

PROYECTO PEDAGÓGICO-EDITORIAL: CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR LOS NIÑOS



Matilde Frías Navarro

*Coordinadora-Investigadora principal
IDEP*

INTRODUCCIÓN

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, IDEP*, 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 ampliara 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 del libro.

De 157 proyectos que respondieron a la convocatoria del IDEP 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 5°), como también, al desarrollo de las habilidades comunicativas y de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (artículo 2°).

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 (PEI)* 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 ni-



ños 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 literario¹. La perspectiva psicolingüística, encaminada a la determinación de los procesos cognitivos que intervienen en el acto de construcción de textos artísticos². 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 estético³.

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 mensajes⁴.

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.

¹ Halliday, 1983; Lerner, 1994.

² De Vega, 1990; Jolibert, 1993.

³ Aristizábal, 1990; Peña, 1991.

⁴ Langer, 1992.

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 Pidghirnay (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, mayor entusiasmo y desinhibición en cuanto al manejo de la palabra escrita y mayor sensibilidad en torno a la creación literaria.

ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

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 y se asignaron inicialmente los siguientes roles:

ASESORA

Presta 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

Programa y organiza 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, 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 se centra 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 centra 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 alternará 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 se centra 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, a su cargo, 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 CED 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, que han sido 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 la estructura del trabajo de construcción colectiva de conocimiento, cuyo proceso se explica en el libro *Descubriendo niños escritores*.

RESUMEN

El Proyecto Pedagógico-Editorial Construcción de textos literarios por los niños, se desarrolló en el marco de las propuestas de formación de investigadores, patrocinadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

El proceso tuvo lugar entre octubre de 1996 y septiembre de 1997, con la participación de once docentes de básica primaria de cuatro instituciones educativas del sector oficial del Distrito Capital, pertenecientes a tres localidades de la ciudad: Centro Educativo Dis-

trital Panamericano, Escuela Samper Mendoza (localidad 14), Colegio Distrital la Merced (localidad 16) y Centro Educativo Distrital Ciudad de Montreal (localidad 19).

La investigación optó por el enfoque de investigación acción-participativa, que permitió la construcción colectiva de procesos, al mismo tiempo que el avance en el desarrollo del trabajo propuesto, empleando técnicas de corte etnográfico, con procedimientos como:

- √ Conversatorios en el grupo de trabajo sobre la historia personal, los conocimientos teóricos y prácticos y experiencias relacionadas con el objeto de investigación.
- √ Búsqueda de categorías para sistematizar los conversatorios.
- √ Observación participativa: Definición del objeto a observar y selección de categorías para el análisis de lo observado.
- √ Diseño colectivo de la estrategia para la construcción de textos literarios por los niños.
- √ Elaboración de las guías para los diarios de campo.
- √ Análisis de los diarios de campo: Redefinición de las categorías e interpretación.
- √ Elaboración de las conclusiones.
- √ Selección de los trabajos de los niños para su inclusión en la revista y ensamble de la misma.

√ Estructuración del libro y ensamble del mismo.

√ Evaluación final individual e institucional.



En términos generales, la investigación se fundamentó en el concepto de texto literario como una creación, es decir, ... *una realidad en sí misma, donde rigen otras leyes, otras nociones de tiempo, de duración, de espacio, de movimiento.*⁵ Esta consideración se sumó al hecho de circunscribir la construcción dentro de un proceso arqueológico: Escritura, revisiones, ajustes, correcciones, re-escritura, descartando, por supuesto, la idea de la inspiración repentina. Se reconoció en el niño escritor una postura ética, una reacción psicológica y una visión estética ante su entorno. Su texto escrito reflejó estos ángulos de vida, como también la asunción del lenguaje como medio de comunicación y de expresión de su sentir.

En este terreno del lenguaje se adoptó, entre otros, el criterio de Halliday⁶: ... *no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lenguaje sin hombre social*, para matizar la acción comunicativa en el aula de verdadero significado, de constante y profunda relación entre los sujetos y de gran creatividad.

El concepto de creatividad correspondió a aquellos planteamientos centrados fundamentalmente en el tema del pensamiento intuitivo y al lateral. El primero, según Alix Bautista, ... *está acompañado de una gran sensibilidad para dejarse impresionar por lo bello, lo inte-*

⁵ Adoum, Jorge Enrique, *El realismo de la otra realidad*, En: *América Latina en su literatura*, Siglo XXI Editores, México 1986, Pág. 54.

⁶ Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, México 1982, Pág. 22.

*resante, lo novedoso; y el segundo, ... explora diferentes caminos, es provocador, construye nuevos significados.*⁷

Finalmente, se fundamentó el trabajo en la lúdica, según la visión de John Dewey, quien rompió con la tendencia a asimilar toda clase de juegos a la lúdica, al considerar que ... *la actitud lúdica es una actitud de libertad.*

Como producto de la investigación, se han publicado un libro y una revista literaria para niños. El primero se titula *Descubriendo niños escritores*. Su contenido revela cómo se consolidó el grupo de trabajo, cuáles fueron los roles de cada uno de sus integrantes y en qué consistió el proceso seguido durante un año de trabajo con las docentes co-investigadoras; incluye, además, las ponencias que sirvieron de marco al proceso investigativo y presenta los informes de conclusiones de cada institución, con los correspondientes análisis de los textos más significativos escritos por los niños. El libro ofrece también una amplia bibliografía, registrada de manera general y a través de reseñas.

La revista, cuyo nombre es *Sopa de Caramelo*, compila más de una docena de textos literarios, en prosa y en verso, escritos por los niños: Cuentos, poemas, adivinanzas, cartas. También se incluye una sección de grafittis y dos entrevistas reveladoras del sentir de los niños escritores, de su vida familiar, de sus juegos y aficiones.

⁷ Bautista, Alix Susana, *Descubriendo niños escritores, Investigación sobre la construcción de textos literarios*, IDEP – SED, Impreso en los talleres de la Imprenta Distrital, Santa Fe de Bogotá D.C., 1997, Pág. 95-96.

RESEÑAS

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.

DESCUBRIENDO NIÑOS ESCRITORES

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, y elementos alrededor de la in-

vestigación 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 y las conclusiones del trabajo de investigación:** tomando como punto de partida los diarios de campo, 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.

Tanto el libro como la revista constituyen un valioso material para profesores, psicólogos, bibliotecarios y padres de familia, interesados en los procesos de creación literaria de los niños, no sólo por los textos incluidos en su contenido, sino también por las explicaciones pormenorizadas de un proyecto de investigación en el aula,

que bien puede replicarse en muchas instituciones educativas, para ser enriquecido día a día.

REVISTA “SOPA DE CARAMELO”

Sopa de Caramelo sugiere escenarios dulces, ideas provocadoras y juego. De eso se trata justamente: Es una propuesta editorial para que los niños, como tú, disfruten la lectura de textos literarios escritos por otros niños.

Estudiantes de cuatro instituciones educativas oficiales de Santa Fe de Bogotá D.C., entre los ocho y los trece años de edad, se dieron a la tarea -bajo la orientación de sus profesoras- de *sentir* la literatura y *vibrar* con ella. El fruto de este trabajo se ha plasmado en una revista que hoy te ofrecemos como obsequio, para que goces con la lectura de cada una de sus páginas.

Al abrirla, sentirás que estás entrando en un cofre de tesoros, como los de piratas de cuentos:

Abracadabra, te mostrará cómo, por medio de conjuros, puedes volverte montaña o convertir tus juguetes en carros.

Colores dulces, te contará secretos sobre la belleza y el amor.

Diálogo con escritores, te dejará conocer las impresiones y comentarios de dos niños que juegan, estudian, hacen bromas y escriben soñando.

Había una vez, te relatará historias maravillosas de cometas tristes, indios y capitanes de barcos, flores de siete colores, poetas con narices gigantes y pajaritos amigos de enanos saltarines.

En adivina, adivinador, jugarás a averiguar quién lucha contra las olas y el viento, por qué la señora aseñorada vive siempre mojada y qué es lo más corto en el mundo.

Y, como si lo anterior fuera poca diversión, la revista también te regala cartas y bellos grafittis.

¿Qué esperas para empezar a leer *Sopa de caramelo*? ¡Cuéntale a tus amigos que ya encontraste el tesoro perdido y que estás próximo a viajar al espacio, armado con un traje de palabras y un casco de poemas y de cuentos!

INTERPRETACIÓN DEL PROCESO Y SUS RESULTADOS

“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

Matilde Frías Navarro

*Coordinadora-Investigadora principal
IDEP*

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”. 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”⁸. Este concepto encierra un principio dialéctico de innovación, crecimiento permanente y construcción, contrario, por supuesto, al denominado por el mis-

⁸ Martín Barrero, Jesús, *Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Universidad del Valle, Cali, segunda edición, 1996, pág. 48, 49.



mo 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*⁹, 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 acti-

⁹ Perkins, D.N, *Las obras de la mente*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1988, pág. 29.

vidades 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 extremada 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”.¹⁰

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

¹⁰ Montoya Camdamil, Jaime, *Secretos de escritores*, Universidad Incca, Santa Fe de Bogotá D.C. 1993, pág. 139.

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 ninfeas 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”.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.

¹¹ Bachelard, Gaston, *El derecho de soñar*, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1993, primera reimpresión, pág. 11.

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*.¹²



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 tácita 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 re-

¹² Pardo Abril, Neyla, *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., 1996, pág.57.

lación 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”.¹³

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 mate-

¹³ Cardona, Giorgio Raimondo, *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa, segunda edición, 1991, pág. 10.

ria, el conocimiento que esa práctica pudiera aportar se vuelve nulo por intransferible”.¹⁴

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

¹⁴ Alvarado, Maité y Gloria Pampillo, *Talleres de escritura, Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Coquena, 5ª. Ed., 1988, pág. 5.

que saber ser cangrejo, perro, piedra, mujer, hombre, niño y punto. Y no tenerle miedo al lenguaje”.¹⁵

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 cotidiana¹⁶: “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 adornan 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”.¹⁷ Con esta alusión, no se pretende, por supuesto, idealizar el trabajo de los niños hasta el punto de exagerar

¹⁵ Montoya, op. cit. pág. 76.

¹⁶ 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*.

¹⁷ Montoya, op. cit. pág. 74.

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 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 (muy posiblemente de manera involuntaria, por ahora) está *denunciando*. 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*¹⁸, 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 ten-

¹⁸ Ainsa, Fernando y Montiel, Edgar, (comp.), *Mensaje de América. Cincuenta años junto a la Unesco*. Unesco Ediciones, México 1996, pág. 14.

dencias 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”¹⁹.

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 estu-

¹⁹ Montoya, op. cit. pág. 39.

diantes 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”. (...) *La esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas*²⁰. 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

²⁰ Paz, Octavio, *El arco y la lira*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1988, pág. 30,34.

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”²¹. 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: *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*.²²

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 tornan en hipérboles o exageraciones *llueve 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.

²¹ De Vega, Manuel, otros. *Lectura y comprensión*, Madrid, Una perspectiva cognitiva, Alianza, 1990, pág. 98.

²² Bautista, op. cit., págs. 95-96.

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.*²³

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.

²³ Alvarado, op. cit., pág 65.

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”.²⁴

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*²⁵

²⁴ *ibidem*, pág. 52.

²⁵ Montoya, *op. cit.*, pág. 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 aguijonearnos”²⁶.

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 conver-

²⁶ PAZ, op. cit., pág. 7.

sar 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”.²⁷



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 con-

²⁷ 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, pág. 6.

taba 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 Distrito Capital.

¡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”²⁸.

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”²⁹.

A los criterios planteados en párrafos anteriores, se sumó el de la orientación de la producción de textos literarios por los niños, te-

²⁸ Montoya, op. cit., pág. 98.

²⁹ *Ibíd.*, pág. 47.

niendo 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”³⁰. 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”³¹. 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 hie-

³⁰ Montoya, pág. 95.

³¹ *Ibidem*, pág. 160.

lo. 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”³². 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*³³.

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”³⁴.

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 pa-

³² Neruda, Pablo, *Confieso que he vivido*, Círculo de Lectores, Bogotá, 1974, pág. 217.

³³ Montoya, op. cit., pág. 25.

³⁴ *Ibidem*, pág. 108.

labras: “...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 pradal. // 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 ...* .³⁵

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.*³⁶

³⁵ Alvarado, op. cit., pág. 56.

³⁶ PAZ, op. cit., pág. 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 mu-

chos 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”.³⁷

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 Distrito Capital, 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*.³⁸

³⁷ Santa, Eduardo, *El mundo mágico del libro*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1974, pág. 11.

³⁸ Alvarado, op. cit. pág. 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 Cobaleda: “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”.³⁹

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?

³⁹ 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, pág. 70.

BIBLIOGRAFÍA

Ainsa, Fernando y Montiel, Edgar (comp.), *Mensaje de América. Cincuenta años junto a la Unesco*, Unesco Ediciones, México 1996.

Alvarado, Maité y Pampillo, Gloria, *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Coquena: Buenos Aires, 5ª edición, 1988.

Bachelard, Gastón, *El derecho de soñar*, México D.F., Fondo de Cultura Económica: primera reimpresión, 1993.

Bautista, Alix, *Despanoptizar la institución escolar: Panoptismo vs. Autonomía*, En: *Revista para educadores El Acontista*, No. 3, Santa Fe de Bogotá D.C., Fundación Cultural Susaeta, septiembre de 1993.

Cardona, Giorgio Raimondo, *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa:segunda edición, 1991.

Ccobaleda, 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.

De Vega, Manuel, otros, *Lectura y comprensión, Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza, 1990.

Martín-Barrero, Jesús, *Pre-textos, Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Cali, Universidad del Valle, segunda edición, 1996.

Montoya, Candamil, Jaime, *Secretos de escritores*, Santa Fe de Bogotá D.C., Universidad Incca, 1993.

Neruda, Pablo, *Confieso que he vivido*, Bogotá, Círculo de Lectores, 1974.

Pardo, Abril, Neyla Graciela, *Contando historias en un examen*, En: *Coloquio sobre evaluación en lengua materna*, Memorias, Santa Fe de Bogotá D.C., Universidad Distrital, Francisco José de Caldas, octubre 1 y 2 de 1996.

Paz, Octavio, *El arco y la lira*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, 1994.

Perkins, D.N., *Las obras de la mente*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1988

Santa, Eduardo, *El mundo mágico del libro*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 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.