanto alegran la vida a los niños, también se pasean por estos versos: "La mamá ranita / tiene renacuajos ... que más bien parecen / diminutos duendes"; la pulga que viaja en autobús y la "pobre lagartija / que suda de calor".

Las brujerías llenas de humor, son las llamadas a hacer reír a los lectores de estos poemas: "A la bruja de la llanura / le duelen mucho los pies, / pero ella no se da cuenta / que es de volar al revés".

¿Qué piensa Gloria Cecilia Díaz de la naturaleza?: "El río / es la cabellera/ plateada de las

hadas ..." "Una naranja es un sol / enredado entre las ramas ..." "Una nube / es un rompecabezas / que se convierte en ...". Y el mar, que esconde "medusas de mil colores" y "barquitos que han naufragado".

Los poemas de *El árbol que arrulla*, son una cascada de música y color, salpicados de magia, juego y gracia, que se convertirán en un delicioso manjar "como el algodón rosado dulce de domingo" y en una sorpresa maravillosa como "el tesoro del pirata", para estimular la sensibilidad e imaginación de todos los niños que tengan la suerte de leerlos y disfrutarlos.

PARA ALEGRAR EL CORAZÓN DE LOS NIÑOS

Los alumnos del grado 2º. De educación básica primaria, del Centro Educativo Distrital Panamericano, leyeron algunos de los textos del libro de Gloria Cecilia Díaz, *El árbol que arrulla y otros poemas*. Cada estudiante recibió una hoja con cinco poemas. Esta experiencia literaria se combinó con la música. También los niños tuvieron la oportunidad de jugar a las adivinanzas, comparando los versos del libro de Gloria Cecilia con los dibujos que hicieron ellos mismos, ilustrando los temas de los poemas.

Hermínio Almendros, refiriéndose a la revista literaria para niños *La Edad de Oro*, cita aquella frase de José Martí: "Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, mostrando que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres". (6)

Para no enfrascarse en una descripción detallada de todas las reacciones de los niños frente a los poemas que se leyeron en el salón de clase, bástenos con decir que la vivencia de estos lectores, se asemejó mucho a la situación que muestra la cita del escritor cubano y que se resume en los siguientes diálogos:

-Profesora: ¿Puedo llevarme esta hoja? (la de los poemas)

-Sí, claro, ¿para qué la quieres?

-Para regalársela a mi mamá.

-Profesora, me puedo quedar con esta hoja?

-¿Qué vas a hacer con ella?

-Voy a leerle los poemas a mi abuelita.

Con esto, se comprueba en la práctica la expresión de Jairo Aníbal Niño sobre la literatura infantil: "... debe ser una fiesta tan sabia y tan emocionante como un partido de fútbol o como un baile. La palabra se transforma en un campo de juego, donde se dan cita la alegría, la imaginación... No debe tener otros propósitos que los de alegrar el corazón de los niños".

REFERENCIAS

- (1) GARCÍA PERS, Delfina y Beatriz Sallés Merlo (compiladoras). **Acerca de la literatura infantil**. Selección de lecturas. Editorial de libros para la educación. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana, Cuba 1980.
- (2) ANDRICAÍN, Sergio. **Por una literatura infantil con alma**. Entrevista con la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz. En: Revista Latinoamericana de literatura infantil y juvenil. No.1. Organo de las Secciones Latinoamericanas de la International Board on Books for Young People. Bogotá 1995.
- (3) DÍAZ, Gloria Cecilia. **El valle de los cocuyos**. Ediciones S.M. Madrid 9ª. Edición, diciembre de 1995.
- (4) ----- **El sol de los venados**. Ediciones S.M. Madrid 4ª. Edición, julio de 1996.
- (5) ----- **El árbol que arrulla y otros poemas**. Conceptos Gráficos Ltda. Armenia, Quindío, Colombia, 1995.
- (6) ALMENDROS, Herminio. **Reflexiones sobre el cuento para niños**. En: Acerca de la literatura infantil. Selección de lecturas. Compilación de Delfina García y Beatriz Sallés. Ministerio de Educación Ciudad de La Habana. Cuba 1980.

Matilde Frías Navarro

APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO DE ESTRATEGIA

Antes de aventurarse a precisar el significado de estrategia es necesario disponer de algunos elementos de juicio sobre la clasificación de las ciencias, entendiendo que toda clasificación es relativa e insuficiente. Pero como hay que tener un punto de apoyo para avanzar en cualquier discusión, podríamos tomar como referencia los planteamientos de Habermas quien clasifica las ciencias de acuerdo con el interés que persiguen, así: ciencias empírico-analíticas, su interés es de tipo técnico; ciencias críticas, interés emancipatorio y ciencias histórico-hermeneúicas, interés práctico.

Ahora bien, resulta pertinente ubicar la pedagogía dentro de esta clasificación y aquí surge un nuevo problema, puesto que este campo de conocimiento ha tenido y continúa teniendo diferentes enfoques, con el agravante de que incluso el término pedagogía desapareció por un tiempo, refundiéndose, en las llamadas Ciencias de la Educación.

Durkheim (1979) uno de los científicos sociales que se ocupó de desentrenar el significado de la pedagogía en la modernidad, consideraba la pedagogía "...como una teoría práctica ... con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan"¹; y agrega "... es la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con el fin de regularizar su desarrollo"²; aclarando que "La pedagogía no es la educación, y no podría sustituirla. Su función no es sustituir la práctica, sino guiarla, esclarecerla, ayudarla..."³.

En los años setenta, surge un movimiento pedagógico en Alemania inspirado en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que cambia el ideal pedagógico marcadamente autoritario por la búsqueda de la libertad y la emancipación, que según Müller, Ingrid (1995) ".proyecta una nueva imagen del educador como "actor" en la sociedad y en la política, que ve en la escuela y en la enseñanza en primer lugar un medio de democratización y cambio de la sociedad. Esta concepción pedagógica hace énfasis en que el niño no se educa solo en el aula, sino con su familia y dentro de los patrones culturales del medio; amplía la función docente hacia la actuación social de las comunidades, e incluye el trabajo de campo -el proyecto pedagógico-, como elemento sustancial de la formación práctica y profesional"⁴.

De otra parte, hablando específicamente de la investigación educativa, L. Stenhouse (1993) se pregunta qué quiere decir ésta, y se responde: "Yo considero investigación en educación, la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa"⁵.

Se evidencia en lo anterior, un hilo conductor que podría entenderse que la pedagogía está orientada a la acción transformadora en torno a un fin, a un propósito, a unos objetivos. Vista así la pedagogía, se inscribe dentro de las ciencias críticas por una parte y por la otra, dentro de las emancipatorias, tal como lo entiende Rafael Ávila Penagos (1991) quien sintetiza esta articulación designándola como una de las "ciencias prospectivas..... como bien lo indica su etimología están orientadas hacia adelante y no hacia atrás. Prospección se opone a retrospcción. Por ello no están preocupadas por la génesis, la estructura o el funcionamiento

de un sistema, sino primordialmente por orientar, (guiar o dirigir) la acción de actores, situados en contextos concretos y proyectarla hacia el porvenir, asignándole objetivos y medios", en tal sentido "... aquí no funcionan los paradigmas de variable dependiente e independiente, de causa-efecto, o de estímulo-respuesta, sino los paradigmas de las relaciones parte todo, texto-contexto, medio-fin e individuo-clase"⁶.

Esta nueva manera de considerar la pedagogía tiene profundas implicaciones puesto que ahora hay necesidad de analizar la realidad educativa en términos de planes y proyectos que miran hacia el futuro, que pretenden cambiar lo que existe pero no de una manera improvisada sino mediatizada por la investigación. Por ello Ávila Penagos agrega: "Concibo el proyecto pedagógico como un puente discursivo y metodológico construido entre el maestro y eso que solemos llamar, con un poco de vaguedad, la realidad nacional; siendo de la naturaleza de este puente ser un proyecto de intervención sobre su mundo en torno.... o si se quiere como un sistema articulado de proyectos de intervención"⁷. Continúa precisando el carácter de la pedagogía, como una disciplina "estratégica" análoga a las teorías militares y políticas en tanto "... tienen como punto de apoyo el que una y otras son (o implican) programas de acción"⁸.

El término estrategia, ha sido empleado fundamentalmente en el campo militar y en el político, pero tal como se ha venido sustentando a lo largo del presente escrito, existe cierta similitud con la pedagogía, en cuanto a su manera de operar: Se orienta al futuro con base en el presente, sus resultados tangibles solo se pueden ver a largo plazo, busca el cambio de la situación actual, está orientada a fines y objetivos, tiene sentido concebida como proyecto, los proyectos significan acción y están soportados en unos principios y en unos criterios en la perspectiva de elegir las mejores alternativas para el logro de los objetivos y todo lo anterior requiere un programa que garantice el éxito del proceso. Al respecto, y hablando específicamente de la lucha de clases, encontramos en Marta Harnecker (1971) una conceptualización sobre la estrategia y la táctica: "...todo partido revolucionario debería fijarse un programa mínimo, en el que figurarían las metas de la primera etapa y un programa máximo que realizaría finalmente la supresión de toda explotación... fijado el programa mínimo propio de la primera etapa del desarrollo de la lucha de clases, se hace necesario una estrategia general de lucha para conseguir los objetivos"⁹.

LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR LOS NIÑOS.

Haciendo una homologación de dichas consideraciones con la construcción de la estrategia en referencia, su diseño para los objetivos de la presente investigación tiene en cuenta:

SU ORIENTACIÓN PROSPECTIVA:

Se trata de un proyecto que surge de la necesidad de crear condiciones en el aula que permitan la interacción comunicativa entre los sujetos participantes, de tal manera que les sea posible construir, validar y legitimar sus propios textos y además dotarlos de lenguaje literario. En otras palabras, si la escuela es muda, o monologal, tal como lo señala Georges

Jean (1970), permitirle a sus actores que se expresen, entendiéndolo por tal, la precisión que hace M. Lísina (1987) "... la particularidad del objeto de la actividad de comunicación es la que siempre está dirigida a la individualidad de otra persona. Si ante nosotros tenemos una actividad cuyo objeto es otra persona como sujeto, como personalidad (y no como cuerpo físico) esto será, en todos los casos, comunicación (un sinónimo de la cual es, para nosotros, actividad comunicativa). ... Nosotros definimos la comunicación como determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común." ¹⁰

Las acciones requeridas son complejas y los cambios que deberán ocurrir son lentos en tanto que exigen romper barreras culturales de índole teórica, ya sea por las concepciones predominantes o por carencia de fundamentos en los campos socio y psicolingüístico, cognoscitivo, lúdico y pedagógico y barreras culturales referentes a prácticas pedagógicas arraigadas, y la falta de acceso en la comunidad a la expresión literaria.

SE APOYA EN PRINCIPIOS

CON SUS RESPECTIVOS CRITERIOS:

Si bien existen multiplicidad de principios o fundamentos o fuerzas motrices de la creación literaria, para la presente estrategia se adoptan aquellos que a juicio del equipo de investigación, han sido considerados como prioritarios, en tanto responden a las necesidades más sentidas, ejercen un influjo significativo en la transformación de la práctica pedagógica o corresponden a experiencias realizadas y que han demostrado su factibilidad, pertinencia y eficacia, o corresponden a lecciones de vida de escritores consagrados.

En cuanto a los criterios, entendidos éstos como reglas, normas y parámetros que sirven de guía ya sea para elegir las acciones concretas que se van a realizar o para indicar las características, formas, tiempo, modos y condiciones de su aplicación; tienen como punto de partida los principios los cuales a su vez se desprenden de concepciones lingüísticas, psicológicas y pedagógicas inscritas en una perspectiva cultural.

Igualmente, se han considerado algunos principios concernientes al proceso investigativo dentro del enfoque de la IAP y de la etnografía, relativos a la hermenéutica que permita la



interpretación de los textos generados a través de dicho proceso, encontrándoles el sentido que sirva a su vez de fundamento para investigaciones posteriores.

Los criterios, al igual que los principios, han sido seleccionados, buscando la pertinencia, factibilidad y eficacia; en todo caso, unos y otros, han sido fruto de la construcción colectiva del grupo de investigación.

ESTÁ ESTRUCTURADA EN FASES:

Las fases obedecen a cambios sucesivos -mas no lineales- cuya ocurrencia ha sido prevista, en orden a la consecución del gran objetivo: "la construcción de textos literarios por los niños"; objetivo éste que es al mismo tiempo una hipótesis de trabajo, por cuanto, varios autores y maestros consideran que los niños no están en posibilidad de crear textos literarios por no haber consolidado el dominio de la lengua. Pero es éste el cambio que se pretende generar y de ahí la necesidad de encontrar una estrategia para conseguirlo.

Se han establecido las siguientes fases: **sensibilización, fundamentación, aplicación, interpretación y evaluación.**

La sensibilización, corresponde a ese espacio de tiempo necesario para reconocer la existencia del yo, del otro y del nosotros, en cuanto a las posibilidades y las carencias, respecto a lo literario, la oralidad y la escritura, mediante procesos comunicativos que sirven de puentes para abrirse a la nueva experiencia que se tiene al frente. Momentos de toma de consciencia de la necesidad de abrir caminos que se sabe a donde deben conducir pero que se ignora por donde deben hacerse.

La fundamentación, abarca las diferentes actividades relacionadas con el encuentro con autores y obras que versan sobre la comunicación, el texto literario, lo psico y sociolingüístico, la lúdica, lo pedagógico en la creación literaria, la estética y los procesos investigativos. Aquí la atención se centra en las fuentes de información teórica y práctica que aporten a la construcción de los conocimientos sobre la temática en referencia para configurar los principios y criterios que apoyan y guían las alternativas de acción que posteriormente se van a diseñar.

La aplicación, contempla el conjunto de actividades que cada maestro diseña para desarrollar con los alumnos, en consonancia con los principios y criterios generales pero teniendo en cuenta la historia del grupo, los niveles de comunicación alcanzados, los intereses, las características socioculturales de los niños y la propia información, iniciativa y creatividad del docente.

La interpretación, hace referencia al tratamiento de la información que paso a paso se va obteniendo a medida que avanza la estrategia. Como se advirtió en el comienzo de este aparte, la pedagogía pertenece al ámbito de las ciencias crítico- sociales y de las histórico-hermeneúicas; en consecuencia, su función no es explicar sino transformar e interpretar los cambios realizados. A través del proceso investigativo se van encontrando nuevos significados

y sentidos a las relaciones que tienen ocurrencia, pero al terminar cada una de las fases anteriores, se hace un alto en el camino para comprender la información resultante. Para interpretar es necesario categorizar dicha información y ello se elabora a partir de los principios y criterios adoptados, en tanto que otras categorías, se van configurando a medida que surgen nuevas hipótesis.

La evaluación, teniendo en cuenta el enfoque de la presente investigación, la evaluación no es de tipo cuantitativo, sino cualitativa, por ello no están prefiguradas las categorías. Cada fase tiene sus propios criterios porque depende de la participación de sus integrantes. Consiste mejor, en los acuerdos de significado que se vayan gestando. Sin embargo, se evalúa, el proyecto en su conjunto, la pertinencia y validez de sus objetivos, del marco de referencia, de los principios y criterios, la claridad de las categorías y subcategorías empleadas para interpretar el desarrollo de las actividades, los logros obtenidos, la construcción de nuevas hipótesis, el conocimiento pedagógico que se haya podido construir, el nivel de participación de los involucrados, la actitud hacia el cambio, y la calidad literaria de los textos elaborados por los niños.

TIENE EN CUENTA LOS ACTORES INVOLUCRADOS:

La estrategia involucra a todos los actores, es decir: el maestro, los alumnos y los padres de familia. El primero ha estado en un proceso de formación permanente mediatizada por la reflexión sobre su propia historia, el análisis de textos literarios, la participación en eventos relacionados con el tema, la lectura de obras, la elaboración de ponencias y reseñas, la crítica del grupo sobre los trabajos elaborados por él mismo, la crítica a los escritos preparados por los compañeros de equipo y la reelaboración de las ponencias.

En cuanto a los alumnos, tal como se se dijo en la fase de aplicación, se estructuran un conjunto de actividades que atienden al desarrollo de la imaginación, de algunas habilidades de pensamiento en especial, del espíritu lúdico y la creatividad, al goce de la lectura y la escucha, teniendo presente la cualificación de la interacción comunicativa. Pero también, los padres de familia tienen su espacio para que desarrollen actitudes favorables hacia la lectura y la escritura, se comuniquen con los niños y en general se sientan co-participes del proceso.

OPERATIVIDAD DE LA ESTRATEGIA.

CONSIDERACIONES GENERALES:

Dentro del marco de orientación prospectiva y de apoyo en principios, cada uno de éstos con sus respectivos criterios, se ha concebido la estrategia pedagógica para la construcción de textos literarios por los niños, de la que se ha venido hablando en anteriores páginas. Cada una de sus cinco fases: Sensibilización, fundamentación, aplicación, interpretación y evaluación, está conformada por elementos específicos que le caracterizan y permiten dar

vía libre al establecimiento de condiciones en el aula para la creación literaria y, por ende, al desarrollo de procesos de escritura de textos literarios.

En la primera fase, la **sensibilización**, se agrupan los elementos teniendo en cuenta los actores, a saber:

MAESTROS: Autobiografías, lecturas, debates, reflexión escrita sobre el marco conceptual, construcción colectiva de ponencias, asistencia a eventos especializados, trabajo crítico sobre autores para niños y algunas de sus obras, carta de compromiso.

ALUMNOS: Sesión de cuentería, correo fantástico, torneo de la imaginación, poetización de la realidad.

FAMILIA: Libro viajero, taller y/o encuentro (trova, narración, relatos populares)

En la segunda fase, la **fundamentación**, se determinan los principios que a juicio del grupo investigador representan la base o punto de partida, desde las siete ejes demarcados desde las ponencias: Psicolingüístico, sociolingüístico, lúdico, pedagógico, afectivo-valorativo, investigativo y literario.

Cada principio, considerado como categoría, da lugar a unos criterios o sub-categorías, que como ya se ha anotado anteriormente, son entendidos como parámetros que sirven de guía para elegir las acciones concretas que se van a realizar.

La tercera fase, la **aplicación**, se ha concebido de "manera modular", en el sentido de que cada investigador puede adoptar las acciones mencionadas en el párrafo anterior y sus condiciones de aplicación, ajustándose a la fundamentación (principios y criterios), pero también, dando paso a la libertad que exige todo proceso investigativo dentro del marco de la creación literaria, esto es, respondiendo a las peculiaridades de una situación específica, a las características del grupo de alumnos, así como también a sus inquietudes y expectativas. Esta variabilidad enriquece el proceso y da apertura a diversas posibilidades para la consecución de metas comunes. Juega papel importante en esta fase, el conocimiento profundo que el maestro investigador tenga de los escritores que seleccione, así como la sensibilidad que las obras de estos autores produzcan en él y su capacidad para abordar estos textos literarios.

La cuarta fase, denominada **interpretación**, se refiere a la tarea de interpretación de la experiencia de las tres fases anteriores, que ha sido volcada cuidadosamente, por escrito, en las "actas" y en los "diarios de campo". Algunos puntos de referencia guiarán este trabajo de análisis, síntesis e inferencias, que se llevará a cabo "por pares", a fin de profundizar, debatir algunos puntos y ofrecer amplitud de conclusiones que preparen el camino a la siguiente fase.

La quinta y última fase, la **evaluación**, como su nombre lo indica, aspira a retomar todo el proceso de la estrategia pedagógica, para analizar sus aciertos, dificultades, ventajas o

desventajas, señalando posibles soluciones para futuros trabajos de esta índole y nuevos problemas de investigación alrededor del tema.

FASE DE SENSIBILIZACIÓN:

En este apartado se hará referencia a los elementos de cada una de las tres instancias de la primera fase: SENSIBILIZACIÓN.

MAESTROS: El equipo investigador ha acordado siete elementos para esta instancia:

Las **autobiografías** - trabajo de sensibilización frente a la propia experiencia y la del resto del equipo investigador - permiten desde la línea etnográfica volcar la propia vivencia, a veces de manera catártica, y detectar "comunes denominadores" en esas historias de vida, como elementos facilitadores del desarrollo de la imaginación, del gusto por la lectura y de la creación literaria.

Las **lecturas**, se han orientado sobre la base de una bibliografía general, enriquecida a criterio de cada investigador. Con el poeta Edmundo Perry, hemos dicho que "leer es en esencia una actividad gozosa (...) la lectura, la buena, la demorada, la que se devuelve, la que se repite, no es nunca fácil: es exigente y requiere un gran esfuerzo de concentración, y los lectores estamos ante un desafío, entender, y cuando entendemos, cuando logramos captar un sentido, el goce es goce profundo, es el goce que produce la culminación de un esfuerzo"¹¹. Entendida así, la serie de lecturas de cada maestro - investigador, le enriquece, le sensibiliza y le abre nuevas expectativas frente a su trabajo investigativo y pedagógico.

Los **debates** se constituyen en el centro de la construcción colectiva. El trabajo investigativo desde la "acción - participación", encuentra en este elemento un germen de producción de conocimiento. A su vez, la riqueza de los debates se relaciona directamente con la calidad y la cantidad de lecturas que les preceden. La elaboración de reseñas de los libros leídos es un buen punto de apoyo para suscitar la discusión y aportar ideas para la elaboración de ponencias.

La **reflexión escrita sobre el marco conceptual** se da a través de la presentación de una primera versión de ponencias, que encaminan la acción desde unas dimensiones concertadas en el grupo de investigadores. Estas serán las columnas vertebrales dentro del marco de la investigación, concebidas desde la óptica de la relación entre el lenguaje y la investigación. Tal como lo afirmara el Profesor Diego Cobaleda: "¿Qué es la investigación, sino un ejercicio de lenguaje?" (...) En el caso de la investigación el lenguaje aparece como problema del cual es necesario ocuparse, pues en él está el resultado que ella busca" (...) "... la escritura, en tanto acto individual, es búsqueda de una nueva interpretación (...) con la escritura se recupera la crítica"¹².

La **construcción colectiva** hace referencia al proceso arqueológico de elaboración de cada ponencia: Sugerencias en grupo sobre ajustes, correcciones, posibilidades de profundización,

aclaraciones y otros aspectos que a juicio del equipo de investigadores deba tener en cuenta el autor de la ponencia, para pasar de una primera versión, a otra(s) más elaboradas, hasta completar su trabajo. Esta vivencia es la base para la aprehensión del principio fundamental que adoptará el trabajo de creación literaria por los niños, que será igual al descrito anteriormente, en el sentido de elaborar una primera versión de un texto, que se irá puliendo a través de sucesivos pasos, para que el niño tome conciencia del proceso creador que supera los límites de la "inspiración" primera y exige dedicación y organización. Como lo ha dicho Darío Jaramillo Agudelo: "Escribir es corregir. Lo más impresionante - y abrumador - de la escritura es que todo texto es, siempre, susceptible de mejorar" (...) "Escribir es corregir y la corrección comprende varias etapas entre sí. Esto es importante porque cada etapa debe realizarse una por una. Es necesario corregir el conjunto, cada párrafo, cada frase, cada palabra: en realidad, aquí estoy enunciando una metodología que va del conjunto al detalle, del todo a las partes".¹³ También Mario Vargas Llosa ha tocado el tema, así: "Yo trabajo desde temprano, en la mañana, porque las primeras horas del día son para mí las mejores y las más creativas. Son las horas que yo dedico realmente a escribir lo nuevo, a hacer avanzar la historia; luego de algunas horas siento que pierdo ese ímpetu y entonces a partir de ese momento comienzo a corregir; yo corrijo mucho, reescribo constantemente, rompo mucho de lo que hago y creo que, exagerando un poco, pero no mucho, prefiero corregir a escribir".¹⁴

La asistencia a **eventos especializados**, se constituye en un elemento fundamental dentro del proceso de sensibilización, si se considera a estos eventos como una posibilidad de construir una atmósfera propicia para el trabajo de investigación: Conocimiento de nuevas visiones sobre el problema planteado, apertura a otras concepciones y planteamientos, establecimiento de ámbitos de comunicación en ambientes distintos al de la institución escolar y experiencias profesionales gratificantes con colegas y profesionales de otras ramas del saber.

El séptimo elemento, **trabajo crítico sobre autores literarios para niños y algunas de sus obras**, a la vez que se considera como parte de la primera fase, o de sensibilización, constituye un puente hacia la fundamentación, en tanto la orientación que hace el maestro - investigador de la construcción de textos literarios por los alumnos, exige conocimiento e interpretación de escritores y su obra para poder llevar al aula con propiedad estas muestras representativas de la literatura para niños, tomando como base el principio de que no escribe quien no lee: "Hay lectores por pasión - ha dicho el profesor y escritor Arturo Guerrero - que son casi simultáneamente escritores. Leen y tras padecer el placer y la catarsis inmanentes al acto, no pueden dejar de perpetrarlo en calidad de protagonistas de las palabras. En esta categoría reside la verdadera literatura".¹⁵

Finalmente, la **carta de compromiso** aproxima al maestro a la reflexión de su actitud de cambio. Se trata de escribir una carta que revele la asunción de un compromiso afectivo y vital con la pedagogía, la literatura y los niños como alumnos y como individuos sensibles, diferentes y únicos, que requieren de acercamientos cálidos por parte de su maestro - investigador y una comunicación llena de sentido y proyecciones para la vida personal, familiar y escolar. Ha dicho el escritor Alvaro Miranda que "no hay que olvidar que hasta

hace muy poco se manejaba con orgullo la atroz sentencia *la letra con sangre entra*, y que hoy maestros y adultos perversos reproducen con exceso de tareas escolares, es decir, con odio y fastidio, la lectura".

-ALUMNOS: El equipo investigador ha acordado cuatro elementos para esta instancia:

La **sesión de cuentería** o encuentro mágico con la palabra del cuentero. Se trata de una hora de cuento, armonizada por humor, ritmo y poesía, tiempo en que el narrador se involucra con su público infantil para sensibilizarlo y hacerlo vibrar con una historia impactante y atrapadora.

El **correo fantástico**, que consiste en el intercambio de cartas entre los niños de las escuelas participantes en la investigación. Se trata de cartas espontáneas, para que el niño vea en ellas no un ejercicio académico, sino una posibilidad de comunicación con niños de su edad y de expresión de sus sentimientos y afectos. Cuando el periodista Jaime Montoya Candamil preguntó a Isabel Allende a qué edad empezó a escribir literatura, la novelista chilena no vaciló en responder: "No sé si se podría llamar literatura escribir cartas. Así empecé. (...) Esa fue mi primera literatura, a través de la correspondencia con mi madre".¹⁴

El tercer elemento de la instancia correspondiente a los alumnos es el **torneo de la imaginación**. Se trata aquí de combinar juego y lenguaje en una maratón de relaciones de palabras, asociaciones inesperadas y fantásticas, lúdica de la rima improvisada, versos con música y otras muchas más actividades que la iniciativa del maestro le sugiera para realizar con los alumnos una o más veces al día, en cualquier clase, como elemento de sensibilización que responda a una expectativa latente en todo niño: el juego y su capacidad de relajación, socialización y creación.

Por último, la **poetización de la realidad**, es decir, el vuelco de las historias personales, las anécdotas y los hechos cotidianos, hacia la palabra poética. En este terreno, hablando de la poesía de Paul Eluard, Gastón Bachelard en su libro *El derecho de soñar*, dice: "El mundo ya no es tan opaco cuando el poeta lo ha mirado; el mundo ya no es tan pesado cuando el poeta le ha dado la movilidad; el mundo no está más tan encadenado cuando el poeta ha leído la libertad humana en los campos, en los bosques y en los vergeles; el mundo ya no es tan hostil, cuando el poeta ha devuelto al hombre la conciencia de su valentía".¹⁵ La "poetización de la realidad" puede hacerse a través de la aproximación de los niños a un verso o a una historia literaria que se parezca a su propia historia de vida, o por medio de la observación sensible del mundo que rodea al niño y la expresión emotiva de lo que él siente ante los fenómenos observados (el paisaje, el canto de un compañero, un pupitre roto, la niña triste, el recuerdo de un padre ausente, la muerte, la alegría en el parque). También es posible poetizar la realidad por medio de videos donde se combine la música clásica y las imágenes de paisajes y animales, de tal manera que su apreciación impacte sensiblemente al niño. También, a través del cine (o de un audiovisual que se pueda proyectar en la institución), para que el niño haga suyos los sueños de la pantalla, parodiando a Alvaro Cepeda Samudio que en su cuento *Todos estábamos a la espera*, afirma: "Hubo un tiempo cuando veía todas las películas. Cuando no se tienen sueños, cuando no esperamos nada,

tenemos que meternos en las salas de cine y tomar los sueños prestados de las películas (...) También yo iba al cine todos los días a hacer míos todos los sueños".¹⁶

-FAMILIA: El equipo investigador ha acordado dos elementos para esta instancia:

El **libro viajero**, que junto con un cuaderno que contiene algunas preguntas, es repartido a los niños de cada aula, por turnos, para unir a los miembros de la familia en torno a la conversación, la lectura y la escritura. En todo proceso lectoescritor de los niños es fundamental el papel que cumple la familia. Asegura el periodista ya nombrado, Jaime Montoya, que "Isabel Allende viene de una familia de lectores y de consumidores de libros, como ella lo explica; tenía un tío ratón de biblioteca; el tío Jaime (que figura en el libro) tiene una habitación que es un túnel lleno de libros - dijo Isabel, tras recordarme los momentos felices cuando se escribía con su mamá". Igualmente, la exvicepresidenta del Ecuador, Rosalía Arteaga, autora de varios libros, en una entrevista concedida en 1993, a propósito de circunstancias especiales que influyeron para favorecer su actitud positiva frente a la lectura y al estudio, decía: "El ejemplo de ver a toda la familia (padre, madre, abuelos, tíos) interesada en los libros. La consideración de que obtener un libro era un premio por una buena acción. El estímulo temprano y la sensación de deleite de conversar con los padres sobre un libro que había despertado mi interés"¹⁷.

El **taller o encuentro** consiste en aprovechar un encuentro de miembros de la familia en la institución, para pasar un rato ameno con padres, tíos o abuelos "voluntarios" que lleven a cabo una sesión de trova, narración o relatos populares, en cada aula o en un acto masivo de comunidad. Esta sensibilización a los miembros de la familia, permitirá ampliar las posibilidades de diálogo con los hijos, en el hogar, y compartir momentos de creación literaria y lúdica. La experiencia de observar a sus padres exponiendo ante otros sus habilidades literarias y musicales, motivará al niño a imitarle y será un peldaño hacia la construcción de sus textos literarios.

A partir de la siguiente página, aparece el cuadro: *Ejes, Principios y Criterios*, creado para la estrategia de construcción de textos literarios por los niños.

EJES, PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARTE A

EJES	PRINCIPIOS (Categorías)	CRITERIOS (Sub-categorías)
Psicolingüístico	<p>1. La lectura es inherente a la producción escrita, ya que si el niño se acerca al texto, se acerca también a los niveles de pensamiento que ha desarrollado en su apropiación de la lectura y la escritura.</p> <p>2. La lectura y la escritura como procesos eminentemente comunicativos, deben incorporarse a la vida escolar y, más aún, a la vida misma.</p> <p>3. Es indudable la importancia de los procesos verbales vivenciales en todo tipo de creatividad literaria por parte de los niños.</p>	<p>a. Es importante que el maestro motive al niño a que cuente por escrito la secuencia de los momentos de la lectura y la escritura, las sensaciones experimentadas y otras vivencias alrededor de este tema y que las comparta con sus compañeros.</p> <p>a. Escribir sobre los textos leídos y sobre la realidad observada, debe ser un ejercicio diario, como goce, como necesidad comunicativa y como expresión de sentimientos: párrafos cortos, cartas, recetas de cocina, instrucciones para practicar un juego o armar objetos, notas a los padres, "glosas" en el cuaderno y otros actos cotidianos de lectura y de escritura.</p> <p>a. Los ejercicios de oralidad deben marginarse de todo rigor académico y calificación, para que en virtud de su espontaneidad logren mantener la atención del niño, relacionar el lenguaje con la actividad lúdica y favorecer la creación literaria: diálogos improvisados, lecturas en voz alta, diversos juegos de palabras, competencias lingüísticas de originalidad, rapidez e imaginación.</p>
Sociolingüístico	<p>1. El niño aprehende los patrones del lenguaje que percibe en la interacción con los adultos.</p>	<p>a. El lenguaje del adulto maestro debe mostrar al niño que incorpora expresiones que demuestran capacidad de asombro, que está abierto a la experiencia, que contiene preguntas de orden superior, que incluye expresiones relativas a los procesos de pensamiento (observación, comparación, establecimiento de diferencias y semejanzas, operaciones entre imágenes), que contiene elementos afectivos (demuestra interés, gozo, sensibilidad ante el dolor, alegría, miedo, admiración frente a la naturaleza).</p> <p>b. El lenguaje del adulto maestro debe contener expresiones literarias.</p> <p>c. El maestro tiene que ser consciente del lenguaje que emplea y de las finalidades que persigue. Por ejemplo, saber que con su expresión verbal está buscando contagiar de emoción a sus alumnos o incitarlos a explorar un texto o entrando en complicidad con ellos para crear un ambiente de libertad.</p> <p>d. El empleo por parte del maestro de códigos restringidos o amplios, sirve de patrón al niño para la expresión de sus ideas en forma limitada o con riqueza, claridad y coherencia. Así mismo, las lecturas de textos literarios constituyen un modelo de lenguaje que el niño inicialmente tenderá a imitar, luego de haber sido orientado por su maestro a hacer un acercamiento emotivo al texto y una interpretación del mismo.</p>

EJES, PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARTE B

EJES	PRINCIPIOS (Categorías)	CRITERIOS (Sub-categorías)
Sociolingüístico	<p>2. La escritura es una aventura personal que refleja el yo y la identidad del escritor, así como sus fantasmas y su aprehensión del mundo, constituyéndose en el mejor vínculo para interactuar con otros, trascendiendo al tiempo y al espacio.</p> <p>3. El intercambio con sus pares enriquece al niño en todas sus dimensiones.</p>	<p>a. El maestro debe propiciar diariamente momentos para que el niño escriba sus propias experiencias familiares y personales y planee - también por escrito - proyectos para el futuro. Los temas pueden ser tan sencillos y profundos como la misma vida del niño: El partido de fútbol del domingo, la diversión con la mascota preferida, el paseo del fin de semana, el aburrimiento en la casa, los regaños de ..., lo que haría si se ganara una bicicleta en una rifa, la dificultad de las tareas de ..., la muerte de un familiar o un vecino, el señor que se emborrachó en la tienda de la esquina, el dinero que se ganó trabajando en ... Estos textos deben ser compartidos con los compañeros de curso.</p> <p>a. El ambiente escolar debe ser un espacio de diálogo entre alumnos y maestros, de juego, de observación permanente, de intercambio de saberes, de trabajo en grupos, que rompa la idea tradicional de la disciplina del silencio.</p>
Lúdico	<p>1. El niño se involucra en actividades que tienen sentido para él, como el juego.</p> <p>2. La creatividad del niño debe conducir a que la escritura sea un recreo.</p>	<p>a. Siempre al lado del juego, el trabajo literario con los niños debe estar acompañado de todos aquellos textos que relacionan la palabra con el juego: trabalenguas, rondas, adivinanzas que involucren metáforas, retahílas, chistes. Así se crea una atmósfera lúdica para la expresión verbal, que puede ser el germen de la creación literaria.</p> <p>b. El maestro debe proponer al niño juegos que le permitan construir sus propias reglas: Sobre número de integrantes, formas de actuación, duración, manejo del espacio. Esta es una circunstancia apropiada para que el niño amplíe la comunicación, abra caminos a la imaginación y entre el mundo de los códigos de la realidad - fantasía.</p> <p>a. La escritura no debe ser un ejercicio rígido, tensionante y vacío, sino un momento de alegría para el niño. Esto puede lograrlo el maestro cuando la desliga de la calificación, demuestra al niño que se conmueve realmente ante la experiencia vital que éste ha volcado en el papel y celebra sus logros, como una forma de motivarlo y elevar su autoestima.</p>
Pedagógico	<p>1. La creatividad puede ser espontánea o incentivada de manera intencional. Esta incentivación atraviesa por varios momentos: preparación, incubación, iluminación y verificación</p>	<p>a. La preparación debe estar referida a la construcción de un ambiente físico y afectivo que desarrolla la comunicación entre maestros y niños y de éstos entre sí (poder hablar sin restricciones, preguntar sin sanciones, cambiar el lenguaje cotidiano autoritario por un lenguaje rico en ideas y sentimientos, abierto al planteamiento de hipótesis).</p>

EJES, PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARTE C

EJES	PRINCIPIOS (Categorías)	CRITERIOS (Sub-categorías)
Pedagógico		<p>b. La incubación corresponde a la escucha, la representación, el juego, la expresión corporal, la música, el dibujo, la danza.</p> <p>c. La iluminación está constituida por el fluir de palabras y frases que permiten al niño elaborar nuevas relaciones entre imágenes (inferencias, combinatorias).</p> <p>d. Una primera iluminación no es una obra terminada. Es necesario volver sobre ella, ajustarla, dejarla reposar, retomarla, como un juguete al que siempre se le encuentran nuevas posibilidades y funciones.</p> <p>e. La verificación es el producto final, resultado de la iluminación y el trabajo consciente. Hay aquí secuencialidad, reflexión, comparación y autocrítica.</p>
Afectivo - Valorativo	<p>1. El niño produce textos, en la medida que su creación tenga alguna significación para sí mismo.</p> <p>2. Los niños de hoy son maestros en lectura de imágenes. De aquí se puede partir para trabajar la oralidad y la producción de textos escritos.</p> <p>3. Los sentimientos y emociones del niño están presentes en la forma como él accede a experiencias dentro y fuera del aula</p>	<p>a. La lectura y la escritura deben estar ligadas siempre a la emotividad del niño.</p> <p>b. El maestro creará en el aula un clima de sensaciones agradables y gratificantes frente a estas dos actividades, para que el niño las añore, las solicite y termine haciéndolas parte de su vida escolar y familiar.</p> <p>c. El maestro debe acordar con el niño el tipo de textos literarios que se llevarán al aula para adelantar procesos de lectura (trabalenguas, rondas, poesía, cuento) y debe tener en cuenta los temas preferidos por los niños (animales, historias de amor, aventuras, terror, viajes, paisajes).</p> <p>a. El trabajo literario puede estar acompañado en bastantes ocasiones de sesiones de presentación de imágenes (películas, dibujos animados, videos musicales). El maestro propiciará las experiencias de sensibilización y verbalización (oral y escrita) de la experiencia visual del niño, así como también los diálogos creativos de intercambio de ideas sobre las imágenes vistas, comparaciones entre distintos puntos de vista sobre su interpretación y su relación con la vida misma.</p> <p>a. Los niños se manifiestan de diversas maneras y participan con mayor entusiasmo en las actividades de tipo lingüístico que les sean novedosas y creativas, es decir, aquellas que se salen de la cotidianidad de la escuela.</p>
Investigativo	<p>1. El trabajo investigativo conduce a la producción teórica como fuente de conocimiento y de solución de problemas.</p> <p>2. La observación y el registro de la cotidianidad del aula, son acciones que facilitan la construcción y el planteamiento de estrategias pedagógicas.</p>	<p>a. Cada sesión de trabajo con los alumnos, constituirá un proceso centrado en la formulación de un problema y la determinación del camino a seguir para su solución.</p> <p>a. El diario de campo es un instrumento que permite al maestro hacer una mirada reflexiva acerca de su quehacer y, a la vez, realizar un seguimiento de su trabajo y del desarrollo de los niños. Entra aquí en juego su capacidad de observación, relación, análisis e inferencias.</p>

EJES, PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARTE D

EJES	PRINCIPIOS (Categorías)	CRITERIOS (Sub-categorías)
Investigativo	<p>3. La I.A.P. proporciona a la comunidad educativa la posibilidad de transformar la realidad en beneficio y crecimiento de la misma.</p> <p>4. Todo proceso de construcción en el aula, trae implícita una arqueología del saber, como ejercicio vital de la producción de conocimiento.</p>	<p>a. La participación consciente y creativa del maestro en el proceso investigativo se traduce en su capacidad de lectura e interpretación de textos que comparte con los miembros del grupo de investigación, en su trabajo de producción intelectual como escritor (ensayos, ponencias, reseñas) y en su habilidad para sacar conclusiones relevantes y elaborar informes. Este proceso se centra en la creación colectiva, dentro de un marco de reflexión, crítica y solución de problemas.</p> <p>a. El maestro y sus alumnos deben interiorizar la construcción de texto literario como un proceso de carácter cualitativo que está determinado por el momento de escritura en el papel de una primera idea ("inspiración") y las etapas sucesivas que siguen a este primer momento, que deben ser conscientes y organizadas. Hay aquí toda una ambiente de laboriosidad que gira alrededor de lecturas de textos literarios y de otra índole, y de la autocrítica que guiará al artista a aceptar o rechazar la propia obra, que irá "puliendo" hasta tener un producto terminado, que pueda ser publicado. El alumno escritor, orientado por su maestro, aprenderá a conocer sus propias características como creador y la forma particular como habrá de construir una adecuada atmósfera de trabajo.</p>
Literario	<p>1. La creación literaria parte de un estado de sensibilización frente al lenguaje y es producto de una rica imaginación, entendida ésta como la capacidad de captar imágenes y establecer "tejidos" y relaciones entre ellas, para producir otras nuevas.</p> <p>2. Para construir textos literarios no basta con traducir metáforas en el papel; hay que poetizar la realidad, lo cual no implica estrictamente escribir poemas, sino verte a la realidad cotidiana su belleza poética.</p> <p>3. La lectura interpretativa de imágenes es un camino abierto hacia la capacidad de entender y contar historias, manejar estructuras cognoscitivas, acceder al humor y a la inter-textualidad, y otros aspectos relacionados con la creación literaria.</p>	<p>a. Existen diversas formas de sensibilizar al niño frente al lenguaje: Los juegos de palabras, las narraciones orales, las declamaciones de poemas frente al grupo, las audiciones de textos literarios en la voz de sus propios autores. Partiendo de todo esto, el maestro debe orientar los procesos de relación de imágenes literarias y de captación del juego de la imaginación que comporta todo texto literario.</p> <p>a. El maestro debe mostrar al niño, con su propio ejemplo, que leer es el camino más seguro para llegar a escribir. Si se trata de producir textos literarios, se deberá leer literatura. El maestro hará ver a los niños cómo las historias que cuentan los relatos literarios son experiencias de vida que muchos de ellos habrán sentido alguna vez. Igual ocurre con la poesía. El niño diariamente puede ser motivado por su maestro a escribir una anécdota, utilizando metáforas, elementos de humor y adjetivos inesperados. También se le puede llevar a hacer sencillas descripciones literarias de las personas y objetos que le rodean: los ojos tristes de la señora que le abre la puerta de la escuela, el niño que se burla de un adulto, el pupitre, una cáscara en el piso, el cuaderno ajado de un compañero.</p> <p>a. El maestro debe propiciar momentos de encuentro del niño con la imagen, tratando de dejar libertad en su recepción, y orientando procesos de interpretación de secuencias en las historias, relación entre la música y la imagen visual, inferencia de retrospectaciones y prospecciones, análisis de símbolos, manejo del humor y del lenguaje con duplicidad de sentidos, significado de los diálogos y de los silencios. Se pueden escoger películas de dibujos animados, de terror, de aventuras, de ciencia ficción y otros temas interesantes para los niños, e incluso algunos documentales y dramatizados de la televisión.</p>

REFERENCIAS

1. DURKHEIM, Emilio. **Educación y Sociología**. Editorial Linotipo Ltda. Bogotá, 1.979, pág. 115
2. *Ibidem*, pág. 118
3. *Ibidem*, pág 122
4. MÜLLER, DE Ceballos Ingrid. **Temas Escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea**. U.P.N., CIUP., Grafemas Ltda., Santafé de Bogotá, 1995, pág 9
5. STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1.993, pág.42
6. ÁVILA PENAGOS, Rafael. **Pedagogía y Auto-Regulación Cultural**. Ediciones Antropos Ltda. Bogotá, 1.991, págs. 52 y 53 respectivamente.
7. *Ibidem.*, pág. 75
8. *Ibidem.*, pág 98
9. HARNECKER, Marta. **Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico**. Siin bandera, pág. 210
10. LÍSINA, M. En **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica En La URSS. Antología**. Edit. Progreso, URSS, 1987, Págs. 275 y 276
11. ALFARO, Adriana. **¿Quién lee, quién no lee ? Seis personas relacionadas con el libro responden sobre el hábito de la lectura del colombiano**. (Edmundo Perry, Arturo Guerrero, Álvaro Miranda y otros). En : Lecturas Dominicales del periódico El Tiempo. Santafé de Bogotá D.C., 11 de mayo de 1997, p. 2-3.
12. COBALEDA, Diego. **Investigación, lenguaje y escritura**. En II Foro interno y Foro local de lectura comprensiva y escritura : La escritura como dimensión cognitiva y creativa. Memorias. Universidad Autónoma de Manizales. Vicerrectoría Desarrollo Humano. Manizales, junio de 1996, p.64.
13. JARAMILLO, Agudelo, Darío. **Carta con cartilla. (Acerca del buen escribir)**. Leer y Releer N° 14. Departamento de Bibliotecas Universidad de Antioquia. Medellín, abril de 1997, p.8.
14. MONTOYA CANDAMIL, Jaime. **Secretos de Escritores**. El pulso de los tiempos editores. Santafé de Bogotá D.C., 1993, p.20,25.
15. BACHELARD, Gaston. **El derecho de soñar**. Fondo de Cultura Económica. México, 1993, 1ª reimpresión, p.173.
16. CEPEDA SAMUDIO, Álvaro. **Todos estábamos a la espera**. En: Magazín Dominical de El Espectador. Santafé de Bogotá D.C., 11 de mayo de 1997, p. 5-7
17. FRÍAS NAVARRO, Matilde. **La educación: ¿Vehículo de acceso real a la cultura ?** Entrevista a Rosalía Arteaga. En: Revista El Acontista N° 2. Fundación Cultural Susaeta. Santafé de Bogotá D.C., junio de 1993, p. 15-16

TERCERA PARTE

1 C.E.D. PANAMERICANO
JORNADA DE LA MAÑANA

2 C.E.D. SAMPER MENDOZA
JORNADA DE LA MAÑANA

3 C.E.D. CIUDAD DE MONTREAL
JORNADA DE LA MAÑANA

4 C.E.D. LA MERCED
JORNADA DE LA TARDE

LA LITERATURA: UNA VENTANA A LA CREATIVIDAD INFANTIL

"La edad más bella y afortunada del hombre es la infancia, pero está atormentada de mil formas distintas, con mil angustias, temores y fatigas, debido a la educación y a la instrucción, hasta el extremo de que el hombre adulto, incluso en medio de la infelicidad..... no aceptaría volver a ser niño y sufrir lo mismo que ha sufrido durante la infancia."

Giacomo Leopardi

En calidad de co-investigadoras, durante el desarrollo del proceso tuvimos un acercamiento progresivo a muchos autores con quienes nos identificamos en planteamientos tan interesantes como el expresado por G. Leopardi, texto con el que iniciamos este informe. Uno de los aspectos que mayor reflexión ha suscitado ha sido el relacionado con la lectura y escritura en la escuela, actividades generalmente orientadas hacia la funcionalidad de las áreas, primando la búsqueda de información y el desarrollo de actividades que en sí mismas corresponden a tareas o lecciones que hacen parte del trabajo escolar, pero sin un fin de mayor proyección.

A propósito de lo anterior, relacionamos tal situación con la expresión **jaula no, aula sí**, la cual hizo parte de la intervención de un grupo de maestros de Nariño en el Segundo Encuentro de Escritores y Profesores de Literatura (Octubre de 1996); la misma conduce a serias reflexiones en torno a la actividad escolar y con relación a la problemática que nos ha ocupado, conduciéndonos a ser cada vez más conscientes en la búsqueda de alternativas que permitieran dar libertad al desarrollo de la fantasía, imaginación y creatividad comúnmente enjauladas en la cotidianidad escolar.

Por ello, el objetivo central del proyecto "Construcción de textos literarios por los niños" implicó la búsqueda de una articulación entre lo cognitivo, la sensibilidad y la afectividad, para lo cual el contacto del niño con la literatura representó un recurso de primer orden que además de contribuir a esta integración, permitió afrontar desde otro ángulo el trabajo en lecto-escritura; involucrando aspectos tan importantes como el lúdico y creativo, validando el derecho a la escritura y a la palabra, dejando de lado la actitud del consumidor que repite y copia, dando oportunidad al niño de que a través del ejercicio escritor manifestara y desarrollara sus competencias comunicativas y literarias.

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN:

El Centro Educativo Distrital Panamericano está ubicado en la carrera 27 No. 25-85 del barrio Panamericano en la ciudad de Santafé de Bogotá, D.C. Se encuentra en un sector muy comercial: alrededor funcionan talleres, restaurantes, panaderías, industrias, clínicas y un supermercado. Se trata de un lugar con mucha contaminación visual, auditiva y ambiental, donde confluyen importantes avenidas (26 y 34).

La planta física antigua data de 1936. Las aulas aunque amplias, presentan gran deterioro. El patio es de cemento en su totalidad; no posee zonas verdes ni espacios adecuados para la recreación.

En esta Institución el proyecto se desarrolló con 129 alumnos: 33 de 3ºB, 30 de 4ºA, 30 de 4ºB y 33 de 5ºC. Sus edades oscilan entre los 7 y los 14 años. Proviene de hogares conformados con un 50% por papá y mamá; 30% vive únicamente con la mamá; un 10% con la mamá y el padrastro (sólo se presentan 2 casos de niños), mientras que con papá y madrastra el 4%; sólo con la abuela el 4% y el 2% sólo con el papá.

Estos niños y niñas proceden de diferentes sitios de la ciudad; algunos deben desplazarse durante una hora para llegar al plantel. El 60% de los alumnos vive en barrios cercanos (Panamericano, Santafé, Samper, La Soledad, Teusaquillo y el Centro); el 40% restante en barrios del Sur Oriente y Sur Occidente de la ciudad. Este último grupo corresponde a niños cuyos padres trabajan en esta localidad; por lo tanto, en la jornada contraria a la escolar permanecen en el sitio de labor de sus padres o en un lugar cercano para regresar juntos en la noche a sus viviendas.

Sus padres son empleados y otros trabajadores independientes: carpinteros, constructores, conductores, vendedores, masajistas, bailarines. También hay campesinos, amas de casa y desempleados.

La actividad significativa en las horas de la tarde para un 90% del grupo es ver televisión y jugar nintendo. Algunos dicen dedicar más tiempo para hacer sus tareas, jugar fútbol y ocasionalmente ayudar a sus padres, ya sea en oficios de la casa o en la venta; tal es el caso de los niños cuyos padres tienen como actividad económica básica las ventas independientes.

Su contacto con la lectura y escritura ha estado supeditado a los encuentros y posibilidades que les brinda la escuela; quizá por esto al escribir siempre surgen preguntas sobre qué o cómo hay que hacerlo. Aunque algunos tienen más habilidad en la escritura no es que predomine en ella lo lúdico y literario a la hora de jugar con las palabras.

El interés nos llevó a buscar el acercamiento de los niños a la lectura, partiendo de los principios como el de que ésta contribuye a involucrarlos en otros mundos, cuyas vivencias al alimentar su imaginación, serían un incentivo para el desarrollo de la creatividad, indispensable para el logro del objetivo fundamental del proyecto en cuanto a propiciar la comunicación escrita de los niños, centrada en el aspecto literario.

Para la sensibilización de los alumnos, además del acercamiento a los diversos géneros literarios, mediante el estímulo a la lectura, se dieron sesiones de cuentería, video audiciones, salidas recreativas, entre otras. Todo lo anterior despertó en ellos entusiasmo que se reflejó en la espontaneidad con que expresaron sus vivencias, anhelos y fantasías en la creación de sus textos.

Las actividades vivenciales motivaron a los niños a la construcción de sus textos; dichas actividades fueron registradas en los diarios de campo. Encontramos los siguientes aspectos

relevantes como el afectivo valorativo: los niños producen los textos en la medida en que su entorno y el ambiente educativo, despierten sentimientos y emociones que propicien la inspiración, llevándolos a plasmar hechos o ideas de significación para ellos. Este aspecto tiene estrecha relación con lo psicolingüístico, tal como se identificó en la categorización hecha. Así, lo establecido teóricamente se ajusta tanto a lo primero como a lo segundo.

Lo anterior tuvo como punto de partida la realización de sesiones de autoconocimiento, autobiografía, relaciones interfamiliares, videos (*el guardián de las palabras*) y cuentería; a partir de las cuales, durante las mismas y en la creación de los textos, los niños escucharon con interés, hicieron preguntas, intercambiaron ideas, produjeron escritos y los compartieron creando secuencia de ideas.

El aspecto literario ocupa un lugar relevante puesto que la creación literaria parte de un estado de sensibilización frente al lenguaje y es producto de una rica imaginación para poder combinar la fantasía y la realidad. Se realizó el acercamiento a textos literarios; tal es el caso de algunas obras de Irene Vasco, Celso Román y Jairo Anibal Niño, cuya lectura llevó a los niños a imaginar y crear sus propias historias, encontrándose intertextualidad en estas últimas, al tomar ellos referentes de los textos leídos para recrear en sus escritos, en los que además de lo anterior fácilmente se encuentran figuras como el símil y la metáfora.

Aspecto Lúdico: Todo niño posee un espíritu lúdico; de ahí que la "actitud lúdica sea una actitud de libertad" como lo plantea Jhon Dewey en su libro *Cómo Pensamos*.

Cuando los niños juegan, lo hacen seriamente como cuando los adultos asumimos cualquier actividad laboral. A los pequeños el intercambio lúdico los sensibiliza, los socializa y motiva. En las diferentes sesiones ellos tomaban esa actitud lúdica, adoptando cada uno un papel o rol. Lo anterior se propició, de manera especial en sesiones como la audición de Pedro y el Lobo o la visita al museo de los niños.

En el transcurso de la primera sesión los niños se expresaron corporalmente asumiendo diferentes roles según se mencionaban los personajes. En la visita, los alumnos tuvieron todo tipo de acercamientos al observar, tocar, ensayar, imitar y participar en juegos.

Los aspectos pedagógicos están implícitos en todas las categorías, principios y criterios, pues el proyecto se desarrolló dentro de una perspectiva articuladora, del conjunto de variables que confluyen en el acto educativo.

El eje investigativo se concretó durante el desarrollo de todo el proceso, pues él mismo conduce a la producción teórica como fuente de conocimiento. En este aspecto, los alumnos se hicieron partícipes revisando autores en la búsqueda de diversos géneros literarios, contrastando sus obras y estilos literarios.

En cuanto al aspecto sociolingüístico, se tuvo en cuenta el análisis cultural de los alumnos, al observar como se interrelacionaron en sus conversaciones y opiniones antes, después o en el momento de realizar alguna actividad, el respeto por la manifestación de sus apreciaciones, el intercambio de ideas entre la maestra y los niños (as), empleando un

lenguaje compartido por todos y proporcionando un cálido ambiente grupal para que expresaran, compararan y compartieran libremente lo que sentían y deseaban, siendo a la vez su propio lenguaje el medio de interacción y socialización.

Siguiendo los parámetros establecidos en la teorización a la cual dio lugar la investigación y apoyándonos en el concepto de Jairo Anibal Niño en lo referente a que la producción literaria de los niños, no debe mirarse desde la rigurosidad que impone el punto de vista del adulto, cuyo criterio desvirtúa la creación infantil, se considera que la experiencia ha demostrado cómo estas creaciones sí se pueden tomar en serio y sin lugar a dudas se encontrarán en ellas elementos característicos de la producción literaria.

Los textos que los alumnos escribieron en muchos casos son el resultado de la motivación que representó para ellos la realización de actividades de sensibilización y acercamiento a la literatura y a sus autores. Tal es el caso de la escritora Irene Vasco cuya obra *Conjurios y Sortilegios* se trabajó en diferentes sesiones en todos los cursos.

El texto "*Conjuro para volverte montaña*" cuya autora es la niña Carolina Lagos (9 años, 5o.C) retoma elementos de la escritora antes mencionada, como las pócimas y las palabras mágicas. Usa un lenguaje agradable y poco común para los niños de esa edad. Muestra como, si la magia no funciona, sí puede resultar de manera natural e invita a amar a la naturaleza; establece una contrastación y al mismo tiempo equilibra lo mágico con lo real. Infiere y conjuga los elementos de la escritora con su sentir interior; mostrando el asombro que le que le produjo tal obra. Le da significado a unas palabras que ella ya ha interiorizado como. "collar de dientes de tigre... y amuleto en la mano".

También llamó la atención el conjuro hecho por Jhon Jairo Costo, un pequeño del curso tercero C, para convertir los juguetes en carros. En este texto encontramos imágenes que corresponden al deseo por un mundo de transformaciones en el que la magia es el recurso maravilloso de sus sueños en los que se hacen realidad muchas de sus ilusiones. Emplea la rima como modalidad literaria, el texto en sí mismo tiene carácter universal pues al ser leído por niños de diferentes grupos, suscita en ellos identificación, originando recreación del mismo. Otro tanto ocurrió con los escritos de: Steven Sánchez (8 años), Yuri González (11 años) y Astrid Cortés (9 años) del grado tercero B, cuyos respectivos escritos son: "Mi poesía", "mis manos" y la "Flor de Amor".

También los niños realizaron textos poéticos en los que expresan una relación de armonía y aceptación frente a sí mismos demostrando alto grado de seguridad y autoestima, escritos en primera persona, lo que constituye una expresión de su realidad, dando a conocer su propia situación. En ellos se encuentran metáforas a través de las cuales crean un mundo de ficción, figura que también está presente en los escritos en prosa de los cuales destacamos "La flor de los siete colores". creación de Alexander Velásquez (9 años), 4A.; "La flor de la maravilla", escrita por Vanessa Valencia (9 años),3B; "La Ciudad de la Golosina", construcción de Carolina Lagos (9 años),5C.

Son trabajos descriptivos, inspirados en personas, animales u objetos reales o ficticios con los que viven o tienen relación directa. Los niños crean con éstos un mundo propio, en

donde se maneja la afectividad y emotividad, resaltando valores y conocimientos que ellos poseen como fruto de sus vivencias. El título de los textos y su representación gráfica tienen estrecha relación con el contenido.

Alexander Velasquez maneja el texto con gran habilidad, entrelazando las ideas y dándole continuidad sin perder la idea principal. El manejo del tiempo es claro cuando hace referencia a la duración de los eventos presentes en el transcurso entre la siembra de la semilla y la aparición de la flor de los siete colores y el arco iris.

La flor de la maravilla, es un texto cuyo personaje es el eje central o hilo conductor de tres historias. Se presenta inicialmente una problemática a la que buscaba darle continuidad en dos textos que la autora elaboró posteriormente. Su valor estético se refleja en las diferentes expresiones de carácter descriptivo que de manera tierna y fantástica son recreadas con la utilización de adjetivos.

En el texto *"la ciudad de la golosina"* la autora despliega una gran imaginación, emplea reiteradamente la metáfora, transformando la ciudad en un espacio de deleite pudiéndose caracterizar como un texto universal y trascendente por las sensaciones que despierta y despertará en los niños lectores que en cualquier época y lugar se acerquen a él.

Se encontraron textos que reflejan la emotividad y momentos familiares que impactan al niño. Tal es el caso del texto *"el niño bailarín"* de Giorgio Pier Paolo Henriquez (9 años), 4B, especialmente conmovedor por la problemática que allí plantea asociada con la dolorosa pérdida real de su hermanito.

En general, los textos están impregnados de candidez, reflejándose en ellos su oralidad. Los pequeños están muy influenciados por los medios, especialmente por la televisión, lo que incide en sus escritos. Los textos son cortos, colmados de afectividad, de amor y felicidad presentes en los temas predominantes, como lo son la pareja, el matrimonio y los hijos.

El niño es dominado por la aventura, la fuerza y el poder, confirmando el deseo de libertad. La niña es más romántica y demuestra la subordinación y dependencia acompañada de la ternura y obediencia.

Los niños trabajaron sus imágenes más dinámicas, como saltar, volar, correr, atravesar espacios. Las niñas fueron estáticas, manejan espacios pequeños como castillos y casas. Tanto niños como niñas manifestaron un inicio en su moralidad, distinguiendo el bien del mal, el primero venciendo al segundo.

Los niños fueron activos y creativos; día a día esperaban con interés el momento de la actividad especial después de la cual tenían su momento de creación individual. La producción de textos por los niños, demostró el éxito de la estrategia en cuanto a que los pequeños se motivaron por la lectura; ellos mismos empezaron a buscar libros o poemas, retahílas etc., mostrando interés por compartirlos con el grupo o ellos mismos hacían o hacen el intercambio.

En cuanto a la producción de escritos, los hay de carácter individual y espontáneo. Cabe destacar el caso de una alumna de tercero que destinó un cuaderno para escribir sus historias y diariamente las presentaba a consideración de la profesora y de sus compañeros.

Durante el proceso de producción se dieron algunos pocos casos de niños que no manifestaron interés por escribir y al preguntárseles la razón, una niña en particular, explicó que ella no podía imaginar, que no se le ocurría nada. Después de esto se le ha apoyado para que intente escribir a partir de historias que conoce introduciendo variaciones; lo anterior partiendo de la consideración de que el niño también crea cuando reformula las ideas, reorganiza de manera diferente la información que encuentra dándole otra formas y posibilidades. Las creaciones de los niños denotan avance cuando ellos muestran interés e intentan cambiar o completar escritos anteriores o hacer otros nuevos.

El desarrollo de la estrategia permitió una verdadera sensibilización de los niños frente a la lectura y a la escritura, al encontrar en estas dos actividades un nuevo sentido que les permite en forma placentera la comunicación con autores a través de la lectura de textos o deleitarse expresando lo que quieren.

La investigación permitió a los docentes contrastar y reconsiderar otras formas de lectura y escritura en la escuela, encontrando en la literatura la posibilidad de éstas y un despliegue de imaginación y creatividad, para transformar en placentero lo que tradicionalmente ha sido una tortura.

Para el desarrollo de la creatividad, fantasía e imaginación en los niños, hay que ofrecerles todo un universo y la literatura da amplias posibilidades con todos sus géneros, siendo claro que esto junto con el cambio de espacios y acciones dinámicas diferentes, si involucran al niño en la construcción de textos literarios, potenciándose así su capacidad creadora.

Los escritores Celso Román y Jairo Anibal Niño coinciden en sus apreciaciones frente a características del pequeño, con respecto a su creatividad, fantasía e imaginación, las que permiten jugar con la palabra, "jugar a la literatura" (Jairo Anibal Niño), "haciendo música con la palabra" (Celso Román). Lo anterior junto con la experiencia vivida en el proceso investigativo nos lleva a concluir sobre la necesidad e importancia de tener como punto de partida estas cualidades innatas del alumno para así a través del juego -otro elemento propio de la infancia- y articuladas con la literatura, llevarlo a descubrir, recombinando y reconstruyendo, haciendo brotar esa gran riqueza intuitiva plasmada en expresiones que asombran, y sin quedarse ahí, hacerlo consciente de sus múltiples posibilidades creativas para que se proyecte con seguridad y entusiasmo en su realización a través de las diferentes etapas de su vida.

El enlace de la investigación con la literatura, la lectura y la escritura nos sensibilizó como docentes en nuestra relación con el niño, haciéndonos conscientes de la importancia de la influencia que ejercemos como adultos en la formación del niño y nos llevó a valorar sus producciones escritas con una mirada diferente.

La literatura articulada a la lectura permitió redimensionar la comunicación a nivel familiar, a

través del texto viajero y cartas familiares; en el ámbito escolar de los niños entre sí, entre maestros y de éstos con sus alumnos.

La estrategia para la construcción de texto literario abrió todo un horizonte frente a la problemática de la lectura y escritura y al manejo de la literatura, demostrando que existen muchas posibilidades. La experiencia y sus resultados permiten establecer que el trabajo con los niños en este campo tiene una gran proyección, siendo fundamental además de desarrollar en todo el grupo las habilidades lectoescritoras y apoyar a quienes se han destacado demostrando un talento especial.

El maestro debe asumirse como motivador permanente, como constructor del lenguaje, adecuarse a la poética de los niños, a su carácter animista, a su imaginación, antes que tratar de enmarcarlo en pautas precisas.

LA FLOR DE LA MARAVILLA

Erase una vez una flor que se llamaba Rosarito y un día esa flor y sus amigas la estaban martirizando mucho así que que Rosarito dijo tenemos que hacer algo para ayudarnos y dijo una de las florecitas que se llamaba Angel mandemos a Rosarito que es una de nosotras es la más fuerte dijeron las demás sí mandémosla y dijo Rosarito pero a donde y contestaron las demás no lo sabemos estamos en el mundo de la fantasía.

No conocemos a nadie y dijo Rosarito yo conozco un pueblo muy conocido voy a ir allí a buscar ayuda para todas nosotras.

Tenemos que mejorar tenemos que mandar a Rosarito lo más rápido posible lo que podemos hacer es esto vamos a decirle a China para planear algo y cuando podamos conseguir alguna cosa hablamos vamos a dormir para mañana mandar a Rosarito al pueblo y además tenemos que mandarla en el barco pero está dañado tenemos que arreglarlo pero cómo hacemos vamos a arreglarlo para que Rosarito se vaya. Al otro día lo arreglaron y se arregló el problema y vivieron felices.

Vanessa Valencia 9 Años 3º B



Giorgio Paolo Henriquez
8 Años

**ENTREVISTA CON EL NIÑO GIORGIO PAOLO HENRIQUEZ
(SE TOMAN ALGUNOS APARTES)**

Entrevistador: ¿En qué trabaja tu papá?

Giorgio Paolo: El es médico; trabaja en el seguro y también tiene un consultorio particular. Mi mamá es administradora de empresas, pero vive en la casa. Vivimos en Soacha, hace más o menos un año.

E: ¿Cómo te sientes con tu familia?

G. P. H.: Me siento muy feliz, porque me dan cariño, me quieren mucho y me corrigen con razón.

E: ¿Qué clase de libros te gusta leer?

G. P. H. : Me gustan libros avanzados del bachillerato, matemáticas y tengo un libro de básica química.

E: Aparte de leer, ¿qué más haces? ¿A qué hora juegas?

G.P.H.: Yo juego solo. A veces me pongo a armar un rompecabezas en inglés, donde viene el dibujo y el nombre. También juego fútbol con mis compañeros. A veces veo televisión, noticias ...

E: ¿Qué sientes cuando escribes?

G. P. H.: Como una felicidad; agilizo las manos.

E: Cuando escribes un texto, ¿piensas que otros te lo van a leer o es para tí solito?

G.P.H.: Yo escribo para compartirlo .. con mis papás, amigos ... "El niño bailarín" lo hice dedicado a mi hermanito. Ese día era un lunes y mi hermanito murió el sábado.

Amanda Franco
Nelly López
FlorMaría Peñaloza
Laura Pidghinay

Un Dulce corazón de bebe

Una mañana algo se movía en vientre de mamá eso sería una alarma de que nacería el dulce bebe ese día sus dulces oritas de color miel y su dulce piel blanca como los pétalos de una margarita ya eran 2:30 de la tarde su dulce papá feliz y contento se tuvo que ir para la casa luego volvió la mamá ¡el hijito consentido! Un miembro mas de la familia

Oscar Daniel Gonzales

11 Años

La subida al cielo de un niño bailarín
Había una vez un niño bailarín, que
un día escuchando una melodía,
bailando fue ascendiendo hacia
el cielo, cuando ya estaba allá
bailó un momento por las nubes y
se quedó dormido en una de ellas por
siempre. Su familia muy triste lloran-
do, les dijo el buen señor no lloren
a caso no saben que su niño a
sido elegido para estar en el reino
de los cielos? El está allá conmigo
en ese paraíso tan lindo que es para
él, Entonces ellos supieron acep-
tar los designios de Dios y vivieron
con felices.

me gustaría que mi ciudad fuera una

Cuando yo estaba comiendo en misa m

mandaron a comprar leche y cuando sali

la luna era una galleta, las postes de la luz

alumbran la ciudad eran velas, la carretera

chocolate, las casas de vainilla y el h

salía por su chimenea era algodón dulce.

Y la pista de patinaje era un panque.

Las nubes eran de forma geométrica, triángu

cuadrados y círculos.

Yo me pregunte ¿Por que' todo esta hacie

una vieja abuela me dijo todo paso cuando

un joben compro un dulce tiro el papel, ii

todo de dulce hacia todo es de dulce y c

el riesgo de que alguien nos coma todo.

EL CUENTO
 La Rosa de
 Roberta

Había una vez una ROSA ROJA que a Roberta
 Le inspiraba Amor, suspiros, etc. porque
 esa Rosa significaba la armonía que ella
 necesitaba para estar alegre.

un día la ROSA ROJA se estaba marchitando
 y Roberta se desesperó y se puso a LLORAR
 y Roberta Le preguntó a su mamá que
 hacía y dijo La mamá: Pon-Le agua calor,
 y le dijo Roberta: muchas gracias,
 y lo hizo y funcionó y se alegró
 y colorín colorado este cuento se
 acabó.

FIN.

La siguiente es la lista de los niños y niñas que participaron en la aplicación de la estrategia del proyecto: Construcción de textos literarios por los niños.

Alexander Contreras-Andrés Alfonso Calderón-Byron Leonardo Céspedes. Cristian Leonardo Sánchez-Diana Marcela Cuervo-Humberto Restrepo-Jacqueline Fajardo-Jeison Andrés Sandoval-Jhon Alejandro Rodríguez-Jorge Luis Hormaza-Luis Alfredo Serrato-Mario Alejandro Mosquera-Robinson Andrés González-Yadira González Sánchez-Yenifer Cañón Martínez-Yenifer Carolina López

INTRODUCCIÓN

En junio de 1996 se nos propuso a las maestras de lenguaje de la escuela Samper Mendoza participar como auxiliares de investigación en el *proyecto pedagógico - editorial "construcción de textos literarios por los niños"*; es así como inicialmente no estaba contemplada la aplicación de la estrategia con los alumnos(as) de nuestra escuela; esto, obedeciendo a la especificidad del programa y de los niños y niñas que en su mayoría presentan severos bloqueos y dificultades frente al aprendizaje y uso del código escrito.

La dinámica que fue dándose en el proceso de la investigación, nos llevó a replantear la participación de nuestros chicos (as) en la aplicación de la estrategia, llegando a incorporar finalmente 16 alumnos(as) de los niveles 4, 5 y 6 (correspondientes a 3º, 4º y 5º de primaria). La mayoría de estos chicos (as) han llevado dentro del proyecto un proceso satisfactorio de "reconciliación" con la escuela y con el aprendizaje que les ha permitido "desbloquearse un poco y asumir con mayor tranquilidad y confianza la escritura y la lectura".

CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS

El grupo de alumnos participantes de nuestra escuela está conformado por 11 niños y 5 niñas entre los 10 y 15 años; el 56% de ellos tienen 11 años.

Es importante tener en cuenta que comparados con los niños y niñas de las otras escuelas participantes en el proyecto, los de la escuela Samper Mendoza tienen algunas condiciones como: repitencia escolar, historias de fobia y reiteradas deserciones escolares, severas problemáticas afectivas y emocionales, que se manifiestan en bloqueos, resistencias y apatía frente a los procesos de apropiación de la lectura y la escritura. De ellos el 56% por el tiempo de permanencia en la escuela, podemos decir que han logrado vivir unos procesos de sensibilización y reconstrucción de sus relaciones con los textos escritos y en general con la escuela.

Obedeciendo a las características particulares de la escuela, sólo 3 niños viven en el barrio

Samper Mendoza, los 13 restantes provienen de 12 diferentes barrios de Santafé de Bogotá, en su mayoría marginales.

En cuanto a su conformación familiar encontramos que el 44% de ellos vive con los dos padres y un porcentaje igual vive sólo con la mamá; el porcentaje restante convive con personas diferentes a sus padres.

Laboralmente encontramos que de los papás y mamás sólo dos de ellos (un papá y una mamá) son profesionales, con una vinculación laboral estable; de los 14 restantes la mayoría están vinculados al sector económico informal.

En cuanto a las actividades realizadas durante el tiempo libre, encontramos que el 25% informa hacer algún deporte (patinar, montar cicla, fútbol) no siendo estas prácticas sistemáticas o dirigidas de manera técnica, sino más bien espontáneas y esporádicas. Otro 25% trabajan en actividades del sector no formal, apoyando el trabajo de algún miembro de su familia; es importante resaltar que por ellas los niños no reciben ningún tipo de retribución económica. Un 25% de los niños (as) permanecen durante su tiempo libre en la calle. Un 12.5% manifiesta emplear su tiempo libre viendo T.V y el otro 12.5% en actividades educativas no formales orientadas.

CUADRO RESUMEN DE CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS

EDAD	BARRIO	VIVE CON	OCUPACION	ACTIVIDADES USO TIEMPO LIBRE
10	S. JOAQUIN	Padres	Padre desempleado	
			Madre hogar	Fútbol
10	LUCERO	Padres	Microempresa	Calle
11	CUNDINAMAF	Madre	Peluquera	Televisión
11	SOACHA	Madre	Peluquera	Jomada de prevención de la drogadicción.
11	S. MENDOZA	Abuelos	Tenderos	Fútbol
11	BOSA	Madre	Hogar	Calle
11	RICOURTE	Padres	Restaurante	Calle
11	CABRERA	Padres	Ingeniero -Vendedora	Bicicleta
11	TUNAL	Padres	Incapacitado-Abogada	TV y calle
11	EL PROGRES	Albergue	_____	Refuer. Esc.
11	S. MENDOZA	Madre	Operaria	Entrega Pedidos
12	SAN MATEO	Madre	Vendedor ambulante	Trabaja con la hermana
12	ALBORADA	Padres	Conductor-Hogar	Oficio-calle
14	ESTANZUELA	Padres	Limosnero -Serv. domés.	Ayu. padre
14	S. MENDOZA	Madre	Hogar	Calle
15	SOACHA	Madre	Vende lotería	Ayuda madre

PROCESO DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA CON LOS NIÑOS

La estrategia se aplicó con los niños (as) en tres fases :

FASE DE SENSIBILIZACIÓN :

Durante esta primera fase realizamos varias actividades tendientes a motivar, a despertar el interés y el deseo de producir textos de carácter literario. Inicialmente los niños (as) disfrutaron de una sesión de cuentería con Demetrio Vallejo; posteriormente realizamos un cineforo en torno a la película *Pagemaster* o *El guardián de las palabras* y por último desarrollamos una sesión de relajación como preámbulo a la construcción de la primera versión del texto literario.

FASE DE CONSTRUCCIÓN DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL TEXTO LITERARIO :

Seguido a la sesión de relajación se invitó a los niños(as) a escribir sobre la temática elegida libremente por ellos(as).

FASE DE REVISIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN ANTERIOR :

Los niños(as) hicieron 3 revisiones de sus textos anteriores. La mayoría de ellos trabajó todas sus versiones sobre el mismo tema, realizando modificaciones de estilo, redacción, trama y conservando la estructura inicial. Vale la pena destacar que en estas sesiones no realizamos nuevas actividades que indujeran o prepararan a los niños(as) para la reorientación de su escrito, pues siempre la intención fue que los niños trabajaran sobre su versión anterior. Sencillamente se invitaba a los niños (as) a volver sobre su texto.

INTERPRATACIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO.

Podemos afirmar que las observaciones realizadas en cada una de las sesiones tienen una clara orientación hacia el componente afectivo valorativo. En nuestro caso interpretamos este sesgo como reflejo del énfasis que desde el proyecto se da a la relación vida afectiva - construcción de aprendizajes.

Las condiciones particulares de privación, maltrato, abandono de las que son víctimas muchos de los niños(as) de la escuela nos han hecho pensar en la importancia de priorizar aspectos de la vida afectiva como son la identidad, el reconocimiento, la autoestima, fundamentales en sus procesos de desarrollo individual, social y de reconstrucción de sus vidas escolares.

Es así como estamos convencidas de que el fortalecimiento de las vidas afectivas de los niños(as) es un paso vital, y por qué no, obligatorio en el proceso de aproximación a la construcción creativa y autónoma de textos con connotaciones literarias.

Otro de los ejes hacia el que se orientaron nuestras observaciones es el pedagógico, pues como está planteado en el documento de categorización del diario de campo, el desarrollo de la estrategia se dio en un ambiente democrático, en el que se posibilitó la participación

espontánea, donde todas las producciones de los niños(as) fueron compartidas, respetadas y reconocidas.

En cuanto al componente psicolingüístico, nuestro propósito permanente es el de encontrarle un sentido a la escritura, cargarla de intenciones comunicativas y en este caso llegar a la producción de textos que además de comunicar, lo hagan literariamente.

Respecto al componente sociolingüístico, se rescata la posibilidad de interacción que proporciona el lenguaje. En las interacciones los niños(as) tuvieron la oportunidad de compartir y enriquecer sus producciones y las de sus compañeros.

Finalmente, nuestras observaciones se orientaron también hacia el componente literario en tanto propiciamos en los niños (as) la construcción de textos a partir de la recreación de sus imágenes, sus vivencias, sus experiencias, su realidad; las que se plasmaron en sus textos de manera original e ingeniosa.

INTERPRATACIÓN EN TORNO A LOS TEXTOS CONSTRUIDOS POR LOS NIÑOS.

JUSTIFICACIÓN DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS :

Uno de los textos que seleccionamos es el de el niño Mario Alejandro Mosquera. Su texto es un cuento al que no le dio título. En él comunica un mensaje que posee diversos sentidos construidos a partir de nociones internas de tiempo, espacio, etc.

El niño usa recursos mentales individuales y recursos contextuales para construir su escrito de ficción que emplea figuras metafóricas. En él se encuentran elementos inesperados; se da una construcción de personajes a partir de detalles que componen la identidad de cada personaje.

Luis Alfredo Serrato construye otro cuento al que tampoco da título. Este es un texto que comunica un mensaje que evidencia su realidad vivencial, en el niño re-presenta o re-descubre su mundo real a través de mundos de ficción.

Es importante resaltar un elemento de creación gramatical creativa evidente en este texto (hombres "tomones").

Es claro el influjo que ejercen elementos culturales en las características del lenguaje y en la orientación creativa que da al texto.

Muestra una tendencia a llegar a una conclusión que expresa un deseo de cambio de un estado afectivo y/o emocional del contexto que podría coincidir con el suyo propio.

Humberto Restrepo construye también un cuento en el que dentro de su elaboración temática de ficción amplía la dimensión significativa de las palabras rompiendo el esquema significativo - significado.

Humberto construye una realidad regida por nociones propias de tiempo, espacio y duración.

Es un texto que despierta emociones a través de la construcción de una realidad sustentada en un juego de palabras en el que el niño evidencia una postura ética y estética del mundo.

El texto manifiesta claramente una representación de la imaginación del niño alejando a las palabras del cauce de su significado.

Byron Leonardo Céspedes construye un cuento que titula "El defin y la sirena". Este se construye a partir de la descripción de detalles pretendiendo que el lector construya en su mente una imagen de los personajes.

Se presenta una creación de nuevos mundos manifiestos en un eje de ficción y metafórico. El cuento encierra un mundo de imaginarios contruidos como un tejido de símbolos y ambigüedades exponiendo detalles curiosos y planteando elementos circunstanciales, situaciones inesperadas tendiendo a la búsqueda del clímax.

ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DE UN CUENTO¹:

El texto que analizaremos es el elaborado por Mario Alejandro Mosquera, quien realizó una versión inicial y tres modificaciones a la misma. El hilo conductor que atraviesa las cuatro versiones es el tema en el que se plantea la lucha de dos personajes, un pajarito y un enano saltarín contra unas "serpientes de la región del Tolima". Este tema se mantiene durante las cuatro versiones modificándose por un lado, las armas que van a liquidar a las serpientes, que inicialmente fueron granadas, luego fueron flechas y palos y por último flechas, palos y candela.

Por otro lado, la transformación se observa en el final dado que, en la primera versión, las serpientes matan al pájaro y el enano se va a su choza a esperar la muerte, después de haber vengado la muerte de su amigo el pájaro. En la segunda versión, después de vengar la muerte de su amigo, el enano se va vivir a la montaña.

En la tercera y cuarta versión, iniciando el cuento aparece un nuevo personaje representado en un señor, aliado del pájaro y del enano; éste se encuentra en principio con el pájaro y los ayuda a acabar con las serpientes, usando flechas, palos y fuego. Interpretamos la aparición de este personaje como un elemento racional, humano que hace que la lucha sea menos violenta al transformarse los elementos utilizados para acabar con las serpientes.

En las dos últimas versiones el pájaro, el enano y el señor continúan viviendo. El pájaro "sigue su camino" y el enano y el señor quedan juntos.

En la ubicación temporal hay reiteración en la hora en que finaliza el cuento : las cinco de la mañana.

(1).El texto del cuento y la entrevista con el niño Alejandro Mosquera, aparece en la revista *Sopa de Caramelo* n°2

CONCLUSIONES :

Planteamos a continuación algunas ideas importantes que surgen del proceso que hemos vivido en este proyecto :

- Desde hace varios años los discursos en torno al quehacer pedagógico, vienen manifestando la necesidad de transformar la educación y consolidar innovaciones educativas. Para nosotras es importante resaltar que ninguno de los procesos mencionados pueden surgir fuera del marco de la investigación . Los maestros le hemos temido a este reto, pues desde diferentes posturas se nos ha hecho pensar que la investigación pertenece al ámbito de los "científicos" y de los expertos. Esta experiencia nos permite ratificar que la investigación educativa debe y puede darse en el ámbito del aula, la escuela y/o en el quehacer cotidiano de los maestros.
- Investigaciones de este tipo son importantes en la medida que propician encuentros y espacios para compartir y confrontar experiencias con compañeras (de otras escuelas) , permitiendo construir relaciones que nos enriquecen a nivel personal, profesional y social.
- La práctica investigativa nos permite revalorar y redimensionar las creaciones de los niños, a partir de la ganancia de elementos teóricos en torno a la producción de textos literarios por parte de ellos.
- La vida afectiva de las personas involucradas en los procesos de aprendizaje escolar debe ser tenida en cuenta como elemento que puede impulsar u obstaculizar los mismos.
- La producción, y específicamente la producción literaria, está mediada por factores ambientales, sociales, culturales y emocionales. Es así como para que ella sea posible es indispensable crear condiciones de espacio físico agradable, un clima afectivo cálido, unas interrelaciones basadas en el respeto por el otro y el derecho a la diferencia, una validación y reconocimiento de las experiencias individuales y colectivas que propicien la necesidad y el deseo de plasmar por escrito de manera creativa intereses, experiencias, deseos, sueños, fantasías y realidades.
- La experiencia desarrollada nos permite afirmar que los niños producen y crean textos literarios con un estilo propio.

Magda I. Rojas Bernal
María Victoria Orozco D
Angela Yanneth Fandiño D.

CUENTO.

EL PAJAHITO Y EL ENANO.

EN LA MONTAÑA DE NOCHE,
 HUBO UNA VEZ UN PAJAHITO QUE VO-
 LABA EN LA MONTAÑA Y UN DÍA SE EN-
 CONTÓ CON UN ENANO SALTARÍN Y SE HICIE-
 RON AMIGOS Y HABLABAN SOBRE SACATYMA-
 TAT UNAS SETPIENTES DE LA REGIÓN DE CA-
 MATELIMA Y ERA TAN VALIENTE QUE LE DIO
 Y ENTONCES UNA MEHE DEL MAR DE HOJUE
 CON SUS FLECHAS Y SUS EXPLOTADES Y FUE LON-
 A LA LAGUNA LLAMADA EL SOL Y SE ARMARON
 Y EL PAJAHITO CON EL PICO COJÓ UNA GRANA
 DE LA TIPO A LA LAGUNA Y SE ACABARON 20
 Y 5 QUE SALTARON ENTONCES VINDO Y MUCHOS
 PAJAHITOS Y EL ENANO SALIÓ SORRIDENDO

Y A LOS CUATRO MESES EL ENANO ARMÓ
 UNAS GRANADAS Y FUE A LA LAGUNA
 EL SOL Y TROTTÓ GRANADAS Y MUCHAS
 TODAS Y SE FUE A LA 5 DE LA MAÑANA Y
 FUE HE VIKI ASU CHOZA HASTA QUE MUCHO



1ª Versión

Cuento

"El pajarito y el enano"
 Mario Alejandro Mosquera
 3ª Versión.

HABÍA UNA VEZ UN PAJARITO QUE
 VOLABA DE NOCHE Y CUANDO APARECIÓ
 UN SEÑOR Y VIO AL PAJARITO Y LE DIJO
 QUE PESA YO TE PUEDO AYUDAR Y LE DIJO
 VAMOS HA SACAR TODAS LAS SERPIENTES
 Y SE ENCONTRARON. CON UN ENANO LLAMA
 DO SALTATIN Y EL LOS COMBITO Y SE
 ATRARON CON FLECHAS Y PALOS Y LLEGARON
 A LA CUEVA Y EL COMPAÑEROS LES TIRARON
 CON TODAS LAS FLECHAS Y LANZARON SADE
 LAS Y MURIERON. Y HAY SE FUERON Y LLEGARON
 A LA O DEL MAÑANA EL PAJARITO SIGUIÓ
 SU CAMINO. Y EL ENANO SALTATIN Y EL SEÑOR
 SIGUIERON VIVIENDO EN LA MONTAÑA.
 DARE MUCHOS AÑOS

Yo me imagine estar sobre un
 algodón coel telajamiento de
 apretar me imagine volar
 aterise en una montaña
 camine y el señor me dijo
 cosas maravillosas luego
 obtuve los ojos y escuchamos
 ala profesora nos explico
 nos llamaron para escribir
 este cuento o historia o
 poesia etc.
 y aqui me ve escribiendo
 esta historia

"Sin Titulo"
 Humberto Restrepo
 10 Años

LA COMETA Y EL VIENTO

había una vez un niño que quería elebar una cometa pero no podía por que a la cometa le faltaba cola para poder volar aunque llevo un amigo y le ayudo a buscar cola entonces comenzo a elebarla cuando en señor viento le dijo no elebas esa cometa por que estoy haciendo mucho viento entonces le lo tojate el niño muy triste se fue para la casa y le dijo a la mamá que el señor viento no la habia dejado elebar la cometa la mamá le dijo que estaria mala al otro dia y con un aramarrmetro midieron el viento y en el aramarrmetro salio bazu

Marco Antonio Tovar
Nivel 6º

había una vez unos hombres muy tomones entonces las esposas llamaron a los maridos y no que eran dentro por que estaban tomando asta que un dia tubieron una pelea y boldieron a tomar y un dia las mujeres los amenazaron que si tomaban les dejarian solos los maridos dijeron pues bayanse y los maridos movolecieron a tomar

"Sin Título"
Luis Alfredo Serrato
12 Años

"La infancia no es tan sólo una etapa pasajera de la vida, es también un estado poético del alma"

Iván Darío Álvarez

INTRODUCCIÓN

La educación está llamada a contribuir a la solución de las dificultades de expresión, tanto oral como escrita, y a incentivar el gusto por la lectura, entendiendo que es a través de ésta como se aborda el conocimiento del legado cultural. Se hace necesario entender, además, que la educación es el arte a través del cual se despierta la imaginación y la inteligencia.

Es por ello que para generar un cambio en la comunidad educativa, en donde se dé el respeto a la confrontación de ideas, la cooperación, la tolerancia, y la valoración de la diferencia, se requiere de una actitud positiva hacia la investigación en le aula, por parte de maestros y maestras, en la búsqueda de nuevas alternativas que permitan vivir el placer de descubrir e interpretar lo que niños y niñas dicen, hacen y escriben.

La literatura infantil es para el caso, el medio de expresión por excelencia, a través del cual los niños y niñas manifiestan: inquietudes, sentimientos, sueños, fantasías e ilusiones, dándole salida gozosa a su potencial creativo.

Invitamos entonces, a los docentes, a propiciar espacios que en la práctica pedagógica les permitan realizar viajes por esos mundos maravillosos, a la par que a sus estudiantes, basándose para ello en una pedagogía activa que estimule permanentemente, a través de diversas actividades, la construcción de textos a partir de la vida cotidiana, desde la más temprana edad.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

El Centro Educativo Distrital Ciudad de Montreal, está ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, caracterizado por una población nominada como marginal, con condiciones de vida difíciles: bajos ingresos y nivel de escolaridad y carencias en lo referente a servicios públicos, factores éstos que inciden en problemas de inseguridad, maltrato físico en los hogares, agresividad, estado nutricional deficiente, dando como resultado un bajo desempeño escolar.

Sumado a lo anterior, encontramos que la planta física de la institución no cuenta con espacios recreacionales adecuados y sus aulas no están en capacidad de albergar a la población que demanda el sector, lo que se traduce en situaciones de conflicto que dificultan las relaciones, por lo cual se requiere canalizar las energías en torno a actividades de aprendizaje lúdicas y creativas.

La propuesta "Construcción de textos literarios por los niños" se desarrolló en la institución

en los niveles de 3A y 4A, con un total de 45 y 38 estudiantes respectivamente, siendo superior el número de niñas (44); las edades oscilan entre 8 y 11 años, con excepción de un alumno de 13 y otro de 15, razón por la cual el tiempo libre lo dedican a juegos como: fútbol, muñecas, patinar, atari y la mayoría, a ver televisión. Una minoría (5 niños), ayudan a sus padres y madres en los oficios que desempeñan, tales como: vendedores, costureras.

La mayoría de estos estudiantes provienen de hogares conformados por padre y madre un 62%; solamente un 22% convive solo con la madre; un 7.2% con madre y padrastro y con los abuelos el 4.8 %; únicamente con su padre, 1%.

La participación de los padres en las actividades propuestas por el proyecto fue muy escasa, debido a sus múltiples ocupaciones y nivel de estudios.

La propuesta del proyecto nos planteó algunas actividades de sensibilización, como la sesión de cuentería, muy valiosa por cierto, por parte de Demetrio Vallejo, ampliada en la institución por un tallerista de la UCPI, así como también la proyección del video " *El guardián de las palabras*". A nivel de estos dos grupos se había venido trabajando con otras actividades que de alguna manera contribuyeron a que el resultado obtenido fuera satisfactorio, debido a que los docentes actuales, han estado a cargo de los mismos niños, durante el recorrido de su escolaridad.

La etapa de sensibilización permitió explorar, descubrir y poner en común los intereses de los niños, quienes en cada ocasión se transportaban a mundos fantásticos, dando rienda suelta a su imaginario, convirtiéndose en protagonistas de sus historias, manifestando sentimientos de seguridad, estrechando nuevos lazos de amistad y descubriendo su posibilidad como escritores.

Esta fase estuvo complementada con las actividades presentadas en "El Proyecto Rincón del Cuento", transmitido por Señal Colombia los martes de 3:00 a 3:30 p.m., el cual fue de vital importancia para el enriquecimiento de la producción.

Como segunda fase del proyecto se dio la aplicación o puesta en marcha de la primera producción de textos para los niños, la cual sirvió de base para las posteriores, pues el tema elegido por cada niño en las diferentes versiones se mantuvo con las modificaciones y ampliaciones que cada quien creyó pertinente hacerle.

Se pudo observar que la mayoría de los niños manifestaron agrado e interés tanto por la lectura como por las actividades realizadas durante el proceso de aplicación. Esto se apreció no solamente en sus escritos y dibujos, sino también en las conversaciones entre compañeros y en sus hogares, al sentir que sus escritos eran motivo de interés particular para otros lectores.

Esta etapa nos permitió descubrir y conocer las posibilidades escritoras de muchos de los niños, lográndose un proceso de aprendizaje significativo, reconocido a través del deseo de continuar en el ejercicio escritor.

A través de los diarios de campo se vio la necesidad de planear la actividades en detalle, para lograr los objetivos propuestos sin descuidar ninguno de los aspectos que se involucran en cada una de ellas. Igualmente pudimos reflexionar sobre el actuar, mejorando en cada ocasión y teniendo en cuenta nuevas situaciones e intereses surgidos al interior del grupo. Como instrumento de investigación en el aula, el diario de campo nos permitió registrar, momento a momento, el desarrollo de las diferentes fases, teniendo en cuenta los elementos que conforman la estrategia. Además, se constituyó en pieza clave para evidenciar la secuencia en el proceso, desde su inicio hasta el final.

Cada uno de los estudiantes de la institución, a través del desarrollo de la experiencia, tomó una misma historia, lo cual facilitó la selección de los textos finales encontrando en éstos una mezcla de ficción y realidad, al igual que la inferencia de lo leído en clase, pues los personajes obedecen a obras conocidas recreadas por los niños. La coherencia interna en la trama y la utilización de un lenguaje amplio, el manejo de secuencias temporo-espaciales, de situaciones y personajes, a pesar de lo extenso de los textos y la seguridad y propiedad en la culminación de los mismos, fueron las características más sobresalientes de los escritos de los niños.

Desde el ángulo pedagógico, se puede apreciar que en la mayoría de los textos, los niños mostraron apropiación del lenguaje e inferencias de situaciones, tanto de sus observaciones como de sus experiencias lectoras, haciendo explícito, además, un despertar emocional frente a la escritura.

De igual manera en el aspecto psicolingüístico se deja ver un cambio en el proceso de producción, entre la primera y la última versión de sus historias, enriqueciéndolas en cada ocasión, no solamente con nuevas situaciones, sino también con una mejor expresión verbal.

La creatividad volcada en las producciones de personajes fantásticos manifiesta el desarrollo de la imaginación que retoma lecturas las cuales el niño recrea, con nuevos personajes como el caso de la vaca Susana, donde se refleja una atmósfera lúdica. Así mismo, las creaciones hechas por los alumnos presentan desde lo literario y sociolingüístico, metáforas a través de las cuales nos cuentan su cotidianidad.

En el transcurso y puesta en marcha de nuestra estrategia de "Construcción de textos literarios por lo niños", primó el aspecto afectivo-valorativo ya que sus escritos están ligados a la emotividad del momento en que los producen, como también al sentimiento desencadenado tanto en las relaciones familiares como escolares.

El texto escogido, corresponde al estudiante Jhon Angel Torres Suárez, de 8 años, del grado 4A, entre otras razones porque en su proceso lecto-escritor ha mostrado avances significativos durante su escolaridad, ya que a pesar de su corta edad, en ellos se deja ver la madurez en su lenguaje, el desarrollo de su imaginación y el afecto por todo lo que le rodea. Ésta ha sido la oportunidad más propicia para estimular y reconocer el esfuerzo dedicado a esta actividad.

El proyecto nos permitió reflexionar acerca de nuestra labor pedagógica en cuanto al proceso

lecto-escritor, encontrando que éste exige de parte de los docentes un mayor compromiso, no solamente en el desarrollo de las actividades, sino también respecto al conocimiento de las nuevas teorías acerca de la didáctica de la literatura infantil y al reconocimiento de los saberes previos del niño frente a este proceso, y del estado anímico y afectivo del mismo.

CONCLUSIONES

Debemos reconocer que los resultados en este proceso no se dan en forma inmediata sino a largo plazo, por lo cual se debe trabajar en forma constante y no esporádicamente.

Hay que dar la debida importancia a las actividades de sensibilización ya que de ellas dependen en gran parte la apropiación y el goce de la actividad lecto-escritora, la cual es determinante en la mayoría de los aprendizajes escolares.

Por último, somos conscientes de que hay que propiciar el acercamiento a los textos de manera lúdica y menos traumática, para que sea el niño quien asuma y construya su propio aprendizaje.

ENTREVISTA CON EL NIÑO JHON ÁNGEL TORRES (APARTES):

E: ¿Qué actividades realizas en tu casa con tus hermanos?

J.A.T.: Pues por la tarde jugamos. Llego, veo un poquito de televisión con mi hermana, hago un poquito de oficio, jugamos. A la una traemos el niño, jugamos con él. A las cuatro, la niña; jugamos con ella hasta las cinco que llega mi mami.

E: ¿Qué hace tu mamá?

J.A.T.: Pues ella trabaja como empleada; ella organiza un apartamento, porque tiene que estarse con unos niños de las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde.

E: De todas las actividades que haces cuando llegas a tu casa, ¿cuál es la que más te gusta?

J.A.T.: En las ocasiones tristes, escribir un poema... Primero pienso el título ... tengo que inspirarme ... es como una paloma blanca ... como si yo estuviera enamorado.

E: ¿Qué sientes cuando estás enamorado?

J.A.T.: Es como el mismo escribir un poema; es como estar en las estrellas y al mismo tiempo en el sol, a veces en la luna, o a veces sintiendo el mar cuando se está ahogando... Para poder hacer un poema, necesito primero leer un libro.

E: ¿Un libro sobre qué?

J.A.T.: Cuentos, porque yo creo que los escritores se valoraron fue por los libros de poemas o leyendo cuentos. Entonces también uno puede valorarse por una cosa, por los libros de grandes escritores o cartillas o cuentos.

E: Para tí, ¿qué es valorarse?

J.A.T.: Para mí valorarse es como decir que está uno inválido y darse la fuerza para volver uno a caminar.

E: ¿Recuerdas alguna experiencia especial escribiendo un poema?

J.A.T.: Sí, un día un amigo me habló de un lucero y ahí fue donde la mente me habló de un poema ... El había visto un lucero. Esa fue la primera palabra más bella que yo creo que había conocido en toda mi vida... *Lucero* ...Entonces la mente se fue hacia eso... quedé confundido, no sentía ni el cuerpo. Me sentía como el viento... libre.

E: ¿Tú recuerdas qué fue lo primero que escribiste?

J.A.T.: Una copla, después rimas, después poemas.

E: ¿Qué sentiste al escribir una copla?

J.A.T.: Como empezar a hacer algo en la vida

E: ¿Qué sientes al terminar lo que escribes?

J.A.S.: Es como contentarme porque yo terminé una cosa que fue mía y sé que a algunos les va a gustar y a otros no, pero me alegro porque yo solo lo pude hacer, nadie tuvo que ayudarme.

**Dolly Marisol Guevara
Cristina Rivera**

ALUMNOS GRADO TERCERO A

ARCOS MOSQUERA HUGO ALBERO, BAUTISTA PINILLA ERNESTO ALEXANDER, BENAVIDES RIVERA VICTOR MANUEL, BENAVIDES ARDILA DIANA PAOLA, BERMUDEZ RAMIREZ YEIMY PAOLA, BERNAL CALDERON JENY MARCELA, CAMPOS LOPEZ MONICA ANDREA, CARRILLO JIMENEZ JOSE DANIEL, CEPEDA MERCHAN BLANCA LOLITA, CUAN CHAUTA JANES ENEGER, FLOREZ RODRIGUEZ GEYDY YOANA, FONSECA RUIZ LEIDY YURANY, GUARIN BAUTISTA MICHAEL STEVE, HERNANDEZ CORONA HERNANDO, HINCAPIE MATEUS JUAN DAVID, HERNANDEZ DIAZ MONICA JOHANA, JIMENEZ JIMENEZ YOLANDA, JUANGIBIO RODRIGUEZ HEIDY SUSANA, LEGUIZAMON CALDE JHON JAIRO, LUGO OBANDO ELIANA MARCELA, LOPEZ JUAN CAMILO, MARIN DIANA CAROLINA, MARTINEZ CAMACHO HUGO ALEXANDER, MARTINEZ CRUZ JENNIFER CAROLINA, MATEUS RAMIREZ CARLOS ANDRES, MEDINA VARGAS YEISON EDUARDO, MENDIVELSO RUIZ ANGI LORENA, MURCIA CARLOS SAMIR, MUÑOZ BARBOSA BARYAN FRANCISCO, MUÑOS LEON YEIMY MARCELA, NIÑO PLAZAS YURY MARCELA, ORTIZ UREÑA YULY PAOLA, PERDOMO POLANIA DIEGO FERNANDO, REYES OLGUIN YURANY, RINCON UBAQUE YULY PAOLA, ROJAS CORONADO JHON JAIRO, RUIZ PEREZ FABIAN, SANTAMARIA HUERTAS DIANA CAROLINA, SARMIENTO MARTIN YURY ANDREA, SERRANO SANABRIA SANDRA YAMILE, SIERRA CONTRERAS YULY ANDREA, SUAREZ CUEVAS DIANA MAYERLY, TELLEZ RODRIGUEZ LEIDY DIANA, VILLALBA BENAVIDES JONATHAN EDUARDO y VILLAMIL PEÑALOZA NESTOR ALFONSO.

ALUMNOS GRADO CUARTO A

BAUTISTA PINILLA JOHANA, CABEZAS VALECILLAS SANDRA INES, CORONADO CASTIBLANCO DIANA ALEJANDRA, DIAZ MONTAÑA JULIAN CAMILO, ESPITIA TRUJILLO OSCAR ANDRES, FAJARDO ALVAREZ DIANA JAZMIN, GARCIA MONTES MONICA PAOLA, GOMEZ CARPETA PABLO ANDRES, GONZALEZ NUÑEZ GILBER LEONARDO, GONZALEZ NUÑEZ YULY PAOLA, GUZMAN DUQUE JHONNY GILDARDO, HERNANDEZ GALAN DIANA MARCELA, HINCAPIE MATEUS JOAN JERSEY, JUAGIBOY JUAGIBOY ANGELA YULIETH, LEON GONZALEZ DIEGO FERNANDO, LEON LAVEREDE JAVIER STIBEN, MATEUS HERNANDEZ JAVIER ANDRES, MATEUS FAJARDO ARMANDO, MONTES GARCIA FRANCY NORELY, MONTES GARCIA LEIDY JOHANA, MORALES DIANA CAROLINA, MUÑOZ ROMERO YULY MARCELA, MURCIA MONTAÑA EVELYN, NIÑO VILLALBA WILLIAM ANDRES, PERALTA QUIROGA NANCY LICETH, REINA AMAYA NANCY PAOLA, RICO CRUZ JEIMMT CAROLINA, RINCON CASTAÑEDA DIANA FERNANDA, RODRIGUEZ BERNAL DIEGO ARMANDO, RODRIGUEZ LEON FLOR ALBA, RODRIGUEZ TRUJILLO ALEJANDRO, RUIZ RUIZ OSCAR RAFAEL, SANCHEZ TRASLAVIÑA SONIA YULIETH, SIERRA RUIZ JOAN MANUEL, SUAREZ ROMERO ANDREA PATRICIA, TORRES SUAREZ JHON ANGEL, VARGAS CALDUCHO JIMMY ALEXANDER y GUTIERREZ RUIZ JULIETH

**LA
NATURALEZA**

A esta hermosa naturaleza que tiene muchos
animales plantas y rios donde todas las
animales refrescan su linda garganta, a esta
linda naturaleza le quiero dedicar unos
pequeños poemas:

El arbol y el rio hacen un ruido
se besan como niños y tienen
un hijo

Mira hacia arriba y
mira hacia abajo
mira esa chica que
esta besando un arbol

Nos despedimos con un abrazo y mil besos
a esa naturaleza que nos da vida

Evelyn Murcia Montana
Sonia.
Alejandra.(9 Años)

poemas

yo tenía mi corazón
apagado porque una
sombra grande me lo ha
quemado

Con mis ojos cerrados
mi cabeza levantada
sueño con llegar lo más
alto posible a mis brazos

Diana Carolina Santamaría
8 Años

Eres como el agua marina

dulce / bella como el mar

y en la noche

se vea viendo cosas maravillosas

que se veían en otros días

cada vez que despierto siento

que me quieres tanto

para acordar este lindo mar.

"El Mar"

Diana Jasmin Fajardo Alvares

10 Años

La vaca brincaba
Los animales fantásticos

come pasto

come sal

toma agua

come desperdicios

come caña de azúcar

come zanahoria

come yerbas

era una vez una vacuita

amada suena saltaba brincaba

bayaba de un lado para otro.

su cuerpo tenía un problema

o era una vaca completa

tenía mitad del cuerpo de conejo

pero así era feliz

Yurani Reyes Holgín
9 Años

LA VACA SUSANA

Erase una vez una linda vaquita que se llamaba Susana. Susana tenia una madre muy linda; igual de linda a susana. A las madres de las amigas de susana les gustaban ir a la casa de ella a visitarla, pero le sucedia un problema que ella tenia la mitad del cuerpo de vaca y lo otra mitad del cuerpo pero aún así a susana le gustaba como era su cuerpo, le fascinaba bailar, saltar pero lo que más le gustaba era leer y le vendan.

su mamá la llamó para que comiera y se acostara a dormir, a la mañana siguiente su mamá la despierta a que para que fuera hacerle un favor de ir a cambiarle unas semillas, susana se fue y llego a las tres de la tarde después se fue a regarlos en el patio.

las planta crecieron y crecieron hasta llegar

las nubes y susana se sorprendio. Empezo
 a subir por la planta y vio detras de las
 nubes un hermoso castillo susana siguio subiendo
 y se acerco más al castillo y toco la puerta
 al tocar la puerta solita se abrio y susana
 entro toda asustada y en contra muchos libros
 y poemas de amor el dueño del castillo
 era un señor muy noble y tenia ropa muy
 elegante pero era como una rana llego el
 atardecer y la bestia vio a susana de una
 vez se enamoraron decidieron despues ir donde
 un mago para que los convirtieran en principes
 y el mago los devolvia a su nor malidad y
 se casaron y vivieron felices y la madre de
 susana subio al castillo y se enamoro del mago y
 el mago tambien se enamoro y tambien se casaron
 y vivieron felise y comieron perdices

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

El curso 303 de la jornada de la tarde del Colegio Distrital La Merced, está compuesto por 42 niñas entre los 8 y 9 años. Proviene de diferentes barrios y de casi todas las localidades del Distrito Capital. Pertenecen a familias de estratos 2 y 3 principalmente. La mayor parte vive con sus padres, algunas con su madre y dos de las niñas con el padre solamente.

Padres y madres tienen en su mayoría educación secundaria, algunos son profesionales y sólo una madre no lee ni escribe. Se desempeñan en su mayoría como empleados, docentes o comerciantes. A raíz de un proyecto pedagógico en la Institución están vinculados en algunas actividades de lectura y escritura que les permiten interactuar con las niñas. Comparten cuentos, escriben los referidos por las niñas, completan historias, etc.

OBJETIVO

El propósito fundamental del proyecto en el aula fue gestar y propiciar, dentro de un ambiente lúdico y autónomo la creación de textos literarios por las niñas. Sin embargo, este trabajo también me enseñó a leer los textos escritos por las niñas de otra manera, y con otras perspectivas, pero sobre todo me colocó en el "filo de la espada" de la escritura.

Debo reconocer que el proyecto fue más enriquecedor para mi vida personal y cultural y para mi ejercicio docente que para las niñas, al fin y al cabo, si "Todo poeta es un niño grande, todo niño es un pequeño poeta" (Novak 1997).

Como institución socializadora y mediadora cultural, la escuela permite a la gran mayoría de los niños el acceso a la lengua escrita.

Mostrar la lectura y la escritura como actos creativos, inteligentes, plenos de significado para los niños ha sido mi reto como docente. Me he visto en la necesidad de propiciar en el aula espacios que posibiliten *leer* y *escribir* creativamente, con la razón pero sobre todo con el corazón, y para esto no he encontrado otro camino que los textos literarios. Los cuentos y la poesía han estado presentes en la cotidianidad escolar.

Ellos nos han abierto las ventanas de la imaginación, pero sobre todo nos han hecho soñar, sentir, y nos han permitido jugar, oler, dar forma a las palabras para expresarnos, comunicarnos, y descubrir mundos inéditos, sugerentes y prometedores que hagan posible dar forma a los sueños y utopías, pero sobre todo nos han ayudado a escapar y escondernos de la rutina en la que a veces nos aprisiona la escuela a docentes y niños.

Participar en este proyecto ha sido enriquecedor, nos ha permitido re-modular y re-encontrar la ocasión de entrar en la escena de la cultura escolar como sujetos *de, con, en y por el lenguaje*.

El proyecto se realizó fundamentalmente en dos etapas: una de sensibilización y otra de

creación propiamente dicha.

La etapa de sensibilización comenzó con una sesión de cuentería en la escuela Samper Mendoza. Esta actividad reunió a maestros y niños del proyecto para compartir la magia de la palabra.

Otras actividades como la lectura compartida de poesías de García Lorca y Rubén Darío, llenaron de musicalidad el aula, afinando los sentidos, pero sobre todo los sentimientos, para quedarse a flor de piel con nosotros.

Muchos cuentos viajaron hasta las casas para ser compartidos en familia; hadas y brujas, enanos y gigantes, volvieron a encontrar un rinconcito en el corazón de los padres y madres de las niñas.

Para la etapa de creación escogimos textos de la autora brasileña Ana María Machado, "*Niña Bonita*" y "*Un pajarito me contó*", los cuales ayudaron a dejar huellas, resonancias e impresiones que sirvieron de punto de partida a las creaciones y re-creaciones de las niñas.

Las artes plásticas y la música también nos ayudaron para despertar la sensibilidad y las palabras dormidas y hacer posible las creaciones literarias.

Pintamos las palabras y contamos las pinturas; un mural realizado en el colegio se convirtió mágicamente en múltiples historias.

Por iniciativa propia, las niñas escribieron textos libres tejiendo en ellos sus vivencias y lecturas del momento; por eso aparecen cometas, extraterrestres, animales fantásticos, héroes, princesas, hadas, brujas, niñas y enanos.

Los diarios de campo, nos permitieron darle otra dimensión al quehacer pedagógico cotidiano y fueron de gran ayuda. Consignar en ellos esas cosas que se escapan al desarrollo curricular, nos ayudó a romper con el lenguaje-herramienta acostumbrado en el aula, para encontrar palabras que pintaran la risa, los equívocos, los deseos, el aparente desorden; también ampliaron e iridizaron nuestra mirada y afinaron nuestros oídos para escuchar las múltiples cadencias que se esconden en los textos de los niños.

A través de ellos pudimos intuir que el lenguaje alejado de la intervención normativa del adulto, propicia la actividad creadora y convierte las palabras en material para jugar, formar, construir, reconstruir, sentir, expresar, gustar y degustar. Que leer y escribir van de la mano y son actividades gratificantes y placenteras si están conectadas con lo que para los niños tiene sentido: sus deseos, sueños, vivencias, sentimientos. Que los textos escritos por los niños reflejan su mundo, su yo, sus miedos, sus problemas familiares, sus sufrimientos, sus carencias, porque las palabras cobran vida en los labios y las manos de los niños y que son un hipertexto que permite a los docentes conocerlos para ayudarlos a crecer. Que el lenguaje literario abre las puertas de la imaginación y la fantasía para encontrar múltiples y nuevas significaciones a las palabras.

Para abordar los textos escritos por las niñas fue necesario despojarme del espíritu inquisidor y de la ceremoniosidad que a veces nos embarga a los docentes cuando como jueces o policías vigilantes de la formalidad académica y lingüística nos acercamos a los textos de los niños.

Con complicidad casi infantil comencé a leer y aprendí a encontrar más allá de las palabras esos elementos que dieron sentido al proyecto mismo.

Así pude encontrar que una exclamación espontánea aunque errónea desde el punto de vista gramatical podía tener encanto y valor estético y entonces dejé que "mataran los bichurros".

Descubrí además, que agregar o corregir un detalle gramatical podía cambiar totalmente el contenido de lo que los niños querían decir y me resistí a la tentación de la "correccionitis", para encontrarme con verdaderos *textos literarios*.

Cuentos y poemas estaban allí para ser leídos y apreciados y no para ser juzgados.

Por ello me encontré con buenas estructuras narrativas, que si bien mostraban errores en el manejo del código, dejaban ver un gran desarrollo escritural en donde las canciones, los cuentos tradicionales, las voces materna-paterna estaban presentes y empezaron a aparecer: niñas convertidas en cisne, hadas que hacían realidad los deseos, niños convertidos en soles, sombras que aparecen y desaparecen, niñas que se elevan con las cometas, estrellas que se convierten en hadas madrinas.

Surgieron también animales fantásticos y seres fabulosos..."adelante iba un dragón y de últimas un dinosaurio y en la mitad un tigre gigante" (Samira 8 años), "mariposas de agua" (Paola 8 años) y "Dragones de hielo" (Anlly 8 años). Expresiones creativas que nos confirman que los niños al igual que los poetas son verdaderos creadores de lenguaje, y aparecen palabras nuevas para viejas significaciones o nuevos significados para palabras viejas, irrumpiendo en los textos para dar otras dimensiones, y así nos encontramos con "Transparín" (gigante transparente) y con "una familia in-normal", pues está formada por un marciano y una niña.

Afloran a los textos los deseos de levedad y se pierden volando con sus cometas, deseos de descifrar incógnitas: Diana, quien hace poco ha perdido a su padre, escribe un cuento donde un niño al conversar con la luna le pregunta "cómo es el cielo" y ella le responde que es "hermoso muy hermoso azul y lleno de almas blancas".

Enfrentamientos simbólicos que conjuran miedos y por eso la cometa que tenía miedo de volar, al fin se decide y vuela "por encima de los árboles, por encima de los pájaros y por debajo de los mares" (Samira-8 años)

Participación activa en la elaboración de significados que nos ofrecen mundos desconocidos y posibles..."érase una vez un país donde no pasaba nada.". (Azury 8 años) y metáforas que

nos demuestran que los textos son recreados al interior de cada niña pero que sobre todo han alimentado no sólo su intelecto, sino su corazón y sus sentimientos.

Imágenes antiguas con imágenes nuevas y los reyes contratan guerrilleros y pueden aparecer historias en donde ellas mismas son sus protagonistas o historias que son cambiadas por los niños en los libros

Reiteraciones y repeticiones que nos demuestran el encanto por el ritmo, la motivación y el interés por algunas palabras, aspecto irremplazable que el lenguaje poético tiene en los niños

*"la casa azul con enredaderas
y color azul que del cielo baja"*

Natalia 8 años

Hay en otro caso un excelente manejo de diálogos :

."las demás cometas le decían :

- Vamos a volar.
- No, gracias, prefiero que me bese una culebra a volar.
- Bueno... sin tí no vale la pena."

A manera de final. Propiciar en el aula un ambiente lúdico y creativo donde la lectura y la escritura sean verdaderos actos de libertad, hará posible una nueva escuela. Reconocer los textos de los niños desde el decir mismo, validando más el contenido que la forma, permitirá crecer en el proceso mismo.

Hacer que verdaderos textos literarios entren al aula despojados de moralismos y didactismos, es comenzar a encontrar razones para desbloquear el imaginario de niños y docentes, para hacer posible que el lenguaje estereotipado, reseco, y normatizador que en la escuela se agencia cotidianamente, salga huyendo ante otras posibilidades que permitan encontrar nuevos juegos, nuevas connotaciones y múltiples significados para volver al uso lúdico, personal y creativo del lenguaje.

La pluralidad de significados y la descolocación que agencia el lenguaje literario y poético harán posible que niños y docentes empecemos a ver, a escuchar y pensar por nosotros mismos.

RESUMEN ENTREVISTA A SAMIRA RODRIGEZ MOYANO (8 AÑOS)

Samira es una niña de ocho años. Ingresó al colegio cuando iba a cursar segundo de primaria. Vive con su padre y su madre, quienes tienen un pequeño almacén. Es la última de cinco hijas. Cuenta que con su papá aprendió las primeras letras. Lo que más le gusta hacer en sus ratos libres en el colegio como en la casa es "escribir poemas". Le gusta mucho Rafael Pombo y saca ideas de él y de otros cuentos pero también de la televisión. Las ideas "le salen cuando se pone a escribir", pero sobre todo después de leer.

Es una niña simpática y con mucha sensibilidad. Tiene también dotes para el dibujo, pero cuando grande quiere ser veterinaria pues le gustan mucho los animales.

Escribe, nos dice, porque así, no se siente sola y puede idear palabras.

Sus textos presentan originalidad y buen desarrollo narrativo.

Estos son algunos de sus textos⁽¹⁾:

EL FANTASMA QUE QUERÍA CONVERTIRSE EN HÉROE.

Había una vez un fantasma llamado David. El siempre soñaba con ser un héroe. El salía a la calle, la gente se reía y decía:- Sé héroe .¡Por favor !.

El a cada rato veía algo y se imaginaba que era un héroe. Siempre llegaba a su casa y veía a Superman y sólo tenía juguetes de héroes.

Pronto llegó la Navidad y todos los días salía a jugar y patinar.

Un día cuando jugaba con la nieve, oyó los gritos de una muchacha. David siguió los gritos paso a paso...cuando ya iba llegando,dejaron de sonar los gritos .Empezó a nevar, a hacer muchísimo frío .Llegó donde la muchacha y estaba en el piso congelada. La llevó a su casa y la puso en una fogata, poco a poco se iba descongelando y por fin se descongeló y se enfermó. Pasaron dos días y se curó.

David le preguntó, cómo se llamaba, y ella respondió: Betty.

- Yo, me llamo David.

Pasó el tiempo se casaron y tuvieron hijos. David se volvió un héroe y al pasar, en la calle, la gente no le decía nada, sino: ¡Que viva David !.

UN PAJARITO ME CONTÓ.

Un pajarito me contó que había un reino y ahí había un rey. Había un mar, palmeras, caracoles, etc. Tiempo después hubo una guerra donde murió un señor del corazón. Toda la gente de la guerra, tiraba flechas, tiros, cuchillos, etc. Adelante iba un dragón y de últimas un dinosaurio y en la mitad un tigre gigante.

Toda la gente corría de un lado a otro. El rey mandó llamar a los guerrilleros pero a todos los derrotaron. En ese mismo instante llegó el Super-Héroe, derrotó a todos esos bichurros malos y derrotó al rey de la guerra. El fuego se apagó. Todo el mundo salió de su escondite. Llovió. Al día siguiente el rey dijo:

- Esto hay que celebrarlo y el héroe Héctor es el número uno de los héroes de ese país.

Qué viva Héctor, ¡¡¡qué viva !!!.

Y lo celebraron hasta el anochecer.

UNA COMETA QUE NO QUERÍA VOLAR

Hubo una vez una cometa que tenía miedo de volar.

Las demás cometas le decían:

- Vamos a volar, es muy divertido
- ¡No gracias!. Prefiero que me bese una culebra a volar.
- Bueno ...sin tí no vale la pena.

Al día siguiente todas las cometas estaban volando, menos ella.

La cometa fue valiente y voló lo más alto que pudo...volaba encima de los árboles, encima de los pájaros, debajo de los mares. y así fue siempre contenta.

Samira Rodríguez (8 años).

(1).En los textos ha sido normalizada la ortografía y los signos de puntuación, respetando lo escrito por la niña. Esto con el fin de facilitar la lectura a personas no familiarizadas con textos escritos por los niños .

Lígia Del Socorro Issa P.

Una vez voy un día un niño para por la noche y los lunes están volando como
 una a la luna y bien que la luna le pica el ojo el niño por la cortej
 a nadie pagar de luna también ahí no digas nada el niño la
 prometo y también le prometo que la luna asiente a ver todos los días
 desde la cara la tenemos la, iba a ver que quiera por el
 ahí por ^{la} ^{noche} que nada lo separa como a ojos me lo
 gustara que nada más que la noche la vida el la preguntara
 que como sea el cielo de Bonté que el lo quería yo imaginó
 con los lunas, colar, que imagino ~~que~~ Bonté se el, cielo dige la
 luna se el color azul, tray otra alma blanca en lunas.

"La luna que a todos le pica el ojo"

Diana Rodríguez Patiño

8 Años.

Martes 29 de julio de 2007

Un gigante en el mar

Un papá me contó que había un reino y en
 ella un rey, había un mar, muchas palmeras
 canchales, etc. Después después hubo una guerra de
 de muerte un señor del corazón toda la gente
 de la guerra tiraba flechas, fieros, cuchillos, etc.
 adelante hubo un dragón y de últimos un di-
 nosaurio y en la mitad un tigre gigante toda
 la gente corrió de un lado al otro el rey man-
 do a los guerrilleros pero todos los derrotaron en
 un mismo instante llegó el sepe que derrotó
 a los otros bichos malos y derrotó al rey
 de la guerra el juego se apagó todo mundo se
 volvió de su mundo de nuevo, al siguiente día el
 rey dijo esto hay que celebrarlo y el rey celebró
 es el número de los sucesos en este país que ha-
 bía celebró que celebró y lo celebraron esta la
 noche así.

FIN

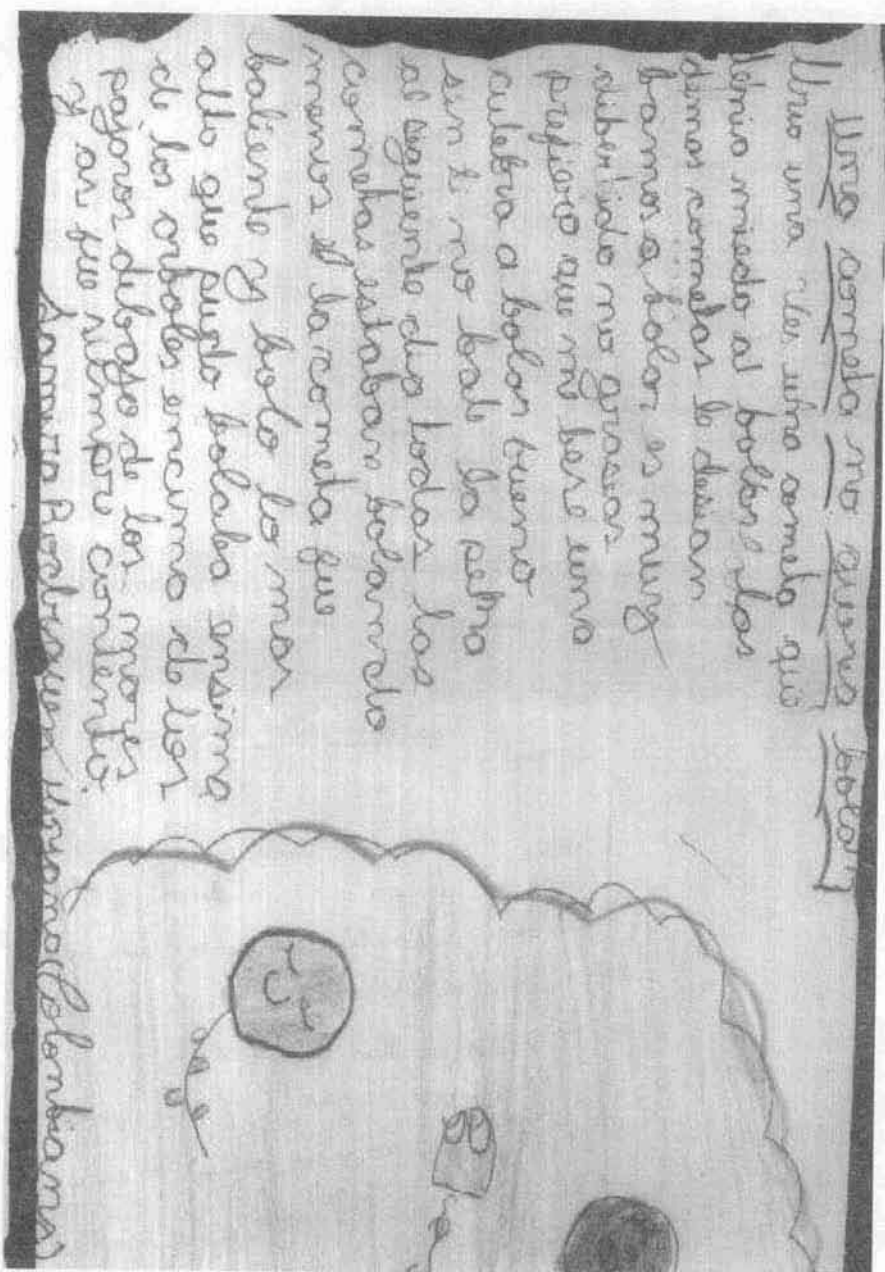
Samira Rodríguez Moyano
8 Años

La sirenita del mar

había una vez una sirenita que vivía en el
 mar que siempre estaba pendiente de las
 personas y cuando una señor o un señora
 se caían en el mar la sirenita los recogía
 la sirenita era tan buena que si se caía
 un niño lo recogía y lo dejaba en la
 cima del agua y un príncipe lo reconoció
 y le pidió matrimonio y se casaron
 y vivieron felices.

FIN

Laura Viviana Cortes S.
9 Años



Samira Rodriguez Moyano
8 Años

El primer escape

En la noche

salí de mi casa

largo tiempo de la

salgo de mi casa de los lloros, Samira Rodríguez Moyano.

deca sus logros mas

ascolos por saber

que le sea sea al llorar

y me los lloras adomas

de paso un rato

dejo de llorar

me dije largo tiempo

de largo como embudo que a lo comido

Al pasarlo en el país
lloré largo tiempo de
no lloré al llorar
felicidades.



Samira Rodríguez Moyano
8 Años

CUARTA PARTE

1 INTERPRETACIÓN DEL PROCESO
Y DE SUS RESULTADOS

2 A MANERA DE CONCLUSIÓN
(TESTIMONIOS)

3 RECOMENDACIONES FINALES

MATILDE FRÍAS NAVARRO

*"Si estudiamos el arte japonés,
vemos a un hombre que es indudablemente sabio,
filosófico e inteligente.
¿A qué dedica su tiempo? ¿A estudiar la distancia
entre la tierra y la luna? No.
¿A estudiar la política de Bismarck? No.
Estudia una sola brizna de hierba."*

Vincent Van Gogh

ESCUELA, CULTURA Y SOCIEDAD

Dice Jesús Martín-Barbero que "las culturas" están hechas de "una mezcla de elementos, de dimensiones y no sólo de lo que es diferencia, que es la tentación arqueologista" (p. 49). Según el filósofo, "en la cultura viva de la gente la cultura no está hecha sólo de diferencia con lo que le viene de fuera sino también de búsqueda de integración a lo que viene de fuera de su mundo" (p. 48). Este concepto encierra un principio dialéctico de innovación, crecimiento permanente y construcción, contrario, por supuesto, al denominado por el mismo filósofo, como "el paradigma del museo", esto es, el del rescate, conservación y difusión.

Desde esta perspectiva de la diferencia y la búsqueda de la integración, pueden ser analizados los procesos educativos y más, si se trata de uno que considera la elaboración de textos literarios en el marco de lo que se ha llamado "la textura del proceso creador: el progreso, golpe tras golpe, del producto en desarrollo" (Perkins, p. 29), en un camino de revisión, re-lectura de lo hecho, corrección o ratificaciones.

El lenguaje verbal y el no verbal, están penetrados por la cultura, hecho que se replica en la cultura escolar, en cuyo contexto el lenguaje muchas veces resulta demasiado formal y estereotipado. Bastantes de los actos educativos cotidianos, como dictar una clase, asistir a un consejo de docentes, participar en una reunión de área, se hallan matizados con unas inexplicables actitudes como: pretender hacer de la lengua materna el patrimonio de un solo grupo de docentes (aquellos que hacen parte del área de Español y Literatura); reducir el trabajo de expresión escrita de los alumnos a la copia de textos "dictados" por el maestro o a la simple transcripción del libro "guía"; condicionar la calidad de la lectura a la "buena" pronunciación, a la demarcación acertada de pausas y a la reproducción literal del contenido de un texto.

El Proyecto Pedagógico-Editorial *Construcción de textos literarios por los niños (P.E.C.T.L)*, ha permitido a las docentes co-investigadoras "entrar en la escena de la cultura escolar como sujetos de, con, en y por el lenguaje", como lo ha sentido la profesora del Colegio Distrital La Merced. Se ha logrado también la participación de los padres de familia que se han vinculado a través de actividades de lectura y escritura a los procesos comunicativos de la escuela y han llegado a una relación diferente con sus hijos, mediante el establecimiento de situaciones concretas de diálogo: compartir textos literarios, completar historias, escuchar los textos producidos por los niños y, en fin, abrir en el hogar las puertas a la literatura, como

actividad lúdica y, para el caso particular, como instancia provocadora de momentos de comunicación en la familia.

En este terreno de lo familiar, quizás se ha manejado en algunos círculos el pre-concepto de que la vinculación prematura de los niños a la vida laboral, la falta de uno de los padres, la extrema pobreza, el bajo nivel cultural en el seno del hogar y, aún, la misma desnutrición infantil, son las mayores limitantes de los procesos creadores en los niños. De alguna manera, esta visión puede empezar a considerarse como un prejuicio, si se tiene en cuenta que en el marco de las cuatro instituciones participantes en el *P.E.C.T.L.*, es el sector marginal de donde procede un gran número de alumnos. Además, se detectaron características familiares muy aproximadas o iguales a las descritas al comienzo de este párrafo, a pesar de lo cual, la producción literaria de un considerable número de estudiantes estuvo revestida de gran originalidad y riqueza. Luego se puede ratificar el hecho de que la escuela y, particularmente el maestro, representan una variable fundamental en el aprendizaje, bien sea para desarrollarlo, creando óptimas condiciones, favoreciendo su calidad y ayudando al niño a cimentar su autoestima; o para obstaculizarlo, impidiendo -intencionalmente o no- la construcción de conocimiento y sembrando en el aula las semillas de un adulto desmotivado frente a todo lo que implique academia y con una marcada aversión hacia la lectura y la escritura. ¡Y pensar que para algunos de estos individuos, la única posibilidad de contacto con la lectura o la escritura ha sido la escuela!

Muchos de estos niños desmotivados han sido "rotulados" y discriminados por tener algunas dificultades para enfrentarse a la vida escolar con la propiedad que exigimos los adultos. Algunos de ellos son acogidos en instituciones "especiales", como el caso de la Escuela Samper Mendoza, que participó en este proyecto con un grupo de alumnos que a decir de sus profesoras "han llevado a cabo dentro del proyecto un proceso de reconciliación con la escuela y con el aprendizaje, que les ha permitido 'desbloquearse' un poco y asumir con mayor tranquilidad y confianza la escritura y la lectura", quizás, como se infiere en esta interpretación que nos ocupa, en una hazaña de reconciliación más que con la lectura y la escritura, con la vida misma.

Sobre la circunstancia particular de la vinculación temprana al trabajo, sin que se aplauda o se respalde esa situación -con frecuencia dramática- que viven muchos de nuestros niños, sí se puede afirmar que tampoco es el mayor obstáculo en los procesos de creación en el aula y que el maestro no debe utilizar este hecho como excusa de la imposibilidad de desarrollar lingüísticamente a sus alumnos. Bástenos con citar el ejemplo del escritor mexicano Juan José Arreola, reconocido internacionalmente, cuya experiencia él mismo cuenta de la siguiente manera: "... Mi padre, un hombre que siempre buscaba hallarle salida a los callejones que no la tienen, en vez de enviarme a un seminario clandestino o a una escuela de gobierno, me puso sencillamente a trabajar ... yo fui tipógrafo desde niño; fue uno de mis primeros oficios y luego como empleado de mostrador en muchas tiendas con distintas actividades" (Montoya, p. 139).

Otra consideración importante que surge del desarrollo del *P.E.C.T.L.*, tiene que ver con el "efecto" de la lectura compartida de textos, particularmente de la poesía, que hace vibrar al niño porque es tocado en sus sentimientos. Al romper las fronteras y empezar este diálogo

maravilloso con escritores de otras culturas, en cierta forma el lector se vuelca sobre su mundo interior y si logra escribir, ese testimonio que le muestra el papel, y sobre el cual tiene la certeza de que va a ser divulgado a través de un libro, una revista o un cuadernillo institucional, lo hace sentir "par" con el otro, con ese gran artista de la pluma, que su maestro le ha dado a conocer. Por ello, se supo en este trabajo de alguna niña que luego de terminar su texto literario, al final de su nombre, anotaba: "colombiana", como una forma de sellar su obra y dejar grabada la memoria de la autora, de la escritora que tiene identidad con su país y guarda hacia él un verdadero sentido de pertenencia, de la niña que ya no es la alumna corriente que repite o transcribe "al pie de la letra sin manchar la hoja", sino aquella persona en quien ya germina un proyecto de vida que empieza temprano, como aquellas cosas grandes que quieren darse su propio tiempo de maduración. Ya lo dijo Bachelard cuando se refirió a las ninfas o flores del verano que aparecen en los estanques y señalan al jardinero que ya es hora de sacar los naranjos del invernadero: "Hay que levantarse temprano y trabajar de prisa para hacer, como Claude Monet, buen acopio de belleza acuática, para contar la breve y ardiente historia de las flores fluviales" (p. 11).

Además de la misma literatura -a través de los textos en prosa o en verso- las artes plásticas y la música también ayudaron en la producción literaria de los niños, en la medida en que dieron cabida a la sensibilidad, permitieron que se volcara la expresividad y abrieron el camino hacia el conocimiento de nuevas formas de ver el mundo.

Entre estas formas de ver el mundo, cabe anotar la perspectiva que tiene el niño de la realidad, desde su utilización del tiempo libre frente al aparato de televisión o en la calle: practicando algún deporte (el preferido es el fútbol), trabajando en actividades del sector informal o acompañando a alguno de los padres en su trabajo. En este último caso, hay un considerable porcentaje de padres de los alumnos participantes en el proyecto, dedicados al comercio. Podría inferirse de aquí alguna influencia, en medio del contacto diario de los niños con personas, la mayoría de ellas adultas y de la actividad de la venta (oferta, descripción de la mercancía que se ofrece, etapa de convencimiento, regateo) que tiene un marcado predominio de manejo lingüístico, que en el argot popular se conoce como "labia". ¿No será acaso este ir y venir por las palabras, la argumentación del vendedor, la astucia del comprador difícil para evadirse con una disculpa ingeniosa, la pregunta de uno, la respuesta del otro, lo que ha llenado el mundo de estos niños escritores de un sinnúmero de artificios lingüísticos, fácilmente transformables en narraciones y en metáforas, luego de un proceso adecuado de sensibilización, lúdica y aproximación a los autores reconocidos de la literatura?

Sobre la televisión, vale la pena resaltar la gran cantidad de tiempo que el niño dedica a ver programas. ¿Qué influencia tiene este medio en el desarrollo de su universo vocabular? Quizás ejerza algún impacto en el niño el reconocimiento de secuencias en las historias de los dramatizados. Las mismas imágenes sugestivas de los comerciales o de los dibujos animados podrían ser aprehendidas por los pequeños televidentes e interiorizadas para luego volcarse en las estructuras de sus textos, donde se reflejan diversos usos del tiempo, a veces con sorprendentes retrospecciones y anticipaciones del futuro.

Podría ser problema objeto de otra investigación, el hecho de analizar la posible influencia de la televisión y otros medios audiovisuales en lo que ha descrito Neyla Pardo como "la posibilidad de organizar tramas, episodios, hechos", como "decisión del ser-narrador, del

sujeto creador que es capaz de organizar, operacionalizar y relacionar acciones, seres, tiempos, lugares" (p. 57).

Además de lo anterior, el tratamiento que se da al humor, también es una característica cultural propia del latino y, particularmente del colombiano, que en alguna medida, podría estar matizada por la influencia de los medios, a través de las comedias y de las graciosas actitudes de los personajes clásicos con los cuales los niños se identifican. Tampoco se deben dejar de lado las campañas y los noticieros, posible (no única) fuente del conocimiento que tienen los niños sobre el país, conocimiento que los lleva a escribir sobre su deseo de aplicar "hechizos para conseguir la paz" o "para acabar con las guerrillas".

Sumado a lo ya expuesto, también se hace necesario considerar la circunstancia especial que rodeó el proceso en el P.E.C.T.L., marcada por el reconocimiento de los trabajos de los niños en un ambiente de respeto, lleno de intenciones comunicativas cumplidas en hechos reales de intercambio cultural, donde se dieron cita el juego anunciado, la referencia anecdótica y hasta la táctica catarsis. "Son trabajos descriptivos inspirados en personas - dicen las Profesoras del Centro Educativo Distrital Panamericano- animales u objetos reales o ficticios con los que viven (los niños) o tienen relación directa. Crean con éstos un mundo propio, donde se maneja la afectividad y emotividad, resaltando valores y conocimientos que ellos poseen como fruto de sus vivencias". Cabría en este aspecto hacer una analogía con la apreciación de Cardona en su estudio sobre la antropología de la escritura: "En las culturas que poseen por lo menos una forma de escritura comprobamos que no es posible considerar esta escritura simplemente como un instrumento de uso para transmitir ciertos mensajes, así como un carro sirve para transportar una carga de heno. Por el contrario, el fenómeno 'escritura' (...) se manifiesta como una matriz de significaciones sociales, como un campo fundamental de producción simbólica (p.10).

Esta expresión literaria del niño, de la cual hemos venido hablando, se vio favorecida, en gran parte, por aquellos "detonantes" que marcaron una diferencia con situaciones o patrones cotidianos de la vida escolar ("pase al tablero, abra el libro, copie en el cuaderno, subraye las palabras ..."), que de alguna manera se han convertido en muchas instituciones, en rituales rígidos que afortunadamente no eran recurrentes en ninguno de los diez casos de las maestras co-investigadoras, quienes ratificaron a raíz de las orientaciones del proyecto y de su experiencia profesional, su vocación por el juego en el salón, el mural alusivo a un texto, una película sobre la lectura y las palabras, sesiones de cuentería, la grabadora en el aula y diversidad de recursos más. En otras palabras, se hace perentoria la "desacralización" del trabajo de la escritura en la escuela, sacándolo de las paredes rígidas del aula, "con pizarrón al frente y dos retratos a ambos lados: el padre de la patria y el padre del aula. Miradas paternas ambas, que inhiben el juego y la osadía y vuelven 'deber' cualquier ejercicio. Puesto que el docente es el único lector del texto de la composición y la finalidad del ejercicio es aprobar la materia, el conocimiento que esa práctica pudiera aportar se vuelve nulo por intransferible" (Alvarado, p. 5).

También, la "confrontación de ideas, la cooperación, la tolerancia y la valoración de la diferencia", marcaron la pauta del proceso de investigación en el aula, que a decir de la

Profesoras del Centro Educativo Distrital Ciudad de Montreal, "requiere de una actitud positiva por parte de maestros y maestras que cotidianamente van en búsqueda de nuevas alternativas que permitan vivir el placer de descubrir e interpretar lo que niños y niñas dicen, hacen y escriben". Interpretación que ha permitido a algunas maestras co-investigadoras, en unos casos particulares, llegar a conclusiones relacionadas con la condición de género: "El niño es dominado por la aventura, la fuerza y el poder, confirmando el deseo de libertad. La niña es más romántica y demuestra la subordinación y dependencia, acompañadas de la ternura y obediencia. Los niños trabajan sus imágenes más dinámicas como saltar, volar, correr, atravesar espacios. Las niñas, por el contrario, se muestran estáticas: manejan espacios limitados como castillos, casas ...".

Al respecto de los últimos ejemplos mencionados en el párrafo anterior, sale a flote una gran misión del maestro: Arar en un terreno salpicado de preconceptos y actitudes discriminatorias, para llegar al establecimiento de la igualdad y las metas comunes, sobre la base de la capacidad intelectual y emocional de los niños, que no tiene raza, ni condición social, ni género. Iluminará más el sentido de estas palabras, el análisis de la respuesta de la escritora colombiana Fanny Buitrago, cuando se le preguntó si existía una línea femenina y otra masculina de la escritura: "... la literatura no es femenina ni masculina. Es buena o mala. Y un buen escritor tiene que tener todas las cualidades en su literatura. En un momento dado tiene que saber ser cangrejo, perro, piedra, mujer, hombre, niño y punto. Y no tenerle miedo al lenguaje" (Montoya, p.76).

Los textos escritos por los niños reflejan, además, un manejo alternativo de profunda sensibilidad frente a la naturaleza y asunción espontánea de circunstancias particulares de la vida cotidiana*: "Cuando la tarde se puso azul, el cielo empezó a nublarse, un vaso de leche tibia empecé a tomarme ... vino la noche ... déjame bailar con ella en su largo canto." // "Los prados son de cristal para que todos puedan resbalar." // "Cuando yo estaba comiendo en mi casa me mandaron a comprar leche y cuando salí la luna era una galleta." // "Había una vez una rosa roja que a Roberta le inspiraba amor, suspiros, etc. porque esa rosa significaba la armonía que ella necesitaba para estar alegre." // "Son como esas luciérnagas que adoman el hermoso anochecer es decir la primera noche en que me enamoré." // "Había una vez un pulpo que era bueno. No se comía a los peces. Sus amigos lo regañaban porque era bueno. Los peces le tenían cariño porque no se los comía". // "Había una vez un elefante llamado Pitufu y un día fue a una escuela y le dijo a la directora que si había cupo para él y la directora le dijo éste es sólo para niñas y Pitufu se fue".

A propósito de este ejemplo del "elefante Pitufu", se trae a colación el concepto de Germán Arciniegas sobre la novela: "... llena vacíos que deja muy visiblemente la historia. La historia no registra las reacciones de las cosas ... las denuncias que se hacen en la novela no se hacen nunca en la historia y esa denuncia es tan importante como la historia misma" (Montoya, p. 74). Con esta alusión, no se pretende, por supuesto, idealizar el trabajo de los niños hasta el punto de exagerar comparándolo con la novela, sino indicar cómo en los textos escritos por los estudiantes se cumple esta función de la literatura señalada por Arciniegas y se

* Se trata de fragmentos de algunos textos, tomados como ejemplos. Se ha normalizado la ortografía. El contenido y los signos de puntuación guardan fidelidad con el texto original. Se remite a los textos completos en la tercera parte de este libro y en la revista *Sopa de Caramelo* Número 2.

registra la propia historia, la que viven estos pequeños en su hogar, la que transcurre en la institución educativa, aquella que en cierta forma es réplica de la historia del país y que el niño está "denunciando" (muy posiblemente de manera involuntaria, por ahora). Y para mirar la otra cara de esta moneda, no en vano se recuerdan las palabras de Federico Mayor Zaragoza sobre América, como "un continente cultural, un espacio donde la palabra y el imaginario son protagonistas de la historia" (Ainsa, p. XIV), como ocurre con la imagen del elefante, la tradición del colegio femenino y la palabra de la niña escritora-testigo y "denunciante".

Se aprecia en algunos casos un alto nivel de autoestima: "Me encantan mis manos porque son delicadas como un algodón y cada vez que las miro retoña una flor" // "Una mañana algo se movía en vientre de mamá eso sería una alarma de que nacería el dulce bebé ese día sus dulces ojitos de color miel y su dulce piel blanca como los pétalos de una margarita".

En otros trabajos, se ve un manejo literario en el mismo contenido del texto, de los sentimientos frente a la creación: "... tener las puertas del corazón abiertas porque ahí está la fantasía" / / "Cuando escribo una historia me siento acompañada de todos los sueños lindos que podemos tener en este mundo" // "Yo no puedo adivinar cómo tú te sientes pero creo que tus historias también tendrán fantasías reales".

En general, hay motivos recurrentes como el "había una vez...", "... y vivieron felices". Los temas preferidos son la familia, especialmente la madre, los animales, generalmente personificados y los elementos del paisaje. En algunos textos priman sobre lo literario las tendencias moralistas o una marcada posición de defensa de la conservación de los recursos naturales.

De otra parte, se obtuvo un beneficio relacionado directamente con el desarrollo del P.E.C.T.L., que consiste en la creación de comunidades académicas: Espacios de intercambio entre docentes, debates y construcción colectiva de conocimiento. Romper las barreras de la escuela, tanto para docentes, como para estudiantes, implicó abrirse a mundos diferentes al propio y crecer profesional y personalmente. Y esto, en palabras del crítico y escritor colombiano Eduardo Márceles Daconte, es un aporte desde la creación literaria: "El aporte más importante que se hace a todo este conjunto de ideas que día tras día proyectamos hacia el infinito, es el de nutrir a nuestros semejantes y a nosotros mismos en ese permanente debate ideológico, estético y filosófico en general, que es donde nos aclaramos nosotros como cultura y nacionalidad" (Montoya, p. 59).

Para cerrar este primer apartado, vale la pena recoger inquietudes sobre el estado de algunas de las plantas físicas de las instituciones educativas del sector oficial, que curiosa y perjudicialmente, como hecho socio-cultural se han asumido en la ciudad (y quizás en el país) de manera casi natural, en su deterioro, su carencia "de espacios adecuados y de sitios de recreación" y su ausencia total de zonas verdes. ¿Hubieran sido más creativos y luminosos los textos literarios producidos por los niños, si su vida escolar transcurriera en lugares apropiados, espaciosos y agradables? Queda por resolver este interrogante, que bien puede generar hipótesis para futuros estudios de investigación.

A pesar de la situación en que se hallan las plantas físicas de algunas escuelas del D.C., existen testimonios del cariño que los estudiantes sienten hacia su institución, como el de Jhon Angel Torres, de 8 años de edad, que habla de la escuela (Ciudad de Montreal) "como otro hogar que uno tiene. Los profesores son como otros padres y los amigos son como otros hermanos que uno tiene, pero no de sangre, sino de amistad (...) La protección que nos dan en la escuela, yo diría, es la buena enseñanza de los profesores, la madurez de los directores ..."

PENSAMIENTO Y LENGUAJE LITERARIO: COMUNICACIÓN CREATIVA DE LOS NIÑOS

Ha dicho Octavio Paz: "Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra-llave que nos abrirá las puertas del saber (...) No podemos escapar al lenguaje (...) No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento" (p.30). "La esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas" (p.34). Esta cita cae "como anillo al dedo" en un trabajo centrado en la investigación y, más aún en la creación de textos literarios, donde se maneja el lenguaje en forma connotativa y surge la figura de la metáfora.

En la construcción de una metáfora están implicados procesos de comprensión, establecimiento de relaciones y construcción de imágenes. "Las mariposas de agua" o "los dragones de hielo", figuras creadas por dos niñas de 8 años, poseen diversas connotaciones que podrían ir desde el inocente juego de palabras, hasta la representación de "un elemento de la realidad por otro", en el sentido de articular los elementos de la naturaleza, inventar monstruos que el mismo lápiz puede deshacer (léase derretir), si no lo consigue antes el calor o el tiempo, y fantasear con imposibles hazañas, como la de querer cazar a la mariposa inatrapable o acariciar al dragón fugaz.

No hay conclusiones taxativas sobre el procesamiento de metáforas, aunque algunas hipótesis parecen tender hacia el hecho de que el procesamiento de "frases literales requiere una sola operación de codificación, mientras que el de las metáforas supone un estadio adicional de interpretación no-literal una vez que se detecta el desajuste contextual de interpretación literal" (De Vega, p. 98). Lo obvio es que si su interpretación requiere de procesos cognitivos de alguna complejidad, su construcción exigirá, a su vez, una cierta capacidad de establecer analogías, lo cual implica procesos mentales centrados en la memoria, la comparación, la imaginación y el manejo de estructuras lingüísticas apropiadas para conectar elementos en la frase u oración que constituye la metáfora, además de una selección de las palabras apropiadas para producir el impacto deseado en el lector. Todo lo anterior, está determinado, en gran medida por la capacidad combinatoria del niño, enmarcada en dos "estilos de pensamiento": El intuitivo, sobre el cual la pedagoga Alix Bautista dijo en páginas anteriores: "Su objetivo no es producir verdades ... está acompañado de una gran sensibilidad para dejarse impresionar por lo bello". Y el lateral, que "explora diversos caminos ... es provocador ... indaga rutas diferentes".

A simple vista, parece bastante complicado, pero no lo es si se le mira teniendo en cuenta

que la conversación coloquial suele estar cargada de metáforas que a veces se toman en hipérbolos o exageraciones ("lueve a cántaros", "se murió de la risa"). En esto, los niños son verdaderos magos de las palabras y de la imaginación, por ejemplo, cuando de poner apodosos se trata.

A esta condición natural del niño, unida al hecho de que le resulte familiar el uso de la metáfora cotidiana, se han sumado en el P.E.C.T.L., las llamadas por las profesoras "actividades vivenciales" que partieron de la realización de sesiones de autoconocimiento y autobiografía y durante la aplicación de la estrategia, se volcaron en la producción de textos "en la medida en que su entorno y el ambiente" fueron motivantes.

Una niña manifestó que a ella no se le "ocurría nada", con lo cual puso en evidencia una especie de bloqueo -temporal- frente a la expresión escrita y, particularmente, a través del texto literario. La propia conciencia de esta situación es un punto de partida para "pensar" que cada individuo monitorea -por así decirlo- sus propios procesos de pensamiento. En algunas entrevistas hechas a los niños, esto se ve aún más claramente: Giorgio Pier Paolo Henríquez, de nueve años de edad, reconoce que es fácil ser escritor "desde que uno vaya inventando y corrigiendo sus escritos hasta que quede algo bonito". Cuando se le pregunta sobre los requisitos que él cree se necesitan para ser buen escritor, él responde: "Estudiar, investigar y tener sentimiento y amor". Igualmente, Vanessa Valencia, también de nueve años, es consciente de que los personajes de los relatos que ha escrito "salieron de mi mente, los saqué de la imaginación" y la idea del cuento "La flor de la maravilla", salió "de un momento a otro, pensé el título y del título yo saqué el cuento". Así mismo, Jhon Angel Torres, a sus ocho años de edad, tiene la convicción de que "para poder hacer un poema necesito primero leer un libro" (...) "A veces el corazón le dice a uno que escriba esto, o la mente". Samira Rodríguez Moyano, dice que saca ideas para escribir de Rafael Pombo, de los cuentos y de la televisión. "Las ideas me salen cuando me pongo a escribir. Así, no me siento sola y puedo idear palabras". Y Humberto Restrepo, de once años, afirma que él se imaginó el cuento que escribió y que su tema se le ocurrió "por un poema que yo leí. A mí me gustan los poemas, entonces le inventé lo de la nariz grande, que no podía salir".

Igual que este último caso, muchos otros niños parafrasearon a los autores que iban estudiando con sus profesoras. Tal es el ejemplo de los estudiantes que luego de conocer la obra *Conjurios y Sortilegios* de Irene Vasco, escribieron cuentos sobre magia y hechicería, lo que no ha invalidado de manera alguna sus trabajos, porque en ellos se ha visto la traducción de un proceso de intertextualidad o diálogo entre diferentes textos, además de la consolidación de un aprendizaje específico, teniendo en cuenta la creatividad centrada en un proceso de transferencia, en el cual el niño asimiló una información, estableció una serie de relaciones, realizó inferencias y escribió una nueva producción. De aquí se desprende que el concepto de originalidad en los textos de los niños no es tan rígido, sino que se basa en su capacidad de re-creación, de adaptación a su propia realidad de una historia escuchada o leída y de la introducción de variantes, producto del contexto en el cual el niño se mueve.

En todo trabajo pedagógico, se debe llegar a un "crecimiento progresivo" del "control consciente sobre este conocimiento", hasta lograr la "metacognición (control consciente y deliberado de las propias operaciones cognitivas)" como el "medio privilegiado de reforzar el

conocimiento y de permitir la autonomía frente a situaciones nuevas" (Alvarado, p. 65).

Las experiencias aludidas, ratifican el principio de que la lectura y la escritura están íntimamente unidas. Una lleva indefectiblemente a la otra y existe entre ellas un enriquecimiento mutuo. Se diría, que no es posible una escritura eficiente, sin una lectura profunda que la preceda.

De otra parte, "escribir para que me lean", como dijo una niña, fue el motor de la producción escrita. "Esta situación de comunicación creada (...) se acerca en gran medida a las situaciones sociales de comunicación. Desde cualquier punto de vista que se la considere (desde la lingüística, la pedagogía o desde un enfoque psicosocial) esta certeza es clave: el que escribe establece en ese momento la relación con el lector que en las situaciones de comunicación escrita determina la organización material que dará a su texto en busca de un efecto literario" (Alvarado, p. 52).

Este hecho de sentir que se está comunicando algo a otras personas, que la palabra puede ser proyección de los sentimientos y pensamientos y que los adultos en la escuela o en el hogar valoraron las creaciones de los niños, se convirtió en una motivación permanente y en núcleo del diálogo como forma de comunicación directa entre maestros, padres y alumnos. Aquí se pudo redescubrir que es la escuela la responsable de suplir las carencias que el niño pueda tener en materia de lenguaje, como producto de circunstancias específicas de carácter personal o derivadas del núcleo familiar o social.

También es misión del maestro en este aspecto de la función de escribir, tener en cuenta cómo se motiva al niño y se le muestra el camino hacia la re-creación de la realidad y el planteamiento de una opinión que resulta ser una actitud válida en el concierto de múltiples criterios sobre un hecho determinado de la vida, para que el niño interiorice el valor de expresarse por escrito, tal como lo ha revelado el crítico y novelista Gustavo Alvarez Gardeazábal: "Creo que uno escribe para que las cosas se valoren y tengan una determinada capacidad de opinión frente al fenómeno que se vive" (Montoya, p. 105).

En este mismo terreno, también se hace necesario que el maestro oriente su labor en este proceso de desarrollar la escritura literaria del niño, hacia la construcción del ambiente propicio para la generación de preguntas, el despertar de la curiosidad, la dinámica de la exploración y la cultura de la constante búsqueda. Todo esto, argumentado en deseo de querer cambiar la situación de "facilismo" en que muchas veces ha caído la escuela, al considerar que todas las cosas "están dadas", los interrogantes ya tienen respuesta y las conclusiones ya se han sacado, por lo cual, generalmente suele "servir en bandeja" o como se conoce popularmente en el medio, "entregar todo mascado" al estudiante. Otro argumento se basa en el hecho de que escribir constituye una forma de responder y responderse. "Escribir, quizá -ha dicho Octavio Paz- no tiene más justificación que tratar de contestar a esa pregunta que un día nos hicimos y que, hasta no recibir respuesta, no cesa de agujijonearnos" (p.7).

Esta pregunta-respuesta, en el caso del P. E. C. T.L., en las cuatro instituciones participantes, ha abierto las puertas para poner en juego el lenguaje, activar el pensamiento y dar vida a la comunicación, lo cual quedó registrado minuciosamente en los *diarios de campo*. La forma

como los niños interiorizaron el contenido de los relatos que les fueron referidos por un cuentero; el establecimiento de una lógica y un sentido especial de la argumentación en sus propias narraciones; las distintas maneras como jugaron con las palabras, en grupos donde tejieron historias, negociando roles y significados de sus textos, a través de la puesta en común, como una forma de socializarlos y ponerlos en consideración de sus compañeros; el intercambio de papeles "contador-escritor", yo cuento y tú escribes y luego cambiamos; la invención de cuentos partiendo de la observación de detalles en imágenes estáticas; el desplazamiento en el aula para "curiosear" la hoja de papel del compañero y conversar sobre el texto; el manejo del lenguaje corporal: relajación, mímica, dramatización; la intencionalidad clara de las docentes de fortalecer algunas actividades de pensamiento: inferencia, predicciones, formulación de hipótesis; y, en general, el manejo de un concepto de disciplina en el aula, centrado en la idea de la organización y el dinamismo, de la producción y el orden, del diálogo y la negociación. Concepto muy diferente al del "modelo del panoptismo" -infortunadamente practicado aún en muchas instituciones- "mutilador del mundo subjetivo, deformador de las relaciones con los otros, incitador a la autoagresión y a la violencia indiscriminada, generador de la conformidad automática y sustentador de las tradicionales formas del poder" (Bautista, p. 6).

De otro lado, se destaca la importancia de abrir un espacio a la oralidad, como puente hacia la escritura: "Los alumnos se relacionaron a través de sus conversaciones y opiniones antes, después o en el momento de realizar alguna actividad (...) manifestando libremente sus apreciaciones, intercambiando ideas y creando un cálido ambiente grupal".

Si bien, la lectura llevó a la expresión escrita, ésta a su vez, condujo a la lectura, en el sentido de haber motivado a los niños a buscar libros y textos literarios que "compartieron con el grupo". Las alternativas de selección aumentan (textos, autores, géneros) y el estímulo a los niños crece, cuando se pone a su alcance una amplia gama de obras de la literatura, como ocurrió en el desarrollo del *P.E.C.T.L.*, gracias a que sumado al volumen de libros con que contaba cada institución, los títulos existentes en las bibliotecas de dos de ellas, fueron aumentados por la entrega de una "caja viajera", como parte de un proceso de formación a las docentes, alrededor de la literatura infantil, patrocinado por la Secretaría de Educación del D.C.

¡Y qué mejor que aprovechar esta oportunidad para establecer contacto con los escritores, familiarizarse con la literatura y empezar a crear! Esto no es una novedad. Ya lo han dicho muchos autores de obras literarias; entre ellos el gran poeta español Luis Rosales: "Desde mis 16 años, hasta probablemente mis 25 o mis 26, yo no he tenido más maestros que los de la 'Generación del 27'. Les he aprendido todo: La libertad de expresión que ellos tenían, la ampliación del mundo poético que ellos hicieron, el carácter de ruptura con la tradición, la exigencia de calidad" (Montoya, p. 98).

En este tópico de los autores como "maestros" del lector, el docente tiene la gran responsabilidad de una acertada elección. El narrador cubano Manuel Cofiño, sentó cátedra al respecto, de manera sencilla, pero profunda, cuando se refirió a algunas de las más importantes conclusiones de los congresos celebrados en su tierra natal alrededor del tema de las características y la necesidad de una literatura infantil de calidad: "Algunos decían

que la literatura infantil debe ser eminentemente directa y doctrinaria, un poco con la moraleja. Otros plantearon la revisión de los clásicos para readaptarlos. Hubo hasta quien quería que se quitaran los cuentos de Hadas porque no respondían a la realidad. Fue muy polémico esto. Finalmente, ganó la tendencia de la imaginación y de la fantasía" (Montoya, p. 47).

A los criterios planteados en párrafos anteriores, se sumó el de la orientación de la producción de textos literarios por los niños, teniendo en cuenta que se trata de un proceso de construcción, producto de un trabajo de escritura y reescritura y no de un momento casual y fugaz de inspiración. Algunos críticos, pedagogos o psicólogos, han considerado que los niños no son capaces de crear textos literarios. Si se trata de escribirlos "de una sola sentada", muchos estaríamos de acuerdo con esta creencia. En este proyecto de investigación, se trabajó de manera semejante a como se ha sabido, por sus declaraciones públicas, lo suelen hacer quienes escriben la literatura de calidad: Un trabajo arqueológico, de filigrana, paso a paso, con la plena conciencia de la revisión, el ajuste y la autoevaluación, trabajo que aún sigue en proceso de corrección.

Las paredes de un salón de la *Casa de Poesía Silva* en Santa Fe de Bogotá lucen con orgullo, a manera de hermosos murales, varios facsímiles con poemas de algunos líricos colombianos, en los cuales sorprende la expresión de una vivencia espontánea del autor durante el proceso de creación: enmendaduras, palabras o frases enteras tachadas y reemplazadas por otras, borrones. Guillermo Díaz Plaja, refiriéndose a su amigo y colega, autor de *Platero y yo*, Juan Ramón Jiménez, anotaba que era "un poeta de ocho horas diarias de trabajo, como un obrero de la poesía, que no siempre estaba produciendo, pero estaba revisando, creando nuevas variantes de sus poemas" (Montoya, p. 95). Por otro lado, Luis Pastori, poeta venezolano ganador en 1984 del Premio Hispanoamericano de Poesía León de Greiff, señaló en una entrevista concedida a Jaime Montoya: "Todos los días aprendo más y depuro más las cosas. El castellano es algo totalmente absoluto que nos llena. Es una lengua tan rica, tan llena de matices, que uno cada día descubre más dentro de su propia lengua" (p.160). El Nobel chileno Pablo Neruda, comparó el trabajo de los escritores con el de los pescadores árticos: "El escritor tiene que buscar el río y, si lo encuentra helado, necesita perforar el hielo. Debe derrochar paciencia, soportar la temperatura y la crítica adversa, desafiar el ridículo, buscar la corriente profunda, lanzar el anzuelo justo, y después de tantos y tantos trabajos, sacar un pescadito pequeñito. Pero debe volver a pescar, contra el frío, contra el hielo, contra el agua, contra el crítico, hasta recoger cada vez una pesca mayor" (p. 217). Según esto, ¿por qué no dar a los niños la misma oportunidad de tiempo y paciencia que se han dado quienes ya han publicado sus trabajos y son famosos, enseñándoles, a su vez, que la verdadera obra literaria de calidad no es producto del azar o de la sola intuición, sino que se da gracias al esfuerzo, dedicación y esmero? Porque la vocación literaria -como lo advirtió Mario Vargas Llosa- "no es de ninguna manera un deporte, un hobby, algo que se puede hacer en los días feriados, sino que exige realmente una entrega absoluta" (Montoya, p. 25).

Este esfuerzo trae su compensación, traducida en el propio crecimiento personal, en el desarrollo del lenguaje, en la elevación de los niveles de autoestima, en la valoración de la relación con los demás y, también, crea grandes expectativas, según lo anota el cuentista venezolano Denzil Romero: "Toda literatura genera una gran formación y un cambio. La literatura de por sí es subversiva. Siempre he creído en eso, porque genera cambio en la

medida en que motiva, en que permeabiliza, en que transforma al lector, lo conmociona, lo emociona, lo trastorna de algún modo" (Montoya, p. 108).

El niño, además, en una demostración de su propia seguridad como escritor, declara su autonomía, a través de diversos recursos, el más usual consistente en resaltar al terminar su texto la palabra *fin*. Se evidencia así que se siente dueño de su propia historia, responsable de lo que ha creado en el papel y artífice del juego de sus palabras: "...Yo siempre me dejo guiar por mis ideas fantásticas -escribe una niña en una carta dirigida a una compañera- me siento en un cielo virtual lleno de solas ideas por eso te cuento cómo me siento escribiendo mi propia historia".

En esto de los juegos de palabras, sale a flote la imaginación creadora: "... también puedo tener una mente muy *expresativa*". // "Había un *prada*". // "Era una familia *innormal*" // "Derrotó a todos estos *bichurros*" // "... tener un *poetista* de novio" //. Se ve claramente que al lado de los "significados sociales", el niño escritor maneja también "los significados individuales", "estas significaciones que no están rígidamente codificadas" y que "constituyen algo así como una materia imaginativa verbal que se propone utilizar en un texto. Son los sueños del lenguaje ..." (Alvarado, p. 56).

Como testigo y cómplice de la expresión de estos sueños, no le queda al maestro más que asombrarse, antes que vetarlos por inusitados, en un afán academicista de corrección, que no lograría despertar la motivación por la escritura literaria, sino, por el contrario, coartaría la imaginación del niño, dando al traste con sus ilusiones frente al lenguaje, porque aunque "la primera tarea del pensamiento consistió en fijar un significado preciso y único a los vocablos, y la gramática se convirtió en el primer peldaño de la lógica" (...) "las palabras son rebeldes a la definición. Y todavía no cesa la batalla entre la ciencia y el lenguaje" (Paz, p. 29).

AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

"La flor más linda se convierte en mamá"; "Escribiendo el pensamiento puede nadar y la imaginación puede volar"; "El árbol y el río hacen un nido. Se besan como niños y tienen un hijo" y "Yo te imagino azul como las nubes. Yo creo que tú comes hierbas y pasto y que tú vives en el paisaje de las almas. Y que yo quiero ser tu amiga", son quizás algunas de las expresiones escritas por los niños donde más se condensan los aspectos nucleares del trabajo correspondiente al *P.E.C.T.L.*: Investigación en el aula centrada en la construcción de conocimiento, creación de textos literarios para comunicar un mensaje, dando una especial utilización al lenguaje en el campo de la connotación, procesos de pensamiento en el terreno de lo intuitivo y de lo lateral, y lúdica, familiarizada con el mundo afectivo cercano al niño: Su familia, su actividad escolar, la amistad y la naturaleza.

El *P.E.C.T.L.* se centró, como lo muestran claramente los ejemplos del párrafo anterior, en el hecho de partir de la propia experiencia de los niños, explorando sus vivencias y validando su mundo cultural y la propia expresividad. En ciertos momentos, se escuchó en el aula a algunos alumnos decir: "Eso es aburrido ...", como reacción natural de desinterés frente al trabajo o desmotivación por una circunstancia particular pasajera o no. En estos casos no

hubo presiones por parte de las profesoras que afrontaron tal situación. En alguna escuela un niño que no quiso participar de una actividad y se retiró del salón de clases, fue convencido por una compañera para regresar.

El anterior se convierte en un alentador testimonio de solidaridad y comprensión. Otros testimonios relacionados con la afectividad y la lúdica en el proceso de investigación, han sido tomados de los informes finales presentados por las profesoras co-investigadoras y se transcriben textualmente, a continuación:

"Es así como estamos convencidas de que el fortalecimiento de las vidas afectivas de los niños (as) es un paso vital y por qué no, obligatorio, en el proceso de aproximación a la construcción creativa y autónoma de textos con connotaciones literarias" (Samper Mendoza)

"Me he visto en la necesidad de propiciar en el aula espacios que posibiliten leer y escribir creativamente, con la razón, pero sobre todo con el corazón, y para esto no he encontrado otro camino que el de los textos literarios. Los cuentos y la poesía han estado presentes en la cotidianidad escolar" (La Merced).

"Para la sensibilización de los alumnos, además del acercamiento a los diversos géneros literarios mediante el estímulo a la lectura, se dieron sesiones de cuentería, video audiciones y salidas recreativas. Todo lo anterior despertó en ellos un gran entusiasmo que se reflejó en la espontaneidad con que expresaron sus vivencias, anhelos y fantasías en la creación literaria" (Panamericano).

"En el transcurso y puesta en marcha de la estrategia para la construcción de textos literarios, primó el aspecto afectivo-valorativo ya que los escritos de los niños estuvieron ligados a la emotividad del momento en que los escribieron, como también al sentimiento desencadenado, tanto en las relaciones familiares como escolares" (Ciudad de Montreal).

La investigación se desarrolló en el terreno de la búsqueda y del descubrimiento: Encontrarse a sí mismo en el quehacer pedagógico y a través de la escritura, con la cual más de una docente y muchos de los niños se reconciliaron, porque perdieron el miedo a la hoja en blanco o a quedar en ridículo. Superada la noción de escritura como una transcripción literal de un texto o como un mito inalcanzable, la espontaneidad y la seguridad derivadas de constantes lecturas, volcaron la imaginación y la creatividad hacia las páginas, donde quedó el testimonio de una carta, asumiendo el compromiso de educadores y formadores en y para la palabra; una reseña sobre un libro analizado en detalle; o una ponencia para propiciar el debate grupal y respaldar la estructura del marco teórico del proyecto.

Por el lado de los niños también se produjeron cartas y, además, poemas, cuentos, adivinanzas y retahílas (queda el interrogante de por qué los estudiantes no produjeron textos dramáticos, siendo el teatro un género literario bastante llamativo para los niños). Ellos escribieron fascinados ante la historia del propio libro que estaban construyendo, historia salpicada de magia y fantasía, como la de cualquier libro del universo que "desde el manuscrito hasta el impreso, ha sido un mundo mágico, un mundo fascinante, un mundo en el que se

abren a cada paso miles de caminos y se observan miles de facetas, a manera de un cambiante caleidoscopio que no cesa de moverse" (Santa, p. 11).

Escribir también fue un ejercicio productivo cuando se trató de los diarios de campo: Testimonio y registro de un proceso para la historia de la educación en planteles educativos del sector oficial del D.C., proceso en el cual participaron directivos, docentes, alumnos y padres de familia de cuatro instituciones pertenecientes a tres localidades de Santa Fe de Bogotá.

En fin, se escribió "para saber, para descubrir, para construir un mundo y construirse uno mismo" (Alvarado, p. 71).

Hubo cohesión y crecimiento de equipos de trabajo en cada escuela y quedó sembrada la inquietud de replicar la experiencia con la totalidad de los docentes en cada institución y en otras instituciones del Distrito, teniendo en cuenta procesos de construcción colectiva de conocimiento, en el marco de la Investigación - Acción - Participativa.

El fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales - P.E.I. fue evidente, como también lo fueron el sentido de pertenencia al grupo de investigación, la identidad con el proceso y el profundo compromiso asumido por las docentes del equipo investigativo.

El centro del proyecto de investigación ha sido la escritura, en su sentido más profundo y creativo, como lo ha dicho el pedagogo e investigador Diego Coboleda: "La escritura se vuelve el lugar de la investigación, pues es mantenerse en actitud crítica, es tener conciencia de su calidad de lenguaje, de ahí su elemento productor y transformador. La investigación nos recuerda, al momento de escribir, que estamos usando el lenguaje y que siempre la enunciación traicionará el enunciado, que el decir y lo dicho son distintos" (p.70).

El lenguaje nos envuelve como sujetos de pensamiento y de comunicación, la investigación nos hace creadores y lúdicos en el aula y la literatura nos inmortaliza el alma. La pedagogía que libró esta batalla de flores y de páginas ha dejado un testimonio de historias, personajes y metáforas. ¿Qué sentirán los niños mañana, cuando ya adultos releen sus textos de la escuela y se publique en su memoria ese poema o ese cuento de la infancia?

REFERENCIAS

- AINSA, Fernando y Edgar Montiel.(comp.) **Mensaje de Amércia. Cincuenta años junto a la Unesco.** Unesco Ediciones: México 1996.
- ALVARADO, Maité y Gloria Pampillo. **Talleres de escritura. Con las manos en la masa.** Coquena: Buenos Aires 1988, 5ª edición.
- BACHELARD, Gaston. **El derecho de soñar.** Fondo de Cultura Económica: México D.F. 1993, primera reimpresión.
- BAUTISTA, Alix. **Despanoptizar la institución escolar: Panoptismo vs. Autonomía.** En: Revista para educadores El Acontista, No. 3. Fundación Cultural Susaeta: Santa Fe de Bogotá D.C., septiembre de 1993, p. 6-12.
- CARDONA, Giorgio Raimondo. **Antropología de la escritura.** Gedisa: Barcelona 1991, segunda edición.
- COBALEDA, Diego. **Investigación, lenguaje y escritura.** En: II Foro interno y I Foro local de lectura comprensiva y escritura: La escritura como dimensión cognitiva y creativa. Memorias. Universidad Autónoma de Manizales: junio de 1996, p. 63-70.
- DE VEGA, Manuel, otros. **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.** Alianza, Madrid 1990.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos.** Universidad del Valle: Cali 1996; segunda edición.
- MONTOYA CANDAMIL, Jaime. **Secretos de escritores.** Universidad Incca: Santa Fe de Bogotá D.C., 1993.
- NERUDA, Pablo. **Confieso que he vivido.** Círculo de Lectores: Bogotá 1974.
- PARDO ABRIL, Neyla Graciela. **Contando historias en un examen.** En: Coloquio sobre evaluación en lengua materna. Memorias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Santa Fe de Bogotá D.C., octubre 1 y 2 de 1996.
- PAZ, Octavio. **El arco y la lira.** Fondo de Cultura Económica: México D.F., 1994, primera reimpresión.
- PERKINS, D.N. **Las obras de la mente.** Fondo de Cultura Económica: México D.F., 1988.
- SANTA, Eduardo. **El mundo mágico del libro.** Instituto Caro y Cuervo: Bogotá 1974.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Diarios de campo.
 - Evaluación final individual e institucional.
 - Informes finales institucionales.
- Textos de las entrevistas hechas a los niños.
- Textos escritos por los niños.

I

Me pregunto qué haría si esta carta la leyeran otros ojos, si la escuchara un ciego o volara a su aire sobre el viento

Hugo Chaparro Valderrama

A mi mejor amigo:

Mi profesora me leyó ayer en el salón unos versos. Hablaban de los pájaros, los ríos y los árboles. En los poemas, los animales saben decir palabras, igual que mi perro, sólo que las palabras de él son mudas, pero yo se las entiendo. También en los poemas la luna sonríe, como mi abuelito cuando mi mamá llega por la noche del trabajo y se quita los zapatos para que no le lloren más los pies de cansancio. Quisiera que todos los días me leyeran esa melodía que escucho en las rondas, parecida a las notas de la caja de música sobre la cual baila mi muñeca.

Mi profesora nos dijo ayer que estaba participando en una investigación para que los niños escribiéramos historias y poemas. Cada vez que oigo los cuentos que ella me lee, con esos personajes que vuelan y esas flores que cantan, siento ganas de inventar cosas lindas. ¡Y las escribo!

La profesora de mi hermano no está en una investigación, ni lee versos a los niños. Sólo revisa las tareas, para seguir poniendo más tareas. Todos los profesores, cada día, deberían, como mi profesora, trabajar en una investigación y leer muchos poemas a los niños.

Así, ya nos olvidáramos, aunque fuera por un momento, de los pupitres rayados, de las paredes manchadas del salón, de los baños sucios y rotos de la escuela, del patio donde es muy difícil jugar porque no cabemos todos, y de ese ruido de los carros, afuera en la avenida, que sólo se calla cuando la profesora nos lee el cuento más hermoso del mundo.

Matilde Frías Navarro

II

La literatura ha sido para mí como «un amante secreto».

He dedicado a ella retazos de tiempo robados ... me ha regalado mil instantes de placer y de satisfacción.

Me ha mostrado el alma humana a profundidad y he aprendido a través de ella mucho más sobre los niños que en todos los libros de pedagogía juntos.

Por ello compartir con otros, con ustedes y con los niños estos sentires me satisface.

Poder además desafiar la angustia que causa en nosotros la «hoja en blanco» es la mejor oportunidad de encontrar razones para comprender lo difícil que es para algunos *escribir*.

Encontrar palabras que puedan expresar nuestro deseos ... esos profundos deseos de sentir, de pensar, de opinar, de participar, en últimas, de dejar constancia de que estamos vivos, es mucho más complicado. Si bien en un comienzo echamos mano de palabras «prestadas» a otros, que se atrevieron a decir lo que no nos atrevimos a decir, vamos luego poco a poco concertando con otras voces hasta darle modulación y armonía a la propia voz.

Esta experiencia sufrida en «carne propia» será la mejor teoría-práctica para comprender los procesos de escritura en los niños.

Ahora me pregunto: ¿Que pasaría si en vez de ordenar escribir compartiéramos escritos con los niños? ¿Podremos desde la escuela seguir descalificando a los niños por no «saber escribir» en sus primeros años de escolaridad? ¿No será el ejercicio de escribir en los maestros la mejor manera de hacer escuela todos?.

Encontrarme y encontramos aquí para iniciar un proyecto alrededor de la escritura, es empezar a tomar nuevos rumbos, es crear espacios de diálogo y participación para empezar a escribir desde las aulas nuevas páginas en la historia de la educación de este país.

Ligia del Socorro Issa Polo

III

Deseo plasmar mi sentir docente en esta hoja como testigo de la emoción y timidez con la que escribo sobre mi vivencia literaria a través de la lectura pausada y reflexiva que he realizado en los encuentros con el grupo de investigación del *Proyecto construcción de textos literarios por los niños*, en el cual se han presentado diferentes alternativas de trabajo para abordar y enriquecer la escritura y superar dificultades que de una forma u otra se hacen presentes en mí cuando escribo. Segura que quien lee mucho puede llegar a superar los tropiezos que se dan al escribir y por supuesto, aquellos signos de desatino que quizá por falta de motivación y de acercamiento a los titanes de la literatura en el pasado, salen a relucir en el momento de enfrentarme a deliberar y crear un texto literario. Por lo tanto, siendo consciente de tal situación, me inclino a debatir toda señal de no lectura en los niños que interactúan cotidianamente conmigo aquí, ahora y para siempre. Deseo que con ellos se haga una lectura y escritura natural, recreativa, fantástica e imaginaria, que contagie.

Del mismo modo aprecio el trabajo en toda su plenitud de cada una de las personas con las que comparto esta vivencia literaria, siento un gran respeto y admiración por ellas, siento que he crecido y mucho. Ojalá sigan trascendiendo los grupos de investigación que se unen para crear, sembrar y transformar.

Corroboré que todos los autores escriben para los otros hombres y mujeres con el fin de

despertar conciencias dormidas y con esto, poder así comprender todo lo que la puerta de un libro puede asombrar y engendrar.

Soy consciente que está es una labor ardua, mas no imposible y si cada uno de nosotros nos sentimos forjadores de procesos de lectura y escritura, nuestros niños podrán abrir los ojos hacia un mundo mejor de fantasía.

Nelly López Castro

IV

Soy una maestra inquieta ante la situación actual y la problemática de la pedagogía. Como tal, ando en la búsqueda del mejor camino para llevar a mis alumnos a pasear con entusiasmo hacia el conocimiento práctico para que se conviertan en seres que actúan con convencimiento propio porque saben lo que quieren y entienden lo que ven, lo que escuchan, lo que dicen y lo que escriben.

Un buen día una compañera (Laura) me habló del Proyecto Pedagógico Editorial - Construcción de textos literarios por los niños. Entonces pensé en lo que podría significar esto para mis alumnos y sin dudarle entré a formar parte del equipo investigador.

Al comienzo tuve que leer y leer y mi tiempo tan escaso fue mi mayor dificultad, pero cada encuentro con el grupo me motivaba y me comprometía más: me iba hundiendo poco a poco en un profundo mar que me producía la sensación placentera que se experimenta cuando se disipan las tinieblas de los conceptos que antes no eran claros, o cuando se descubre lo que hay detrás del telón aunque ya lo hubieras imaginado antes, o mejor aún: cuando vas de viaje y de repente visualizas un hermoso paisaje y te bajas para recorrerlo y disfrutarlo totalmente.

En verdad, no puede negarse que el compartir la sabiduría y las experiencias de otras personas es fascinante. ¿Cuánto he aprendido en cada encuentro con el grupo de investigación y cuánto aprenderé aún? Por esto, mi experiencia hasta este punto ha sido como ver un paisaje con lentes de otros colores y además visualizarlo desde diferentes dimensiones. Lo mismo ocurre cuando llevo estos conocimientos a los niños y a los padres de familia: disfruto el entusiasmo que logro despertar en ellos cuando les hablo de las actividades de este proyecto y cuando de ellos surgen ideas nuevas como fruto de su motivación.

Esto ha hecho que me sienta comprometida a seguir trabajando con mayor entusiasmo, liderando el trabajo literario de niños y padres. Unos y otros quieren escribir y recibir escritos de otros; también quieren exponer su problemática de padres en sus composiciones. Esta oportunidad que brinda la estrategia del proyecto permite mejorar la comunicación entre padres e hijos y entre los padres de mis alumnos. De igual manera propicia en niños y padres una mejora en su nivel de autoestima ya que desarrollan una actividad que promueve su expresión escrita y la liberación de sentimientos diversos.

En mí, ha provocado cambios no sólo en el conocimiento literario, pues he podido establecer relaciones nuevas entre los conceptos que tenía y los que el proceso me ha permitido; siento que he crecido como persona, como maestra y como escritora en potencia. Los elementos que he recibido no sólo me serán útiles durante el desarrollo de este proyecto: seguramente en un futuro no muy lejano tendré oportunidad de aprovecharlos para alguna producción que decida realizar.

Para quienes no hayan tenido una experiencia semejante, les recomiendo que no lo duden un instante: láncense de una vez venciendo sus temores, sentimientos de inseguridad o cualquier otra dificultad; basta con estar seguros de querer hacerlo y el beneficio no será solamente para usted, o para un solo grupo: muchos se lo agradecerán.

Sinceramente,

Flor María Peñaloza

V

Queridas compañeras maestras:

En medio de este espacio lleno de sillitas, mesas, carteles, adornos y de trabajos de los niños, me siento a escribir sobre mis expectativas frente al trabajo del Proyecto Editorial y me es difícil centrarme en éste porque a cada momento se atraviesan en mi mente las caritas de los niños.

No puedo evitar pensar en la esperanza de un mundo mejor que cada uno de estos niños tiene; no es que ellos lo manifiesten verbalmente, sino en sus actitudes hacia el adulto constantemente lo hacen manifiesto. Ellos esperan y esperan cada vez más algo mejor para construir en este mundo. Ellos tienen mucho que decirnos y enseñarnos. Pero nosotros los adultos tenemos una formación o más bien, un bagaje cultural que, en muchas ocasiones, nos impide romper con los esquemas tradicionales, no sólo en el ámbito pedagógico o educativo, sino en nuestras actitudes como maestras, no sólo con ellos, sino con los compañeros; poseedoras de la relación maestro-alumno poseedoras del saber-poder. ¡Qué difícil es saber manejar el poder!

Desde esta percepción, no sólo deseo coleccionar las producciones de los niños que a todo el mundo agradan por lo frescas, inocentes, sino que ojalá con esta experiencia de participar en este grupo, pueda enriquecer tanto a los niños, como a mí misma en el goce por lo estético, la imaginación, la creatividad, lo lúdico hasta trascender a lo artístico.

El construir junto con los niños utilizando el arte literario, libera del egoísmo, abre perspectivas para afirmar la personalidad de cada uno ayudando a encontrar lo que cada uno es y lleva dentro, moviliza la comunicación humana, combate la violencia, es decir, mejora el mundo.

Cuando se tiene acceso a la literatura o a la expresión escrita o a cualquier manifestación artística, se agudizan la sensibilidad y el sentido de pertenencia al grupo humano.

Me siento un poco "regañona" con lo que digo, pero mi primer paso es ser sincera y lo hago por estos chiquitines que en este momento están inundando este salón con sus gritos y sonrisas...es decir, lo hago por el futuro.

Compañeras : Gracias por permitirme compartir momentos tan significativos con ustedes.

Magda Rojas Bernal

VI

*Asímismo, ¿quién no ha vivido
en ansioso y constante recorrido,
por ver en sus proyectos, anhelante,
todos sus sueños e ideales realizados?*

*¿Quién no ha tenido
sueños repetidamente acariciados,
ideales largamente pensados,
y proyectos indefinidamente postergados?*

Mi vida como maestra ha estado matizada por incontables sueños, ideales y proyectos, frente a los cuales no han sido pocas las veces en que por circunstancias, y hasta pretextos, han quedado en espera de ser retomados. La investigación, actividad de la que reiteradamente se afirma debe hacer parte de la vida del docente, no la había realizado en esta dimensión. En el pasado hizo parte de una de las muchas actividades que tuve que asumir como requisito de mis estudios académicos.

Lo interesante es que en este momento formo parte de un equipo en el que por fuera del ámbito formal y academicista, estamos realizando un proyecto de investigación cuyo objetivo es la producción de textos literarios por los niños, planteamiento que en sí mismo constituye un reto por cuanto existe el concepto de que los escritos de los pequeños no tienen el carácter de literario. La búsqueda nos ha llevado a una construcción colectiva en la que el trabajo individual concretado en lecturas, reflexiones, observaciones, escritos, ha sido la base para el desarrollo de interesantes sesiones en las que han estado presentes el intercambio de ideas, conceptos y experiencias que nos han enriquecido a nivel personal y de grupo.

Las lecturas me han acercado a las teorías que subyacen a la problemática de la lectura y escritura, lo que ha permitido comprometerme aún más en la búsqueda por un verdadero acercamiento a estos elementos de nuestra cultura frente a los que siempre se hacen serios cuestionamientos por la forma de trabajarse en el aula, la que en lugar de acercar al niño a su desarrollo intelectual produce el efecto contrario.

En este sentido la literatura es un magnífico recurso que se ha puesto de manifiesto en las actividades realizadas por cuanto constituye un mundo que fácilmente encanta al niño, sensibilizándolo frente a sí mismo y a su entorno, motivándolo y acercándolo a diferentes

tipos de lectura y autores, posibilitando que se exprese creativamente, desplegando su imaginación.

En la medida que ha ido desarrollándose el proyecto ha aumentado mi interés por la lectura y la búsqueda de elementos que me han enriquecido personal y profesionalmente, encontrando mejores formas de compartir acercándome a los niños, dándose unas relaciones afectivas más espontáneas y ricas. En este momento veo la investigación como esa oportunidad de abrir espacios para cualificarme en todo sentido, porque a través de esta experiencia he encontrado solución a inquietudes latentes por largo tiempo y soy consciente que tanto mis alumnos como yo, seres en posibilidad de continua formación, tenemos en esta práctica un recurso valioso en el que yo como maestra puedo constituirme en promotora de mi propio crecimiento y el de ellos, haciendo posible que los sueños, ideales y proyectos dejen de ser sólo eso, para pasar a formar parte de una vida realizada a plenitud.

Laura Pidghirnay

VII

Quisiera iniciar esta pequeña carta con una historia. Cierta día invitaron a una joven docente a ser parte de un proyecto importantísimo, considerado así por ella ya que sería de gran ayuda para el desarrollo de uno de los muchos procesos que había emprendido con su grupo de alumnos. Al comienzo le emocionó mucho; parecía un niño en espera de un anhelado juguete, asistía con gran entusiasmo pero los días transcurrían y se daba cuenta que no sería fácil la tarea.

Anteriormente nunca había pertenecido a un equipo de trabajo igual y lo que más necesitaba era ser escuchada, que se le reconocieran sus pequeños avances y sobre todo sentir que tenía el apoyo de un equipo donde había gente muy capacitada. La joven un poco abrumada por las dificultades que se le estaban presentando quería desistir de su anhelado juguete; pero a pesar de esto decide continuar con la esperanza de que las cosas cambiarían.

Ella reconoce que no todo ha sido en vano, desde el día en que ingresó a este grupo de investigación ha visto la necesidad de compartir con sus alumnos los cambios que en ella se estaban presentando; leer y escribir más a menudo; fue entonces el momento para darle rienda suelta a los escritos de los niños llenos de imaginación y fantasía.

Yo, al igual que la joven, veo la necesidad de seguir adelante en este proyecto. Sé que el niño, al igual que toda persona, es un ser por naturaleza social y dentro de esta realidad, el lenguaje escrito se convierte en un elemento importante dentro del complejo proceso de socialización del hombre.

Agradezco al grupo cada uno de sus aportes.

Dolly Marisol Guevara

VIII

Pareciera que la edad de los por qué fuera la de nunca acabar, pues a pesar de los años, aún son muchos los interrogantes que me acompañan. Es así como, al "por qué" cuesta tanto trabajo plasmar, en escritos el pensamiento y los sentimientos, todavía no tengo una respuesta precisa.

Podría decirse, que habiendo logrado desarrollar una gran sensibilidad, tanto frente al entorno como frente a la sociedad, y sentir la necesidad de imprimir en el papel, la huella que ese contacto ha dejado en mí, me encontré con la tan nominada dificultad. Comencé a través de mi labor de maestra a animarme a escribir, al lado de los niños y las niñas con quienes compartía diariamente.

En cada ocasión que fuera posible expresábamos nuestro sentir y apreciación, frente no sólo a la cotidianidad, sino también a nuestros sueños. Es por esto que al encontrar este proyecto pedagógico de "Construcción de textos literarios por los niños", me involucré para poder acceder, desde la investigación, a las estrategias que permitan no solo desarrollar la habilidad literaria, sino igualmente comprometerme a que otros incorporen a su labor, este estimulante y enriquecedor ejercicio.

GLoria Inés Valero A..

IX

Quiero agradecer la oportunidad de haberla(o) conocido y de haber compartido con usted dudas, inquietudes, temores, angustias, alegrías, satisfacciones y tantos otros sentimientos que despiertan en nosotras(os) las personas que a través de nuestra cotidianidad laboral comparten nuestros proyectos de vida.

Espacios como el que hemos compartido son afortunados, pues nos permiten mirar un poco hacia adentro para reflexionar sobre nuestro compromiso con la vida. Compromiso nada fácil, que asumimos cuando decidimos involucramos en las vidas de niños, niñas, jóvenes y jovencitas que esperan encontrar en nuestras escuelas lugares para *vivir*, para reconstruir las relaciones de los seres humanos, para construir una sociedad más tolerante, más solidaria, más justa.

Cuando pienso en el que debe ser nuestro compromiso siento escalofrío, ¿si somos conscientes las maestras y maestros del compromiso que hemos contraído al asumir nuestra profesión? ¿Nos estamos preparando suficientemente para no defraudar ni defraudamos a nosotras(os) mismos.?

Aquí estamos y espero desde el fondo de mi corazón y de mi razón que las maestras(os) como usted y como yo nos esforcemos todos los días, por construir hombro a hombro una escuela para *vivir*, desde nuestras prácticas, nuestro discurso, nuestras relaciones con los demás.

Angela Yanneth Fandiño D.

X

Escribir y especialmente escribir una carta de compromiso no es fácil, no por el compromiso sino por el reto de escribir, pero lo importante es intentarlo y enfrentar los retos; por esto estoy aquí probándolo.

Mi compromiso no surge aquí y ahora, siempre lo he llevado como parte de mi vida, la escuela, los niños, mis compañeras no sólo son parte de mi horario laboral sino que han sido y son partícipes de mi proyecto de vida y desarrollo personal; a ellos agradezco todas las posibilidades que me han brindado, con todos sus matices de alegría, dolor, tristeza, llanto y lo más importante de lucha y esfuerzos permanentes para crecer.

Cuando no hay emociones, cuando todo es plano, cuando nada ocurre o nada nos moviliza estamos muertos, muertos en vida, por eso, compañeras no le temamos al problema, a la crisis y sobre todo al compromiso, no al compromiso de cumplir sino a aquel que nos hace vibrar, que nos permite sentir y sobre todo, que nos da la posibilidad de ser humanos.

Este más que un compromiso es un reconocimiento a la necesidad de formarme cada vez más, de calificar mi trabajo, enriquecerlo, nutrirlo y valorarlo con todas las posibilidades de capacitación y aprendizajes a los que puede tener acceso; el tener más elementos me permite gozarme más el trabajo y la vida, estar más tranquila y ser creativa en la búsqueda de soluciones y alternativas.

Este proyecto no sólo me ha brindado la posibilidad de conocer y compartir las experiencias de trabajo de compañeras maestras y de reconocer cómo ellas, y posiblemente otras personas, también están preocupadas y realizan intentos por cualificar la educación; además me ha permitido adquirir elementos para valorar, desde otras miradas, la producción escrita por parte de los niños(as).

Finalmente, deseo compartir con ustedes un deseo y una gran necesidad que surgen en mí con mucha fuerza y es la de formarme en investigación. Siempre había pensado que esto era importante para otros, pero ahora veo que es indispensable en el desarrollo y cualificación de cualquier maestro.

Victoria Orozco.

XI

Desde el momento en que se me planteó el escribir una carta, en donde se plasmaran modos, conductas y cambios sucedidos por la intervención en el proyecto "Construcción de textos literarios por los niños", pensé en qué momento llegaría la inspiración. Comprendí que es muy fácil hablar pero muy difícil escribir, más aún cuando el tema somos nosotros mismos.

Reflexiono y me pregunto: ¿Por qué escriben los poetas? No será por la misma razón que enseñamos los maestros, por la misma razón que ríen los payasos o lloran los enamorados, en fin, siempre habrá motivos por los cuales se hace o se deja de hacer una cosa, buscando y buscando encontrar la respuesta. De lo que estoy segura es que aunque no se utilice el

lápiz, el papel, la máquina o el computador el mundo está lleno de escritores y escritos: Todos hemos hecho poemas de amor en las miradas; el sol escribe con sus tibios rayos cada día un nuevo amanecer; la lluvia matutina llena de letras frescas las cañadas; el llanto va marcando en nuestras almas renglones de vacío y añoranzas; el corazón con su latir nos dibuja de la vida los diagramas y así hasta los años van dejando los párrafos de amor y de esperanza.

Por eso escribo ahora, después de tanto años en donde las ausencias me obligaban y brotaba de mí una dulce inspiración, la del primer amor, el imposible por el que todo lo arriesgaba y que recuerdo con melancolía.

Los tiempos han cambiado, yo también con ellos, las vivencias transcurridas me han dejado la experiencia y el amor por lo que se hace; me gusta mucho ser maestra, adoro mi labor, el contacto con los niños, son estos pequeños fantasmitas buenos que me han tocado el alma.

Por esto, todo lo que realizo con ellos y para ellos me cualifica los sentimientos, incluyendo aquí el proyecto "Construcción de textos literarios por los niños", que a buena hora vino a formar parte de mi trabajo en el aula, siendo una grandiosa experiencia pedagógica, enriquecedora y sobre todo linda.

Amanda Astrid Franco.

XII

A mis compañeras de travesía:

Alguna vez leí un libro titulado "La IX Revelación" (Redfield James), en donde encontré muchos mensajes útiles para navegar por las intranquilas e inciertas aguas de la vida. Dos de ellos me llamaron poderosamente la atención: nada ocurre por azar, sino que "existen las coincidencias" y "cada persona cumple una misión a través de la existencia".

Estos que podrían ser unos principios a seguir, están presentes en mi participación en el proyecto.

Cuando se me planteó la idea de servir como asesora del proyecto, me sumergí en un mar de dudas, mi escepticismo por la pedagogía, después de años de soñar con la utopía de ver transformada la escuela y asistir al desencanto al confrontarme con la realidad, me ofrecía un panorama nada halagador

Pero, ¿y si esto es una coincidencia que se me presenta? ¿No será que debo seguirla, echar las velas y arriesgarme a encontrar algo que me llene por enésima vez de aquel entusiasmo que tantas veces me ha acompañado, antes de sentirme derrotada después de los combates?. Y, ¿acaso he cumplido con mi misión?, ¿no estará allí la oportunidad para alcanzar lo insalvable, o divisar ese faro que me oriente ya que mi brújula está descompuesta?

Tomé la decisión de acompañar este proceso, me encontré con la coordinadora de la investigación y al principio, cuando ella discurría sobre lo literario, si bien generaba en mí un

gran interés, éste se ensombrecía porque afloraban confusiones tejidas por el lenguaje un tanto lejano, casi que podría decir que me era extraño.

Fue la lectura de "Los senderos de la imaginación infantil" (Jean, Georges), reseñado en la segunda parte de la presente publicación, la que vino a tocar las fibras de mi espíritu, sí, ¡hallé el faro que estaba buscando!. A partir de ese momento, comencé a comprender el infinito mundo de la literatura, a llenar de sentido cada expresión de nuestra coordinadora, y así fui reconstruyendo significados de los textos pronunciados por todas y cada una de mis compañeras.

Entendí entonces, cuán importante es la lectura literaria para alimentar la imaginación y la fantasía, para hacer realidad aquella expresión de "crear mundos posibles", para empujar y hacer más fácil la escritura, para posibilitar los intercambios comunicativos, para enriquecer el habla, para llenar el espacio afectivo.

Si bien había tocado las orillas de la escritura, haciéndole frente a la contradicción que encierra este proceso, placer y dolor, tenía la sensación de que mis planteamientos eran faltos de sentido y por ello considerados intrascendentes. Opté, por aplicarme aquella frase de Jean, Georges consignada en el libro antes citado "(...) escribir para sí mismo, cantar para sí mismos, dibujar y pintar para sí, en fin por el solo placer de decir". Esto, ligado a la importancia que todo el grupo le iba dando a la palabra pronunciada por cada una, hicieron posible que lo que ahora escribo, empiece a cobrar significado para mí.

Esa travesía que recorrí con el grupo, poco a poco se fue matizando de colores y melodías, nuevos en cada amanecer: hoy una ponencia, mañana una reseña o un taller sobre el texto literario, o un cuento, o un poema, o un comentario sobre una experiencia, o la participación en un evento relacionado con la creación literaria, o un abrazo, o un beso, un saludo.

Y aquel día tan esperado, ¡me crispa la piel al recordarlo!. La lectura de los textos literarios elaborados por los niños. ¡Cuanta sabiduría, imaginación y poder de la palabra para transformar lo real en fantasía, y el trabajo de mis compañeras ahí reflejado, me reconcilié con la vida!

Finalmente, estoy segura de que aquel encuentro fue realmente una maravillosa coincidencia porque hizo renacer en mí la esperanza de que son posibles los cambios en las aulas escolares, y sentir que ¡mi misión aún no ha terminado!

Alix Susana Bautista B.

Para complementar las sugerencias planteadas en el primer capítulo de esta parte del libro, se transcriben a continuación algunas recomendaciones generales, que se proponen con el ánimo de brindar un aporte para mejorar cada vez más los procesos de investigación en las instituciones educativas:

1. El tiempo para el desarrollo cabal de un proyecto de investigación como el que nos ha ocupado en este libro, debe ser más amplio del que fue asignado para este trabajo (ocho meses "calendario escolar"). Para una mayor profundización en las diferentes etapas, se debe destinar, como tiempo mínimo, un año y medio. Esta consideración se basa en dos argumentos: El deseo de propender por procesos de gran calidad y la existencia de circunstancias particulares que se presentan en las instituciones educativas del sector oficial, como la suspensión temporal de clases por asambleas, paros, situaciones laborales de carácter sindical y otros hechos que obligan a interrumpir algunas actividades del proceso, mientras se vuelve a "normalizar" la vida escolar.

2. Es indispensable que las Secretarías de Educación reconozcan efectivamente el trabajo de directivos y docentes investigadores, a través de estímulos como el año sabático, comisiones especiales, subsidio para estudios de pre-grado o post-grado, créditos para ascenso en el escalafón y otras formas de responder a la gran dedicación de los profesores a este tipo de trabajo y compensar el "tiempo extra" que ellos han destinado a la investigación. Igualmente, se podría considerar la expedición de una reglamentación para dotar de infraestructura adecuada y asignar los recursos económicos necesarios, a las instituciones que desarrollen procesos de investigación debidamente comprobados.

3. Debe hacer parte del proceso investigativo el hecho de planear y desarrollar una etapa inicial relacionada con la preparación de los docentes co-investigadores en las áreas centrales del proyecto, a través de seminarios y talleres, como también de la asistencia a eventos especializados (congresos, encuentros) que puedan ser fuente de formación profesional. Esto con el fin de hacer más productiva la participación y los aportes de los docentes en el trabajo de investigación.

4. Los docentes deben asumir, a diario, como parte de su labor profesional, la lectura y la escritura. Se plantea esta recomendación, considerando que no se pueden desarrollar proyectos de investigación en educación, ajenos a los procesos de interpretación y producción de textos por parte de los maestros. En este mismo terreno, la práctica del diligenciamiento del *diario de campo* debe ser habitual en el ejercicio de la docencia, como forma de registrar y sistematizar experiencias que puedan ser interpretadas a la luz de claros y bien definidos criterios, con miras a propiciar la permanente construcción de conocimiento en la institución escolar.

5. Todo proyecto de investigación debe socializarse, no sólo a través de un evento programado en la comunidad educativa, sino por medio de una publicación. Será ésta una forma de dejar un "testimonio vivo" del proceso seguido, como también de motivar a otros profesionales a replicar la experiencia, para mejorarla y darle nuevas proyecciones. En este caso particular, la Secretaría de Educación se encargará de multiplicar los materiales para ser repartidos en todas las instituciones de educación pre-escolar, básica y media del D.C., con destino a sus bibliotecas, maestros y alumnos. Igualmente, se debe buscar la estrategia para divulgar la publicación en las instituciones de educación superior, como una forma de someter el trabajo investigativo al análisis y consideración de otros profesionales.

OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe; Mabel Condemarin. **La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago: Andrés Bello, 1990.

ARBOLEDA TORO, Rubén, María Elvira Alonso, Germán Mariño. **Sobre lecturas y escrituras**. Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa, 1992.

BARTHES, Roland. **El grado cero de la escritura**. México: Siglo XXI, 1985.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós 1989.

CERRO ROBLES, Leandro. **Textos y Pedagogía. Caracterización y metodología de la lectura y la escritura**. Santa Fe de Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, 1994.

DE ZUBIRIA, Miguel. **Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje sistemático. Tomo I**. Santa Fe de Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1996.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel y Alejandro De Zubiría Ragó. **Operaciones intelectuales y creatividad**. Santa Fe de Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

DUBOIS, María Eugenia. **El proceso de lectura. De la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique, 1994.

FARFAN, Mabel. **Construyendo desde lo cotidiano**. En Revista: El Acontista. Medellín: Susaeta, (marzo de 1994), p. 20-24.

FERREIRO, Emilia; Margarita Gómez. (comp.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura**. México: Siglo XXI, 1986.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México D.F.: Siglo XXI, 4ª. De., 1986.

FRIAS NAVARRO, Matilde. **Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición**. Santa Fe de Bogotá: Magisterio 1996.

GOODMAN, Yetta M. (comp.). **Los niños construyen su lecto-escritura. Un enfoque piagetano**. Buenos Aires: Aique 1994.

GRAVES, Donald. **Estructurar un aula donde se lea y se escriba**. Buenos Aires: Aique, 1992.

LERNER DE ZUNINO, Delia. **Comprensión lectora y expresión escrita**. Buenos Aires: Aique 1994.

Mc Cormick Calkins, Lucy. **Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria**. 2ª. Edición. Buenos Aires: Aique, 1994.

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. **La lectura en cinco movimientos**. Memorias I Foro sobre el Libro y la Lectura. Cali 1991.

QUINTERO, Nucha, Patricia Cortondo y otros. **A la hora de leer y escribir ... textos**. 3ª. Edición. Buenos Aires: Aique, 1995.

SERAFINI, Ma. Teresa. **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Barcelona: Paidós 1993.

————— **Cómo se escribe**. 1ª. Reimpresión. Barcelona: Paidós, 1996.

THE HISTORY OF THE

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES

Una obra que refleja la posibilidad que tienen los maestros de recuperar su propia palabra y al mismo tiempo, crear el ambiente educativo y las condiciones para que los niños puedan manifestar su imaginación a través de la construcción de textos literarios.



Erase

se il

muy

madres

ir a la

sucedia

del cuerpo

pero aun

cuerpo,

más le

su mamá

acostará

mamá la

de ir

se fue

se fue

na

vaquita q

enia una ma

sana. A las

les gusta

a visitarla,

pero le

ella tenia la

mitad

del co

era

lo que

y

siguiente

h

semillas,

de la tar

patio.

llegar

crecieron y crecieron hasta llegar