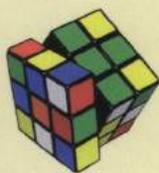


Vivencias, debates y transformaciones

Memorias Grupo de lenguaje Bacatá 20 años

Martha Cárdenas Giraldo
Myriam Triana Ibáñez
Rosa Helena Rodríguez Valbuena
Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez

María Elisa Pinilla Vásquez
Carmen Rosa Parra Ballén
Ana Cecilia Torres Baquero
Myriam Navas de López



Colección
Investigación e Innovación

----- **I D E P** -----

VIVENCIAS, DEBATES Y TRANSFORMACIONES

MEMORIAS

GRUPO DE LENGUAJE BACATÁ
20 AÑOS

IDEP

VIVENCIAS, DEBATES Y TRANSFORMACIONES
Memorias
GRUPO DE LENGUAJE BACATÁ
20 años

© Autoras MARTHA CÁRDENAS GIRALDO
MYRIAM TRIANA IBÁÑEZ
ROSA HELENA RODRÍGUEZ VALBUENA
CARMEN CECILIA VILLABONA DE RODRÍGUEZ
MARÍA ELISA PINILLA VÁSQUEZ
CARMEN ROSA PARRA BALLÉN
ANA CECILIA TORRES BAQUERO
MYRIAM NAVAS DE LÓPEZ

Libro ISBN: 978-958-20-0954-0

Primera edición: Año 2008.

© IDEP	
Director General	ÁLVARO MORENO DURÁN
Subdirector Académico	HERNÁN SUÁREZ
Subdirector Administrativo y Financiero	JULIÁN LEMUS
Supervisora Convenio	NADIA CATALINA ÁNGEL P.
Coordinadora Área de Comunicaciones	DIANA PRADA ROMERO

Composición EDITORIAL MAGISTERIO

Impresión: GÉMINIS

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Av. El Dorado No. 66-63 - P.3
Tels.: 1-3241267 - 1-3241000 Ext.: 90011 -9002
Bogotá D.C., Colombia
[www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) idep@edu.co

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, mencionando la fuente.
IMPRESO EN COLOMBIA



GRUPO DE LENGUAJE BACATÁ

*Ana Cecilia Torres Baquero
Balvina Pérez Beltrán
Carmen Rosa Parra Ballén
Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez
Celia Matilde Giraldo Poveda
Gilma Torres Castellanos
Leonor Rodríguez Valbuena
María Elisa Pinilla Vásquez
María Eugenia Gallego Mejía
Marlén Rátiva Velandia
Martha Cárdenas Giraldo
Martha Lucía Quiroga Botero
Myriam Navas de López
Myriam Triana Ibáñez*

*Rosa Helena Rodríguez Valbuena
Sandra Marcela Castellanos Peña*

Maestros que han participado del
Grupo de Lenguaje Bacatá
durante tiempos significativos:

*Alfredo Centeno, Alberto Mendoza,
Amanda Rincón, Bernarda Daza,
Carmen Rosa Berdugo, Carmenza González,
Cecilia Riaño, Dora Sabogal,
Elizabeth Forero, Elsy Austin,
Esperanza Navarrete, Inés Lozano,
Julieta Quintero, Luz Marina Ramírez,
Margot Acosta, Martha Teresa Cortés,
Nelcy Cucaita, Nélida Estupiñán (q.e.p.d),
Olivia Ibarгүйen, Orlando García,
Patricia Novoa, Ruby Puerto,
Sandra Patricia Quitián, Stella Ávila,
Susana Bolívar, William de Jesús Pérez.*

A

*Todas las maestras y los maestros que
soñamos con otra escuela, otros ciudadanos y
una sociedad más equitativa e incluyente.*

*Nuestros hijos, esposos, compañeros y nietos,
por los tiempos robados...*

*Yuri Ferrer y a Hernán Borja por sus
múltiples lecturas y sugerencias a este texto.*



CONTENIDO

Contenido	11
Prólogo.....	13
Introducción	19
Capítulo 1	
Avatares de la organización	25
Lo que somos.....	25
El Movimiento Pedagógico.....	26
La Comisión Pedagógica de la ADE	27
Primeros pasos e incursión en diversos espacios educativos	28
Trabajo en grupo: un aprendizaje compartido.....	31
Participación en redes y otras organizaciones.....	39
Sentido e importancia	39
La Expedición Pedagógica Nacional.....	42

Capítulo 2

Sobre la lectura	45
La lectura, primera preocupación	45
Descubrir sentido y suscitar placer	49
Construcción de significado.	52
Elementos visuales y no visuales	54
Comprensión lectora.	56
Texto y Contexto	57
Lectura como transacción.	59
Lectura como disfrute.	61
Relatividad de la comprensión.	63
Didáctica de la lectura	66
Estrategias de prelectura (predicción).	70
Estrategias durante la lectura.	71
Estrategias después de la lectura	72
Diversidad textual	73

Capítulo 3

Cuando la escritura se tornó fundamental.	75
Aprender es leer y escribir	75
Conversación con algunos autores.	79
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky:	
los sujetos de la escuela	79
Liliana Tolchinsky: las metáforas de la escritura.	80
Daniel Cassany: la escritura como proceso.	82
Ruta de la escritura	84
Primera experiencia de escritura colectiva	84
Investigación, innovación y escritura	90
Vivencias y nuevas escrituras	95
Formar en la escritura.	97
¿Qué hacer con la ortografía?.	99
¿Por qué los maestros no escriben?.	101
El maestro que enseña la escritura	103
Aportes a una didáctica de la escritura	106

Capítulo 4

De la oralidad a la conversación.....	109
La oralidad en los primeros años de escolaridad.....	110
El lenguaje oral en la primera infancia.....	114
Hablar en la escuela.....	117
La conversación como complemento de los procesos lectores y escritores.....	120
Una experiencia que ilustra: Aprender con los niños.....	121

Capítulo 5

Transformar al maestro para cambiar la escuela.....	133
Autoformación: reflexión permanente de la práctica.....	135
Nuestra apuesta a la formación de maestros.....	137
Tres momentos en el proceso de formación.....	140
De la imitación a nuevas propuestas.....	140
Proyectos continuos y sistemáticos.....	142
Seguimiento y producción pedagógica.....	146
Reflexiones generadas y concepciones consolidadas.....	149

Capítulo 6

Los maestros investigan.....	153
Posturas en el debate.....	155
Fases en el proceso investigativo.....	158
La construcción de la pregunta.....	158
La sistematización.....	161
Proyectos de investigación.....	167
Evidencias de la investigación.....	168

Capítulo 7

De la memoria personal a la memoria colectiva.....	173
Aprendí a leer y empecé a soñar con ser maestra. Ma. Elisa Pinilla Vásquez.....	177
El cauce sereno de la lectura. Balvina Pérez Beltrán.....	185
Encuentros y desencuentros con la lectura y la escritura. Carmen Rosa Parra Ballén.....	191

La seducción de la palabra escrita.	196
Cecilia Villabona de Rodríguez	196
De los libros a los escritos.	204
Martha Cárdenas Giraldo.	204
Los secretos contados por los libros y la pasión con que me enredaron.	210
Myriam Triana Ibáñez	210
De cómo desarrollé la hospitalidad con los libros.	219
Rosa Helena Rodríguez Valbuena	219
Leer-me... transformar-me.	223
Ana Cecilia Torres Barreto	223
Historia al derecho y al revés.	229
Leonor Rodríguez Valbuena.	229
Tras los pasos de mi historia lectora y escritora.	234
Marlén Rátiva Velandia	234
De peldaño en peldaño hacia la cumbre de la lectura.	238
Sandra Marcela Castellanos Peña	238
Vivir el cálido ejercicio de la escritura y la lectura.	243
Myriam Navas de López.	243

Capítulo 8

Para cerrar	251
Nuestras certezas.	253
Nuestras perspectivas	254
Bibliografía	257



PRÓLOGO

Si se tiene la aurora en la mente, no es un disparate
empezar a marchar en la noche.

Grupo de Lenguaje Bacatá

El lenguaje constituye un lugar para la revelación del Ser. Entendido en sentido amplio, más que a códigos o sistemas organizados de signos, el concepto de lenguaje remite a la suma de espacios diversos e intangibles en los que puede darse el entendimiento particular y colectivo; por tanto, desde él es posible concertar los encuentros en los que quizá podamos aclararnos y comprendernos.

En Colombia, investigar constituye un reto que implica “dar una pelea” de la que no siempre se sale victorioso o, por lo menos, ileso. Muchos esfuerzos se diluyen ante los avatares de una vida cotidiana que reclama

al profesional acciones situadas que lo alejan de la reflexión con respecto a lo que hace, porque no le permite detenerse a observar con inquietud creadora lo que ocurre. Este hecho reviste particular gravedad en campos como el educativo, ya que, si se convierten en repetitiva e irreflexiva rutina los actos vitales de *aprender y enseñar*, simplemente no caben en los contextos escolares el aprendizaje y la enseñanza.

Este libro, escrito a muchas manos –ávidas y diligentes manos afanadas por concretar en el texto el legado invaluable de más de dos décadas de ejercicio profesional– tiene como temas centrales el lenguaje, como espacio de encuentro para la reflexión; la investigación como ejercicio para el desarrollo del pensamiento personal y colectivo; y la escuela como verdadero lugar de vida, tres frentes que muchas veces se miran por separado, pero que en las páginas que siguen, hallan los nexos mediante los cuales sus protagonistas han podido articularlos y ahora quieren compartir con el lector.

Horizontes de formación

Vivencias, debates y transformaciones es el nombre que el Grupo de Lenguaje Bacatá le ha dado al fruto de sus tránsitos, estaciones, reflexiones, hallazgos y propuestas en torno al lenguaje y la investigación en la escuela. El libro, organizado en una secuencia de siete capítulos, reúne con rigor la memoria colectiva de un equipo de maestras-investigadoras que logró, no sin dificultades, situarse en el difícil plano que implica la acción-reflexión conjunta sobre un tema que reviste vital importancia para todos.

En el primer capítulo, "Avatares de la organización", situado en el presente, el Grupo de Lenguaje reconstruye su historia desde los inicios en la década del 80. De este modo se asiste en el recorrido al que nos invitan, a momentos cruciales para la educación colombiana en la cual el Movimiento Pedagógico y las organizaciones gremiales del magisterio, han desempeñado un papel protagónico. Así mismo se da cuenta del crecimiento paulatino del colectivo y la consolidación progresiva de una identidad académica que le permitió luego y desde sus propias

búsquedas, acercarse y vincularse de manera propositiva a proyectos y redes de cobertura local y nacional en los campos del lenguaje y la pedagogía. Este apartado reviste especial importancia porque revela, más allá de la anécdota y situando las problemáticas en el ejercicio profesional, las condiciones en las que los maestros y maestras investigamos en Colombia.

Los capítulos segundo y tercero ("Sobre la lectura" y "Cuando la escritura se tornó fundamental", respectivamente) recogen la experiencia, los desarrollos teóricos y conceptuales, las apuestas metodológicas y las propuestas desarrolladas por el Grupo de Lenguaje Bacatá en relación con la lectura y la escritura; así mismo constituyen un excelente marco de referencia para el avance en procesos de investigación e intervención escolar en este campo. Cabe destacar que la experiencia causada implica, no sólo el trabajo con niños y niñas, sino una constante labor en los procesos de formación docente, hecho que nutre sustancialmente la reflexión.

El capítulo cuarto, "De la oralidad a la conversación", revela la importancia que tiene la recuperación de la comunicación oral en la escuela, entendida desde el verdadero intercambio, es decir, desde el reconocimiento de la voz del otro como manifestación de su Ser. Este apartado se abre a las posibilidades de relación con sus propias experiencias que pueda establecer el lector, mediante la inclusión del relato titulado "Una experiencia que ilustra: Aprender con los niños", en el que una de las integrantes del Grupo de Lenguaje recrea su experiencia como profesora de primaria.

"Transformar al maestro para cambiar la escuela" y "Los maestros investigan", los capítulos cinco y seis del libro, son medulares en tanto configuran la propuesta del Grupo de Lenguaje Bacatá en torno a la forma como comprende la práctica pedagógica en su condición de colectivo de investigación. En este sentido se plantea como opción la "autoformación como reflexión permanente de la práctica" y se explicita de qué modo han avanzado en la configuración de una propuesta para la formación de maestros tanto en el Distrito Capital como en algunos espacios regionales.

Entrañable, por su carácter intimista y testimonial, es el último capítulo de este libro que reúne la polifonía, característica del Grupo de Lenguaje Bacatá que, como se evidencia en estas páginas, ha sabido construir consenso a partir de la diferencia y del debate.

No es fácil el tránsito "De la memoria personal a la memoria colectiva"; resulta por ello más que meritorio pensar en conjunto y para la comunidad, como lo hacen ellas, en un contexto que nos invita más al trabajo solitario y silencioso que al encuentro, la conversación y la construcción colectiva. De las historias de vida personales, enfocadas en este último capítulo desde la relación que cada integrante del equipo ha tenido y desarrollado con la palabra a lo largo de su existencia, se desprenden las explicaciones del porqué le han apostado a la docencia y la investigación en lenguaje, como un compromiso de vida.

Las conclusiones y una minuciosa bibliografía de referencia complementan este valioso conjunto que consigna una visión acerca del lenguaje, situada más allá de las didácticas del "bien hablar", "la correcta escritura" y la "afición de lector de obras", para proponer más bien una concepción de la enseñanza como taller, como artesanía, como experimentación y reconocimiento de experiencias pedagógicas.

Así, por ejemplo, leer en la escuela se entiende como pensar la clase en tanto espacio que hace posible la heterogeneidad de las lecturas. Contra el tema fijado, el sentido único, evaluable, se propone la lógica del espacio abierto a la significación, se plantea tolerar el disenso, hacerse cargo de las contradicciones y oír el plural de las voces que confluyen en un texto. Leer es también escribir. La reflexión pedagógica como la práctica de una lectura que debe convertirse en escritura, es otra omisión de la escuela que este colectivo de maestras busca subsanar.

Desde la anterior perspectiva se justifica plenamente el diálogo de saberes, pues cada uno de ellos aporta elementos de explicación y comprensión desde su horizonte particular. La sociedad colombiana requiere que los docentes y otros profesionales que interactúan con la infancia y la juventud en los espacios escolares y fuera de ellos, se comprometan

decididamente con su desarrollo y tal compromiso exige conocimiento y comportamiento científico, estético y ético. Se debe propender, entonces, por la formación de un profesional cualificado, conocedor de su quehacer y comprometido con su profesión; pero además, capaz de ofrecer soluciones a una sociedad que necesita acciones afectivas y efectivas.

Tengo que declarar, finalmente, que para mí ha sido un honor que el Grupo de Lenguaje Bacatá me haya invitado a la interlocución, en el contexto de este trabajo de reconstrucción de una memoria, y concreción escrita de una propuesta de acción e investigación educativa, crucial para Bogotá y para el país. Tengo claro, después de este ejercicio, que Ellas tienen la aurora en la mente, así es posible avanzar, aún en medio de la noche más oscura.

*Yury de J. Ferrer Franco
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas
Bogotá, abril de 2008*



INTRODUCCIÓN

Si hace veinte años nos hubiéramos dicho que publicaríamos nuestro derrotero, nuestro mapa de acciones pedagógicas, no lo hubiéramos creído. Ahora comprobamos que si se tiene la aurora en mente, no es disparate empezar a marchar en la noche. Nuestra apuesta por el trabajo cooperativo y por el mejoramiento de la calidad de los estudiantes, fue el acicate para jugarnos al máximo nuestra profesión, disfrutar la escuela a pesar de sus obstáculos, de sus rutinas agobiantes y de sus equívocos. Sabemos de la audacia, tenacidad y poder proporcionado por el trabajo en grupo, cuando salva la mayoría de los obstáculos y nos reviste de una coraza impenetrable contra las dificultades institucionales y sociales. El recuento de nuestra conformación como colectivo, estructuración conceptual y práctica pedagógica, deja a la vista que las utopías son posibles, aquí y ahora.

La lectura, la escritura y la oralidad son los temas de nuestro interés. Igualmente, la formación y la investigación. En las escuelas por donde

hemos trasegado hemos tejido historias con los libros, las bibliotecarias, los maestros¹, marcando rumbos para construir un país, una sociedad más sensible al ser humano y a sus compromisos sociales y políticos; una sociedad más responsable con sus niños y jóvenes.

Hace dos décadas que este grupo de mujeres decidió reunirse, con el profundo interés de convertir el aula en un lugar deseado, apetecido por nuestros estudiantes y para nosotras mismas; ya que la educación era y es nuestra elección para transformar nuestro tiempo histórico en una época de justicia social y felicidad individual.

Es para nosotras, maestras de educación ofrecida por el Estado, motivo de orgullo brindarles a los maestros este libro, resultado de decididos esfuerzos, de agudos pero entrañables debates; del recorrido por caminos inciertos, resbaladizos, porque el contexto nacional y local donde nos movemos, no halaga, en los sectores populares, estas propuestas por lo diverso, lo experimental, la ciencia propia. El peso de la tradición es, con frecuencia, una máscara de intereses creados por los beneficiarios del *statu quo*.

La pertenencia al Grupo de Lenguaje Bacatá, constituye una adherencia tácita a sus principios conceptuales y un compromiso social con la educación colombiana. Este faro, que nos posibilita tener siempre en consideración la orientación de nuestras acciones, nos permite dar pasos firmes en las reflexiones y prácticas pedagógicas, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Leer y escribir es una de las tareas ineludibles para quienes deseamos que sea la escuela el lugar de reflexión y construcción de ciudadanía y se convierta en un espacio de debate y experimentación.

-
1. Quisimos introducir la perspectiva de género en el lenguaje de este texto; sin embargo algunos expertos nos advirtieron acerca del obstáculo que esto representa para una lectura fluida. Así que, cuando aparezca la palabra maestro nos estamos refiriendo tanto a las maestras como a los maestros. En algunos apartes, sí hablamos de maestras, porque son ellas o nosotras, como Grupo de Lenguaje, las protagonistas en dicho momento.

Presentar este documento, fruto de los esfuerzos de varios años de encuentros, estudios y actividades diversas y múltiples, es para nosotras una oportunidad de tornar visible el ejercicio de nuestra profesión, profundamente querida e importante en nuestras vidas. Es decirles a nuestros colegas y proponerle al país que sí es posible cambiar la escuela cuando se abandona la pasividad y se echan a andar proyectos de diversa índole, pero de matiz y concepción esencialmente renovadores. Proponemos estos relatos de formación del Grupo y los diversos tránsitos en nuestro viaje pedagógico como una invitación y un derrotero para otros maestros, con la seguridad de ofrecer ya un sendero abierto por donde otros exploradores puedan caminar con mayor seguridad y provecho.

El libro tiene dos partes: en la primera, se presenta la memoria del Grupo, considerando su proceso organizativo, su origen en el Movimiento Pedagógico, su carácter de grupo y su participación en diversas redes y organizaciones, elementos constitutivos de su esencia; se analiza, desde diversos enfoques y experiencias, la lectura y sus posibilidades; se recorre el camino incierto hacia la escritura como práctica del estudiante, del maestro y de las integrantes del Grupo; la oralidad, parte constitutiva esencial de los procesos de lectura y escritura, es presentada en sus diversas etapas; estos apartes se cierran con la rica experiencia de una maestra, integrante del Grupo, en la enseñanza del lenguaje en el primer año. Asimismo, la apuesta por llevar a otros la experiencia y transformar la práctica docente y social, es otro tema reseñado ampliamente; finalmente, abordan las autoras, las investigaciones realizadas y los resultados obtenidos de ellas.

En la segunda parte del texto, se narran las historias lectoras y escritoras de las integrantes del Grupo; caleidoscópica mirada sobre dos de las actividades sustanciales de la naturaleza humana (leer y escribir). En estas historias encontramos, con su cosmovisión incorporada, desde las miradas de las más jóvenes hasta las de mayor experiencia; unas y otras enfrentadas a una misma realidad y esforzándose por unificar criterios y unir fuerzas, en esa empresa común de buscar la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas; es ineludible la nostalgia que

permea algunos de estos relatos por contextos ya abolidos y por personas a las cuales se adeuda una gran parte de nuestra vocación; hay miradas retrospectivas sobre el país cargadas de inmensa añoranza pero alejadas de la pesadumbre.

Estos relatos son los reflejos de los sueños que algunas educadoras venimos cumpliendo paulatinamente, nuestro andar nos permitió cumplirlos. Nos erigimos en protagonistas de nuestra historia, la escribimos con el esfuerzo, la tenacidad y la constancia que un artista le imprime a su creación.

En el texto, reconocemos la influencia decisiva en concepciones y práctica de diversos autores, entre los cuales se encuentran Frank Smith, Lev Semionovich Vygotski, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, María Eugenia Dubois, Delia Lerner y Daniel Cassany. También se registran los libros y artículos de las integrantes del Grupo. Este doble juego de lectura y producción en el plano conceptual, permite afirmar que, si bien se parte del conocimiento ya existente, él es modificado y completado para aplicarlo en nuestro contexto, en primera instancia; pero, también, que se están realizando aportes significativos a las concepciones pedagógicas, gracias a prácticas docentes fundamentadas y racionalizadas.

Los logros no han sido fáciles, pues nuestro medio requiere condiciones más propicias para la investigación y la formación docente; por ello, en el libro se encontrará también la crónica de cómo hemos podido sortear muchos de los impedimentos para nuestra labor; desde los personales, intragrupal, institucionales y sociales.

Les agradecemos profundamente a los maestros que abrieron sus aulas para el desarrollo de nuestras experiencias, sus mentes a nuestras propuestas y sus corazones para entregarnos el fruto de reflexiones vitales en torno a su oficio. A los maestros que caminaron junto a nosotras durante tantas jornadas, pero que partieron porque sus intereses se avizoraron en otras opciones de vida. Este es un texto de maestras, un retrato de la escuela colombiana actual que, como nuestra sociedad,

también oscila entre el pasado y el futuro, entre las posibilidades de un mundo equitativo o la continuidad de la desigualdad.

El propósito de esta publicación es invitar a los educadores a conformar grupos de trabajo para la investigación y la cualificación de la práctica pedagógica. Nuestra experiencia demuestra que sí es posible. Los diversos organismos y sectores de la administración pública, encontrarán en este texto una muestra fehaciente de cómo un puñado de educadoras, sin más recursos que su inteligencia y tesón, hemos logrado consolidar un grupo de trabajo que le aporta al país en el desarrollo de la intelectualidad; este hecho contradice frecuentes generalizaciones subvalorativas de los docentes y demuestra la necesidad de incluir recursos para la investigación en los presupuestos de las entidades oficiales.

Queremos expresar nuestros agradecimientos a la anterior y actual Secretaría de Educación Distrital y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– que contribuyeron a que este libro fuera una realidad. La experiencia de compartir con otros grupos que generan acciones en torno a la escuela reconfirmó nuestros propósitos y, a la vez, nos permitió sacar adelante este compromiso.

Este también es un espacio de reconocimiento a los maestros que durante muchos años hicieron parte del trabajo académico en la Comisión Pedagógica de la ADE y que se han marchado a otras esferas del universo, pero sus espíritus y sus energías están entre nosotros; son ellos Henry González, Nérida Estupiñán, Cecilia Varón, Leonor Chávez, Jorge Sandoval y Gloria Eugenia Torres.

A los maestros de nuestra ciudad y del país, los invitamos a compartir esta obra, fruto de una utopía, soñada y vuelta realidad gracias al trabajo colectivo y a la indeclinable convicción de que la educación colombiana necesita cambiar para que se transforme la sociedad.

CAPÍTULO

1

AVATARES DE LA ORGANIZACIÓN

Lo que somos

En la actualidad el Grupo de Lenguaje Bacatá está constituido por dieciséis maestras. Ha estado conformado por educadoras del sector estatal, al servicio de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., hoy algunas de ellas pensionadas. Nuestra formación académica es multidisciplinar (licenciadas en lengua castellana, preescolar, básica primaria, sociales, ciencias y psicólogas). Nuestra actividad docente se realiza en distintos niveles de la educación: preescolar, básica primaria, secundaria, educación media y universitaria.

El Grupo de Lenguaje a través de toda su historia se ha propuesto los siguientes objetivos:

1. El estudio del lenguaje, no tanto como instrumento u objeto de análisis formal sino, ante todo, en situaciones de significación y

comunicación. El lenguaje como potenciador de sus relaciones con el conocimiento y la convivencia en las instituciones educativas y en la vida cotidiana; en sus múltiples expresiones: la lectura, la escritura y la oralidad.

2. La generación colectiva de procesos de autoformación.
3. La formación de otros maestros interesados en transformar sus prácticas de enseñanza del lenguaje, en especial en lo referente a los desarrollos de la lengua oral y escrita.
4. La configuración y desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación sobre la formación de niños, jóvenes y maestros, con relación a la lengua oral y escrita.

El nacimiento del Grupo de Lenguaje se remonta a la década del ochenta, cuando se impulsó el Movimiento Pedagógico con el propósito de generar entre los maestros colombianos la reflexión sobre la función y el compromiso de la escuela y el educador en nuestra sociedad, además del debate alrededor de la educación y la pedagogía, y la construcción de proyectos alternativos en el ámbito escolar. El Grupo se originó en la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–; posteriormente, adoptamos el nombre de Grupo de Lenguaje Bacatá. Es así como fueron el Movimiento Pedagógico y la Comisión Pedagógica de la ADE, los espacios de nuestra configuración.

El Movimiento Pedagógico

Han transcurrido 25 años desde que el Congreso de FECODE aprobó el Movimiento Pedagógico (1982) y 20 años desde que se realizó el primer Congreso Pedagógico Nacional, convocado por esta organización gremial (1987). El Movimiento Pedagógico se constituyó en hito de la historia de las luchas del magisterio, pues desde la fundación de los sindicatos del magisterio², su lucha estuvo centrada en la consecución de mejores salarios y prestaciones sociales. Posteriormente, en 1979 se

2. En Bogotá, la Asociación Distrital de Educadores –ADE–, hace cincuenta años (junio 1957); y, a nivel nacional, la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, cuarenta y ocho años (1959).

logró negociar un Estatuto Docente que reguló el ejercicio de la profesión, aunque no el reconocimiento de la autonomía profesional del gremio.

Ante la imposición de la reforma curricular en la educación básica primaria en Bogotá, a finales de la década del setenta, las directivas sindicales de la ADE consideraron importante profundizar en el tema y orientar a los maestros con el fin de generar una respuesta colectiva y a la vez posibilitar alternativas al trabajo en el aula. Se conformó así la Comisión Técnico-Pedagógica, como primera expresión del Movimiento Pedagógico de la organización gremial del magisterio, lo que coadyuvó a su impulso en la organización gremial nacional.

El XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga, en agosto de 1982, aprobó el Movimiento Pedagógico, bajo la consigna de "Educar y luchar por la liberación nacional". Así se concebía una nueva orientación política que pretendía articular las luchas reivindicativas por mejores condiciones salariales y laborales con las luchas por una mejor educación para los sectores populares. Lucha que implicaba un trabajo con los maestros y frente al Estado. Sus propósitos fueron definidos y presentados en la revista Educación y Cultura N° 1 (jul., 1984, p. 42).

La Comisión Pedagógica de la ADE

Como lo señalamos antes, la Comisión Pedagógica de la ADE fue la primera organización pedagógica de los sindicatos del magisterio; más aún, su organización contribuyó a esclarecer el sentido del Movimiento Pedagógico y la necesidad de tener organizaciones pedagógicas en las regiones. Su constitución data de 1979, aunque se formalizó en 1981, es decir, su historia fue anterior al XII Congreso de FECODE, que aprobó el Movimiento Pedagógico y creó el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- con capítulos en cada uno de los departamentos.

La comisión se inició con el estudio y reflexión sobre la educación, la renovación curricular y el quehacer de los maestros. Si bien al comenzar no tenía un horizonte claro, pronto vio la necesidad de construir propuestas de formación de maestros y de generar nuevas formas organizativas, diferentes a las propias de los sindicatos. A diferencia

de los otros capítulos del CEID, se constituyeron los primeros grupos de trabajo pedagógico según áreas de conocimiento, como fueron: pre-escolar, sociales, educación sexual y ciencias naturales y matemáticas. Posterior al Congreso Pedagógico Nacional se crearon nuevos grupos, entre ellos, el de lengua materna y artes.

Desde el comienzo, se consideró importante promover la lectura sobre asuntos de educación y pedagogía. Fue así como en junio de 1985 se inauguró la biblioteca de la ADE como un servicio para los educadores de Bogotá. Desde ese momento se logró un acercamiento a la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ–, que con el financiamiento del Banco de la República, desarrolló varios ciclos de talleres que permitieron promover la lectura entre el gremio. Los primeros se realizaron en mayo de 1986. Estos talleres generaron interés en organizar un grupo que diera continuidad a la tarea propuesta.

Primeros pasos e incursión en diversos espacios educativos

Durante mucho tiempo la fecha de iniciación del Grupo fue incierta, posteriormente, se encontró un informe que el Grupo de Lengua Materna, así llamado en ese momento, presentó a la Comisión Pedagógica, con fecha de 1988. Un apartado dice:

Desde 1987 se establece la necesidad de conformar un grupo que estudiara, investigara y desarrollara acciones, relacionadas con el área específica de lengua materna y motivadas fundamentalmente por la necesidad de profundizar en la problemática de la lectura y la escritura, a partir de las inquietudes que se tienen a nivel de cualquiera de los grados del preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y universidad, con base en los planteamientos constantes sobre las deficiencias y dificultades en el aspecto en cuestión. Años atrás se hizo el intento de conformar la comisión específica de lectura y escritura y por contratiempos en su funcionamiento no se logró cristalizar como objetivo de la Comisión Pedagógica.

Simultáneamente, con la situación del Grupo de Lengua materna se estudia la del Grupo de preescolar el día 13 de agosto de 1988, y se acuerda en el plenario de la Comisión Pedagógica la fusión de estos dos Grupos. Proyectamos acciones futuras que nos permitan ampliación del número de miembros.

Lo que muestra el informe es cómo el equipo, en ese momento denominado Grupo de Lengua Materna, se fortalece al fusionarse con el Grupo de Preescolar que venía funcionando desde tiempo atrás. Esta fusión se da sobre un interés común de las maestras participantes en ambos grupos: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En los años posteriores, el Grupo vislumbra su horizonte y se consolida, mediante procesos de autoformación, así como la formación compartida y propuesta a otros maestros, sin dejar de lado la importancia del trabajo mancomunado entre los diversos grupos que conformaban la Comisión Pedagógica. Entre las acciones emprendidas destacamos la preparación y realización de la Segunda Asamblea Distrital (1994), previa al Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Posteriormente, los cambios en las políticas de dirección de FECODE le dieron otro rumbo al Movimiento Pedagógico. La organización y acción del CEID a nivel nacional se fue reduciendo. Bogotá mantuvo durante varios años su Comisión Pedagógica, pero las tensiones políticas y el poco interés hacia el tema por parte de las nuevas juntas directivas del sindicato, ocasionaron que los diversos grupos que la conformaban se disolvieran o se alejaran y mantuvieran un trabajo al margen de la organización gremial. La solidez de nuestro grupo, su organización relativamente estable, la experiencia construida a través de los años, nuestro interés por la pedagogía y el lenguaje, así como el vínculo con redes y otros grupos, nos sostuvieron como colectivo. Más adelante, adoptamos el nombre de Grupo de Lenguaje Bacatá, respondiendo más a la diferenciación de la vida sindical y de la participación que hasta entonces habíamos tenido algunas de las participantes. Con este nombre nos distanciamos de los vínculos iniciales y continuamos.

El Movimiento Pedagógico desde nuestra práctica se ha proyectado a otros espacios. Seguimos considerando que es un movimiento político que se desenvuelve en la escuela, en el sindicato, en las redes y colectivos que intentan transformar a la institución escolar; su dispositivo no es sólo la crítica sino, ante todo, las propuestas pedagógicas, culturales y políticas, además de las nuevas prácticas en las aulas de clase. Y, como lo señala una de nuestras integrantes: "Desde sus inicios, el Grupo ha marcado su acción política, nuestro origen sindical permitió descubrir en la pedagogía la práctica constante del ser político, como la responsabilidad de ejercer la educación como un bien público y común, responsabilidad asumida desde el trabajo de todos los días desde donde se defiende la educación pública" (Triana, 2003). Nuestro aporte como Grupo se instaura, entonces, en la cotidianidad de las aulas, en los procesos de formación de otros maestros y otros estudiantes; en el desarrollo de la pedagogía, el lenguaje y el pensamiento; asimismo, en las propuestas y en el actuar democrático de la escuela. Un propósito central nos guiaba: contribuir a construir otro país.

La necesidad de comunicar nuestra experiencia nos llevó a otros maestros, por eso organizamos nuestros propios talleres y los probamos en las escuelas; primero, en las instituciones a las que pertenecían las integrantes del Grupo de Lenguaje; después, en otras. Más adelante, cuando una nueva organización de Bogotá estableció las localidades, y la Secretaría de Educación y las Juntas Administradoras Locales convocaron y contrataron propuestas, el Grupo presentó proyectos de formación de maestros. Por no contar con personería jurídica, la contratación se hizo a través de personas jurídicas como Tercer Milenio, la Asociación Distrital de Educadores y ASOLECTURA, o de personas naturales, integrantes del Grupo.

Del conjunto de estos proyectos de formación, que más adelante abordaremos, sobresalen los realizados con la Secretaría de Educación Distrital –SED– durante los años 1995 a 1997 y con la Junta Administradora Local –JAL– de Tunjuelito, en 1996. También, los realizados con el Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS–, durante los años 1999 y 2000, con maestras de los jardines infantiles y con madres comunitarias de las Casas Vecinales.

Posteriormente, se han asumido diversas responsabilidades, que también, más adelante, se abordan. Se destacan, entre otras, la organización y sistematización de los Foros Educativos Locales en el VI Foro Educativo Distrital "Pedagogía de la Lectura y la Escritura" (2001), el Programa de "Primeras letras y aceleración del aprendizaje", con maestros a cargo de niñas, niños y jóvenes, en extraedad escolar (2004-2005) y el proyecto de "Formación de maestros investigadores en lectura y escritura", desarrollado con maestros profesionales no licenciados (2007).

En definitiva, a través de todos estos años, el Grupo de Lenguaje ha tenido como propósito aportar a la transformación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de grupos de maestros. Por eso hemos incursionado en diversos espacios educativos, no sólo en las escuelas y los jardines infantiles o con maestros de lengua castellana, sino también en grupos con diversas disciplinas y con un interés común: transformar las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes, independiente del área de conocimiento en el que se participa. Igualmente, cada maestra participante del Grupo ha incidido en su aula, en su institución escolar y, en algunas ocasiones, a nivel local; aunque en estos dos últimos no siempre es posible hacerlo por múltiples razones.

Los proyectos desarrollados representan mucho más que una lista, implican la construcción de un saber, un saber pedagógico, investigativo, político, organizativo y específico del lenguaje. Todas las integrantes del Grupo tenemos la certeza de que las etapas más productivas, de mayor avance conceptual y organizativo, de mayor responsabilidad individual y colectiva, ocurren cuando nuestro saber se proyecta hacia otros y, en particular, cuando asumimos proyectos de largo alcance.

Trabajo en grupo: un aprendizaje compartido

Trabajo en grupo, un aprendizaje compartido, así denominamos la ponencia llevada al Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos que hacen investigación en la escuela (2002). Fue un intento de leer la experiencia organizativa del Grupo, dando respuesta a la pregunta hecha por muchos maestros acerca de cómo lográbamos mantener nuestra organización a través de tantos años. Así lo escribimos:

La experiencia del Grupo permite indagar acerca de la complejidad en la conformación de grupos de trabajo que pasa por preguntarse por el sentido de colectivo y sus representaciones para sus miembros. Interrogantes como: "por qué se originan en otros espacios diferentes a la escuela" y "cómo se armonizan las relaciones cognitivas, afectivas, políticas entre sus miembros" son aspectos que se reflejan en el saber y conocimiento sobre el Lenguaje, en la perspectiva de género, en las relaciones de poder y el manejo de conflictos que a su vez, posibilitan las reflexiones acerca de la vida de grupos de trabajo, reflexiones en este caso, tejidas en la reconstrucción de algunos momentos de la historia del Grupo de Lenguaje, un estudio de caso (...).

Ahora, cuando nos preguntamos qué es lo que aún nos convoca como grupo, encontramos que hemos avanzado en nuestra búsqueda, el lenguaje, y en particular la lectura y la escritura, que continúan siendo el centro de nuestro interés. Si revisamos nuestra historia, este interés ha sido determinante en su consolidación y proyección hacia otros maestros. Algunas de las integrantes dicen: el Grupo es un espacio para aclarar y enriquecer concepciones sobre el tema, esta riqueza se logra en los debates, la presentación de experiencias o el análisis de las dudas e inquietudes que cada una tiene sobre la práctica. También nos convoca la pregunta por la pedagogía en general, por eso en los diálogos los temas de la escuela, el aula, los niños y niñas son permanentemente comparados (Grupo de Lenguaje Bacatá, 2002, p. 1).

Al analizar la estructura del Grupo de Lenguaje la concebimos en dos contextos complementarios, como las dos caras de una misma moneda, y que responden a dos planteamientos teóricos distintos: como comunidad de indagación (Splitter y Sharp, 1995) y como comunidad de práctica (Wenger, 2001). Retomar a estos autores es un intento para aprender en el proceso de constitución, de consolidación de una identidad; de hecho el Grupo tuvo y tiene un sentido académico: la formación de maestros y la investigación. Por esta razón se enmarca en la perspectiva de construcción de comunidades de indagación, en el significado planteado por Splitter y Sharp (1995, pp. 55-95): para ellos, el conocimiento, los valores

y el buen pensar no son transmitidos sino que deben ser construidos en un proceso de indagación sistemática y cooperadora. Y es el lenguaje el que hace posible la reflexión y la comunicación, tanto a través de la conversación como de la producción escrita.

En el mundo académico es muy común que los equipos de investigación se reconozcan sólo como comunidad académica, con criterios muy definidos y con límites precisos. Sin embargo, el Grupo de Lenguaje devela esa otra razón de ser del Grupo, la otra cara de la moneda, "pues su vivencia colectiva posibilita la construcción de otros conocimientos y aprendizajes generados por las relaciones entre las participantes y los maestros con quienes se desarrollan los procesos de formación en lenguaje" (Grupo de Lenguaje Bacatá, p.2). Desde esta mirada hemos respondido la pregunta ¿cómo han logrado permanecer juntas tanto tiempo? Wenger (2001, p. 25) reflexiona acerca del sentido de las comunidades de práctica: "el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social, no individual, que refleja nuestra naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer". A la luz de esta premisa, el Grupo vivencia cada uno de sus encuentros, reconociéndonos como seres profundamente humanos y necesitamos de los otros para crecer y trascender. Hoy, no seríamos las mismas, personal ni profesionalmente, si no fuéramos partícipes del Grupo. Cada una ha dado su aporte a la construcción de este proyecto, sabiendo que hay momentos de dificultad y de tensión. Así lo señalamos:

El Grupo es un espacio de afecto, por las empatías que se construyen, no necesariamente con todas las compañeras, sino entre algunas de ellas, con aquellas con las que se tienen afinidades e intereses comunes. Entre otras cosas, al Grupo lo unen los pequeños detalles, que acercan y compenetran a sus integrantes; por ejemplo, la celebración de los cumpleaños, el pequeño detalle para la que se gradúa, tiene un hijo... Alguien por iniciativa propia nos recuerda esas fechas y en ello se reconocen algunos pasos en la construcción de la amistad con sus momentos de encanto a pesar de las dificultades y de algunas antipatías. En general las relaciones son cálidas, respetuosas, hay tolerancia y ayudan al crecimiento personal (Grupo de Lenguaje Bacatá, 2002, p. 3).

Como lo hemos anotado anteriormente, el Grupo está conformado en la actualidad por educadoras, aunque en algunos momentos han participado compañeros maestros. Cabe resaltar que la mayoría femenina, ha implicado para el Grupo condiciones específicas en su funcionamiento. A pesar de las libertades ganadas por las mujeres en estos últimos tiempos y el apoyo en muchos casos de los hombres (esposo e hijos), la responsabilidad de la familia y la crianza de los hijos e hijas, continúa siendo de las mujeres; igualmente el cuidado de la casa y la preparación de los alimentos. Sin dejar de lado, los compromisos y las obligaciones como educadoras en ejercicio. Estas razones han llevado al retiro temporal o definitivo de algunas compañeras o a las limitaciones de tiempo para cumplir algunas responsabilidades. A pesar de esto, una de nosotras afirma: "Nos mantenemos porque sabemos cómo distribuir tiempos, de acuerdo con las necesidades y se puede cumplir con las exigencias que el Grupo mismo impone" (2002, p. 3).

Así como en la vida diaria se establecen relaciones de poder y dependencia, de experiencia e inexperiencia, de alianzas y oposiciones, en veinte años de compartir una experiencia académica en una organización de educadoras como el Grupo de Lenguaje, es natural que se vivencien formas de poder, en el que los diferentes saberes, intereses, afectos, amistades, inciden en la construcción y en la cohesión del grupo. Las relaciones interpersonales que surgen, al cumplir un compromiso mutuo, exigen proximidad e interacción, lo que genera acuerdos y desacuerdos, retos y competencias; también, sus propias tensiones, ya que los grupos académicos no son precisamente remansos de paz, aislados de posturas y relaciones políticas, pedagógicas y sociales.

En los primeros años existió una coordinadora del Grupo, cuya función central consistió en representarnos ante la Comisión Pedagógica de la ADE; además, en hacer propuestas y coordinar la acción. Con los años se ha considerado necesario prescindir de las jerarquías, y construir relaciones más horizontales; por eso, actualmente no existe una coordinadora general. No se desconocen las diferencias en los saberes de cada una, en la capacidad para liderar un proyecto, de relacionarse con las otras maestras del Grupo u otros maestros y grupos pedagógicos, y en

el uso de la palabra oral y escrita. En este caso, es claro que en cualquier comunidad académica quien expone y argumenta una propuesta puede persuadir y ganar adeptos, igual ocurre entre nosotras. Por otro lado, en los procesos de formación todas participamos; en ellos se reconocen las iniciativas, las fortalezas y las potencialidades de cada quien para hacer una distribución de responsabilidades.

Con los años aprendimos que los conflictos, tanto de orden intelectual como moral y ético, son propios de cualquier espacio. Lo esencial es aprender a enfrentarlos y no evadirlos o negarlos. En el Grupo, los conflictos de orden intelectual se dan por las diferentes posturas que surgen en la comprensión de un texto, en la elaboración de una propuesta o en las concepciones sobre la formación e investigación. Otros conflictos surgen cuando alguna integrante no asume las responsabilidades o no consigue una representación o asistencia a un evento, o no se comparten formas de actuar o de hablar de alguna de nosotras. Si bien hay diferentes formas de enfrentar los conflictos, cultivamos la conversación como estrategia para resolverlos. Lo cual no ha impedido que, en algunas ocasiones, el conflicto haya terminado con el retiro de algunas compañeras.

Concluimos que en el encuentro con otros maestros para la consecución de un propósito académico, no son suficientes los acuerdos conceptuales o los recursos económicos; son vitales los aprendizajes sociales, entre ellos el tratamiento de conflictos. Nuestro Grupo avanza en dichos aprendizajes, pero no por eso sigue libre de conflictos. Reconocemos, entonces, que actuar colectivamente, nos ha permitido crecer social y, ante todo, profesionalmente; hoy son otras nuestras prácticas y nuestros saberes.

Por otro lado, la vida de un colectivo pedagógico es más que el trabajo académico. Todos aquellos aspectos aparentemente simples que la estructuran como una comunidad de práctica, ayudan a darle sentido y trascendencia en el tiempo. Por consiguiente, para el Grupo de Lenguaje planificar la actividad del año y evaluarla al finalizarlo, llevar las actas, conseguir recursos, entre otros aspectos, han sido aprendizajes conti-

nuos que lo consolidan. Enunciaremos a continuación algunos de estos aspectos que son importantes en la conformación del Grupo:

- a) *La planeación y la evaluación de la acción.* Al comenzar cada año se lleva a cabo una planeación de las actividades. Al finalizar el período, se evalúan y se trazan pautas para la construcción del siguiente plan de trabajo. Es fundamental la actividad central para cada año; por ejemplo para el 2007 fue la reconstrucción de la historia del Grupo. La planeación siempre incluye los proyectos de autoformación y de formación de otros maestros; con respecto a la primera, se referencian los temas centrales que se abordarán y las responsabilidades de cada uno de los miembros; además, los posibles eventos en los que se participará durante el año y las tareas requeridas para cumplir con ese propósito. También se determinan los procesos de investigación, la elaboración de documentos escritos y la participación en otras redes.
- b) *La constitución legal del Grupo.* La separación de la organización gremial nos planteó la necesidad de constituirnos en una organización con personería jurídica propia. Requerimiento para presentar proyectos de formación e investigación. Su elaboración fue fruto de varias reuniones; sin embargo, no terminamos el proceso. La traba principal, en ese momento, consistió en que todas éramos educadoras al servicio del Estado, lo que no nos permitía asumir la dirección de dicha organización. Por esto, el Grupo recurrió siempre a otra ONG para presentar sus propuestas.
- c) *Las reuniones de trabajo.* Iniciando el nuevo milenio, se dieron en el Grupo un conjunto de cambios, entre ellos rotar la organización de cada sesión. Durante un mes, una pareja de integrantes asume la coordinación de la reunión, su lugar de realización (generalmente la casa o apartamento de una de nosotras) y la elaboración del acta o memoria de la reunión.
- d) *La biblioteca del Grupo.* Para nuestro colectivo, los libros son objetos culturales de gran valor. Desde los inicios organizamos una biblioteca, porque se requerían libros y revistas para preparar los procesos de formación de maestros. Posteriormente, necesitamos libros de literatura infantil para usarlos en los talleres y en las aulas; entonces,

armamos los maletines viajeros, "los andariegos", como algunas los denominaron. La biblioteca se alimenta de algunas donaciones, como los acervos entregados por la Secretaría de Educación Pública -SEP- de México en el proyecto "Podemos Leer y Escribir" (1996) y las publicaciones de maestros de algunas de las redes de lenguaje; pero esencialmente son los recursos económicos del Grupo los que la enriquecen. La Feria Internacional del Libro de Bogotá y algunos eventos sobre el lenguaje son los espacios para conocer y adquirir textos de interés sobre la pedagogía y el lenguaje. La biblioteca es, entonces, un patrimonio cultural del Grupo, sin desconocer que la mayoría de sus integrantes tenemos también un buen acervo de libros que circulan entre todas y, a veces, entre los maestros vinculados a nuestros proyectos de formación e investigación.

La biblioteca está organizada con dos tipos de obras:

Obras de consulta. Textos relacionados con los temas de interés para el Grupo; en especial, pedagogía y didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad.

Obras infantiles y juveniles. Para su circulación y préstamo se distribuyeron en maletines viajeros y los miembros del Grupo las llevan para su trabajo en el aula o la institución escolar, por un período de uno o dos meses, aproximadamente. También se utilizan en trabajos de formación de maestros.

Para su conocimiento y préstamo se editó un folleto que clasifica los libros por temáticas y autores; el cual incluye los contenidos de los maletines viajeros. Su préstamo y organización está bajo la responsabilidad de una de nosotras.

- e) *El archivo del Grupo.* Guardar la memoria no es hecho habitual del que se tenga conciencia en los grupos, pero siempre hay alguien que silenciosamente guarda todos los papeles y toma notas en las reuniones. Eso ocurrió en el Grupo de Lenguaje. Ahora que reconstruimos la memoria, los cuadernos de notas de una de nosotras han

sido valiosos para documentarnos. Cabe señalar que sólo a partir del año 2000 acordamos llevar formalmente actas de cada uno de los encuentros.

El archivo está conformado por los cuadernos de notas y las actas de reuniones, y también por diversos documentos: informes entregados después de algunos procesos de formación, ponencias presentadas en múltiples eventos, protocolos de talleres, boletines y otros escritos de las integrantes del Grupo.

- f) *Los recursos económicos.* La membresía del Grupo se expresa, en la asistencia regular a las reuniones y la participación en las acciones que se realizan, y además, porque cada miembro aporta anualmente una cuota acordada previamente. Por otro lado, cuando se desarrollan proyectos de formación por los cuales se recibe un reconocimiento económico, los miembros participantes destinan un porcentaje a los fondos comunes. El crear un fondo económico contribuye a la compra de libros, reproducción de materiales, apoyo para asistencia a eventos académicos y reuniones sociales (como la de cierre al final de año). De igual manera, siempre se reservan recursos con destinación específica: la publicación de un libro sobre la historia del Grupo, uno de los sueños alimentado durante muchos años.

En suma, durante estos veinte años en los que nos hemos organizado, pasamos por diversos momentos y experiencias, manifiestas en un aprendizaje individual y grupal. Individual, en tanto que cada una participa, se enriquece y, a la vez, contribuye al desarrollo de nuestra práctica pedagógica, de formación y de investigación. También es un aprendizaje grupal; como colectivo le damos sentido y cohesión al Grupo, desarrollamos propuestas y avanzamos en nuestros propósitos. Hoy tenemos una historia valiosa y nos encontramos en busca de nuevas perspectivas.

Participación en redes y otras organizaciones

Sentido e importancia

Desde el inicio del Movimiento Pedagógico, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID-FECODE– y las comisiones pedagógicas consideraron fundamental compartir sus propósitos y su acción con diversos grupos pedagógicos y de investigación. En la misma dirección, el Grupo de Lenguaje mantiene esa política. Por esto, en el año 1991, con el apoyo del CEID y FUNDALECTURA, se realizó en Bogotá el Encuentro Nacional sobre Experiencias Alternativas en la Alfabetización Inicial, al cual asistieron 60 maestros de 14 departamentos. Si bien el Congreso Pedagógico reunió en una de sus mesas a maestros interesados en la enseñanza de la lengua castellana, este fue el primer encuentro que convocó a grupos pedagógicos que desarrollaban experiencias de lectura y escritura, y tenían interés en documentarlas y compartirlas; además de aportar a un trabajo de carácter nacional. A partir de esta experiencia se creó lo que llamamos “una red de apoyo”. Cada uno de los participantes intercambió y reflexionó acerca de estrategias pedagógicas, formación de maestros y fundamentación teórica; igualmente, sobre lo relacionado con la consecución de materiales didácticos y las formas de comunicación.

Posteriormente, el Grupo de Lenguaje fue vinculándose a otras redes u organizaciones, tanto de carácter local, como la Red Distrital de Lenguaje; de carácter nacional, como la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, RED-CEE, la Expedición Pedagógica Nacional; e internacional, como el Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación en el aula. Todas ellas plantean la red como una búsqueda de nuevos espacios de formación de maestros para la cualificación de su ejercicio profesional y, ante todo, como una forma de reconocerlo como un intelectual, sujeto de un saber pedagógico, político y cultural.

El proyecto RED-CEE de *cualificación de educadores en ejercicio* se organiza desde la Universidad Pedagógica Nacional en la década del 90, como respuesta a la crítica de los procesos de formación que venían dándose. Convoca, entonces, a grupos pedagógicos con diversos intereses y saberes, y hace una nueva propuesta de formación que parta de las prácticas en ejercicio de los educadores. Edita la revista *Nodos y Nudos*, uno de cuyos propósitos es divulgar esas experiencias. El proyecto entiende la RED como:

Una herramienta que permite identificar, poner en comunicación, problematizar y articular distintos proyectos teniendo como perspectiva que se renueve la imagen del maestro en el sentido que se piense a sí mismo y se cualifique en ese proceso (...) El proyecto tiene en la base la investigación, la identificación y experimentación de propuestas, la realización de eventos locales, nacionales e internacionales (Martínez Bloom y Unda Bernal, 1995, pp. 4-9).

Sobre estos propósitos la RED-CEE se ha propuesto promover eventos nacionales, como los encuentros de redes. Igualmente, eventos internacionales, como los "Encuentros Iberoamericanos de colectivos escolares que hacen investigación en la escuela", en los cuales el Grupo de Lenguaje participa desde 1999.

Por otro lado, la Red Distrital de Lectura y Escritura, aglutina colectivos pedagógicos de Bogotá, cuyo eje central es el lenguaje. Parte de considerar la RED como "Grupo de personas que, a través del trabajo en equipo, comparten objetivos conformando una base de lenguaje común, para desarrollar acciones de manera concertada y solidaria" (Jaimes, Morales y Bojacá, 2006). Ella surge como propuesta de formación permanente de docentes dentro del Plan Territorial de Formación de Maestros de la SED (2004-2008), liderada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Para el Grupo de Lenguaje las redes se constituyen en instancias de formación y participación de grupos o colectivos pedagógicos en las cuales

se reconoce el papel de los maestros como sujetos de saber pedagógico, sujetos políticos, que se construyen en la relación con otros. Además, las redes valoran y aportan a las prácticas de los colectivos y les dan un sentido y una dimensión dentro del gran espacio del mundo académico y político, que muchas de dichas prácticas no habían logrado influir.

La participación en ellas le ha franqueado al Grupo la posibilidad de interactuar con otros colectivos locales, nacionales e internacionales. Esa interacción ha permitido poner en común experiencias e investigaciones que nosotras y otros maestros realizamos y, por tanto, confrontar concepciones y didácticas de la lengua escrita. Esas interrelaciones se constituyen en espacios de formación y actualización, además de enriquecimiento y ampliación de los propósitos y acciones del Grupo. La asistencia a congresos y encuentros de redes exige la presentación de experiencias de innovación o de investigación, lo que se convierte en una presión para avanzar en los procesos de escritura.

El Grupo de Lenguaje hace parte también de la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura –ASOLECTURA–. Entidad nacional que reúne personas naturales y jurídicas comprometidas con la promoción y el desarrollo de la lectura y la escritura; por ello, promueve la construcción de políticas locales y nacionales que propicien el fomento de la lectura y la escritura y la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas. La vinculación a dicha asociación data del año 2000, fecha de su constitución, y nuestro Grupo se ha integrado como uno de sus consejos locales. Estos “consejos locales de lectura y escritura son una forma de organización de la sociedad civil interesada en la transformación y promoción de las representaciones y prácticas de la lectura, la escritura y las bibliotecas en la sociedad colombiana” (ASOLECTURA, 2005, p.7). El ser parte de esta asociación nos ha permitido participar en los encuentros regionales de construcción de una política de lectura y escritura (2002), en la Consulta Pública “Por una política de lectura y escritura, para la ciudad de Bogotá” (2006) y en las Jornadas de Reflexión sobre la lectura y la escritura, llevadas a cabo anualmente. El Grupo también participa en los grupos de lectura, dentro del programa distrital “Libro al Viento”.

La Expedición Pedagógica Nacional

La Expedición Pedagógica Nacional es un viaje de maestros por las escuelas de Colombia. Es, a la vez, movilización social por la educación y construcción de una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, en la cual los protagonistas son los maestros (Expedición Pedagógica Nacional, 2001b, p. 23). Es un movimiento que busca explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad de los modos de hacer escuela, y formas de ser maestro y construir comunidad educativa, mediante una movilización nacional que tiene como actores principales a los educadores, y se realiza a través de encuentros y de viajes por las escuelas, pueblos y ciudades de Colombia. Es un viaje, un recorrido, un encuentro y un reconocimiento dialógico entre tradiciones culturales, saberes pedagógicos y prácticas educativas, a través de rutas e itinerarios previamente trazados.

La Ruta del Lenguaje. La Expedición Pedagógica convocó a los maestros a participar en el proceso de formación como expedicionarios. Nosotras participamos en la convocatoria y organizamos "La ruta de lenguaje". La ruta consistió en reconocernos como productoras de saber pedagógico y para ello nos planteamos dos paradas: la primera para fortalecer las prácticas en nuestras aulas; la segunda consistió en viajar por las instituciones en donde trabajamos. Nuestros propósitos fueron:

- a) Investigar lo que pasa en las aulas con respecto al lenguaje escrito (en especial lectura y escritura), lo que implicó: Descubrir prácticas de aula.

Conocer las innovaciones con sus potencialidades y dificultades.

- b) Generar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de la lengua escrita.
- c) Dar a conocer las formas de organización pedagógica del Grupo de Lenguaje.

El Grupo, con los demás maestros expedicionarios, emprendió la ruta consciente de la metodología de viaje: los viajeros se detienen a observar,

reflexionar y repensar el camino recorrido; a reconstruir sus prácticas; a conversar con los otros viajeros, pues el maestro expedicionario nunca viaja solo.

Primera Parada. Nueve de las integrantes del Grupo escribimos relatos acerca de las acciones didácticas que desarrollamos con los estudiantes, lo que nos permitió hablar de la práctica pedagógica y del crecimiento respecto al lenguaje. Contamos con la lectura y aportes de un lector externo, hecho que permitió develar las transformaciones individuales y grupales.

Segunda Parada. Su propósito consistió en visitar algunas de las instituciones de trabajo de las integrantes del Grupo, para contrastar lo expuesto en los relatos de la primera parada y conocer los impactos y la movilización de la escuela en torno al lenguaje. Viajamos con los “pies descalzos y la mente abierta”, con la mirada de curiosidad para dejarse sorprender. Ser maestro expedicionario es acercarse a lo desconocido, a lo incierto, es llevar el pensamiento abierto y la disposición a maravillarse de los hallazgos y del encuentro con el otro, y en este sentido poder retroalimentar las prácticas y hacerlas visibles (2001^a, pp. 56-60).

Luego, cada expedicionaria fue protagonista en su institución y preparó la parada trayendo la propuesta metodológica al Grupo de Lenguaje. Se efectuaron los ajustes a cada una de las propuestas y se acordó resaltar la importancia de la Expedición Pedagógica. Por otro lado, se buscó generar y fortalecer redes de maestros que realizaran reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en procesos de desarrollo del lenguaje.

En las visitas a las instituciones, los conversatorios con los estudiantes y con los profesores, la observación de algunas actividades y sus producciones escritas, así como el registro y análisis de datos, pudimos apreciar que el lenguaje se ve reflejado en sus funciones sociales, cognitivas y estéticas; en la lectura, la escritura, la oralidad y la imagen.

VI Foro Distrital: Pedagogías de la Lectura y la Escritura 2001 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2002). El Grupo de Lenguaje participó en la

planeación y sistematización de los Foros Educativos Locales. Fue un reto liderar un trabajo macro con la Expedición Pedagógica y la Universidad Pedagógica Nacional. Con los expedicionarios se seleccionaron, implementaron y llevaron a la práctica estrategias que les permitieron, en poco tiempo, una mirada holística sobre el lenguaje; con miras a procesar, comprender, comunicar, sistematizar y socializar la información que los Foros Educativos Locales arrojaban.

Recorriendo nuevos caminos. Desde el año 2000 el Grupo ha estado vinculado activamente a la Expedición Pedagógica, participando en eventos distritales, nacionales e internacionales; lo mismo que en la producción de saber, plasmado en varias publicaciones, entre ellas *Caminantes y camino: La Expedición Pedagógica en Bogotá* (2003). También en algunos proyectos con la Universidad Pedagógica, la Secretaría de Educación Distrital y el IDEP. Proyectos como la construcción del Atlas de Pedagogía, Maestros por el Territorio, Observatorio y Laboratorio Pedagógico.

Finalmente, se puede afirmar que tanto la Expedición Pedagógica como el Grupo de Lenguaje, permiten la formación de maestros mediante el encuentro dialógico. En estos encuentros se entrecruzan intereses, deseos, vivencias e inquietudes, que conllevan la reflexión sobre las prácticas cotidianas; así surgen diversas concepciones de ser maestro y de construir escuela. En este orden de ideas, la experiencia del Grupo en y con la Expedición, ha requerido de un gran esfuerzo que, a pesar de los avatares y de la lucha contra el tiempo, ha valido la pena y muestra resultados concretos.

Concluimos señalando que con la participación del Grupo de Lenguaje en las diversas redes, asociaciones y encuentros con otros colectivos, gana y aprende de los saberes y las formas de organización de los otros y, a su vez, aporta su experiencia. Actividades que enriquecen el sentido del grupo y son fuente de cohesión, en tanto nos amplían la visión de nuestras concepciones y prácticas, y su reconocimiento por parte de los demás nos proyecta en el trabajo.

CAPÍTULO

2

SOBRE LA LECTURA

La lectura, primera preocupación

Cuando se constituyó el Grupo de Lengua Materna –más tarde Grupo de Lenguaje Bacatá– el trabajo se orientó hacia el estudio del lenguaje en preescolar. Sin embargo, el tema de la lectura en la escuela fue tornándose en el centro de las discusiones, puesto que era y continúa siendo una de las principales preocupaciones de maestras y maestros y de la escuela en general.

Por tanto, el tema de la lectura fue el centro del trabajo durante los primeros talleres con la Asociación Colombiana del Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ–. Al participar en ellos orientamos nuestros intereses al respecto. Empezamos por asumir el lenguaje, no tanto como objeto de estudio, sino en su situación de comunicación y expresión, en sus relaciones con el conocimiento y con la convivencia en el interior de la escuela y también en la vida cotidiana; enfoque que conlleva una concepción comunicativa

y expresiva de la lectura. Asimismo, se destacaba la función lúdica y recreativa de la palabra, en especial en el arte literario. Dentro del Grupo se dio inicio al estudio y a la reflexión –que desde entonces se convirtió en una constante–, a la interacción con expertos y a la participación en eventos sobre el tema. Cuando el Grupo de Lenguaje quiso compartir sus saberes, inquietudes y experiencias con otros maestros, nuevamente la lectura fue el eje de los talleres.

Durante muchos años la escuela desarrolló como una de sus tareas básicas la enseñanza de la lectura. A comienzos del siglo XX, la escuela primaria tenía como aprendizajes fundamentales: leer, escribir y las cuatro operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división).

Sin embargo, cuando el Grupo de Lenguaje inició hacia 1989 el trabajo de formación, al indagarles a los maestros qué pasa con la lectura en la escuela (o colegio) señalaban, y aún lo hacen, que a los niños y en especial a los jóvenes no les interesa leer. En un documento que el Grupo de Lenguaje presenta a la ADE (1988), informando acerca de sus actividades y logros, se plantea: “los niños no leen”, “no traen lecciones ni tareas”, “los jóvenes llegan al bachillerato sin saber leer”. Estas afirmaciones han sido comunes entre los profesores de primaria y secundaria; no obstante, en la escuela se mantienen las mismas formas de enseñanza y las soluciones a estas dificultades no se encuentran; se espera más de los mismos estudiantes que de los educadores.

Al respecto, en la revista que el Grupo de Lenguaje publica en 1993 (p. 33) señala que, en tanto la escuela es una construcción social, las formas de enseñar a leer y escribir mantienen una continuidad histórica que explica por qué muchos educadores tienen prácticas tan arraigadas como las planas, la lectura en voz alta como forma de evaluación, la escritura entendida como caligrafía y ortografía y el lenguaje como gramática, las cuales difícilmente transforman e innovan.

Por su parte, los maestros se perciben más como lectores que como escritores, como pudo concluirse en el trabajo con educadores de las localidades 3 y 17 de Bogotá:

El 85% se considera lector bueno o regular y el 46%, pésimo escritor. (...) A pesar de considerar que les gustan los libros, algunos afirman que el tiempo o la falta de estos, o sus costos, los llevan a no leer mucho. De los maestros lectores, el 32.5% afirma que su interés por la lectura lo adquirieron en el hogar, con sus madres, padres, hermanos y abuelos, en ambientes casi siempre ricos en libros, con tiempo para escuchar narraciones o lectura de cuentos. (...) Los adultos desempeñaron un papel muy importante, no porque ponían planas o exigían la lección, sino porque les narraban, les leían cuentos, poesías (Grupo de Lenguaje, 1997, p. 21).

Otros maestros reconocen que se interesaron por leer cuando entraron a la universidad o en el trabajo con los estudiantes; pues en su afán de encantarlos con la lectura, terminaron encantados.

También, en la revista publicada en 1993, encontramos la siguiente referencia respecto a los estudiantes:

En una investigación realizada en nuestro país por el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC– en 1980, titulada “El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia” fue estudiada una muestra de 2000 niños de 3°, 4°, y 5° de primaria en 48 municipios representativos del país. Se interrogaron padres y madres de familia y maestros para conocer el contexto en que se desarrollaba el trabajo de lectura con los niños y niñas. En lo referente a los educadores, el estudio señala entre otros aspectos:

54% leían textos escolares a diario.

51,1 % no leían libros científicos y técnicos.

24% no leían libros de literatura y recreativos.

Al preguntarles por los libros leídos durante el año anterior, el

44% dio cuenta de un solo título (Cárdenas, p. 8).

Pasados 25 años, ¿en qué ha cambiado esta situación?

En el informe sobre hábitos de lectura, según encuesta realizada por el DANE, aplicada entre octubre y diciembre de 2005, encontramos muchos

datos interesantes. Destacamos los datos del cuadro 11, por ser el que más se aproxima al tipo de población y a los criterios de la investigación de 1980. Preferencias lectoras de población de 12 años y más, según tipo de lectura, del total nacional, en porcentaje (%).

Del total de población de estudiantes de 12 años y más:

- Lee libros (incluidos textos escolares): 81.2 %
- Lee revistas: 21.2 %
- Lee diarios o periódicos: 18.1 %
- Lee otros materiales impresos: 14.7 (Ministerio de Cultura et al., 2006, p. 34).

Al comparar los datos se aprecia un avance notorio en el porcentaje de estudiantes que leen libros, incluidos los textos escolares, puesto que pasó de un 54% a un 81.2%. Al examinar la información restante, a pesar de que los datos de 1980 se abordan desde las deficiencias y los del 2005 desde las preferencias, se evidencia el poco interés por otros tipos de texto. Aunque el avance en el uso de textos escolares tiene su aspecto positivo, pues algunos estudios han demostrado que los estudiantes con mayor acceso a textos escolares presentan un mejor desempeño, también se hace evidente que la escuela sigue centrando su trabajo en este tipo de libros.

Si bien algunos textos escolares plantean estrategias didácticas atractivas, el seguimiento rígido de un libro encasilla a los estudiantes y los aleja de las posibilidades de una comunicación más significativa y acorde con las necesidades reales. Se dejan de lado otro tipo de textos que circulan en la cotidianidad del entorno social; así queda demostrado en el bajo porcentaje de lectura de revistas, periódicos y otros materiales impresos, lo cual lleva a pensar que todavía son pocos los estudiantes que leen libros científicos y técnicos, literarios y recreativos. Más aún, podríamos inferir que la mayoría de los estudiantes lee para cumplir la exigencia del currículo escolar, pero no porque haya logrado desarrollar un verdadero interés por la lectura; es decir, no se han formado como lectores autónomos que encuentren en la lectura una forma de aprendizaje continuo y de recreación, con miras a su mejoramiento personal y laboral.

Descubrir sentido y suscitar placer

Para el Grupo de Lenguaje el tema de la lectura se convirtió en objeto de estudio, reflexión y discusión y en eje de sus talleres. El interrogante ¿Qué es leer?, sirve de título a los tres primeros talleres. Cuando se les plantea esta pregunta a los maestros, la respuesta parece inicialmente obvia. La gran mayoría se refiere a la identificación de las ideas de una lectura, aunque en los primeros niveles de primaria se le da mucha importancia al aspecto formal de reconocimiento de letras y palabras. Surgieron además otras preguntas: ¿Para qué se lee en la escuela? ¿Qué función cumple el libro en la escuela? ¿Qué importancia y qué uso tiene la biblioteca escolar? ¿Leen los maestros? ¿Qué leen? ¿La escuela nos formó como lectores y escritores? ¿Es posible que maestras y maestros que no leen y no escriben puedan enseñar a leer y escribir? De esta manera, cada día surgen más inquietudes al respecto.

Las respuestas a estos y otros interrogantes se han ido resolviendo a través del estudio y discusión en el Grupo, en el diálogo con expertos en el tema de la lectura; también en encuentros, congresos nacionales e internacionales en los cuales el Grupo de Lenguaje ha participado con ponencias, y en intercambios con los maestros durante los talleres. Es así como en las reuniones del Grupo se inició el estudio de diferentes autores que desarrollan el tema de la lectura, como Emilia Ferreiro, María Eugenia Dubois, Frank Smith, Berta Braslavsky, entre otros, cuyas ideas y propuestas eran puestas en discusión, llevadas a la práctica en la cotidianidad del aula y compartidas con los colegas en los talleres de formación.

El Grupo de Lenguaje fue reconociendo que el concepto de lectura está enmarcado por otros más amplios como el lenguaje, la pedagogía, la psicología y la concepción del ser humano en general. Encontramos que los enfoques pedagógicos y lingüísticos que han orientado la enseñanza del lenguaje y de la lectura han sido conocidos por los maestros en las escuelas normales, en las aulas universitarias, en cursos de actualización y a través de los programas del Ministerio de Educación Nacional o de los textos escolares; aunque algunos maestros al indagárseles acerca

del enfoque que orienta su trabajo, no son muy conscientes de ello. En consecuencia, la transformación pedagógica en la cotidianidad de las aulas ha sido lenta y numerosos educadores tienden a repetir muchas de las prácticas aprendidas de sus maestros, varias de las cuales han sido revaluadas por los avances investigativos.

Gran parte de las integrantes del Grupo fuimos formadas en un esquema clásico, concepción que considera la lectura como un conjunto gradual de habilidades que, según análisis de M. E. Dubois:

Proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. (...) De acuerdo con esta concepción se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece. Esta idea está perfectamente reflejada en las palabras de Carroll (1976) cuando señala que 'la habilidad esencial de la lectura es obtener significado de un texto escrito' (Dubois, 1995, 53).

Estas concepciones se basaban en el enfoque estructuralista que considera la lengua como una estructura, un sistema abstracto de relaciones y que, por tanto, basa su estudio en la descripción de sus enunciados. Seguramente muchos recordamos los análisis de oraciones realizados mediante unos recuadros que subdividían los componentes del sujeto y el predicado; oraciones distantes del uso cotidiano y que debían adaptarse para tal análisis. Por consiguiente, desde esta visión, el texto es considerado como una estructura, y está compuesto por diferentes elementos que el autor (emisor) relaciona de determinada forma para que el lector (receptor) pueda extraer su significado sin una vinculación pragmática. Como comenta Ana Camps: "El procedimiento más extendido de análisis para la práctica escolar del comentario refleja esta orientación (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1967): Lectura atenta de los textos, localización del texto en su conjunto, determinación del tema y su estructura, análisis de la forma a partir del tema, conclusión" (2003, p. 17).

Más adelante destaca los aportes, que desde este enfoque hicieran años atrás el soviético Vladimir Propp en *Morfología del cuento* y el italiano Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*. Esta concepción, a pesar de los aportes valiosos para los análisis textuales, niega el papel activo del lector, al considerarlo ajeno al texto y reduce su función sólo a extraer el sentido que plantea el autor. Varias de las integrantes del Grupo de Lenguaje, como la mayoría de maestros, aplicábamos este esquema sin mayor análisis.

En los primeros talleres que trabajamos con ACLIJ, analizamos la influencia del entorno, al reconocer el lenguaje como un hecho social mediado por la cultura; atendiendo planteamientos de Berta Bravlasky, quien se basa en las investigaciones de Vygostki:

Si el proceso escolar es un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado, y especialmente humano, el maestro interviene activamente como constructor del andamiaje que facilita al alumno la construcción de su conciencia y de su control interno. Por eso, la escuela debe propiciar de manera permanente situaciones de interacciones entre pares y entre adultos y niños, alrededor de problemas en los que todos formulen preguntas y posibles explicaciones que los lleven a interesarse por la riqueza del conocimiento y se comprometan en un trabajo colectivo y de investigación (citada por Cárdenas, p. 9).

Además, de acuerdo con los planteamientos de Noam Chomsky, el niño que llega a la escuela es un sujeto que construye su propio pensamiento y tiene un conocimiento y manejo de su lengua materna, es decir, posee una competencia lingüística que le permite comprender y reconstruir activamente su propio lenguaje.

Una de las compañeras del Grupo comentaba su experiencia personal al salir de los primeros talleres de ACLIJ:

¿Qué hago ahora? Si lo que estoy trabajando como profesora de español y literatura tiene tantos vacíos, ¿cuál es la solución? Por algún tiempo seguí haciendo lo mismo porque en ello me sentía

segura y porque no tenía las herramientas teóricas y en especial didácticas para asumir mi trabajo con una nueva pedagogía. Sé que esa es la misma crisis que han vivido muchos maestros. Afortunadamente, con el apoyo del Grupo de Lenguaje encontré un camino: el estudio, la reflexión de la propia práctica y nuevamente el estudio. Los maestros siempre debemos estar estudiando, pues el mundo avanza a grandes pasos.

Durante las últimas décadas del siglo XX, surge paralelamente un especial interés por los temas del lenguaje y de la comunicación, que genera la realización de numerosos estudios e investigaciones; es así como se va configurando un concepto más complejo de lectura. En el Grupo de Lenguaje, nos apropiamos de algunas de esas propuestas, como lo explicamos a continuación.

Construcción de significado

Durante las décadas de 1980 y 1990, se plantea el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza del lenguaje y el acercamiento al texto; retomado por el Grupo de Lenguaje en busca de un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

John L. Austin y después John Searle señalan como función esencial del lenguaje la comunicación, al reconocer los actos de habla propios de la comunicación cotidiana. Planteamiento que conlleva el acercamiento al lenguaje, no sólo como objeto de estudio desde su estructura (concepción tradicional), sino desde sus funciones, en especial la función comunicativa, que Searle considera básica. Al respecto, el lingüista colombiano Luis Ángel Baena, complementa la propuesta al plantear como función esencial del lenguaje (y de las lenguas) la significación, que junto con las funciones comunicativa y estética conforman las tres funciones básicas del lenguaje: "Significación aquí se utiliza para nombrar tanto el proceso de transformación de la experiencia humana, de la realidad objetiva natural y social en sentido, como el proceso de construcción de sentido en el Discurso" (1992, p. 9). Según sus planteamientos, la producción de sentido involucra la utilización del lenguaje para llegar a su nivel más superior: el proceso de significación.

Estos planteamientos se evidencian en la resolución 10568 de 1990 del Ministerio de Educación Nacional que establece una serie de innovaciones educativas en el plan curricular de Educación Básica primaria, Secundaria y Media vocacional. Se incluyen la semiología y la semiótica como ciencias dedicadas al estudio de la significación y de los signos, como aportes para una mejor comprensión y desempeño de las funciones del lenguaje. En cuanto a la lectura, se le considera como una de las cuatro habilidades comunicativas junto con la escucha, el habla y la escritura, las dos primeras para percibir mensajes y las dos últimas para producirlos. Sin embargo, las transformaciones en las prácticas pedagógicas y didácticas fueron pocas, a pesar de haberse desarrollado discusiones al respecto desde diferentes grupos de estudio, varios de ellos promovidos por el Movimiento Pedagógico.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998) retoman los planteamientos de Baena y le dan énfasis a la significación como una ampliación del enfoque semántico comunicativo: "Es a través del lenguaje como se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esta característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central" (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 47).

En el Grupo empezamos a concebir la lectura, no sólo como un instrumento de comunicación, sino también como un valioso soporte del pensamiento y un elemento fundamental para conocer y designar la realidad; reconociendo que el lenguaje, el pensamiento y la acción del ser humano, son factores decisivos para su desarrollo. Al entender la lectura como una de las manifestaciones del lenguaje, pueden reconocerse en ella sus mismas funciones: significativa, comunicativa y estética.

Desde el enfoque de la psicolingüística se han realizado estudios acerca de la producción y comprensión del lenguaje, teniendo como base la interacción. Por tanto, se ocupan de la comprensión textual desde los procesos de lenguaje y pensamiento que tienen lugar en el receptor al

oír, leer o percibir un mensaje. Se reconocen así, las dimensiones significativa y comunicativa de la lectura.

En el Grupo, las primeras discusiones acerca del concepto de comprensión lectora tuvieron como referencia a Frank Smith (1983) uno de los más reconocidos exponentes del enfoque psicolingüístico, con dos de sus planteamientos básicos: los elementos visuales y no visuales y cómo la comprensión significa dar respuestas a las preguntas que le hacemos al texto y a los objetivos que nos proponemos al leer.

Elementos visuales y no visuales

Smith señala la importancia de la interacción de los elementos visuales y no visuales para llegar a la comprensión. Los elementos visuales son aquellos que captamos con los ojos y los no visuales los que están en el cerebro y forman parte de la historia del lector. Para llegar a la comprensión de un texto, Smith recomienda depender lo menos posible de los ojos:

Cuanto más espere usted de sus ojos, menos posibilidades tiene de ver nada (...) la información visual no es suficiente para leer (...) Hay otros tipos de información que también son necesarias, incluyendo la información del idioma fundamental, la familiaridad con el tema tratado y alguna habilidad general para la lectura. Se puede aglutinar todas estas variables y designarlas globalmente como información no visual. Es fácil diferenciar la información visual de la no visual: aquella desaparece cuando apagamos la luz; en cambio la información no visual está de todas formas en tu cabeza, detrás de los ojos (1983, p. 29).

Es decir, para poder comprender una lectura es necesario tener en la cabeza cierto tipo de información. En los talleres con maestros reflexionábamos acerca de la dificultad que enfrentan nuestros estudiantes cuando se encuentran un texto con tópicos o vocabulario desconocidos, pues "cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita" (p. 31).

También realizábamos ejercicios en los cuales los maestros utilizaban elementos visuales y no visuales. Recortábamos un texto al estilo de un rompecabezas y ellos debían reconstruirlo y luego leer la parte escrita. Seguidamente se comentaba cuándo había comenzado la actividad lectora e íbamos ubicando los respectivos elementos. De los análisis, se concluyó cómo en la escuela se le ha prestado mayor atención a los elementos visuales, a lo formal en la lectura, y se le ha dado muy poca importancia, casi ignorado, a los elementos no visuales.

Se conformó un listado de elementos no visuales propuesto por diferentes grupos de maestros: capacidad para predecir (adivinación informada), conocimiento previo del tema, concentración en la lectura, estado emocional, el objetivo que tengamos al leer, habilidad para la lectura, edad y desarrollo cognitivo, experiencia, capacidad de asociación de ideas, conocimiento de la estructura misma del tipo de texto (cuento, poema, carta...); desarrollo de la memoria a corto, mediano y largo plazo; el género de quien lee; manejo de un determinado vocabulario; relación maestro-alumno; estilo del autor, comprensión del idioma y su estructura gramatical.

Entre los elementos visuales se señalaron los siguientes: título, tipo de letra, distribución en la página (diagramación), ilustraciones, manejo del color, iluminación del lugar, señales y signos, líneas, unión y separación de palabras, paginación y ortografía.

Smith aclara que ambos tipos de información son necesarias para leer y para acceder al conocimiento en general y señala que realmente vemos con el cerebro, los ojos sólo miran. El cerebro requiere de algún tiempo (fracciones de segundo) en darle sentido a la información visual; por tanto, la rapidez de la lectura no se logra tanto por la velocidad de los ojos en recoger la información sino por la rapidez con la que el cerebro procesa la información. Dubois lo resume así: "Los ojos recogen las marcas gráficas y las envían al cerebro para que las procese; esto quiere decir que la vista capta la información gráfica pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector" (1995, p. 39). En conclusión, cuando una persona lee se acerca al texto con todo su bagaje cultural, con su

propia historia, corta o extensa, que le permite darle el sentido o interpretación a esa nueva información al relacionarla con el conocimiento ya existente.

Otro aporte de Smith (1983, p. 69) se relaciona con el empleo de la memoria durante el proceso lector. Diferencia entre la memoria a corto y a largo plazo. A la primera la identifica como memoria de trabajo. Se llena y se va despejando a medida que vamos comprendiendo un tema, así no recordaremos palabras o frases exactas durante mucho tiempo, sino ideas; nos interesa mientras le damos sentido a lo que estamos haciendo, pero si la llenamos de detalles y exigencias innecesarias, entorpecemos la capacidad de comprensión. La memoria a largo plazo la reconoce como la fuente de toda la información no visual, muy amplia, ilimitada, una red, una estructura de conocimientos, allí está todo lo que sabemos del mundo. Si algo no tiene sentido o no lo entendemos fue porque no logramos relacionarlo con nuestro archivo o memoria a largo plazo. En la memoria a largo plazo se archivan significados (conceptos): sólo aquello que tiene significado es fácilmente memorizado.

En los anteriores planteamientos encontramos una relación con las teorías cognitivas, en especial con la idea del conocimiento previo, al aceptar que un nuevo conocimiento captado a través de la lectura, está condicionado por el saber o preconcepto que se posee. Atendiendo a Jean Piaget, el nuevo conocimiento viene a transformar la red de conocimientos y recuerdos significativos de una persona. De esta forma, se establecen relaciones entre los dos tipos de información, la previa y la nueva, hasta constituir una red de conceptos que la persona guarda en su memoria a largo plazo.

Comprensión lectora

Nuevamente acudimos a los planteamientos de Smith: "La comprensión significa dar respuestas a las preguntas que le hacemos al texto que leemos y a los objetivos que tenemos al leer. De allí que el lector debe interactuar con el texto, hacerle preguntas y buscar allí las respuestas; quien no hace preguntas no comprende lo que lee" (p. 110). Generalmente, cuando se piensa en qué es leer, la primera idea es la apropiada-

ción del significado de las palabras y, en grados escolares más altos, la identificación de ideas principales y secundarias, personajes, acciones, lugares, etc. Sin embargo, cuando una persona se acerca a un texto, lo hace con un propósito determinado, buscando algo que necesita, ya sea información, conocimiento o recreación. A medida que el texto le va entregando respuestas, el nivel de comprensión irá aumentando; aunque siempre surgirán nuevas preguntas, que seguramente llevarán a buscar nuevos textos. Pero, tradicionalmente, en la escuela las preguntas no las plantea el lector mismo sino el maestro, muchas de ellas referentes a detalles precisos y poco significativos que llevan a perder la riqueza del texto como un mensaje global; lo cual impide la asimilación de la nueva información, la estructura de pensamiento.

Puesto que la mirada tradicional de la lectura se ha basado en lo literal y formal de un escrito, insistimos en la necesidad de recordar que, al leer, entran en juego nuestra concepción del mundo, nuestra experiencia, es decir toda nuestra historia. La idea no es explicar una lectura o dar razón de ella sino vivenciarla como un proceso comunicativo y significativo. En consecuencia, planteábamos en los talleres: "leer no es decodificar, leer es construir significado", retomando las ideas de Josette Jolibert, quien resumía en un cuadro su idea de ¿Qué es leer? del cual destacamos postulados como: "Leer es una actividad compleja de tratamiento de varias informaciones por parte de la inteligencia. Leer es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar en el cual intervienen también la afectividad y las relaciones sociales." Además, señala que no se trata de considerar que "la lectura comprensiva viene al final de una serie de peldaños cronológicos distintos (primero aprestamiento, luego decodificación, luego comprensión lectora)" (1993, p. 65).

Texto y Contexto

Decidimos dedicar unas sesiones al estudio de la lingüística, con el apoyo de las compañeras especializadas en el tema. Se reconoció el concepto de *texto*, buscando superar la tradicional concepción según la cual la unidad significativa radicaba en la oración.

Con base en los aportes de la lingüística textual, se considera el texto como unidad significativa global; como un todo compuesto por unos elementos interdependientes, con su organización interna (macroestructura) y unos recursos formales estructurantes de esa globalidad; teniendo en cuenta al mismo tiempo el nivel semántico (coherencia) y el nivel sintáctico (la cohesión). Estas nociones aportan a una mejor comprensión del concepto de lectura al señalar que en un proceso de comprensión lectora se busca establecer las relaciones entre los diferentes elementos de un texto. Igualmente, conceptualizar que un texto puede ser tan extenso como un cuento o un poema o tan breve como un aviso publicitario o una oración; y que, además, puede adoptar diversas modalidades discursivas: noticia, carta, descripción, informe, entre otras.

Paralelamente, la idea de texto fue ampliada con una orientación sociocognitiva, al tener en cuenta la relación entre el *texto y su contexto*, es decir, la situación comunicativa; las condiciones de su enunciación o la realidad objetiva donde se desarrolla, no sólo en la globalidad del texto mismo sino dentro del acto comunicativo y el entorno social que rodea al autor y al lector.

Desde la teoría de la enunciación, en el proceso de dar significación a un texto participan diferentes factores: quién escribe o habla (enunciador), a quién se dirige (destinatario), intención o propósito, tipo de texto, tema, el objetivo del lector ante el texto, el lugar y las condiciones en las cuales se desarrolla la lectura, el entorno social del lector o escritor y sus concepciones; aspectos que se reconocen entre los elementos no visuales señalados por Smith. También destacábamos, en los talleres, el uso que el lector hace del contexto para anticipar el contenido de un texto; aunque a veces haga anticipaciones equivocadas, ya el mismo texto en su avance le permitirá efectuar las correcciones necesarias.

Para una mejor comprensión de la idea del contexto, reconocimos además el enfoque de contexto como entorno sociocultural. Paulo Freire señalaba en el capítulo *La importancia del acto de leer*:

La casa vieja, sus dormitorios, sala, ático, terraza (que alojaba los helechos de mi madre, patio trasero), todo esto constituía mi pri-

mer mundo. Fue en este entorno donde comencé a gatear, gorjear, incorporarme, dar mis primeros pasos, pronunciar mis primeras palabras. Realmente ese mundo especial se presentaba como el campo de mi actividad perceptiva y, por tanto, como objeto de mi primera lectura. Los textos, las palabras y letras de ese contexto estaban encarnados en una serie de cosas, objetos y signos. Al percibirlos, yo me experimentaba a mí mismo, y cuanto más lo hacía, más aumentaba mi capacidad perceptiva. Aprendía a comprender las cosas, los objetos y los signos, utilizándolos en relación con mis hermanos mayores y mis padres (...) Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto, implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (...) La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad (1989, p. 27).

De acuerdo con las ideas de este autor brasileño y la revisión de nuestra propia experiencia, pudimos comprobar que la lectura del mundo y la realidad antecede a la lectura de la palabra escrita. Este texto también fue de gran utilidad para ayudar a comprender el valor del contexto sociocultural en la historia del lector en el momento de interactuar con un texto.

Lectura como transacción

En la Segunda Asamblea Pedagógica de la ADE (1994), María Eugenia Dubois presentó las teorías psicolingüísticas retomadas de su máximo exponente, Kenneth Goodman, y más tarde las amplió en una conversación que tuvo con las integrantes del Grupo de Lenguaje. Asimismo, destacó la poderosa influencia de Louise Rosenblatt en el concepto de la lectura como proceso transaccional:

Rosenblatt nos hace ver cómo cada acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular

configuración de marcas sobre una página, que ocurre en un tiempo particular y un contexto también particular (...). El significado no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que sucede durante la transacción entre lector y texto (...). El concepto de transacción se aplica, por lo tanto, no solamente a la lectura y la escritura sino también a las relaciones entre educador y educando (citada por Dubois, 1994, p. 45).

En el marco teórico que el Grupo de Lenguaje preparó para los talleres que realizó con maestros de 1° a 3° primaria, retomamos una definición de Goodman que destaca la interacción:

La lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas que involucra una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Leer y escribir, como escuchar y hablar son procesos psicolingüísticos porque en ellos tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje; estos procesos del lenguaje son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse; la lectura y el habla son formas alternativas de comunicación y aprendizaje humano. Leer es procesar el lenguaje y construir significado (1995, p. 3).

Hay textos que le dicen mucho a una persona pero que a otra no le llegan de igual forma. Y si el texto le comunica algo al lector, entonces lo transforma y a su vez el lector le da su propia forma de entendimiento al texto. Es decir, el lector y el texto se modifican mutuamente, se hacen el uno al otro.

También es determinante en la interrelación lector-texto, el objetivo del lector. Cuando el lector establece una relación con un texto, lo hace con un propósito previo, le da una determinada función a la lectura de acuerdo con sus necesidades e intereses. Es diferente el objetivo y la actitud del lector cuando se acerca a un texto informativo de carácter periodístico que cuando se acerca a una obra literaria, un texto explicativo o uno argumentativo. El objetivo es un factor que influye notablemente en la forma de leer y en la complejidad de la comprensión del texto. De algunas lecturas sólo buscamos extraer unas informaciones para un momento dado; mientras en otras buscamos una relación más profunda

que trascienda la lectura rápida e indagamos por las ideas subyacentes a las expresiones lingüísticas en sí; también existe la motivación por disfrutar del estilo del autor.

Lectura como disfrute

Todas las personas, incluso las mayores, sentimos cierta fascinación por expresiones como: "Había una vez...", "En un país muy lejano...", "En cierta ocasión...", pues sabemos que después de ellas se encuentran mundos desconocidos y posibles. La lectura o la narración oral de historias ya escritas o inventadas por otros, nos abre otro universo de la lectura: el placer derivado de la función estética de la palabra y el lenguaje. Hasta ahora hemos atendido básicamente a dos funciones de la lectura: la significación y la comunicación; sin embargo, el goce estético, el disfrute por la lectura ha sido para muchas personas el factor detonante del interés por ella. A través de la historia, el ser humano ha disfrutado del arte como una forma de apoderarse de la realidad y también de trascenderla, estableciendo un juego entre la imaginación y la razón. La literatura, el arte de la palabra, permite la inmersión en mundos ficticios que transforman nuestros conocimientos y nos crean una sensibilidad cualificada para disfrutar la realidad.

¿En qué momento se rompe el encanto por la palabra? "El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: amar, soñar", con estas palabras inicia Daniel Pennac su obra *Como una novela* (1993, p. 11). Y más adelante aclara: "Seamos justos; al principio no se nos había ocurrido imponerle la lectura como tarea. Sólo pensábamos en el placer. Sus primeros años nos pusieron en estado de gracia. (...) En suma, le enseñamos todo sobre el libro en esos tiempos en que no sabía leer (...) Hasta el punto que ¡estaba ansioso por aprender a leer!" (p. 15).

En nuestros encuentros de Grupo y también en el trabajo con otros maestros, hemos compartido muchas veces lecturas que nos conmueven, que nos sirven de catarsis, entendida ésta como el placer de las emociones que pueden llevar a la identificación de una realidad para liberar una angustia. Nos "regalamos" lecturas, esto es, leemos en voz alta ante las

otras personas textos que nos gustan, que nos producen una sensación especial por el sólo gusto de escuchárnoslas. En oposición a esa constante preocupación por la lectura de estudio, la que sirve para aprender, la que se lee para luego responder preguntas. Con este ejercicio partíamos con los maestros hacia una reflexión sobre la necesidad de vivenciar la lectura como un disfrute desde su primer contacto. Ya después podrían venir los comentarios y los estudios que lleven a enriquecer la relación entre lector y texto. Al respecto, María Eugenia Dubois afirma: "La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso es lo que seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos" (1995, p. 43).

La idea de placer se asocia con la idea del juego. A su vez el juego se asocia con facilidad y comodidad, pero el juego es una actividad compleja que conlleva su propia organización y exigencia, aun en los juegos espontáneos los niños concentran su atención y ponen todo su entusiasmo. Por tanto, juego o diversión no son sinónimos de facilismo. La diversión, el gusto, la recreación, suponen unas formas de reinventarse, de gratificarse ante el descubrimiento de algo, en este caso el encuentro con lo dicho, lo expresado por otro.

Por otra parte, el gusto por la lectura se relaciona mayoritariamente con la literatura. Sin embargo, en el Grupo de Lenguaje llegamos a la conclusión de que la lectura de otro tipo de obras también podía conllevar el disfrute de encontrar respuestas a nuestros interrogantes, el gusto por hallar solución a un problema del conocimiento. Basta con observar la seducción de los chicos cuando encuentran un libro que les da explicaciones a sus inquietudes: ¿Por qué llueve? ¿Cómo se sostiene un avión en el aire? ¿Qué hay en el fondo del mar? y tantos otros interrogantes que conducen a otros más y que al ser resueltos generan el placer del descubrimiento del mundo, el estímulo al insaciable deseo de saber. Es entonces cuando recordamos la relación estrecha que existe entre estética, pensamiento y razón, y cómo la lectura es placentera cuando tiene sentido, cuando llena las búsquedas, los objetivos que el lector se propuso al acercarse a ella.

Al tratar el tema del gusto y el interés de las niñas y los niños por la lectura, nos planteamos cuestiones como: ¿Qué es el interés? ¿Qué es la motivación? ¿Cuál es la razón para que los niños no se interesen? ¿Qué factores y personas intervienen en el interés por la lectura? Las respuestas las proponíamos en el mismo documento, estableciendo una diferencia entre el interés y la motivación:

El interés es un elemento no visual fundamental que se debe tener en cuenta para promover la lectura, es algo que surge del interior del individuo, es intrínseco en él. La motivación en cambio es exterior, otro la provoca. Cuando ponemos al niño en contacto con un libro que responde a sus inquietudes él se interesa; pero si el texto no responde a sus inquietudes, difícilmente el maestro logrará motivarlo (Grupo de Lenguaje, p. 15).

Relatividad de la comprensión

En la revista Tribuna Pedagógica N° 7, recogimos el concepto de relatividad en la comprensión, a partir de las ideas de Delia Lerner. Si cada persona comprende un texto a partir de su propia historia, es lógico que la comprensión de un mismo texto varía; pues, por ejemplo, no comprenderá lo mismo un cuento o un documental acerca del mar un niño que vive en la costa que uno que vive en las montañas y no ha sentido el sonido de las olas, el olor del agua, entre otras cosas; o una persona con varios años de experiencia respecto a otra de corta edad. Con referencia al tema, Lerner plantea:

Cuando hablamos de comprensión de lo leído, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo(...). Pero, según Wittrock tampoco es

un proceso anárquico, sino un proceso generativo que refleja los intentos disciplinarios del lector por construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje (1985, p. 10).

A propósito de la relatividad, siguiendo un modelo de la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ–, en uno de los talleres se les proponía a los educadores que leyeran un texto que tenía la estructura propia de una narración y cuyas oraciones conservaban la estructura básica pero con muchas palabras deformadas o incomprensibles. Sin embargo, al plantearles las preguntas clásicas: ¿De quién se habla? ¿Qué hacía ese personaje? ¿A quién se lo hacía? etc., podían responder como si hubieran entendido la lectura. A partir de esta situación desarrollábamos una reflexión acerca de la relatividad, algunas planteadas en el marco teórico del documento interno del grupo, elaborado para la formación de maestros de 1° a 3° primaria: “El significado no está sólo en el texto, de lo contrario cada vez que lo leyéramos comprenderíamos exactamente lo mismo. (...) La comprensión es entonces relativa, depende de las respuestas a las preguntas que se haya planteado el lector”. Más adelante, retomando a Delia Lerner, se recalca la relatividad de la comprensión:

El conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible el conocimiento cada vez más objetivo. El logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros; es la intersubjetividad la que hace posible aproximarse a la objetividad (p. 11).

Seguramente, la experiencia nos lo ha demostrado; cuando releemos una obra, le encontramos ideas o situaciones que antes no habían tenido mucho impacto o importancia. Ya Miguel de Cervantes lo señalaba cuando reconocía que las personas que se acercaban a su obra *Don Quijote*, lo hacían de forma diferente; algunas, en especial los jóvenes, sólo se divertían con las aventuras de los protagonistas; mientras otros reflexionaban a partir de los hechos y de las palabras de Don Quijote. Las diferentes formas de comprender el libro responden al interés y el

esfuerzo del lector por generar significado para él mismo; actividad en la cual juega como ser humano íntegro, con sus conocimientos, su entorno, su personalidad, en fin, toda su enciclopedia vital.

Niveles de comprensión lectora

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (p. 49) se plantean unos niveles de comprensión lectora como referentes para caracterizar modos de leer y para su evaluación, a partir de una propuesta de Fabio Jurado, Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. En resumen, tales niveles se explican así:

Nivel literal. El lector puede transcribir o resumir el contenido del texto. Se trata del “reconocimiento, primer nivel de significado del mensaje”.

Nivel inferencial. El lector puede establecer relaciones entre los significados, ya sea de causa, consecuencia, implicación, inclusión, exclusión, agrupación... Va más allá de lo explícitamente dicho por el autor del texto, para descubrir otros sentidos de lo dicho, hacer anticipaciones y deducciones; es decir, supone una interacción del lector con el texto, pues tales procesos llevan implícita la historia de cada lector con sus propias características. Como afirma Saramago:

Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radicales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes, hasta que se pierden de vista (1997, p. 167).

Nivel crítico intertextual. El lector no sólo reconoce lo que dice el autor e infiere los significados no explícitos, sino que además toma una posición crítica ante el mensaje; aprueba y acoge las propuestas o las rechaza de acuerdo con una fundamentación ideológica propia. La intertextualidad se presenta cuando un lector establece relación entre el texto que está leyendo y otros textos que ya conoce, por ejemplo relaciona los hechos de una novela con los de otra, o con una noticia o una película. Este tipo de actividades refuerza su capacidad de análisis y crítica.

Es necesario aclarar que estos niveles de comprensión lectora no se logran cronológicamente o por etapas, sino que se pueden dar paralelamente, pues desde las primeras interpretaciones textuales un niño puede plantear una mirada crítica; como también habrá adultos que no han logrado este nivel, por diversas circunstancias; entre ellas porque en la escuela se le ha trabajado especialmente la literalidad.

Didáctica de la lectura

En el Grupo de Lenguaje teníamos claro que la lectura es un proceso y que como tal debería ser vivenciado en el aula. Vinieron entonces otros interrogantes: ¿Cómo despertar en los niños y las niñas el interés por leer? ¿Qué estrategias emplear para que la lectura se viva como un proceso significativo?

Desde los primeros años los niños se relacionan con diferentes tipos de textos y construyen significados pero, es en la escuela, con la intervención pedagógica donde la relación con la lectura se sistematiza. Allí es donde el estudiante siente que al participar de la cultura escrita, puede acceder a todos los beneficios de la sociedad alfabetizada. Por consiguiente, requiere ofrecer un ambiente y unas prácticas que posibiliten un acercamiento significativo a la lectura, como lo señala Delia Lerner:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (2001, p. 26).

En el Grupo de Lenguaje, a medida que avanzábamos en nuestros conceptos acerca del lenguaje en general, y de la lectura en particular, construimos y practicamos estrategias didácticas que permitieran acercarse a la lectura de una forma más significativa. Estas estrategias las desarrollamos tanto en las prácticas de aula en las instituciones donde trabajamos, como también en los talleres de formación docente con nuestros colegas.

Por supuesto, las estrategias que se desarrollan en las aulas están determinadas por el enfoque pedagógico y disciplinar que se tenga; así, en nuestro caso están enmarcadas dentro del concepto de lectura, de lenguaje, de educación democrática y de estudiante como persona analítica y participativa de un proceso. Consideramos como estrategias didácticas a las diversas acciones que desarrollan el docente y el grupo de estudiantes con el fin de conseguir una meta y unos propósitos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El *taller como estrategia didáctica* fue una de nuestras preferidas. Este recurso se puso de moda en la década de 1980, hasta el punto de confundir el taller con un cuestionario o un conjunto de ejercicios. Para el Grupo de Lenguaje el taller mantenía la connotación que tuvieron los talleres que nos ofreció ACLIJ en nuestro trabajo de formación inicial; es decir, la combinación de la práctica, la reflexión, la discusión y la producción de conocimiento y/o productos concretos, en un trabajo tanto colectivo como individual.

El trabajo por talleres que desarrollamos en algunos colegios y escuelas nos llevó a concluir que es necesario realizar un trabajo continuo con un grupo de educadores. Una sola conferencia o taller no es suficiente. Decidimos, entonces, realizar una serie de talleres que le diera continuidad al tema de la lectura y la escritura, y permitiera compartir diversas estrategias didácticas, en búsqueda de una acción permanente para la apropiación de las nuevas propuestas. No obstante y, a pesar de la incidencia que nuestro trabajo logró en algunas instituciones, también percibimos que la innovación de las prácticas pedagógicas y didácticas necesita una transformación del currículo y el tiempo escolar; y un seguimiento, evaluación y ajuste constante del trabajo, con una participación democrática.

La *Pedagogía por Proyectos* surgió más tarde como una propuesta para trabajar la lectura, la escritura y la oralidad en las aulas con los estudiantes. Se convierte en una alternativa para superar las actividades aisladas que no conducen al logro de unos propósitos concretos en la formación de lectores y escritores pues fragmentan el trabajo y el conocimiento y conducen a un activismo sin sentido pedagógico, con el

fin de cumplir unos temas del programa curricular y tener ocupados a los estudiantes.

La propuesta de la Pedagogía por Proyectos propicia una mirada global del conocimiento y una secuencia de acciones didácticas con un propósito definido. Se concreta en la creación de un producto tangible (un folleto, un afiche, una obra de teatro) y permite un trabajo en equipo y un manejo concertado y efectivo del tiempo. Además, el trabajo por proyectos favorece el uso real de la palabra hablada y escrita, pues a través de su implementación se emplea un diálogo constante, tanto en la planeación como en el desarrollo al compartir ideas, inquietudes o conocimientos; igualmente sucede con el uso que el estudiante hace de la lectura de diferentes fuentes y el uso paralelo de la escritura hasta culminar en la producción de un texto, ya sea escrito o de otro tipo, como un audiovisual. Respecto a los proyectos Delia Lerner planteaba en una conferencia en el 2° Congreso Nacional de Lectura:

Los proyectos –además de ofrecer, como ya se ha señalado, contextos en los cuales la lectura cobra sentido y aparece como una actividad compleja cuyos diversos aspectos se articulan al orientarse hacia el logro de un propósito– permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede durar sólo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses (1995, p. 46).

La autora, además, propone unas actividades de promoción de lectura en la escuela, entre ellas las actividades permanentes para realizar por semana, quincena, mes..., por ejemplo la hora del cuento, la hora de las noticias, la hora de lectura compartida. Sugiere actividades ocasionales que pueden realizarse independientes del proyecto en curso, pero que tienen un particular interés y sentido para los chicos. Este tipo de actividades las impulsábamos en las jornadas de formación de maestros y ya en algunas instituciones se desarrollaban pero sin continuidad ni propósitos claros, como sucede con algunos periódicos escolares donde participan casi siempre los mismos alumnos por iniciativa particular y espontánea y no como resultado de un trabajo de aula que lleve a los estudiantes a seleccionar temas, consultarlos, investigarlos y desarrollar

un proceso escritor. Todo lo anterior, con miras a lograr lo planteado en los siguientes términos:

La lectura y la escritura se interrelacionan permanentemente: "leer para escribir" resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de texto, ya que estos requieren siempre un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión; recíprocamente, en el marco de muchas situaciones didácticas que se plantean la lectura se constituye en un instrumento al servicio de la escritura (p. 50).

En general, la lectura se ha trabajado en el aula como una actividad para decodificar un texto e interrogar sobre él para controlar qué pudo retener el alumno. Sin embargo, si realmente queremos vivir la lectura como un proceso es preciso reconocer que como tal consta de unas etapas, que en este caso contribuyen a que el lector interactúe con el texto y encuentre no sólo su significado sino que construya el sentido especial de dicho texto.

Además, ha sido costumbre poner a los alumnos a leer "en frío", sin una preparación o motivación especial diferente de la evaluación. Sabemos de la importancia de motivar a los estudiantes para despertar en ellos el interés por determinado tema o texto, sin desconocer que el interés surge del interior de las personas; como educadores podemos valernos de estrategias para promoverlo. Con este fin, en el Grupo de Lenguaje trabajamos la "animación a la lectura", tomando la idea de la española Monserrat Sarto:

Tengo gran dificultad para dar una definición de la palabra animación (...), pero hemos admitido esta: la animación es un acto consciente, realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros (...). Tres conquistas serían necesarias para lograr el propósito de formar alumnos lectores: que puedan comprender, gozar y reflexionar (1998, p. 11).

Las actividades de animación se pueden desarrollar antes, durante y después de lo que tradicionalmente llamamos lectura. Se emplean diferentes clases de estrategias de acuerdo con el tipo de texto y el objetivo del lector o el grupo en determinado momento. Además, las estrategias deben formar parte de un curso de acciones dentro de una secuencia didáctica con sus objetivos a largo plazo.

Durante los talleres de formación de docentes, el Grupo de Lenguaje puso en práctica algunas estrategias, enriquecidas por los educadores participantes. Asimismo, les entregamos, algunas veces, unas propuestas de estrategias para que las adaptaran a las circunstancias de sus aulas.

Estrategias de prelectura (predicción)

El proceso de lectura comienza desde cuando se estimula la atención del lector con respecto a un texto. En ocasiones, para despertar el interés basta con mostrarles un libro a los niños o también al presentarles un cuento basta con leer: *Había una vez...*

Como educadores debemos ir más allá y desarrollar estrategias que logren motivarlos tanto en lo afectivo como en lo cognitivo; activar sus conocimientos previos ya sea acerca del tema o de las características del texto que despierten su curiosidad por saber más de los personajes, del lugar o de otros elementos textuales. Algunas de las estrategias generales propuestas son:

- Permita que los estudiantes tengan contacto con diversos tipos de textos: libros, revistas, periódicos, folletos..., que los manipulen, miren las ilustraciones, los índices...
- Conozca previamente los textos que va a leer con sus estudiantes para que pueda motivarlos desde cualquiera de sus posibilidades.
- Déjese observar por sus alumnos leyendo o escribiendo. La mejor motivación es el ejemplo.

Como estrategias más puntuales recordamos algunas para realizar con los estudiantes:

- Predecir el contenido del texto a partir del título, las ilustraciones, algunas palabras clave, los subtítulos, de la o el protagonista, del lugar donde se desarrolla...
- Recordar las características del tipo de texto para suponer qué podrán encontrar en él.
- Hacerle preguntas al texto y después de leerlo comprobar cuáles fueron resueltas y cuáles no.
- Proponer una lluvia de las posibles ideas que desarrollará el texto a partir del tema y, luego, comprobarlas.
- Proponer un título a partir de algún aspecto sugerido por el maestro.
- Lo que sé, lo que quiero saber.

Esta última propuesta de Gladys Stella López está planteada para textos expositivos. Consiste en realizar un cuadro de dos columnas para llenarlo a partir de dos actividades: "a) Darles el título que van a leer y pedirles que llenen las dos columnas de la tabla. B) Lectura rápida de vistazo" (1998, p. 36), para llenar la tabla. Además, la autora propone otra serie de estrategias para las diferentes etapas del proceso lector, reseñadas a continuación.

Estrategias durante la lectura

Mientras los estudiantes leen el texto, realizan operaciones mentales que les propician la comprensión; como la asociación con ideas, objetos, situaciones o hechos ya conocidos; también se orientan por las características textuales, una narración (cuento, leyenda, novela...), un poema, un afiche, una carta... En fin, estrategias que promuevan la inferencia para no quedarse sólo en la reproducción de las ideas del texto. Para motivar la interacción con el texto, algunas estrategias son:

- Fragmentar un texto para que los estudiantes lo lean en el orden que crean que tenía o en el que les parezca lógico.
- Realizar comentarios en grupo, en algunos momentos de suspensión de la lectura.
- Proponer el final de una narración antes de conocerlo u otros finales diferentes al original.

- Recordar eventos o actividades personales o grupales relacionadas con algún aspecto del texto.
- Identificar las partes del texto.
- Inferir causas y consecuencias de una situación presentada en el texto.

Estrategias después de la lectura

Se realizan con el fin de buscar una mayor interacción entre texto y lector, para que éste pueda no sólo reconocer lo planteado por el autor sino también desentrañar la intención, hacer inferencias, reconocer la organización textual, corroborar o modificar predicciones, comprobar qué información nueva encontró y cuáles dudas quedan; en fin, que los estudiantes sean conscientes de la transformación de sus estructuras cognitivas. Entre las muchas estrategias que se pueden trabajar, destacamos algunas compartidas en los talleres de formación docente:

- Reproducir lo leído, creando otro tipo de texto. Por ejemplo: un cuento o un texto expositivo presentarlo a través de una noticia, un informe de policía, un poema, o un afiche...
- Elaborar fichas que contengan las partes básicas del texto para luego darles un orden lógico.
- Escribirle una carta o un poema a uno de los personajes de una narración.
- Pedirle a pequeños grupos preguntas sobre el texto para que otro grupo las responda.
- Hacer una dramatización basada en el texto.
- Ubicar personajes y hechos en otro contexto histórico social.
- Nombrar otros tipos de textos que se relacionen con el texto leído.

Ejemplos: Obra de teatro: afiches, escenario, invitaciones, lista de invitados, música...

Para obras de tipo expositivo es muy valioso el ejercicio con esquemas u organizadores gráficos, mapas conceptuales. También se puede ampliar el cuadro "lo que sé y lo que quisiera saber" con otras dos columnas:

“Lo que aprendí, lo que aún me falta” (p. 27), que además promueve la posibilidad de acudir a otras lecturas.

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (p. 97) encontramos estrategias valiosas como la técnica del recuento oral, la relectura para verificar ideas y aclarar dudas, el parafraseo que permite presentar las mismas ideas con palabras propias, y las redes conceptuales, entre otras.

Las estrategias planteadas son también estrategias de evaluación; pues para poder realizarlas los estudiantes han tenido que interactuar con el texto, comprenderlo, reflexionarlo, comentarlo, criticarlo... Así, superaremos las tradicionales, previsibles y coercitivas formas de evaluación.

Diversidad textual

Si miramos la lectura desde su uso social, podemos constatar que en nuestro entorno se encuentran diferentes tipos de textos. Sin embargo, en la escuela se ha restringido la entrada de esta diversidad.

Encontramos diversos criterios de clasificación. Por ejemplo: textos de información científica, atienden al área de conocimientos; textos periódicos, se refieren al portador (diarios, semanarios, revistas); textos literarios, obedecen a su intencionalidad estética; textos instruccionales, predominan la intencionalidad de organizar quehaceres; textos humorísticos, tienen la intencionalidad de provocar la risa y los publicitarios la función apelativa del lenguaje (modificación de comportamientos). Por otra parte, la mayoría de los textos conjuga características de varios textos; así, en una novela encontramos además de la narración, el diálogo, la descripción...

Para nuestro trabajo preferimos la siguiente tipología, basada en una clasificación de Ana Ma. Kaufman y María Elena Rodríguez (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 27).

FUNCIÓN TRAMA	Informativa	Expresiva	Argumentativa	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota enciclopédica Informe			Poema	Aviso Folleto Afiche Receta
Expositiva			Artículo de opinión Monografía Ensayo		Aviso Folleto Carta administrativa Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta familiar		Cuento Novela Poema Historieta	Circular
Dialogada	Reportaje Entrevista	Coloquio	Debate Foro	Obra de teatro	Aviso

Siempre les hemos hecho a los educadores la invitación a leer diferentes tipos de textos en el aula, posibilidad que se logra en un trabajo por proyectos en el cual se aborden obras literarias, se lean y redacten cartas, se hagan invitaciones, se consulten textos informativos y explicativos, se realicen informes, entre otros.

De este modo estaremos promoviendo en nuestros estudiantes una interrelación con los textos, semejante al uso social de la lectura. El propósito es formar lectores autónomos que accedan al texto en forma analítica, con una mirada global del texto, llevándolo a su propia experiencia y contexto sociocultural; para descubrir sentidos, conocimientos y disfrutar el arte de la palabra.

CAPÍTULO

3

CUANDO LA ESCRITURA SE TORNÓ FUNDAMENTAL

Aprender es leer y escribir

Escribir fue una de las acciones que emprendimos años más tarde de nuestro inicio y pasó por varios intentos. Fue una oportunidad que el Grupo nos ofreció para presentar propuestas y documentos, para dar cuenta de las acciones que organizábamos, y sistematizar nuestras prácticas.

Las primeras inquietudes sobre la escritura surgieron alrededor de su enseñanza en los primeros años: las maestras trabajaban las planas, había una preocupación por los tipos de letra (si cursiva o script), la caligrafía, la ortografía, las inversiones y ausencias de letras. Se hablaba de la dislexia como un trastorno de la escritura que tenían muchos niños que no

cumplían con el desarrollo de su proceso escritor en los primeros grados. Nos interesaba nuestro trabajo en las aulas, al igual que las preocupaciones de los otros maestros y de la escuela. Asimismo, nos hacíamos preguntas tales como: ¿Por qué los maestros no quieren asumir el curso primero de primaria? ¿Cuáles eran las dificultades que aparecían en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura y la escritura?

En 1991, sostuvimos un conversatorio con el profesor e investigador Rubén Arboleda Toro, quien nos planteó inquietudes sobre la escritura que iban más allá del primero de primaria, más allá de la escuela y más allá de la lectura y escritura:

Empecé con dudas frente a la preocupación excesiva sobre la lectura y no por la escritura, nos decía el profesor Arboleda, parece ser un interés en mantener que unos produzcan el conocimiento para que otros lo consuman. Y añadía, hay que descentrarnos del problema de la lectura y la escritura y ver más allá, preguntarnos por el conocimiento; la escuela mantiene una relación pasiva con éste, pues su propósito es responder a las demandas del maestro y no avanzar en una comprensión del universo y de nuestra realidad, es decir, se requiere tener con el conocimiento una relación activa y constructiva. De ahí que para la escuela el conocimiento no puede ser sólo el libro, si bien la lengua escrita es un sistema de significación, hay otros que se han olvidado, como el cine, la T.V., la pintura, la danza (Grupo de Lenguaje, 9 de marzo, 1991).

Con la escritura se inició, entonces, una nueva etapa para el Grupo de Lenguaje. No sólo abordamos la lectura sino también la escritura y su relación con el lenguaje, el conocimiento y la pedagogía. Era y es importante desentrañar los enfoques predominantes en la escuela; si bien se expresan de manera diferente de una institución a otra, de un maestro a otro, sí se perciben tendencias que nos permiten analizar los problemas de aprendizaje de la lengua escrita. El enfoque que prevalecía en ese momento, inicios de la década del noventa, y que aún pervive en algunos espacios escolares, es la escritura como objeto de estudio. Predominaba el estudio de la gramática descontextualizada del acto de escribir; y

escribir era ante todo copiar textos o escribir oraciones para ejercitar el uso de las reglas gramaticales. Este hecho marcó considerablemente las relaciones con la literatura en el contexto escolar.

La inquietud por la escritura nos llevó a participar en los primeros talleres de producción escrita con la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ– en abril de 1991, bajo la coordinación de la experta en lenguaje María Elvira Charria. Los aspectos centrales que se abordaron fueron: la escritura como vehículo de comunicación, la necesidad de expresarnos por escrito, la creación del texto narrativo, la creación poética, la creación del texto informativo. Este proceso inició nuestra formación como maestras escritoras; ya que se requería en primera instancia construir una nueva concepción sobre la escritura y sentir la necesidad y el placer de realizarla para, así, entusiasmar a nuestros estudiantes frente al acto de escribir.

Las preocupaciones acerca de la lectura y la escritura fueron del Grupo de Lenguaje y de la Comisión Pedagógica de la ADE, en su conjunto. En octubre de 1991, se discutió el tema y se propusieron dos preguntas para cada uno de los participantes: ¿Cuál es su experiencia con respecto a la lectura y la escritura en su trabajo como maestro en el aula? ¿Cuál es su experiencia lectora y escritora como miembro de la Comisión Pedagógica o de un grupo de investigación?

La discusión con los diferentes Grupos de la Comisión (matemáticas, ciencias, artes), nos reafirmó en la posición de que la enseñanza de la lectura y la escritura era un asunto de los maestros de todas las áreas. En general, la experiencia de todos había sido rígida: escribir para llenar programas y enseñar a partir de métodos tradicionales. Se consideró que es más fácil hablar que escribir, se lee más y se escribe poco. Se concluyó que “aprender es leer y escribir”, por eso la posibilidad de aprender matemáticas o ciencias o cualquier otra área del conocimiento requiere de un aprendizaje de la lectura y la escritura en esa área. Lo cual era válido para los niños y para los maestros.

La experiencia del Anillo de Matemáticas mostró cómo el conocimiento matemático se construye a partir de la lengua escrita: los estudiantes leen y escriben en procesos de interacción en pequeños grupos. Ellos explican por escrito los procesos matemáticos y hacerlo implica evidenciar la comprensión del enunciado. Aprenden a argumentar y contra argumentar, a presentar propuestas escritas y también aprenden a leer, a escuchar y a hablar; actividades vitales para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, al confrontar los cuadernos de matemáticas de estudiantes de básica secundaria cuyos maestros hacían parte del Anillo de Matemáticas y cuadernos de estudiantes de otros maestros que no participaban en grupos de trabajo pedagógico, se encontró una gran diferencia en cuanto al proceso de escritura: mientras que en los primeros el espacio para describir y argumentar el porqué se realizaban las operaciones en un problema era amplio; en los demás, las hojas se llenaban ante todo con múltiples operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones).

En la discusión sobre nuestros comportamientos lectores y escritores, se concluyó que los maestros de la Comisión Pedagógica habíamos avanzado en la lectura: se solicitaban documentos, se usaban libros; se leía pedagogía, literatura, saberes específicos. Pero se escribía muy poco. Sin embargo, desde áreas como lenguaje y arte se había logrado que los niños escribieran poesía, cuentos, se dibujara, se hiciera teatro. Por otro lado, era necesario que desde cada grupo se escribiera, se sistematizara la experiencia, se avanzara en procesos investigativos, teniendo en cuenta que "en las comunidades académicas lo que no está escrito, no existe".

En fin, 1991 fue el año de la escritura: nos preguntamos acerca de su importancia, escribimos boletines³, iniciamos la elaboración de la revista

3. Entre ellos, *La calidad de los textos... un asunto de primer orden para los maestros*, (enero de 1991) para orientar a los maestros en la selección de los textos.

(así haya sido publicada dos años después) y empezó a tener sentido la sistematización de la experiencia, propósito de este libro, como testimonio de la existencia del Grupo de Lenguaje Bacatá.

Conversación con algunos autores

El desarrollo de los primeros talleres de escritura nos llevó a la discusión sobre qué es escribir, si los maestros escriben y cómo promueven ellos la escritura en los niños, niñas y jóvenes. Varios textos nos sirvieron como marco teórico, pero a los que les dedicamos más tiempo de estudio y reflexión fue a aquellos cuyas autoras empezaban a ser reconocidas en América Latina por sus investigaciones acerca de la psicogénesis de la lengua escrita. Los dos primeros textos fueron *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) y *Los hijos del analfabetismo* (1989), coordinado por Ferreiro. Más tarde, descubrimos otros autores, uno de ellos fue Liliana Tolchinsky, quien por primera vez vino a Colombia (Medellín) a presentar su ponencia *Los distintos componentes de la noción de sujeto alfabetizado y sus implicaciones en la tarea de alfabetización*. Posteriormente, Daniel Cassany, con *Describir el Escribir* (1996). En ellos encontramos elementos para comprender el sentido de la escritura y su didáctica, conocimientos reflejados en nuestro trabajo con los educadores.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: los sujetos de la escuela

Ferreiro y Teberosky nos permitieron acercarnos a una nueva concepción sobre la lengua escrita: la escritura como un sistema de representación del lenguaje. Apoyadas en las teorías de Piaget, muestran la necesidad de tener una visión diferente del sujeto que aprende, en este caso el niño o la niña, porque la escuela los consideraba ignorantes y era el maestro quien los llenaba de conocimiento. Nos muestran estas autoras cómo el niño es un sujeto activo, constructor de conocimiento a partir de su propia acción; por tanto, compara, excluye, categoriza y formula hipótesis. Consecuente con este punto de vista, el aprendizaje no depende del método empleado; éste puede facilitararlo o dificultarlo, pero no crearlo; lo cual llevó a reevaluar el enfoque desarrollado hasta ese momento en la

escuela, que cambiaba el método silábico o fonético por el de las palabras normales o el método global, sin explicación alguna.

Los estudios de estas dos investigadoras permitieron comprender que los niños tienen conocimientos sobre la lengua escrita antes de llegar a la escuela; además, señalaron varias etapas en el proceso de adquisición. Estos resultados fueron asumidos por muchos maestros como una propuesta didáctica que debían seguir todos los niños, cuando la intención de las autoras fue comprender el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el Grupo nos distanciamos de seguir las etapas, y esto fue fundamental por el conocimiento que las maestras de preescolar y primero de primaria tenían sobre los niños, las niñas y su proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Encontramos en la lectura de otros autores como Vygotski (1989) y Berta Braslavsky, una reivindicación del papel del maestro en los procesos de lectura y escritura. Braslavsky señala que "la escuela es el lugar privilegiado para su adquisición" (mar., 1992, pp. 27-36).

El texto *Los hijos del analfabetismo* fue fruto de un encuentro latinoamericano de personas preocupadas por los grandes índices de analfabetismo en esta región del mundo. Sus interrogantes, que también fueron nuestros, giraron alrededor de la disminución de la repitencia en la escuela, especialmente en primero de primaria; además de su relación con las formas de enseñanza de la escuela y las posibilidades de cambio a partir de la formación de maestros.

Liliana Tolchinsky: las metáforas de la escritura

Liliana Tolchinsky (julio 10-12, 1991), inspirada en tres metáforas acerca del alfabetismo que desarrolla Silvia Scribner (1984, pp. 7-24) señala los distintos componentes de la noción de "sujeto alfabetizado". Dichos componentes son: el alfabetismo como adaptación, como poder y como estado de gracia. La escuela debería considerar estos componentes en el proceso de formación de los sujetos en la lengua escrita; por eso las estrategias didácticas deben responder a ellos.

En el alfabetismo como adaptación, la escritura es concebida como un instrumento que las personas alfabetizadas tienen para responder a las

necesidades básicas para adaptarse a la vida moderna: saber escribir una carta, anotar razones o una receta de cocina, llenar formularios, entre otras. Es el énfasis en una escritura para los usos cotidianos, es decir, una escritura funcional; de ahí que se hable de “analfabetos funcionales”. Este tipo de escritura es la que más se promueve en la escuela. Coherente con ella predominan las cartillas para aprender a leer y a escribir, la existencia de pocos libros de literatura y poca producción creativa de textos.

El alfabetismo de poder y de estado de gracia va mucho más allá, se supera la condición de escriba y se logra una postura de autoría, amplitud y reflexión. La escritura como potenciadora de la mente, tal como lo plantean autores como Vygotski y Luria, ejercicio que provoca el desarrollo de los procesos superiores de la mente y estructura el pensamiento. La escuela debe invitar a la creación de textos –de todo tipo de textos– a través de los cuales maestros, niños y jóvenes, manifiesten sus formas de pensar y sus posturas frente a la realidad.

En contraposición con lo práctico, el alfabetismo como estado de gracia está asociado con lo estético, con la capacidad de expresar sentimientos y emociones, de crear mundos posibles. Allí se ubica lo literario; quien lo posee se considera “un hombre culto y virtuoso, aunque no siempre poderoso” (Tolchinsky, p. 28).

Considerar estos componentes de la alfabetización nos permitió reflexionar con los maestros acerca del poder de la escritura y las vivencias de la escuela. Esta concepción cuestiona la postura institucional en la cual las tareas escolares son pedidas, más que para desarrollar el pensamiento y el lenguaje, para cumplir el requisito de una calificación; por eso son asignaciones de un solo día; el maestro las califica y no son abordadas posteriormente para mejorar su escritura. La tarea requiere, entonces, no ser copia de otros textos sino la creación de un texto que para el niño tenga sentido e interés; es “la necesidad de regresar a lo hecho, para recordarlo, compararlo, contrastarlo, modificarlo” (p. 31).

También nos quedaron múltiples preguntas, que hoy en día todavía nos formulamos: ¿Por qué la escuela y el maestro se quedan en una escri-

tura de adaptación? ¿Hasta dónde la escritura del maestro es también una escritura de adaptación, es decir, para responder a lo básico que la escuela y la cotidianidad le piden? ¿Será esto fruto de un proceso de formación en la escuela normal, y en la misma universidad, reforzado por unos textos escolares que limitan el pensamiento del maestro y sus posibilidades de creación? ¿Qué ha dificultado la ruptura de esa concepción?

Daniel Cassany: la escritura como proceso

En la búsqueda de trabajar la escritura, a finales de la década del noventa, nos encontramos con el texto de Daniel Cassany, *Describir el Escribir: Cómo se aprende a escribir* (1996), autor que amplía la concepción sobre la escritura y su enseñanza. Su enfoque recogía algunos planteamientos que estábamos trabajando en la formación de los maestros, entre ellos, concebir la escritura como un proceso, es decir, no ver sólo el producto final; pues la escuela, como ya se expresó, siempre había visto las tareas como actividad de un día, para ser revisadas, calificadas y devueltas sin ninguna posibilidad de ser reconstruidas. En nuestra propuesta de formación ya invitábamos a hablar antes de escribir. Sin embargo, Cassany nos mostró la rigurosidad del proceso, la escritura desarrollada en varias etapas, la posibilidad de un mejor aprendizaje cuando el maestro orienta en la misma aula de clase la creación de un texto (nunca logrado en un solo día).

Cassany, apoyado en diversos investigadores de la lengua como Chomsky, Van Dijk, Smith, Flower y Hayes, Gordon Rohman, entre otros, concluye que el código escrito no es "un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación" (p. 27), lo que lo hace completamente distinto al código oral, en lo textual y en el contexto donde se da, pues el habla es inmediata y la escritura es diferida, es decir, se guarda para el tiempo. Esta concepción de la escritura revalúa el método de enseñanza de las palabras a partir de la fonética, es decir, la correspondencia entre sonido y grafía.

Cassany, después de acercarse a muchas investigaciones sobre cómo se logra la competencia escritora, estima que la comprensión lectora es la actividad didáctica más relacionada para avanzar en los procesos escritores. Pero no cualquier lectura, no como simples receptores cuyo interés es sólo comprender el texto, sin ningún afán escritor. Se requiere leer como un escritor, para ello este autor parte de un texto de Frank Smith, en el que afirma que para convertirse en escritores los niños tienen que leer como escritores (p. 65). Y, ante la pregunta sobre dónde un aprendiz adquiere los conocimientos necesarios para ser un escritor competente, Smith afirma:

Lo aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores. Sólo estos textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. El único modelo para escribir una carta es una carta ya escrita. Si alguien quiere aprender a redactar una noticia periodística tendrá que leer noticias de un periódico. Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra (1983, pp. 558-567).

Entonces, leer como escritor implica realizarlo de manera que permita mirar y reflexionar sobre cómo es la estructura de un determinado texto, cómo están construidas las oraciones, cómo se conectan; además del uso de la puntuación y, finalmente, de la ortografía.

Adicionalmente, Cassany plantea que no basta conocer el código escrito. Para escribir bien se requiere desarrollar buenos procesos de composición de textos (1996, pp. 101-117). Para ello se apoya en estudios que conciben la escritura como un proceso de composición, pero también como un proceso cognitivo, producido por etapas. Retoma de Gordon Rohman la propuesta de dividir el proceso en tres instancias: preescribir, escribir y reescribir. Preescribir que se inicia con la idea de escribir un texto hasta su planificación. "Es una etapa intelectual e interna, en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase" (p. 120). Es el momento de explorar su tema antes de decidirse a escribir. Para muchos escritores esta etapa puede durar varios años o meses, es el tiempo de incubar el tema de su escrito. Para ello recurre

a su experiencia y conocimiento del mundo, a lo que le han dejado los libros y muchos otros textos; de igual manera, se documenta acerca del tema, lee y conversa con aquellos que le pueden alimentar su idea. La segunda etapa, la escritura, es aquella en la cual se inicia la redacción del escrito. Y, la tercera, la reescritura, es cuando el escritor se dedica a revisar su texto y a reescribirlo.

Es importante señalar cómo las diversas etapas no son lineales. Por otro lado, la revisión y reescritura de un texto no se producen una sola vez, sino muchas. En las primeras es vital enriquecer el texto con nuevas ideas y completar algunas inconclusas, también lograr un texto coherente. No es conveniente iniciar la revisión con la ortografía, porque desanima a los aprendices, este aspecto más bien debe ser motivo de la revisión final.

Flower y Hayes (1981, 365-387), citados por Cassany (145-160) identifican tres procesos básicos: planificación, textualización y revisión, que corresponden a la secuencia de preescritura, escritura y reescritura, señaladas anteriormente. Hoy los diferentes autores se refieren comúnmente a planificación, textualización y revisión.

Ruta de la escritura

Primera experiencia de escritura colectiva

Producir la revista *Tribuna Pedagógica N° 7: El Lenguaje en la escuela*, fue nuestra primera incursión colectiva en la escritura. En ella decíamos: "Estamos acostumbrados a ser espectadores y a no tomar parte en el juego. Leemos libros pero nunca escribimos. En este número de la revista *Tribuna Pedagógica* de la ADE, el Grupo de Lenguaje quiere tomar parte en el juego y presentar una serie de puntos de vista y experiencias en la escuela" (p. 5).

Empezamos a preparar la revista a finales del año 1991 pero sólo dos años después logramos que fuera una realidad, no sólo por lo que implicó la escritura sino también por las múltiples actividades que surgían

en el Grupo, como la realización de talleres con maestros. Igualmente, en la Comisión Pedagógica y en el Movimiento Pedagógico se dieron debates en foros y mesas de trabajo sobre la Ley General de Educación, que implicaron nuestra participación.

La producción de la revista siempre la hemos reconocido como un proceso vital de formación en la escritura y de consolidación del Grupo. Los textos surgidos de preocupaciones hechas por maestros y maestras participantes en los talleres y encuentros de formación, eran motivo de discusión en las escuelas. Cada quien escogió sobre qué escribir. Algunas de nosotras presentamos una propuesta sobre lo que se iba a escribir; las demás aportábamos algunas reflexiones. También, como fruto de la necesidad, surgieron temas que debíamos profundizar; por eso algunas escogieron y presentaron textos para estudio y discusión. En este intervalo de tiempo se leyeron textos sobre lo que debería ser un programa para primero de primaria; *Sobre lecturas y escrituras* de María Elvira de Alonso, Germán Mariño y Rubén Arboleda; *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski; *Aprender y enseñar* de Tonucci; *La comprensión de lectura* de Frank Smith y *La querella de los métodos* de Berta Braslavsky.

Igualmente, cada artículo fue motivo de discusión, tanto en su contenido como en su forma, lo que implicó debates y aprendizajes en nuestra capacidad de ceder ante posturas y formas de escribir, que no siempre eran las mejores para plasmar en un escrito para la revista. Podríamos decir que aquí empezamos a reconocer la escritura como un proceso de producción social.

El asumir un proceso colectivo de escritura nos llevó a preguntarnos cómo vivía cada una su práctica al respecto. Esta conversación nos permitió mirarnos y reflexionar sobre nuestra propia vivencia, sabiendo que cada una lo asumía de manera diferente pero igualmente válida, en términos como los siguientes:

- Busco una base teórica, hago un plan, escribo con lápiz para poder borrar. Leo y borro, luego leo todo. Requiere leer, leer, para conocer diferentes visiones, por eso requiero mucha documentación.

- Organizo las ideas, hago un plan que no siempre sigo. Reflexiono sobre las palabras, escribo el texto. Leo, consulto el diccionario para buscar un término más preciso, corrijo.
- Hago una nueva lectura después de varios días, luego leo con otra persona para que me aporte. Es difícil escribir.
- Requiero tranquilidad, lo hago con lápiz. Escribo y leo. Me siento muy insegura.
- Escribir es difícil. Pienso el tema, saco los subtemas, escribo y tacho, después lo paso a máquina.
- Escribir es complicado. No somos buenos lectores. Me pregunto ¿Qué tan interesante es lo que voy a escribir? Seleccione material, hago un borrador. No soy buen escritor (22, mar., 1992).

En general, cada uno de los integrantes del Grupo –en ese momento hacían parte de él dos maestros– expresó lo complejo que es escribir y algunos reafirmaron que no eran buenos escritores. De hecho, escribir es muy difícil y no siempre se está en el mejor momento para iniciar una producción escrita. Como siempre, esta reflexión la extendimos a lo que pasa en el aula: exigimos escribir a los estudiantes y nosotros no escribimos.

Al definir los temas de la revista, la pregunta que nos hacíamos en ese momento y que aún nos seguimos haciendo, era: “¿Por qué el Grupo vuelve una y otra vez sobre los mismos temas: la gramática, la ortografía, la enseñanza de la lectura en primero de primaria?” (1, mar., 1992).

La revista recogió, en primera instancia, los apartes de una ponencia presentada en el Segundo Simposio de Promoción de Lectura en Pasto (1992) que expresaba los elementos teóricos discutidos en el Grupo: la escritura no es la transcripción de lo hablado. Leer y escribir son procesos diferentes pero complementarios. Para escribir dicha ponencia nos apoyamos en conceptos de Vygotski: “La escritura ha ocupado un lugar muy restringido en la práctica escolar si la comparamos con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño. (...) se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha

hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (p. 159).

A pesar de que la escuela es el lugar por excelencia de lo escrito (pues se llenan cuadernos completos con planas y dictados, se hacen carteleras, se envían circulares a los padres de familia, se expiden excusas), los niños al terminar la escuela primaria no han desarrollado su lenguaje escrito. En la escuela la escritura tiene un sentido de adaptación y cumple un papel de instrumento para uso práctico en la vida cotidiana, pero el uso de la escritura debe, ante todo, provocar formas de pensamiento superiores. Esto se logra no con una escritura como instrumento sino con una escritura como producción, cuyo uso permita reflexionar.

La producción de esta revista contribuyó a clarificar el concepto de escritura que veníamos madurando, concibiéndola como un proceso que se diferencia de la lectura y va más allá de ser una simple repetición de lo oral. Sin embargo, en escritos de algunas compañeras se aludía al "proceso lecto-escritor", lo que implicaba la inexistencia de unidad de conceptos en el Grupo.

La revista entregó diversos textos acerca de la escritura, lo cual era un indicativo de nuestro interés por ella. Hoy tienen vigencia y siguen siendo preocupaciones de las maestras. Estos textos sobre la escritura los cobijamos bajo el título de "Los maestros preguntan". Sobre la escritura tenemos algunos interrogantes: "¿Sirven realmente las planas de escritura?" (Pinilla, pp. 40-44), "¿Por qué no escribimos?" (Quiroga, pp. 45-46), "¿Qué hacer con la ortografía?" (Villabona, pp. 47-48). También se abordaron en otros textos otras inquietudes como: "¿Por qué la letra cursiva?" (Rodríguez, pp. 20-26), y cómo alcanzar "El disfrute del texto creativo" (Acosta, pp.49-53).

En el texto "Los talleres de lectura y escritura: el reencuentro con la experiencia" se recogieron múltiples experiencias de Bogotá contadas a partir de la pregunta: ¿Cómo aprendió a leer y a escribir? Para introducir el tema retomamos una frase de Ezpeleta y Rockwell: "Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas 'huellas recibidas sin beneficio de inventario'. Este conocimiento

es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real" (1985, p. 8). Algunas de estas experiencias las resumimos de esta manera:

Muchas maestras y maestros recuerdan con emoción la cartilla de sus primeras letras: La Cartilla Baquero, la Charry, la Alegría de leer, la Citolegía⁴, la pizarra y el gis vinieron a la memoria de los educadores de más edad. Como método, el silabeo, las planas y la letra cursiva fueron lo más común. Preocupaba en exceso la caligrafía y la ortografía. Era muy importante la entonación, la puntuación, la memorización, así no hubiera mucha comprensión. Una gran mayoría vio el aprendizaje de la lectura y la escritura como algo muy penoso, el castigo estigmatizante era parte de la pedagogía escolar; la férula, la regla, las orejas de burro, la parada o arrodillada frente al tablero eran una de las muchas sanciones comunes cuando no se sabía leer, cuando no se traían las planas. De allí el lema, recordado por maestros y maestras, "La letra con sangre entra". La escritura era una forma de penalizar una conducta: no se olvidan las múltiples hojas que debían escribirse con "no debo comportarme mal en clase". (...) Al lado de estas evocaciones, se dan otras muy refrescantes, traídas a la memoria con mucha alegría. Unos cuantos maestros de cada grupo de participantes en los talleres, afirman que aprendieron a leer y a escribir con su madre, su padre, su abuelo, su hermano mayor o con una maestra muy especial, con la cual el aprendizaje estuvo lleno de afecto, y el leer se volvía juego, así se utilizara la misma cartilla y el mismo método de cualquier escuela. (...) En casi todas estas historias singulares se encuentra una persona con un proceso lector muy intenso, logrado a través del tiempo. Hoy, estos maestros y maestras logran trascender esa afectividad y despiertan gran pasión por la lectura en sus alumnos y en sus hijos. (...) En este sentido, las formas de enseñar a leer y a escribir han mantenido una continuidad histórica que explica por qué muchos maestros

4. Cartilla elaborada por José Rafael Mosquera en 1930.

tienen prácticas tan arraigadas y difícilmente se lanzan a innovar. Seguramente muchos dirán, por qué arriesgarse a enseñar a escribir a través de métodos diferentes al silabeo o al de la palabra normal cuando a través de generaciones los niños han aprendido a escribir de esa forma. Nuestro interés es recuperar la historia del maestro como lector y escritor y su experiencia en la enseñanza, con su riqueza y sus limitaciones; partir de esto, de su reconocimiento en esa historia, para recrear y elaborar alternativas pedagógicas. Lo nuevo siempre se construye sobre lo viejo, nunca hay "borrón y cuenta nueva" (Cárdenas y González, p. 32).

"¿Por qué no escribimos?" es un artículo de la revista que trata de señalar las causas de esa dificultad de producir textos creativos. Así se da respuesta a dicha inquietud:

Una de las primeras causas, hay que reconocerlo, está en la misma escuela. Para muchos maestros, sus alumnos "saben escribir" cuando utilizando una bonita caligrafía, son capaces de transcribir copias o dictados. Sus esfuerzos se centran muchas veces en el aspecto estético de las letras, en la rapidez manual, y no en el objetivo propio de la escritura: permitir que el escritor deje un testigo impreso de sus pensamientos, de sus sentimientos. El término "escritor" logra producirnos temor y asociarnos con alguien distante, nunca con nosotros mismos. (...) Al escribir nos enfrentamos a la crítica y a la confrontación, y ese compromiso de sustentar y defender nuestro escrito puede aterrorizarnos y llevarnos a evitar situaciones incómodas, por lo cual no escribimos (Quiroga, p. 46).

Las experiencias de las maestras del Grupo de Lenguaje descritas en la revista *Tribuna Pedagógica* N° 7, muestran cómo, a partir de las nuevas concepciones sobre la escritura, se logran transformaciones en el aula. Margot Acosta relata que a sus estudiantes los inicia en una escritura creativa, desterrando la copia, además, "de manera libre y sin presiones". También les moviliza "sus temores y sus conflictos afectivos"; para ello les pide "escribir sobre sus tristezas, sus alegrías, sus anécdotas, las cosas que más les gustan y las que les fastidian; escribir sobre el barrio,

la calle, la cama", entre otros. Frente a las deficiencias en la escritura, les propone la reelaboración de los textos; "esta actividad nos permite evidenciar, al estudiante y a mí, si se avanza o no en su proceso de escritura y aprendizaje lingüístico en general" (p. 52).

Investigación, innovación y escritura

Destacamos el proceso de escritura vivido en la universidad, cuando a finales del siglo XX, varias integrantes del Grupo nos decidimos volver a ella: una a la maestría en CINDE y siete a la especialización de "Lenguaje y Pedagogía por Proyectos" de la Universidad Distrital. El proyecto de investigación de algunas giró en torno a la formación de maestros en escritura, dando coherencia al proyecto de formación del Grupo de Lenguaje, en la búsqueda de encontrar didácticas que favorecieran los procesos de aprendizaje. Nos referimos aquí a dos proyectos:

- a) Formación de maestros escritores (Villabona y Cárdenas, 1999).
- b) Sistematización cualitativa de las concepciones y actitudes de las maestras frente a la escritura y al proceso escritor en una experiencia de formación (Triana, 2001).

En el proyecto de *Formación de maestros escritores*, se pretendió que cada una de las maestras participantes iniciara el proceso de reflexión sobre su vivencia escritora a partir de escribir su propia historia lectora y escritora. Nuestra pregunta se centró en las características de una propuesta alternativa de formación de educadores que buscara desarrollar en ellos la competencia escritora. Se retomó la propuesta de Cassany de ver la escritura como un proceso por etapas: preescritura, escritura y reescritura.

La preescritura. Como forma de superar ese miedo al papel en blanco, acudimos a dos recursos: uno lingüístico y otro extralingüístico: la expresión oral y la afectividad. Por eso ambientamos el salón del taller con elementos propios de la escuela de la época, con el fin de evocar el espacio donde los participantes aprendieron sus primeras letras. Lo denominamos "El muro de los recuerdos": fotos en blanco y negro, cartillas

de primeras letras, una pizarra, maletines de cuero ABC y libretas de calificaciones de aquella época, con un fondo musical de los años 60 y 70. Esto movilizó la memoria de las educadoras, además la conversación posibilitó que se remontaran a sus épocas de infancia y su ingreso a la escuela, con las vicisitudes que allí vivieron.

Luego, se retomó el tema para conversar sobre la historia lectora y escritora, cada una recordando los hechos y las circunstancias más significativas y su influencia en el aprendizaje. Así lo dijo alguna: "Fue muy rico conversar con la compañera, porque cuando uno fue a escribir ya tenía una guía" (Villabona y Cárdenas, p. 116). Otra estrategia desarrollada fue leer textos autobiográficos. Posteriormente, planteamos algunos elementos teóricos referidos a la estructura de los textos narrativos.

Se avanzó, entonces, hacia la segunda etapa, la escritura. Las maestras escribieron su primer borrador. Lo hicieron de una manera fluida, sin detenerse, algo así como el devenir de la conciencia, del que algunos autores hablan, cuando las situaciones y los hechos muy cercanos afloran y se narran fácilmente, porque están ahí en el alma, en los recuerdos. Una maestra dijo al respecto: "Yo me sentí riquísimo, yo escribía y escribía y mientras más lo hacía más me salía, como un pájaro que lo sueltan" (Villabona y Cárdenas, p. 70).

Nosotras, como talleristas, también nos propusimos escribir nuestra propia historia. Esta decisión de acompañar en el proceso de creación tenía varios propósitos: 1. Motivar a que las maestras participantes la compusieran. 2. Vivir, sufrir y gozar la construcción de un texto escrito, pues siempre nos hemos considerado –y seguimos considerándonos– maestras y aprendices de la lengua escrita. 3. Servir de referente a las educadoras-estudiantes- para que ellas, a la vez, lo practicaran con sus estudiantes.

El primer borrador de cada una fue leído por otra educadora participante, incluidos los nuestros. Esta primera lectura tenía como propósito mirar el contenido y la forma del texto, pero en especial el primero. Se señalaron los aspectos valiosos de los textos, pero también sus caren-

cias; a la vez, se enriquecieron las producciones con aportes de las otras participantes y las orientaciones dadas por nosotras.

Luego, las maestras iniciaron una nueva etapa: la reescritura. Se avanzó sobre la redacción del texto: se "engordaron" las ideas, los personajes, los ambientes y las cosas y se llenaron de detalles de tal manera que permitieran a un posible lector tenerlas presentes y vivirlas. A pesar de los avances, fue necesario desarrollar otras estrategias de lectura para lograr unos textos mejor elaborados. Y, nuevamente en pequeños grupos, se hicieron aportes a los relatos. Se inició una nueva reescritura del texto propio.

Posteriormente, se inició una reflexión acerca de la vivencia del proceso de reescritura. Cada una contó cómo se sintió, las dificultades encontradas y la satisfacción de lograr un escrito mejor. Se dio paso al trabajo sobre la coherencia y la cohesión del texto. Se leyó el texto de Paulo Freire *La importancia del acto de leer* (1989, p. 51-56). Después de disfrutar su lectura, analizaron la coherencia y la cohesión de dicho texto; se resaltó el uso de los conectores y se plantearon elementos teóricos sobre el tema, a partir de las propuestas de Van Dijk. Sólo al final del proceso, nos preocupamos por la ortografía. Con todos estos aportes, la autora se dispuso a hacer una nueva escritura.

El último encuentro con las maestras, llevó a plantear el diseño de una posible publicación. Era un intento por romper la estética escolar. Se llevaron diversas revistas de orden cultural. Considerábamos importante que las maestras se acercaran a lo que es una buena edición: el tamaño, las ilustraciones, la portada, el juego del color, las letras, los espacios, la calidad del papel; de igual modo, una maestra disertó sobre la diagramación y el uso de un programa especializado de computador.

Fue importante que, a través de todo el proceso, se realizaran reflexiones sobre la vivencia de la escritura. Asimismo, consideramos fundamental que, por último, se hiciera una reconstrucción de toda la experiencia. Fue una estrategia metacognitiva que posibilitó reflexionar sobre cómo lograron producir un texto escrito, los aciertos y las dificultades del proceso del grupo y de cada una en particular. Igualmente, sobre las

vivencias en el aula y las posibilidades de un trabajo de este tipo con los estudiantes.

Finalmente, se hizo una evaluación individual escrita que tenía el propósito de complementar este proceso metacognitivo y de valorar el proceso de formación realizado. Se resalta el hecho de haber logrado conformar un grupo de maestras con deseos de aprender a escribir lo que, en buena medida, habían logrado. Después de ciertas resistencias a reescribir el texto, se estimó la validez de escribir nuestros textos no tres sino cuatro o muchas veces más, pues la satisfacción por las producciones aumentaba con su paulatino enriquecimiento.

El segundo proyecto de investigación *Sistematización cualitativa de las concepciones y actitudes de las maestras frente a la escritura y al proceso escritor en una experiencia de formación*, fue el resultado de los estudios de formación profesional para el título de Magíster, realizado por una de las integrantes del Grupo. Consistió en la sistematización de una experiencia de formación de maestros en ejercicio que contó con la participación de cuarenta maestras de Bogotá y tenía como propósitos develar las concepciones que tenían las educadoras participantes acerca de la escritura.

La sistematización como posibilidad investigadora permitió escribir la tesis y ella se enmarcó dentro de las reflexiones obtenidas en los encuentros con el Grupo de Lenguaje. Las reflexiones en torno a la escritura como proceso complejo, la lengua como manifestación del pensamiento. Además de requerimientos operativos, entre otros de tiempo y el convencimiento de correr la aventura de escribir.

El adentrarnos en la sistematización permitió una mayor comprensión de las dificultades y debilidades por las cuales a las maestras se les dificulta acompañar el proceso escritor de sus estudiantes. Cuando aparece un proceso de formación específico en escritura, ésta se convierte en una opción y a la vez en un desafío capaz de movilizar voluntades para concretar resultados deseables.

Por otro lado, destacamos también la escritura de un libro realizado por una de las participantes del Grupo de Lenguaje, Leonor Rodríguez Valbuena, como fruto de un proyecto desarrollado en su institución escolar: *Cómo cuentan cuando los niños cuentan* (2000). El texto responde al proyecto de correspondencia interescolar, denominado "Un circuito de vida" y realizado entre los años 1998-1999 en el colegio Distrital Manuelita Sáenz. Fue una experiencia de aula e individual; participaron otros profesores, pero de manera indirecta. Los estudiantes de tercero de primaria establecieron una correspondencia con niños de otras instituciones educativas y otro país, Alemania. La escritura fue, entonces, una práctica que se realizó en un contexto real de comunicación.

El proceso de escritura se vivió de manera natural: había un receptor o corresponsal auténtico, con el cual construían una interacción, y existían respuestas a las inquietudes y preguntas que surgían. El proceso de la comunicación se realizó de forma completa. De la misma forma, a veces hubo un juego comunicativo entre escritura e imagen, porque los chicos y las chicas acompañaban sus textos con dibujos o imágenes, con los cuales se producía un tránsito de simbolismo. De ahí se concluye que cuando se interpreta la escritura como una producción cultural, originada históricamente y se asume en el currículo como un contenido de naturaleza cultural, se torna coherente con unas prácticas pedagógicas y la formulación de proyectos.

Producto de otra experiencia colectiva, se produjo un nuevo texto: *Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad* (Sánchez et al., 2006). Esta publicación respondió al proyecto pedagógico de un grupo de maestras, entre ellas, la profesora Leonor Rodríguez, integrante del Grupo de Lenguaje Bacatá. Consistió en proponer la ciudad como escenario pedagógico. Los niños y las niñas conocían a Bogotá recorriéndola y a la vez escribiendo sus impresiones acerca de ella, contando a otros compañeros sobre los lugares recorridos o visitados, o creando textos como folletos promocionales, carteles y portadas.

Las profesoras partieron del interrogante: ¿Cómo contribuyen los diversos escenarios de la ciudad en el proceso de formación de los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz y cómo

transponer los umbrales de la escuela? Algunos de los hallazgos en los textos escritos fueron:

- Los niños a medida que van madurando cognitivamente, emplean en sus textos diferentes clases de marcas de su entorno: calles, carreras, señales de tránsito, instituciones, vecinos, lugares comerciales.
- Los niños más pequeños emplean referentes más cercanos a su cotidianidad.
- Los niños de cuarto y quinto muestran una ubicación temporal y espacial más precisa en comparación con los grados inferiores.
- Los textos son indicadores del desarrollo del conocimiento y apropiación progresiva de su entorno cultural.
- En cada una de las categorías utilizadas para el análisis de la producción escrita, en la gran mayoría de los niños se ve el progreso a medida que avanzan en los grados de escolaridad (p. 40-42).

Vivencias y nuevas escrituras

En los últimos tiempos son diversos los momentos en que las integrantes del Grupo de Lenguaje nos hemos dado a la tarea de construir un texto escrito. Los procesos son complejos; producir un texto individual es más fácil que uno colectivo, sin embargo, no siempre todas nos arriesgamos a hacerlo. La producción se vive como un proceso, en el cual se conversa sobre qué escribir, cuál debe ser su contenido y se dan pistas para hacerlo. No es fácil siempre interpretar y aceptar las críticas. Citamos algunos de esos momentos de escritura decisivos para la vida del Grupo:

- Cuando nos integramos a la Expedición Pedagógica Nacional, el primer paso fue vincularse a las varias paradas de esta expedición. Nuestra ruta se denominó "Ruta del Lenguaje" como lo referenciamos en el primer capítulo. La primera parada fue nuestra aula, lo cual implicaba hacer una sistematización escrita de la propia experiencia en la enseñanza del lenguaje. Se trataba, entonces, de asumir la escritura (nueve lo hicieron). El primer borrador de algunas fue un texto ameno y lleno de cuestionamientos sobre su práctica, otras partieron de presentar ideas generales que fueron

desarrolladas en la conversación. El proceso de compartir este primer texto, interrogarlo, enriquecerlo con el conocimiento que se tenía del trabajo pedagógico de la compañera, lo cualificó.

- En el año 2001 el Grupo de Lenguaje asumió la sistematización de los Foros Educativos Locales de Lenguaje de la Secretaría de Educación Distrital –SED–. Esto exigió una escritura colectiva. El primer paso consistió en la escritura de un documento sobre cada uno de los veinte foros locales, redactado por dos responsables; luego, se configuró un texto que integraba los anteriores. No fue una escritura fácil, pues exigía hacer una lectura de muchas experiencias presentadas en los foros y condensarlas en un texto que debía recoger los avances de los procesos y, a su vez, asumir una postura crítica. Por otro lado, quienes participábamos de la sistematización éramos quince educadoras. En una reunión se señalaba:

Se reconoce que la experiencia de producir textos fue de una gran riqueza; además contribuyó al debate. Fue claro el proceso vivido: primero, cada pareja produjo un borrador en el cual se hizo una mirada más desde las carencias de las experiencias; una mirada posterior nos permitió encontrar desarrollos y avances en ellas, sin embargo, el haber señalado no partir del déficit llevó a posturas poco críticas frente a dichas experiencias (16, dic., 2001).

Se hizo una reescritura a los textos, que aportaron a un balance de las experiencias presentadas. Posteriormente la Secretaría de Educación del Distrito elaboró una publicación del VI Foro Educativo Distrital: *Pedagogías de la Lectura y Escritura*, la cual incluía el *Balance de las experiencias presentadas en los Foros Educativos Locales 2001: Memoria* (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá, 8 y 9, oct., 2002).

- *Volver a la Escuela*. Texto producto de un proyecto de investigación y formación de maestros, realizado por ASOLECTURA y el Grupo de Lenguaje Bacatá con la Secretaría de Educación de Bogotá. Escritura exigente en cuanto debía recoger los aportes dados por los

maestros de las Aulas de Aceleración en el proceso de formación. Además, debía hacer una propuesta que cualificara sus procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Este texto sería motivo de una publicación que llegaría a todos ellos. Si bien todas las maestras del Grupo participaron con los escritos recogidos en cada una de las sesiones, el proceso de escritura final estuvo en manos del equipo coordinador (cinco personas). El primer borrador entregado no respondió a la intención que la Secretaría de Educación esperaba del texto, lo que llevó a reformularlo totalmente. (2005). El trabajo de reescritura fue complejo e intenso; sin embargo, el reto de responder a las expectativas creadas y el trabajo cooperativo de escritura, revisión y edición, estimularon su producción.

El último capítulo de nuestro proceso de escritura colectiva es escribir la memoria del Grupo, nuestro sueño desde tiempo atrás. En este sueño siempre nos trazamos metas: los diez años del Grupo, los quince y, ahora, los veinte. Hace dos años, constituimos un subgrupo que denominamos "Grupo de Historia", compuesto por seis integrantes. Su propósito: escribir la historia y editar un libro con dichas memorias al finalizar el año 2007, en nuestro vigésimo aniversario. Iniciamos con una reunión semanal. La primera acción fue reconstruir el archivo; esculcar en los archivos personales, tanto de nuestros computadores como en los múltiples papeles que nos asedian. Los datos se sumaron a los archivos formales que tiempo atrás habíamos empezado a organizar.

En el compromiso con el IDEP, avanzamos bastante. Sin olvidar los planteamientos de Cassany, planeamos, escribimos y revisamos el texto, una y otra vez, las compañeras del Grupo de Lenguaje lo han leído, y lo entregamos a dos lectores externos. Pero el reto último es que nuestra experiencia como grupo y como formadoras de maestros, aporten a los procesos pedagógicos. Estamos seguras que este proceso de sistematizar nuestra historia, de reconstruir nuestra memoria, se constituyó en un ejercicio de formación para el equipo; así como de investigación y escritura.

Formar en la escritura

Cuando iniciamos nuestro trabajo de formación con otros educadores en las escuelas y colegios distritales cuya temática central era la lectura, buscábamos complementarlo con algún ejercicio de escritura. Formulábamos inicialmente algunas preguntas: ¿Cómo aprendieron a leer y a escribir? ¿Cuáles eran los problemas de escritura en el plantel? Generalmente los maestros señalaban los problemas de sus estudiantes, no los de ellos como maestros frente a estos procesos. Sus respuestas conducían más a reflexiones sobre su proceso lector y escritor que a un trabajo de enseñanza de la escritura.

Tratar de desentrañar esas vivencias desde sus primeros años, revisar la historia personal y social con la lectura y la escritura era vital, pues siempre consideramos que la forma como aprendimos a leer y a escribir tiende a repetirse en nuestro proceso de enseñanza, así la escuela normal o la universidad nos hayan planteado otras propuestas. El arraigo de la tradición es tan fuerte que cuesta mucho desprendernos de esas prácticas y transformarlas. Reconocer esa historia es necesario para resignificar la experiencia vivida y las concepciones que iluminan nuestras formas de enseñanza.

Los primeros talleres de escritura con los maestros, en el inicio de la década del 90, tuvieron, por un lado, el propósito de generar una reflexión sobre qué es escribir y de ganar confianza en la creación de textos por parte de ellos. Se buscaba, entonces, incidir sobre la concepción que los maestros tenían sobre la escritura. Pero este propósito no era suficiente, siempre se nos pedían propuestas sobre el qué hacer, por eso el otro propósito estaba dirigido a la didáctica de la lengua escrita: conocer algunas estrategias que beneficiaran la formación del escritor y el papel del maestro en este proceso de enseñanza. Los talleres implicaron siempre reflexiones teóricas.

Otro enfoque empezaba a guiar nuestro trabajo: la escritura como proceso, fundamentada esencialmente en la psicología cognitiva, el constructivismo. Lo importante no era el texto como producto sino su proceso de producción, por eso era necesario seguir unas etapas, ya

mencionadas anteriormente, para llevar a cabo de manera adecuada la escritura. Era importante que los maestros tuvieran la vivencia de la creación de un texto escrito, con sus encantos, sus dificultades y sus complejidades. Pero, en ese momento, el tiempo de un taller no posibilitaba la reescritura de los textos, agregado al hecho de no considerar aún la importancia de acompañar el proceso de reescritura.

Por otro lado, en los talleres también buscábamos que se “metieran en los zapatos del otro, del estudiante”, ya que ha sido común que los maestros les pidan escritos cuando muchos de ellos no se arriesguen a escribir. Se planteaban además sugerencias sobre cómo acercar a los estudiantes a la escritura de los textos, la relación entre la lectura y la escritura, y de éstas con el manejo de las relaciones afectivas por parte del maestro, en especial lo referente a la necesidad de dar confianza para escribir.

El texto predilecto para la lectura y la escritura fue el narrativo. Para ello se recurrió a otras estrategias, como las planteadas por Gianni Rodari (1999); entre ellas la construcción de un texto colectivo a partir de dos o tres palabras, como “Había una vez”, que facilitaban después la reescritura; en primera instancia se construía la coherencia del texto y después se hacía la revisión gramatical.

¿Qué hacer con la ortografía?

Desde tiempo atrás la ortografía ha sido el aspecto más problemático en la enseñanza de la escritura, tanto para maestros como para estudiantes; para los primeros, era el aspecto central en la producción de un texto, de ahí que veíamos cuadernos llenos de marcas sobre los errores de ortografía y era común encontrar planas de palabras cuando no se sabía escribir una palabra; para los estudiantes, la forma de enseñanza de la ortografía ha conllevado a un alejamiento de la escritura: cuando a ellos se les pregunta si les gusta escribir generalmente responden negativamente. Los dictados de palabras y el aprendizaje de reglas han sido otras estrategias de enseñanza de la ortografía, sin embargo, transcurren los años y el malestar de los maestros, los padres y madres de familia, se mantiene en los errores de ortografía.

Este malestar se prolonga más allá, a la sociedad en su conjunto. No en vano, el periódico "El Tiempo" promueve y desarrolla en todo el país los concursos de ortografía. Nos preguntamos, entonces: ¿Qué hacer con la ortografía? ¿Será que promover la competencia, convertirla en tema de concurso remediará el problema? ¿Cuál es la relación entre ortografía, producción escrita y lectura?

Cecilia Villabona en la revista *Tribuna Pedagógica* N° 7, en el artículo "El Lenguaje en la Escuela" (1993) planteaba: "La ortografía es ante todo un problema de escritura; sin embargo, está relacionado con la lectura. Las correspondencias letra-sonido no pueden aprenderse de manera fácil y útil antes de que los niños adquieran cierta familiaridad con la lectura. (p.47) Y, retomando a Smith, se puede plantear:

La base de todo aprendizaje –y especialmente del aprendizaje del lenguaje es la significatividad" (...) De ahí la necesidad de orientar el aprendizaje de la ortografía a partir de textos significativos: cuentos, poemas, chistes, trabalenguas, retahílas, tiras cómicas, etc., sin olvidar, primero que todo la realización de la lectura como una actividad placentera y comunicativa y, luego sí, a partir de esa lectura significativa, pasar al estudio de la ortografía con palabras o expresiones que formen parte de dicha lectura y no palabras sueltas. (p. 161).

En algunos de los talleres (1992) se les pidió a los maestros participantes que leyeran el siguiente texto de Julio Cortázar tomado de *Rayuela*, sin mencionar al autor. Después se les pidió que le dieran una calificación argumentada:

Siempre que viene el tiempo fresco, o sea al medio del otoño, a mí me da la loca de pensar ideas de tipo esétrico y esótico, como ser por egenplo que me gustaría venirme golondrina para agarrar y colar a los paíx adonde haiga calor, o ser hormiguita para meterme bien adentro de una cueva y comer los productros guardados en el verano o de ser una víbora, como las del zoológico, que las tienen bien guardadas en una jaula de vidrio con calefacción para que no se queden duras de frío, que es lo que le pasa a los pobres seres

humanos que no pueden comprarse ropa con lo cara que está, ni pueden calentarse por la falta de querosén, la falta de carbón, la falta de lenia, la falta de petróleo y también la falta de plata. (1984, p.11)

La intencionalidad de la estrategia con este texto era la de reflexionar con los maestros en los procesos de enseñanza de la lengua escrita y valorar el peso que le daban al significado del texto y a la ortografía. En los diferentes talleres, pudimos ver que había dos posturas: la de aquellos que consideraron que era un texto mal escrito, con muchos errores de ortografía y, por tanto, le dieron una calificación muy baja; y la de quienes afirmaron que le ponían la nota máxima, pues a pesar de tener algunos errores de ortografía era un texto muy bien escrito, tal vez por un hombre de la calle, con reflexiones profundas sobre la pobreza y la moral. De hecho, las dos posturas, que también se reflejan en la escuela, muestran la concepción que sobre lectura tenían los maestros, el papel que le asignaban a la construcción de significado y la importancia de la ortografía en la producción de un texto escrito.

¿Por qué los maestros no escriben?

En el año 1995, el Grupo de Lenguaje realizó un proceso de formación con 600 educadores, en su mayoría mujeres, que laboraban en los primeros grados de básica primaria. Su propósito era propiciar la investigación y la reflexión a partir de su práctica pedagógica en lo pertinente al lenguaje, avanzando en su cualificación teórica y en la práctica de la lectura y la escritura. Esta experiencia mostró que había dificultades en la escritura y, a su vez, los mismos maestros se reconocían más como lectores que como escritores. Así lo describimos en un informe entregado a la SED:

Parte del trabajo del curso era escribir su diario de campo. En algunos grupos (20 a 40 maestros por grupo) uno o dos maestros asumieron la escritura del diario, sin embargo, en otros, ningún maestro lo hizo. Dos talleres abordaron la escritura por parte del maestro, en el primero, bajo una actividad muy lúdica se buscaba que se escribiera una experiencia de la vida cotidiana. Bajo el goce y la risa de las anécdotas contadas, los maestros lo hicieron en verso

o en prosa y un buen número se "atrevió a leerlo" sin temores. También, unos cuantos no se arriesgaron, dijeron posteriormente que tenían temores porque no sabían escribir. Sin embargo, el segundo taller evidenció mayor dificultad, en él se propuso escribir un ensayo, compartirlo y reelaborarlo. Buen número de los educadores mostraron desinterés, trataron de evadir la posibilidad de escribir, algunos dejaron el papel en blanco, otros escribieron sus primeras líneas y otros, una página. En algunos talleres, la mayoría se negó a reelaborarlo (1996, p. 7).

Al respecto, una maestra señalaba:

Desde el inicio de nuestra formación pedagógica aprendimos que leer consistía en decodificar los diferentes signos del lenguaje convencional, centrando todas las estrategias y acciones en torno a la forma de articulación, vocalización, entonación, puntuación, caligrafía, trazos correctos y excelentes. Olvidando el gusto, sentimientos, significados y trascendencia de este proceso en la vida de los alumnos; insistiendo e intransigiendo con el rigor que aprendimos (p.11).

Igualmente, en el segundo semestre del año 1996, el Grupo de Lenguaje desarrolló un proceso de formación con 200 maestros de las escuelas de Bogotá de dos localidades. (1997) Sus propósitos eran similares al proyecto anterior. Nuestro primer paso fue plantearles que describieran su historia como lectores y escritores. Fue notoria la tendencia de los maestros a considerarse más como lectores que como escritores; mientras un 85% expresó que eran buenos o regulares lectores, un 46% afirmó que eran pésimos escritores. Esto reafirmó la tendencia manifiesta en la actividad de formación del año anterior en localidades diferentes. Algunos al responder la pregunta sólo se refirieron a la lectura y no hicieron alusión a la escritura (22.5%), lo que quiere decir que la escritura no era algo relevante en su historia como educadores. Así lo expresaron: "La lectura siempre me ha gustado, disfruto mucho de un buen libro o revista. En la escritura veo que no se me facilita reproducir y tampoco me gusta". "Soy apasionada por la lectura y continuamente leo textos, pero como escritora soy un poco floja". "Como lectora muy buena, como

escritora soy pésima". "Como escritor nulo, no la practico. Me da miedo enfrentarme a una hoja en blanco" (pp. 20-22).

Sin embargo, al lado de estos maestros que muestran dificultad y poco interés por los procesos escritores, hay otros que dicen sentirse como buenos escritores (16%). Alguno señala: "Mi experiencia ha sido bastante enriquecedora, puesto que en nuestra profesión se requiere estar al día en todos los aspectos: social, cultural, económico, político, etc. He tenido la oportunidad de escribir algunos artículos sobre mi experiencia pedagógica" (p. 25).

Llama la atención que algunos maestros reconocieran que fue en la universidad, ya en edad adulta, cuando iniciaron su formación lectora y escritora.

Lo que podemos leer en estos estudios de los años 1995 y 1996, se repite en gran parte en estos primeros años del nuevo siglo. En la mayoría de las historias de los maestros, hay una tradición familiar y escolar que ha hecho énfasis en la lectura y casi nada en la escritura. En consecuencia, consideran la escritura como una actividad difícil de realizar, complicada y exigente. Pero, por otro lado, la falta de confianza en sí mismos los llena de temores ante la perspectiva de ser leídos por otros. No podemos olvidar que la práctica solitaria de una gran mayoría de maestros, encerrados en su aula de clase, ha sido una constante durante muchos años. Esta insularidad los ha mantenido alejados del debate y de la reflexión sobre su propia práctica; por eso, es difícil para ellos asumir una crítica de su trabajo, pues es considerada más factor de desprestigio que como un aporte a su ejercicio profesional.

Diez años después de estos procesos de formación, encontramos que esta historia se repite con muchos estudiantes, algunos de ellos, futuros educadores. Pero no desconocemos que cada vez se incrementa más el número de maestros que se arriesga a escribir, como fruto de nuevos procesos de formación en las escuelas normales, en las universidades y en procesos de actualización. Cabe señalar que la escritura no debería ser asumida como un riesgo, debería estar vinculada a la vida cotidiana; a pesar de la existencia del temor a mostrarse a través de un texto propio, a dejarse ver en sus dificultades y, seguramente, a ser criticado.

El maestro que enseña la escritura

Como ya se expresó, en los procesos de formación mencionados, encontramos que, a la mayoría de maestros, les preocupaban las dificultades que tenían sus estudiantes en lectura y escritura, mas no las propias. Esto aún tiene fuerza, pocos reconocen que son parte del problema, es decir, cómo sus concepciones sobre el lenguaje y la pedagogía se traducen en unas prácticas poco competentes para que sus estudiantes produzcan textos escritos.

Cuando les preguntábamos a los maestros ¿Qué es para ellos escribir?, la mayoría expresaba que es una forma de comunicación, creación, expresión de pensamiento y sentimientos. Sin embargo, esta concepción no se proyectaba en las aulas, muchas respuestas a la pregunta por los problemas en la escritura permiten deducirlo. En general fueron del siguiente orden: a los estudiantes –a una gran mayoría– no les gusta leer, ni escribir (p. 30). El problema que siempre se ha presentado es el de la confusión de la “b” por la “d” por la “q”... es un problema repetitivo en la primaria (p. 32). Estoy enseñando con el método antiguo, siguiendo la Cartilla Coquito (p. 31).

Las concepciones que han predominado y que tiempo atrás impulsaba el mismo Ministerio de Educación Nacional, hacen que las prácticas del aula privilegien aún el dictado y la copia, y que la enseñanza de la gramática y la ortografía se den descontextualizadas de los procesos de producción de textos. Generalmente, cuando se pide a los estudiantes la escritura de un ensayo o un cuento, se devuelve señalando los errores de ortografía y con una nota de calificación, pero casi nunca se transforma en una posibilidad pedagógica de reflexión y mejoramiento del texto. Además, bajo esta mirada, la escritura se convierte en una actividad individual y no colectiva, por tanto, la participación de los estudiantes es poca; así, la escritura para ellos es tediosa y sin sentido, pues desestimula la creación textual a partir de sus propios intereses. En consecuencia, es común escuchar de los mismos maestros expresiones como: “A los estudiantes no les gusta escribir”.

Al lado de este número de maestros, también encontramos muchos que están en una transición entre una enseñanza tradicional y de gramática estructuralista (la cual considera la lengua como un sistema abstracto e ideal ceñido a unas normas rígidas), hacia una de enfoque semántico comunicativo (que propone el aspecto significativo y el uso cotidiano y real, como parte de una cultura y un contexto (p. 34-35):

Al principio del año escolar los niños trabajan y repasan el alfabeto, clasificando palabras según el número de sílabas y el acento. Después la oración gramatical.

Con base en el libro he venido trabajando las actividades propuestas en el texto, dictados de textos y palabras, terminación de oraciones. También hago clases magistrales para explicar algunos temas, lectura oral individual, comprensión de lecturas. Dentro de los temas trabajados están la oración, el nombre, la acción, las cualidades, sujeto y predicado, sinónimos y antónimos. Finalmente, estamos haciendo avisos publicitarios, cartas, telegramas...

Diariamente los niños crean pequeños cuentos e historietas en grupos (...) la lectura se realiza constantemente utilizando recursos como los cuentos, los empaques de las onces, revistas, tiras cómicas.

La escuela muestra en este momento cambios en las prácticas pedagógicas de un buen número de maestros, fruto en algunos casos de procesos colectivos que se abrieron con el Movimiento Pedagógico; el cual estimuló el debate, la reflexión compartida y la construcción de propuestas alternativas. Además, la formulación de Proyectos Educativos Institucionales –PEI– planteados por la Ley General de Educación (1991), contribuye con esta labor.

También, como resultado de los cambios propuestos por la Ley, en 1998 el Ministerio de Educación Nacional construyó con el concurso de profesores universitarios y grupos de maestros, lineamientos curriculares para las diferentes áreas de conocimiento. De esta manera se hicieron los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Podríamos decir

que este texto, cuyo propósito es reorientar la enseñanza de la lengua materna, recoge planteamientos avanzados. Sin embargo, encontramos que aún son relativamente pocas las instituciones escolares que asumen el estudio de dichos lineamientos y su desarrollo en el aula. Posiblemente, son los textos escolares los que todavía guían el quehacer de muchos educadores.

En los procesos de formación hemos encontrado siempre maestros llenos de incertidumbre, no contentos con lo que hacen en el aula y preocupados por construir una propuesta didáctica de la lectura y la escritura. Además, muchas veces, se ven como parte del problema y asumen el riesgo de hacer propuestas a pesar de las presiones institucionales y de la misma familia. Así lo expresan:

“Qué más problema que mi propio problema, y que se ha hecho evidente en el transcurso de la vida de los que ahora son estudiantes regulares de una escuela. La forma como lo estoy abordando es con una investigación, más que eso una experiencia que es lo que llaman proyecto (proyecto de aula)”.

*“Problemas encontré, graves en los diez años anteriores a éste, puesto que enseñaba con el deletreo; este año se superó en gran parte utilizando algunos elementos de la propuesta constructiva”
(p. 22-23).*

Uno de los logros más significativos de esta serie de experiencias, fue descubrir que todos, unos más que otros, poseemos capacidad para expresar por escrito nuestras ideas y sentimientos, sólo necesitamos encontrar la orientación y el apoyo apropiados. Varias son las evidencias de los avances en los procesos de escritura de los maestros, por lo menos en Bogotá, algunos de ellos referidos en este documento.

Podríamos concluir que la escritura ha tenido un papel fundamental en todos los procesos de formación del Grupo. De hecho, los enfoques teóricos han alimentado la construcción de las propuestas, pero la experiencia con los maestros nos ha abierto los derroteros.

Aportes a una didáctica de la escritura

El trasegar crítico por diferentes autores, mencionados a lo largo de este texto, nos han enriquecido de ideas y abierto la posibilidad de trabajarlas en la práctica. Concebimos la escritura como un proceso social mediado por la cultura y la relación con los otros; sin desconocer los momentos de responsabilidad individual, de escritura en solitario, cuando las palabras logran significar lo que queremos decir en un momento y en un espacio determinado. Por eso, construir un texto requiere en primer lugar del conversar, el sentir, el leer, la clarificación de su intención y el conocimiento del contexto. También determinar el tipo de texto (no es lo mismo escribir un cuento que un ensayo) por donde se orientan los intereses de cada uno.

No podemos negar que la escritura es un instrumento de poder, de prestigio, de ejercicio de la democracia, de construcción de ciudadanía, lo que Tolchinsky llama escritura de poder. Por eso es importante que la escuela la asuma como un ejercicio político, en el cual la responsabilidad no es sólo del profesor de lengua castellana sino de toda la escuela.

En los últimos años hemos visto transformaciones didácticas de importancia, que han conllevado cambios fundamentales en las aulas, y en particular en la enseñanza de la lectura y la escritura. La pedagogía estuvo en una disputa permanente sobre cuál era el mejor método para enseñar la lengua escrita, como lo señala B. Braslavsky en *La querrela de los métodos* (1962). Inicialmente era una visión técnica instrumental sin un sentido para el niño que aprendía. Posteriormente, las investigaciones de Emilia Ferreiro contribuyeron a cambios fundamentales en la didáctica de la lengua escrita. Ella afirma con relación a este tópico:

La escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés (1999, p. 45).

Actualmente, para el Grupo ha sido trascendental llegar a la Pedagogía por Proyectos, como lo señalamos en el capítulo sobre la lectura. Los primeros acercamientos se lograron en el Primer Congreso Nacional de Lectura (abril de 1993) con Josette Jolibert. Su ponencia *Formar niños lectores y productores de textos* parte de advertir que "se trata de pensar y lograr que este encuentro entre niños y textos sea tan significativo que el deseo y la práctica de ser lectores y productores de textos continúe a lo largo de toda su vida" (1993, p, 53). Apoyada en diversas teorías como el constructivismo (Piaget y Vygotski), teorías lingüísticas y pedagógicas (Freinet) hace la propuesta didáctica de la Pedagogía por Proyectos, que el Grupo empieza a estudiar. Posteriormente, el postgrado de "Lenguaje y Pedagogía por Proyectos" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, nos permitió profundizar su conocimiento y empezar a trabajarlo en las aulas de las integrantes del Grupo y en los procesos de formación de maestros que realizamos posteriormente.

Los proyectos ofrecen otra mirada sobre la escritura; ya no es la tarea escrita para el otro día, sino la creación de un texto que es acompañada por el maestro en sus diversas etapas de elaboración en el aula de clase. Además, en este proceso se interrelaciona la escritura con lectura y la conversación, lo que implica una participación muy dinámica e interactiva de los estudiantes y el maestro.

Podríamos concluir que el Grupo considera que la escritura como expresión del lenguaje es un proceso de construcción social de sentido, su enseñanza no sólo exige asumirla en su función comunicativa sino también en la cognitiva y la estética. De ahí que las planas, la copia, deben dar paso a la creación de textos, actividad concebida como un proceso en el cual el pensamiento juega un papel fundamental y, a su vez, el desarrollo del pensamiento se convierte en un propósito de la escritura. El acceso de todos los ciudadanos a una escritura creativa, de poder y con sentido estético es el reconocimiento de su importancia en la construcción de una sociedad democrática e incluyente.

Además, tanto la lectura como la escritura han sufrido grandes cambios, a raíz de la globalización y las nuevas tecnologías. En consecuencia, la escuela requiere integrar a sus procesos de enseñanza el computador, la imagen, el audio y el video.

CAPÍTULO

4

DE LA ORALIDAD A LA CONVERSACIÓN

En un principio, el Grupo de Lenguaje le dio prioridad al estudio de la lectura, más tarde se incluyó la escritura. Sin embargo, la oralidad siempre estuvo presente, aunque no fuéramos conscientes de su importancia. Cuando reflexionábamos y discutíamos acerca de los conceptos y de las estrategias de enseñanza surgía el diálogo como un recurso repleto de argumentos, explicaciones y ejemplos. Así, de la conversación informal, que es la forma más espontánea de la oralidad, pasábamos a la interacción con otros y al diálogo intencionado.

También en los talleres de formación con otros educadores se recurrió nuevamente al diálogo para lograr la interacción entre maestras talleristas, maestros participantes y el objeto de conocimiento, bien fuera la lectura o la escritura. No obstante, en el Grupo de Lenguaje no habíamos asumido el estudio de la oralidad de manera formal y sistemática. Esta situación, seguramente, es el reflejo de lo que ha sucedido en la

escuela, donde a pesar de que la oralidad atraviesa todos los espacios y momentos escolares, en el patio, el aula, los corredores..., poco o nada se ha reflexionado acerca de ella. A la oralidad no se le ha dado la importancia que requiere como medio para transformar las prácticas monológicas que predominan en la institución escolar.

En primera instancia, asumimos la oralidad como un medio para recuperar la tradición oral y hacerla viva en el aula a través del juego y la música. Más tarde, invitamos a las maestras de los primeros años a observar, escuchar y comprender los diálogos entre los niños y, desde esta perspectiva, poder orientar sus usos. Avanzamos, luego, hacia la comprensión de la importancia de reconocer la voz del estudiante, en su significado social y cultural; de ahí, la necesidad de dialogar y recrear la palabra en los diferentes espacios de la escuela.

Otro de los sentidos que resaltamos de la oralidad, tiene que ver con la creación del ambiente de conversación para interactuar con los textos, ya sea en un trabajo compartido de comprensión o de producción de ellos. Así, la oralidad en cuanto medio para conocer las ideas del otro, vinculada a la escucha, sirve como elemento generador, al crear un ambiente de conversación para desentrañar las variantes de la comprensión y producción de textos.

La oralidad en los primeros años de escolaridad

Desde los inicios de los procesos de formación en el Grupo, surgieron algunos intereses acerca de la enseñanza de la lengua oral, como se evidencian en los trabajos realizados con las maestras de preescolar, 1° y 2° de primaria. La primera intención fue plantear talleres exclusivos sobre el tema, tanto para las integrantes del Grupo, como para las educadoras asistentes a estos espacios de formación.

En este primer momento, reconocemos dos experiencias en períodos distintos, pero que en el fondo nos permitieron dar el mismo sentido a la oralidad: vivenciarla como una dimensión lúdica de las palabras en el aula y jugarlas desde su esencia rítmica y sonora en busca de sensaciones sensoriales. Es decir, hacer de las palabras un juego que

involucra la imaginación para transformarlas en juguetes en las voces de los estudiantes, las palabras para evocar, para contar, para relatar, para nombrar la realidad circundante para escribirla de otras maneras.

La primera experiencia relacionada con la palabra oral se desarrolló a finales del año 1990 e inicios de 1991, cuando se realizó una serie de cuatro talleres con educadores de la zona (Localidad 4). Debido a que un buen número de maestros tenía bajo su responsabilidad los grupos de niños de los primeros grados, en el Grupo de Lenguaje decidimos dedicar un taller a la recuperación de la tradición oral, en especial, juegos y rondas. Con los educadores realizamos algunos ejercicios para recordar y recrear diferentes rondas, trabalenguas, poemas, retahílas y canciones, prácticas que despertaron mucha alegría y emotividad en general; además se plantearon reflexiones acerca de los géneros literarios propios de la literatura infantil, en los que la tradición oral ocupa un lugar predominante.

Consultamos el libro *Guía de literatura Infantil* en donde encontramos lo siguiente: "La literatura en su primera etapa tiene el contrasentido de que se dirige a personas que no saben leer. Por lo tanto es para oír, repetir –ya recitando, ya cantando– y retener; y puesto que es más fácil retener, sobre todo cuando no se domina el sentido de las palabras, lo que viene ayudado por el metro y la rima" (Vélez Piedrahita, 1993, p. 65). Nuestro trabajo de aula nos permitió compartir en los talleres con las maestras, la tradición oral literaria que jugábamos con los niños y las niñas. Este primer acercamiento con las voces de los estudiantes con sus risas y juegos nos mostró la importancia de crear un ambiente de juegos orales, de rondas, y fue así como retomamos los juegos orales tradicionales. Y le imprimimos a esta oralidad el sentido lúdico que tiene, por ejemplo, presente en el siguiente poema de María Helena Walsh:

*Pez de platino,
fino, fino
ven a dormir en mi gorro marino.
Perla del día,
fría, fría,
ven a caer en mi bota vacía... (Canción del Pescador)*

Más tarde, en los talleres de oralidad organizados con la Secretaría de Educación del Distrito, se reanudó el intercambio entre pares, en torno a este tema. Allí los maestros deliberaron acerca de la importancia del desarrollo de la oralidad de los niños en los primeros años de escolaridad. Conversamos en estos encuentros sobre los libros de cuentos; recordamos trabalenguas, poesías, rimas. Esta secuencia de eventos representó "traer al hoy el hilo de la memoria" que desplegó las experiencias que habíamos vivido alrededor de la tradición literaria oral en la primera infancia y revivió en nuestras mentes a quienes nos la habían enseñado.

Las estrategias estaban dirigidas al desarrollo de las manifestaciones del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Por tanto, se leían cuentos de nunca acabar, poesías con cambios de ritmo en el verso, se escribían, en un tiempo determinado, palabras que empezaran por una misma letra, palabras que rimaran y palabras escritas en forma de acróstico. Además, el trabajo con el cuento y sus diferentes clasificaciones (de animales, acumulativos, cuentos de la literatura universal, entre otros) abría la posibilidad de expresión a través de la plástica, el dibujo y el drama, de tal forma que emergiera la manifestación de emociones. Se concluyó que si a los niños y niñas se les ofrecen, a partir de la palabra oral, nuevas oportunidades de experimentar emociones profundas que enriquezcan el espíritu, se les abre una puerta amplia al desarrollo de su imaginación.

Igualmente, se reconoció la eficacia de recuperar las ricas tradiciones orales de nuestra cultura. Se comprobó que a los niños pequeños les gusta jugar con el lenguaje, disfrutan los sonidos, encuentran lógicas distintas en las cosas que para los adultos son absurdas. Nos dimos cuenta de que existen juegos que han perdido parte de su riqueza estética original. Se trató de entender la posibilidad de transmisión y recreación del juego, con la totalidad de los lenguajes que en él operan; lo cual motivó a hacer acopio de esta rica tradición.

En este proceso de recolección y recreación registramos que en el juego tradicional se encuentran elementos coreográficos. Por ejemplo, el juego "Ato,

ato, materile..." puede darse en un esquema espacial semejando calles o espirales, movimientos entrecruzados y demás posibilidades de mover el cuerpo cuando se hace referencia a cosas nombradas oralmente.

También pudimos encontrar juegos dramáticos como "¿Lobo, dónde estás?", en el que los elementos musicales como las repeticiones, la entonación, el volumen y el ritmo están vinculados con aspectos de expresión artística.

En la ronda se baila, hay movimientos corporales que acompañan la música. Esa correspondencia entre oralidad y musicalidad es fundamental para percibir la relación que tiene la ronda con la palabra y con la estructura de su organización textual; expresada en la armonía de las palabras, su interpretación corporal, la serie de elementos lingüísticos presentes, como los diálogos en el caso donde hay preguntas y respuestas o elementos de repetición. El sentido de la expresión oral como juego de la palabra en los niños es un gran recurso pedagógico.

En estos talleres, las actividades prácticas se combinaban con un análisis acerca de las características de la literatura infantil, fundamentadas en las propuestas de la obra *Conozcamos la literatura infantil* (Venegas, Muñoz y Bernal, 1992). Se reflexionó también acerca de las descripciones que deben ser claras, ágiles y cortas; los diálogos que comuniquen pensamientos completos en pocas palabras y la curiosidad mediante el suspenso, el humor y la música de la poesía. Asimismo, se habló de la musicalidad como forma de relajar a los niños y las niñas; las canciones de cuna no son más que poesías cortas y sencillas, con una música agradable al oído.

Además, se comentaron los vicios recurrentes en la enseñanza de la literatura: uno de ellos el "añijamiento", con abuso de diminutivos o aumentativos; otro, el didactismo entendido como el afán de enseñar a toda costa, que se manifiesta en obras con marcada intención moralizante, religiosa o patrioteria; también las que acuden al paternalismo, la cursilería o el maravillismo. Se reiteró, finalmente, que es muy importante que en la escuela se vivencie la literatura como actividad placentera y lúdica.

La segunda experiencia del Grupo relacionada con la palabra oral, tuvo que ver con los relatos y la narración de cuentos. En un primer taller de narración oral convocado por las integrantes del Grupo de Lenguaje (agosto de 1991), pudimos compartir experiencias con Francisco Garzón Céspedes, un cuentero cubano, quien nos planteó las condiciones básicas de un buen narrador oral: atraer la atención y mantenerla, persuadir y emocionar, incentivar la curiosidad y transformar la presencia del público en participación. Con este fin, nos aclaraba, es básico utilizar todos los recursos expresivos: verbales, vocales y no verbales; descubrir el valor de la voz, de la mirada, la mímica, el gesto, la postura y la proximidad. También se refirió a la necesidad de contar como una vieja pasión del ser humano. Contar es un proceso comunicativo de memoria y de reflexión inherente al ser humano, una apelación a lo imaginario. Se cuenta para afirmar una visión del mundo y de la vida.

¡Cuentel! ¡Cuentel! para usted, para sus chicos, para sus hijos ¡en fin! ...usted elige a quién deleitar con su palabra. Así se titula uno de los primeros documentos que produjo el Grupo en este encuentro con maestros. Allí se citan algunos secretos de la cuentería: elegir el cuento o historia que nos guste; leer para descubrir motivaciones interiores, para encontrar concordancia con la visión personal del cuento, para reinventar la historia; leer para separar lo principal de lo secundario, para ubicar a los personajes, los sucesos, los espacios y, así, poder contar una mágica historia.

En este taller se señaló que una de los mayores causantes del olvido de la tradición oral y de su valoración era la escuela; por eso se requería que los maestros la volvieran a retomar como fuente de goce y placer estético, según lo expresa Graciela Montes: "Vale la pena aprovechar que al lobo se le ha hecho tarde, para jugar un buen juego, vale la pena sentirse entibiado por un rayo del sol antes de que lleguen la noche y el silencio" (1999, p. 59).

El lenguaje oral en la primera infancia

La pregunta por la oralidad cobró nuevo sentido en los procesos de formación con maestras de jardines infantiles del Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- (1999).

La preparación del proyecto de la formación de maestras jardineras (y posteriormente con madres comunitarias) logró otro acercamiento vivencial a la lengua y al lenguaje. Por tanto, se experimentaron con las integrantes del Grupo los maravillosos mundos creados por la palabra, se hicieron remembranzas y se comentaron vivencias de sus instituciones, en particular de preescolar. Se partió de la reflexión personal con relación a la experiencia docente sobre la oralidad. Por lo que se plantearon para dichos talleres los siguientes propósitos:

1. Reconocer y comprender el papel pedagógico de las educadoras (maestras jardineras y madres comunitarias), más allá de la denominación de "cuidadoras" con la que se les ha rotulado, pues había una intención de darles formación, en tanto la interacción con los niños requería de estrategias didácticas, en especial, sobre oralidad y primeros acercamientos a la lengua escrita.
2. Reflexionar sobre las representaciones culturales que ellas tienen de los niños.
3. Acercarse a las diferentes expresiones del lenguaje, entendido éste en sentido amplio.

La comprensión del papel de las maestras jardineras fue retomada con ellas a partir de interrogantes como: ¿A qué se refiere cuando hablamos de oralidad? ¿Qué representa la oralidad en los jardines infantiles y en las casas vecinales? ¿Por qué y para qué hablar con los niños? ¿Cuál es el sentido de crear estrategias en las cuales los niños sean protagonistas? Estas y otras preguntas, que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo de los talleres y de las observaciones que ellas realizaron en los jardines infantiles, permitieron polemizar acerca de la necesidad de los adultos de poner en juego su imaginación para poder estar en condiciones de propiciar el despliegue del potencial creativo que poseen los niños; al igual que la necesidad de conocer sus usos del lenguaje en diferentes situaciones y etapas de desarrollo. De la misma manera, los interrogantes hicieron visible la relación entre el lenguaje y el pensamiento

Las observaciones llevadas a cabo en los jardines y casas vecinales posibilitaron constatar que cuando los niños se expresan oralmente no significa que repitan lo que dicen los adultos, la maestra o los libros;

se trata de que utilizan su propio lenguaje, construcciones lingüísticas nuevas, propias de los niños de esas edades y, muchas veces imitadas de los padres. Por eso es fundamental observar, reflexionar y comprender para qué usan ellos el lenguaje; esto permite orientarlos en su uso. Según Joan Tough (1996, p. 91), los niños usan el lenguaje para:

- Autoafirmarse: mantener derechos y pertenencias.
- Dirigir la actividad propia y la de otros.
- Relatar experiencias presentes y pasadas.
- Hacer razonamiento lógico.
- Predecir y anticipar posibilidades.
- Proyectar las experiencias de otros.
- Construir con la conversación una escena imaginaria para jugar.

Otros elementos relevantes en el trabajo con las maestras de jardines infantiles fueron evidenciar la conexión existente entre lenguaje y pensamiento, y las diferentes etapas por las que atraviesa el niño en el desarrollo del lenguaje. Se pudo constatar cómo inicialmente se da un lenguaje emocional que le permite al niño comunicarse con el adulto; luego, aparece el lenguaje egocéntrico, expresión de toma de conciencia, este lenguaje es muy importante en la actividad infantil porque además de ser, como lo plantea Vygotski (1989, p.50), un medio expresivo y de relajar la tensión, se convierte pronto en un instrumento del pensamiento en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema; más adelante, este lenguaje egocéntrico se convierte en un habla interiorizada, es decir, en un lenguaje intelectual.

Un aspecto importante en la valoración del uso del lenguaje es que la respuesta del niño puede estar muy influida por el tipo de pregunta. Interrogantes como: ¿Qué es esto? ¿Qué dice aquí? ¿Qué ves en este dibujo?, sólo dan la posibilidad de nominar o etiquetar; por tanto, son *preguntas cerradas* que implican una o pocas respuestas y limitan la conversación; se pueden usar cuando es preciso dirigir la atención del niño hacia características particulares, con el fin de ayudarlo a tomar en cuenta toda la información útil en la que debe basar su respuesta, lo que implica un uso menos frecuente. En cambio, las *preguntas abiertas o capacitadoras*, como las llama Tough (1996, p. 104) son aquellas que de-

sarrollan un pensamiento divergente como, por ejemplo, ¿Qué piensas de...? ¿Por qué crees eso? Ellas permiten al niño hacer una interpretación personal y amplia de sus razones y emociones.

Hablar en la escuela

Con la ideas de Joan Tough (1996) y el seguimiento a los primeros aprendizajes de la lengua oral en los años iniciales de vida de los seres humanos, reconsideramos nuestras primeras acciones en torno a la oralidad y las organizamos de una manera más sistemática y comprensiva para el acompañamiento de los estudiantes en el aula y como orientación en los talleres de formación de maestros. En ese entonces, tuvimos la oportunidad de leer y escuchar a María Elena Rodríguez. Ella nos mostró otra cara de la oralidad, pues no era suficiente pensar que cada estudiante produjera su voz en el contexto escolar; el sentido lo encontrábamos en que dicha voz fuera reconocida, interpelada y respetada por los otros. Entonces, el origen y el significado de las voces de los estudiantes tomaron para nosotras un sentido social y cultural. Y fueron estos dos aspectos los que contribuyeron a que en esa etapa el concepto de oralidad tomara otro giro de mayor comprensión y de generación de procesos sistemáticos de acompañamiento.

Según María Elena Rodríguez: "Hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos organizados con relación a las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores y las mismas exigencias de las situaciones de comunicación" (1995, p. 33). Este nuevo concepto del lenguaje oral surge en la medida en que las formas de comunicación han variado y exigen un hablante con un manejo estructurado del lenguaje desde el punto de vista lingüístico y semántico.

Es fundamental, entonces, comprender cómo es lo que hablan los niños para poder así, consecuentemente, actuar. Antes de la llegada a la escuela han adquirido su lengua materna en contextos de uso: para interactuar con los miembros de su familia u otros niños y adultos; para satisfacer sus necesidades de comida, vestido y afecto; para suplir sus deseos e intereses; para comunicar una experiencia, reclamar sus

derechos o simplemente para usar algunas normas de cortesía, como saludar y despedirse. En el contexto del aula, con alguna frecuencia, se pierde esta riqueza, con modelos de poca interacción en los cuales se abre paso la imposición de la norma, el manejo del poder y la autoridad y, en algunos casos, con las didácticas utilizadas por los maestros al preferir las clases magistrales o ciertos textos escolares que limitan el uso pragmático del lenguaje.

El diálogo entre los estudiantes y el maestro favorece la exploración de los conocimientos y su enriquecimiento. Vygotski (1989, p.138) plantea que el aprendizaje despierta una serie de procesos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con otras personas, en este caso, el maestro y los compañeros.

María Helena Rodríguez considera que se deben crear estrategias didácticas para el abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos:

La observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.) en los medios de comunicación, etc.; la producción e interpretación de una variedad de textos orales, y la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas" (1995, p. 34).

Dichas didácticas buscan preparar a los estudiantes para usar la lengua en las diversas situaciones sociales y, por tanto, es esencial que los maestros nos preguntemos cómo funciona la comunicación en el aula, qué discurso se produce y en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición y el desarrollo de la lengua materna. Surgen las inquietudes siguientes: ¿Cómo convertir el aula en verdadero escenario de la comunicación oral y cuáles serían las estrategias más adecuadas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de niños y jóvenes?

Para responder los últimos interrogantes, un factor que se requiere considerar en la planeación de una didáctica de la lengua, es la diversidad. El maestro ha de tomar conciencia de que existen grandes diferencias individuales. No hay lenguajes ni dialectos "buenos" o "malos"; pero sí hay diferencias entre niños y jóvenes de los diferentes entornos socio-culturales. Es necesario que el trabajo en lengua oral parta de los usos del lenguaje de los estudiantes, no para poner énfasis en las carencias ("corregir lo malo"), sino para situarlo como forma de actuación social. Lo que significa que en la escuela se adquieran y desarrollen los recursos y las estrategias lingüísticas para superar la desigualdad comunicativa, sobre todo en las zonas marginales.

Por otra parte, los espacios de interacción y convivencia social exigen promover en la escuela el diálogo para el tratamiento de conflictos y la construcción de pactos de convivencia, además de géneros más formales de expresión oral, como la exposición, el debate, la entrevista, la mesa redonda, la conferencia, entre otros. Esto conlleva estrategias con una mayor estructuración y unos conceptos sobre su dinámica, lo que precisa del maestro explicaciones y acompañamiento en su desarrollo. Un ejemplo de estas experiencias fue la realizada en la Escuela Normal Distrital María Montessori, con estudiantes de todos los grados, y relatada por Dora Elvia Sabogal en su artículo "La oratoria en la escuela" (1993, p. 56-57). Su propósito era descubrir talentos, formar maestros líderes y trabajar por la superación del miedo a hablar en público. Para ello, los estudiantes indagaron y se apoyaron en discursos de destacados oradores, a través de audio y videos; analizaron la expresión oral y corporal y se dieron conferencias para conocer los alcances de la oratoria. Buscaron discursos de oradores famosos como Bolívar, Santander y Jorge Eliécer Gaitán, que les sirvieran de modelo para la escritura de sus propias disertaciones, luego leídas en público. Al final del proceso, que duró cinco meses, ellos reconocieron los aportes logrados, no sólo en su capacidad de expresión verbal y persuasión del público, sino también, en su competencia escritora y en la superación de los temores a hablar ante un auditorio.

En síntesis, conocer algunos investigadores de la lengua oral, nos llevó a tener una mirada más profunda de lo que ella representa y la impor-

tancia del para qué y cómo enseñarla. Esto nos condujo a reconocer lo fundamental de escuchar las voces de los estudiantes, dentro de un contexto de diversidad lingüística y textual, con un sentido social y cultural. Tener esto claro nos ha posibilitado el desarrollo de estrategias didácticas en todos los espacios escolares, no sólo en el aula, que enriquecen el desarrollo de la oralidad de niños, jóvenes y maestros.

La conversación como complemento de los procesos lectores y escritores

Nuestro último momento de desarrollo en el tema de la oralidad lo fundamentamos en la vital relación que existe entre los procesos lectores y escritores y la conversación, que no es otra cosa que la consideración de preguntarse por las comprensiones que los otros tienen cuando algo se lee. De ahí, lo primordial que es leer un texto cuantas veces sea necesario para encontrar su esencia; paralelamente, sabemos que necesitamos “dar vueltas con otro”, para resignificarlo en nuestra propia comprensión. Ese es el trabajo del maestro en el aula, leer y conversar sobre lo que se lee.

Así como la comprensión lectora se agudiza a medida que conversamos, la escritura se perfecciona en el aula en la medida en que nos preguntamos y conversamos acerca del sentido de los textos escritos por los estudiantes y de las formas de expresarlos.

Es entonces, en el proceso de formación de maestros escritores (Villabona y Cárdenas, 1999) y en el programa de Aceleración y Primeras Letras de la Secretaría de Educación de Bogotá (2005), cuando el sentido de la oralidad giró nuevamente para el Grupo y nos ofreció otra de sus facetas, ya no sólo lúdica, para escuchar las voces infantiles y de quienes se inician en la escuela, sino también para construir proyectos pedagógicos.

Un ejemplo de proyecto, en el que la oralidad tuvo un papel importante, es el realizado con un grupo de maestras que relatarían su propia historia lectora y escritora. Para iniciar se presentaron objetos escolares que evocaron su aprendizaje de la lectura y la escritura, pero fue la conver-

sación entre ellas lo que los volvió significativos, el sentimiento afloró y contribuyó a nuevos recuerdos y a reflexiones que nunca se habían hecho. "Fue muy rico conversar con las compañeras, porque cuando uno fue a escribir ya tenía una guía" (Villabona y Cárdenas, 1999, p. 69). Es decir, la conversación posibilitó el proceso de producción escrita.

En la construcción de proyectos pedagógicos (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación, 2005, p. 50), planteamos a los maestros algunas estrategias para formar escuchas y hablantes, como la promoción del diálogo y la conversación para construir propuestas, conocer sus intereses y expectativas; así, se desarrolla su capacidad argumentativa y la formulación de preguntas.

Lo importante es que cada estudiante se sienta seguro para expresar sus opiniones, argumentos e inquietudes y comprenda, además, que, así como le gusta que le escuchen y respeten, ha de escuchar y respetar a los demás, que no es otra cosa que, aprender a tomar el turno de la palabra y conocer las razones del otro para reafirmar o contraargumentar, competencias poco desarrolladas en nuestras aulas de clase.

Podríamos concluir que, cada vez, es mayor el requerimiento de preparar al estudiante para que sea capaz de asumir la palabra oral e interactuar públicamente, lo que implica formarlo para un desempeño satisfactorio en el transcurrir de la vida escolar y ciudadana. Por ello es importante vincularlo al planteamiento y resolución de problemas; a la construcción de proyectos pedagógicos, culturales y comunitarios; a la toma de decisiones y al establecimiento de múltiples vínculos sociales.

Una experiencia que ilustra: Aprender con los niños

Después de realizar un recorrido por los temas de la lectura, la escritura y la oralidad, se presenta la experiencia de una maestra del Grupo, María Elisa Pinilla Vásquez, que trabajó esencialmente con niños de primero primaria. En ella, nos muestra su recorrido a través de diversos enfoques didácticos, desde las planas hasta la Pedagogía por Proyectos. Su experiencia es significativa, ante todo, porque compartió las alegrías

de los niños al descubrir la magia de las palabras y el encanto de escribir su nombre; además, asumir una mirada crítica de sus prácticas de enseñanza que le permitieron generar cambios a través de su vida profesional. Muchos de estos logros, obtenidos, en buena parte, por su participación en el Grupo de Lenguaje, como ella lo señala.

Quiero contar mi experiencia de maestra de primaria en la ciudad de Bogotá. La mayor parte del tiempo de mi trabajo pedagógico transcurre en primer grado a partir del año 70. Retomé este curso cada año porque siempre me quedaba una experiencia para reflexionar y la necesidad de buscar otros caminos pedagógicos. Tuve la oportunidad, como lo deseé siempre, de ser ubicada en este grado de la primaria porque enseñar y aprender a leer y escribir me cautivó por mucho tiempo por lo interesante y constructivo del proceso; como maestra aprendí y me asomé con lo que ocurría en el aula, pude reconocer y apoyar los avances y dificultades de algunos niños y niñas en el acercamiento a estos conocimientos básicos para todas las áreas del saber.

Entre los recuerdos está el de un niño muy silencioso que participaba poco y yo lo consideraba como el niño que no aprendió a leer en primero y debía repetir. Un día en una experiencia que fue significativa para él, nos sorprendió diciendo "yo lo escribo", y escribió no sólo lo que se requería en el momento sino muchas cosas más. Es el tiempo y la cultura de cada niño que debe ser reconocida y respetada por la escuela porque no sólo se aprende en la escuela; además, el leer y el escribir no son aprendizajes exclusivos del primer grado. Son procesos complejos que se aprenden durante toda la vida.

Al comienzo de mi trabajo pedagógico repetí con el grado primero algunas experiencias de mis aprendizajes iniciales, como las planas para escribir y la cartilla de lectura. Algunas investigaciones han mostrado que, generalmente, se tiende a repetir formas de enseñanza similares a como aprendimos. Además, la historia personal y las experiencias escolares tienen un fuerte arraigo y cambiarlas y transformarlas implica un gran esfuerzo. Eso me ocurrió a mí y es el objeto de este texto.

En los primeros años de enseñanza, al comienzo del año escolar, arreglaba los cuadernos por áreas y los forraba con papel milano de un color particular para cada asignatura; por ejemplo, rojo para matemáticas, verde para ciencias. Creía que las áreas eran fraccionadas y se aprendían de forma separada. Después de asistir a eventos pedagógicos y de algunas reflexiones con otras colegas, me convencí de que las áreas del currículo se pueden integrar y que el lenguaje está presente en todos los aprendizajes.

En algunas ocasiones, organicé el aula de clase y la disposición del mobiliario en filas, tal como viví mi experiencia de estudiante en primaria. Permitía que los niños y niñas se ubicaran como mejor se sintieran o estuvieran cómodos.

Los factores que incidieron en mi cambio como maestra

Fue afortunado hacer parte desde 1988 del Grupo de Lenguaje Bacatá. Con el Grupo aprendí aspectos importantes del proceso lector y escritor que fueron incidiendo en mis prácticas pedagógicas. De cada reunión me quedaba un interrogante, una sugerencia o una nueva forma de asumir mi trabajo, y también una mirada frente a los asuntos gremiales. Los debates y las diferentes formas de asumir la escuela y la enseñanza de cada una de las integrantes del Grupo fueron un aporte valioso en mi trabajo como maestra y, de manera particular, para el trabajo con el primer grado. Mis prácticas pedagógicas se fueron transformando en la medida que asumí nuevos retos y compromisos, en los cuales yo tendría que ser referente como maestra.

La evaluación o resultados de la lectura y la escritura para muchos padres y madres de familia son el resultado de lo escrito por los niños en los cuadernos. Casi siempre se desconoce todo el esfuerzo y el proceso que implica leer y escribir y que se teje a diario de múltiples formas.

Contrario a lo que muchos creen, enseñar y aprender a hablar, leer y escribir es un proceso arduo, largo, creativo y complejo, que demanda de aciertos, de motivaciones y de unas estrategias metodológicas y didácticas. Es decir, para aprender son necesarias unas condiciones, tanto

de los niños y niñas como de los maestros, la escuela y la sociedad en general. Y, por otro lado, solamente saber leer y escribir no constituyen una condición suficiente para enseñar ese saber a otros; es necesario tener una comprensión clara de cómo aprenden los niños, qué piensan y sienten, qué conocimientos y experiencias previas poseen y qué tensiones manejan alrededor de sus aprendizajes. Además, cuáles materiales los motivan y ayudan y cuáles son los caminos metodológicos y didácticos para cada grupo escolar.

En primer grado aprendí lecciones de vida. Compartí la alegría de muchos niños y niñas al descubrir la palabra y escribir de manera significativa. Disfruté de muchos sentimientos de gratitud y reconocimiento a mi trabajo de maestra. Me llamaron la atención situaciones como aquella en la cual se perdió un cuento que fue leído varias veces en el aula y después supe que a algún estudiante le gustó y lo tomó como propio. También noté en algunos grupos el deseo de permanecer en la escuela y la nostalgia cuando salían a vacaciones o se daba algún receso escolar. Fui afortunada al conocer niños y niñas que amaran su escuela y les gustaran los libros, preguntaran por la lectura y les interesara asistir a la biblioteca. Por otro lado, también sentí miedos, temores, inseguridades y la necesidad de replantear mis propuestas de aula.

¿Por qué muchos maestros no quieren desempeñarse con primero de primaria?

Como maestra de las escuelas públicas de Bogotá viví la experiencia de cómo se elegían o seleccionaban las maestras para primer grado; poco ha cambiado en este momento. Señalo, entonces, lo más común: en la mayoría de las instituciones se deja este curso a la maestra que es nombrada nueva o llega trasladada de otra escuela. Esto lleva a que casi siempre los primeros meses del año el curso permanezca sin maestra. Otras veces ocurre que este curso se asigna como un castigo o un señalamiento de la directora escolar para determinadas personas. En algunas instituciones escolares donde estuve, pocas veces se preguntó quién deseaba este curso y los aspirantes siempre fueron escasos, entonces se recurría a una rifa. Raras veces la elección se hizo de manera democrática o con criterios pedagógicos. En algunas escuelas se afirma

que se designa a las mujeres el curso primero de primaria por su espíritu maternal y, de hecho, a los hombres se les excluye y se les otorgan más bien los cursos cuarto o quinto.

Podríamos, entonces, decir que son diversos los motivos para no aceptar el primer grado, pero lo fundamental es la complejidad de la enseñanza de lo que se ha denominado las primeras letras, unido a la poca formación pedagógica de las maestras y, en especial, en la didáctica de la lectura y la escritura; además del desconocimiento acerca de cómo aprenden los niños y las niñas a leer y escribir. Es propio de la cultura escolar pensar que las dificultades de la lectura y la escritura son de ellos y no de los enfoques didácticos de los maestros. Por otro lado, hay una exigencia de algunas maestras del grado segundo que al encontrar dificultades en la lectura y la escritura de los niños, propias del mismo proceso, manifiestan desmotivación para continuar con este curso, que también se le conoce como “un primero adelantado”. Además, incide la presión de los padres y madres de familia y la exigencia cultural muy común de que en los primeros meses del año o en primer grado “se aprendía a leer y escribir”.

Emilia Ferreiro investigadora latinoamericana afirma, al respecto:

Los sistemas escolares y la sociedad en general se han movido tradicionalmente con la idea de que enseñar y aprender a leer y escribir es cosa sencilla y elemental. A partir de esa concepción se ha actuado en consecuencia: al primer grado de la escuela suele asignarse a los profesores nuevos o con menor experiencia, incluso a los sin formación docente. En primer grado se abarrotan los grupos más numerosos de alumnos sin atención a los mínimos requisitos pedagógicos (1993, p. 5).

De esto se puede deducir que en buena parte de los países latinoamericanos la historia se repite. Tradicionalmente la escuela ha ignorado y ha dado poca importancia a los procesos pedagógicos del primer grado.

Durante algún tiempo de mi experiencia pedagógica, los niños y las niñas de la escuela oficial no hacían su preescolar. Entonces, en el primer grado

se gestaba el principio o base no sólo de la lectura y la escritura sino de la formación de hábitos. A la maestra de primer grado le correspondía asumir los procesos pedagógicos y de desarrollo de dos etapas escolares en el año y con grupos numerosos de estudiantes, tarea un tanto difícil, pero así lo asumí varias décadas como un reto y un compromiso: el aprestamiento y el proceso formal de lectura y escritura. Recuerdo que se trabajaba los dos primeros meses del año escolar en el aprestamiento o preparación para la lectura y la escritura. Este aprestamiento fue una etapa desarticulada del proceso lector y algo temporal. En este proceso de preparación para aprender a leer y escribir se trabajaban entre otros criterios: el desarrollo del lenguaje oral, la motricidad fina y la gruesa, la psicomotricidad. Actualmente, no se lleva a cabo este aprestamiento; hay un proceso de estimulación del desarrollo motriz durante toda la escolaridad.

Después del aprestamiento se entraba al proceso formal de la lectura y la escritura, y para el mes de junio de cada año, los niños y las niñas ya copiaban palabras y sabían escribir su nombre. Esto era para mí en ese entonces un indicativo de éxito con mi primer grado. La concepción de escritura que yo tuve en ese entonces fue "la escritura de uso, de utilidad escolar, de la tarea y el cumplimiento".

Cómo inicié la enseñanza de la lectura y la escritura

Las principales dificultades de mis estudiantes en primer grado al escribir fueron la repetición de palabras y letras o supresión de otras; a veces escribían al revés o simplemente no lo hacían. Ante el desconocimiento de lo que pasaba en su proceso, los enviaba a los Centros de Diagnóstico, sin mayores resultados.

Puedo afirmar que al comienzo de mi trabajo en primer grado, desconocía lo que Emilia Ferreiro plantea acerca de cómo piensan los niños la escritura. Yo les dictaba, los hacía leer en la cartilla o en coro y les colocaba planas de escritura. La autora e investigadora mencionada ha comprobado que los niños pasan en el proceso inicial de la escritura por varios problemas cognitivos con relación al todo y las partes que constituyen la escritura. Es así como en el caso que planteé como

dificultad para remitirlos al Centro de Diagnóstico, es sencillamente que manejan unas hipótesis de cantidad para escribir cada palabra y al comienzo algunos niños tienen un repertorio limitado de letras y al construir su escritura lo repiten o cambian de lugar; o acomodan con voces prolongadas al tratar de leer y mostrar que su escritura corresponde a los sonidos que leen.

Lo interesante no es quedarse en la interpretación de la dificultad sino ayudar al niño en su proceso de construcción de la lectura y la escritura. En algunas ocasiones se necesita la valoración de un profesional de la psicología o un terapeuta del lenguaje para indagar posibles dificultades en el niño o niña; para ello se requiere revisar las concepciones pedagógicas que se tienen en la escuela y en la sociedad en general acerca de estos complejos procesos.

Un tiempo después de comprender lo poco significativo y agradable de las planas, logré exhibir textos escritos por los niños y niñas a partir de situaciones y experiencias muy significativas y vivenciadas por ellos; en un proceso que tomó tiempos y espacios, paciencia y un seguimiento prolongado. La experiencia de la repetición de graffas y letras, la mayoría de las veces sin ser comprendidas por los niños que las realizan, demuestra en la práctica que repetir algo sin mayor significado y sentido causa cansancio y aburrimiento; además que antes que posibilitar la escritura creativa, los aleja de ella. En mi práctica como educadora comprobé que tampoco es cierto que repetir palabras o frases mejora la letra. Estas reflexiones me condujeron a abandonar las planas. Los niños cuando empiezan a escribir preguntan o se interesan por representar algunas palabras o nombres. Esta actitud debe ser aprovechada para empezar a formar oraciones y pequeños textos, no para colocar planas.

Antes los niños y las niñas escribían palabras y textos que la maestra les dictaba o copiaban palabras y frases poco atractivas. Hoy, la escritura de los diferentes textos debe ser llena de significado y versar sobre su propio mundo o realidad. Mejor aún, la escritura sale de los niños, de sus experiencias, vivencias y significados que dan al mundo. Después de una experiencia significativa para quien quiere escribir o con la motivación de una buena lectura, muy seguramente exista el deseo de escribir.

No fue nada fácil cambiar enfoques y formas metodológicas y organizativas para lograr éxito en el primer grado. Pasaron muchos años, asistí a eventos y grupos pedagógicos y recibí críticas y cuestionamientos acerca de la forma como enseñaba. Estos cuestionamientos y el pertenecer al Grupo de Lenguaje en el que se ha dado la discusión y el análisis de lo que pasa con la lectura y la escritura en la escuela, además de la fuerza de la realidad escolar, me obligaron a buscar otros caminos diferentes a las planas y a las cartillas. De una manera ardua puedo decir que pasé de las planas a la Pedagogía por Proyectos. Después de muchos años, encontré en esta estrategia didáctica otra forma de organizar los contenidos del grado primero, por unidades o temas generadores cuyo eje central fue la lectura, la escritura y la conversación, desde una perspectiva lúdica, significativa y real para las niñas y los niños. Por ejemplo, en una oportunidad trabajé un proyecto sobre los humedales de Bogotá y después de casi tres meses de trabajo continuo pudimos compartir textos creados por los niños, posteriormente editados. Es decir, seguimos un proceso y trabajo sistemático en la escritura para poder mostrar no planas sino producciones firmadas por sus autores.

Debo reconocer también que en el Grupo de Lenguaje Bacatá comprendí y me coloqué en la situación de los maestros que trabajan principalmente en la primaria y, de manera particular, en lo relacionado con el lenguaje escrito. Fruto de las discusiones de cada sábado en el Grupo es el artículo que escribí para la revista *Tribuna Pedagógica* número 7 de la ADE (1993). En él me atreví a cuestionar acerca de la importancia y el valor real de las planas de escritura. La experiencia reflexionada en colectivo me permitía tener otras miradas de la escritura. Más adelante, he sido maestra de maestros en los procesos de formación de la SED.

El sentido de los cuadernos

Al comienzo, en algunas escuelas donde fui maestra de primer grado, le di importancia al cuaderno del estudiante tal como si fuera su primera obra de arte. Allí se registraba con planas y dibujos parte del proceso de clase que organizaba por ciclos de cuarenta y cinco minutos y de manera desarticulada, es decir, se interrumpía o se hacía un descanso para pasar de escritura a matemáticas, por ejemplo.

En los cuadernos de los niños podemos percibir concepciones de la lectura y la escritura, metodologías asumidas, cultura escolar y parte de la personalidad del estudiante. Fue así como con las nuevas experiencias de la escritura y la forma de organizar los contenidos de manera articulada, encontré otro sentido al cuaderno. Lo más esencial, destacar el proceso vivido; así, no me preocupé tanto por el orden sino por el proceso o experiencia que vivía con mis estudiantes. Cada cuaderno era diferente, algunos con tachones, borrones, omisiones, todo aquello que forma parte del proceso de aprendizaje. Me costó trabajo aceptar que los cuadernos no deben ser homogéneos, menos aún los niños y niñas.

Las cartillas de lectura que muchos recordamos

En la escuela donde comencé mi trabajo pedagógico se usaban pocos libros. No les leía los cuentos a mis estudiantes, sino que se los narraba e interpretaba y agregaba elementos personales. No reconocía entonces el valor y la cadencia del lenguaje escrito según lo conciben los propios autores.

Como premio por ser juiciosos, les leía textualmente los versos de la cartilla *Primera Jornada* de Álvaro Marín y Alejandro Cano. Versos con rimas casi musicalizadas cuya lectura se convertía en un arrullo para los niños que pedían con insistencia “profesora, repita, lea otra vez”. Quiero anotar que por esta época de mi experiencia pedagógica, aún no conocía la importancia y valor de leer de manera permanente en la escuela y, además, en voz alta por parte de la maestra. Actualmente se afirma que en la escuela primaria el 80% de la lectura en voz alta debe ser realizada por la maestra con el propósito de encantar a los niños con la lectura, además de ayudar en la comprensión de los textos y para constituirse en referente lector.

Para muchos adultos la cartilla de lectura es inolvidable: recuerdo los dibujos, las palabras y frases. Aprendí en la *Cartilla Charry*, que según fuente consultada, se editó desde 1917 y en *La Alegría de Leer* de Evangelista Quintana (1930). Se dice que estas cartillas fueron uno de los libros más vendidos en el país. Contrario a lo que hizo Pinocho, yo no vendí mi primera cartilla porque sería utilizada el siguiente año por mi hermana

menor. Por fortuna, pasado un buen tiempo conseguí algunos ejemplares de las mencionadas, las cuales conservo con especial aprecio.

En las escuelas donde enseñé a leer y escribir usé por mucho tiempo las cartillas: *Pinocho* de Susaeta, Medellín, 1981; *Nacho*, Susaeta, 1984; *Coquito* de Everardo Zapata Santillana, editorial Presencia, 1985; *Victoria* de Norma, 1990, y otras que los niños y niñas traían motivados por sus padres. Algunas de estas cartillas tienen estereotipos de familias, muestran niños simpáticos y felices, oficios y roles fijos, algunas personas no son visibles como los afrodescendientes que hoy reconocemos.

Seguí con mis estudiantes lo que las cartillas nos indican: las letras solas, primero las vocales, después las consonantes, es el método fonético en el cual la lengua es una sucesión de sonidos en la que se da poca importancia al sentido o significado. Otras de las cartillas mencionadas hacen énfasis en el silabeo, por ejemplo leer y copiar: ma-má. Los niños y niñas realizan un proceso de abstracción para comprender lo que leen. Parecía como si todos tartamudeáramos y, a veces, en coro. "Aún no comprendo cómo aprendieron mis angelitos". Otro año trabajé con las palabras normales de la cartilla *Nacho*, estas son palabras completas y llevan un orden: mamá, papá, sapo, mula...

Después de algún tiempo comprendí que no solamente se lee en las cartillas. Cuando llevaba los estudiantes a recorrer el barrio y a leer todo lo que pasara por nuestros ojos y formas de sentir, recibí regaños de algunas directoras y críticas de mis colegas quienes afirmaban: "¿eso es leer?", "¡qué raro!"

Después, en otras cartillas se presentaban frases como una unidad completa de sentido. Se decía que la lectura debía ser recreativa y gratificante. Creo que mis primeros estudiantes no disfrutaron mucho con esto porque muchas frases se repetían sin la mayor comprensión, eso sí ejercitando la memoria: la lectura fue un proceso de repetición de frases, por ejemplo cuando los niños repetían "amo a mi mamá" o "mi mamá me ama". Muchos de ellos ni tenían mamá y otros no precisamente eran aceptados por sus madres. Aunque me explicaron que la frase mencionada es fonéticamente fácil de aprender terminé por convencerme de

que no necesariamente se debe comenzar por esta frase. Los intereses de los estudiantes son otros. Por ejemplo, se puede comenzar por aprender a leer a partir del nombre propio. Se puede recrear en el aula el significado y sentido de los nombres de cada uno de los estudiantes, incluso su mote o apodo, que en un comienzo es más familiar que su nombre propio, es decir, muchas veces no responden a su nombre sino a su apodo o al modo cariñoso de llamarse como, por ejemplo, Pacho por Francisco (Diez, María Carmen, 1997, pp. 19-23).

También tuve la experiencia de implementar el método global, mezcla de lo fonético, lo silábico y lo semántico; con la virtud de trabajar palabras generadoras, pero en un contexto; ejemplo: la palabra casa: la casa de Luis está cerca de la escuela. Al colocar una palabra clave en un contexto, la comprensión es más fácil para algunos niños: encuentran mejor sentido y significado, pueden recrear o enriquecer el lenguaje. A otros niños y niñas (pocos según mi experiencia), no les es fácil aprender así, de manera especial aquellos que tienen dificultad para observar aspectos globales o generales.

Finalmente, con el Grupo de Lenguaje me acerqué a la Pedagogía por Proyectos, que como lo señalé anteriormente, fue vital para enamorar a los niños y niñas, de la lectura, la oralidad, la escritura y el conocimiento. Con esta estrategia pedagógica se trabaja de manera integrada algunas áreas del conocimiento y se logran acuerdos para aprender temas de interés del grupo, es decir, los estudiantes pueden expresar qué les interesa aprender; y dependen exclusivamente del criterio de la maestra.

El paso de una tecnología a otra

Durante el tiempo que conocí la lectura y la escritura, no sólo como experiencia personal sino como maestra, pude evidenciar cambios tecnológicos interesantes: como pasar del uso del gis y la pizarra al tablero, de la tiza al marcador borrable y de los cuadernos para cada asignatura al fólder por proyectos y al computador y la Internet. Del megáfono al micrófono inalámbrico, y de la grabadora y el casete al disquete y al disco compacto o CD y a la memoria flash USB. Los cambios tecnológi-

cos mencionados tuvieron una incidencia en la forma de enseñar y de aprender y de asumir los procesos escolares.

De la época de las cartillas, las copias y las planas, recuerdo las ayudas educativas precarias, que respondían a la tecnología de esa época. El televisor lo armé con una caja de madera con dos palos laterales para correr a manera de rotafolio los dibujos o cuentos, los pegaba con engrudo como si fueran un friso y el volumen lo graduaba con mi propia voz. El estencil manual, que manchaba bastante las manos y los cuadernos de ferrocarril o renglones acomodados para las planas escolares, fue reemplazado por la fotocopidora electrónica. El tablero casi siempre de color negro y, después, verde, estuvo presente en mi aula durante más de dos décadas; finalmente, lo reemplazó el tablero acrílico y a la tiza el marcador borrable.

A manera de conclusión, podría decir que aprendí siendo maestra, otras formas y concepciones de hablar, leer y escribir como procesos complejos. También a compartir procesos lectores y escritores en primero de primaria con muchos niños y niñas, quienes aprendieron a interactuar y les quedó muy en su interior el deseo de leer y la necesidad de producir sus propios textos; valió la pena ser maestra de primaria. Si la vida me ofreciera otra oportunidad, seguiría siendo maestra mirando los errores cometidos con sentido crítico para no repetirlos.

CAPÍTULO

5

TRANSFORMAR AL MAESTRO PARA CAMBIAR LA ESCUELA

Diversos autores, ya mencionados prolijamente a lo largo de estas Memorias, abrieron al Grupo de Lenguaje un camino de posibilidades para asumir de manera distinta los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Paulatinamente nos involucramos con los problemas de la escuela frente a la lengua escrita, como la apatía por la lectura y la escritura en su vida cotidiana, la didáctica de la enseñanza en los primeros grados, las dificultades en la comprensión lectora de niños y jóvenes, en fin, en la formación de lectores y escritores.

De otro lado, nos inquietaron realidades como los resultados de las investigaciones realizadas por el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina -CERLAC-, *Los escolares y la lectura, el comportamiento lector de los niños en la escuela primaria* (1983, p. 56), y que citamos en el capítulo sobre la lectura. Llama la atención de esta investigación que

el mayor porcentaje de lectura de los maestros era de textos escolares. Igualmente, el estudio del Ministerio de Educación y la Universidad de Harvard, *La repetencia escolar en la escuela básica primaria oficial colombiana*, en el cual aparecieron los resultados de las pruebas de matemáticas y lenguaje, en 1° y 3° de primaria, con problemas de calidad en los aprendizajes de los niños.

Estos y otros estudios, así como las inquietudes manifestadas por muchos maestros sobre las dificultades de sus estudiantes en la lectura y la escritura, nos llevaron a formularnos preguntas como las siguientes: ¿La escuela nos formó como lectores y escritores? ¿Qué es leer y escribir? ¿Quién enseña a leer y a escribir? ¿Será posible que maestros que no leen ni escriben puedan enseñar a leer y escribir con agrado? ¿Qué tiene que ver la enseñanza de la lectura y la escritura con el fracaso escolar? Estas cuestiones y la experiencia de los talleres de la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ–, nos condujeron a compartir con otros maestros nuestros estudios y reflexiones iniciales. Pensamos que la mejor estrategia eran los talleres, cuyos propósitos consistían en generar una reflexión en torno a su práctica pedagógica y aportarles algunas estrategias para el trabajo con los niños en el aula. Se tornaba fundamental, entonces, contextualizar las prácticas que venían de una tradición que ha mantenido casi las mismas formas de enseñanza de la lectura y la escritura a través de los años.

Fue así como desde 1989, iniciamos nuestro trabajo con maestros de las instituciones en las cuales trabajábamos o en las que trabajaban maestros conocidos. Le apostamos, entonces, a la formación docente, porque queríamos una escuela diferente, con otras formas de acercar a los niños a la lectura. Buscábamos que se interesaran y apasionaran por los libros; igualmente, que la escritura no se hiciera a través de las planas y la copia, sino que se reconocieran las posibilidades de creación desde los primeros años. Al compartir nuestras inquietudes, nuestros hallazgos teóricos y nuestras experiencias con otros maestros, sentíamos que entregábamos un aporte importante a la educación del país.

Los procesos de formación adelantados por el Grupo representan un ejercicio en doble vía, pues a la vez que recogemos nuestra experiencia de

aula, la proyectamos en el diseño, preparación y ejecución de proyectos de formación de otros maestros, generando una dinámica de trabajo en dos escenarios distintos: el primero dentro del Grupo y el segundo con otros educadores.

Los proyectos impulsados por el Grupo nos han posibilitado la búsqueda de nuevos saberes. A la vez, nos han permitido apreciar los cambios logrados en las historias personales de cada una de sus integrantes y en la identidad construida como colectivo. Sin embargo, cada proceso tiene sus especificidades, como lo explicaremos a continuación.

Autoformación: reflexión permanente de la práctica

En los inicios, la autoformación fue la razón de ser del Grupo, su esencia. Se plantearon las primeras inquietudes, las primeras preguntas, los primeros intentos de leer nuestras prácticas y las de nuestras escuelas. Surgieron, entonces, las propuestas de leer los primeros libros para reflexionar sobre ellos y transformar la práctica.

En algunas ocasiones todas leíamos el mismo texto, como *Los Hijos del analfabetismo* de Emilia Ferreiro. Debatíamos sobre ellos, surgían diversas posturas que ayudaban a entender al autor correspondiente; aunque reconocemos que no todas leíamos el texto, pero sí buscábamos darle sentido a nuestra práctica a partir de las reflexiones del debate. Otra modalidad de lectura era que una de las integrantes del Grupo se responsabilizaba de un autor o de capítulos de un texto. La tercera modalidad, adoptada hace poco tiempo, fue tomar un texto y leerlo todas, capítulo a capítulo, bajo la responsabilidad de alguna que guiaba el debate y lo confrontaba con experiencias de aula; fue el caso del libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, cuya compiladora es Anna Camps. En el capítulo "Aprender a narrar", un proyecto sobre la novela de intriga, la responsable lo cotejó con la película francesa *8 Mujeres*. Otras mostraron también cómo habían desarrollado con sus estudiantes esas secuencias didácticas.

Sin embargo, la lectura crítica y aplicada a los contextos no son la única experiencia de autoformación desarrollada por el Grupo. También lo

han sido la asistencia a congresos y eventos académicos, la construcción de planes de trabajo y su evaluación, y la presentación de proyectos. Además, el ejercicio de la escritura, del cual hablamos en un capítulo anterior.

El Grupo siempre ha hecho las gestiones requeridas para asistir a eventos de carácter local, nacional e internacional, con recursos del Grupo o personales. A nivel nacional destacamos la asistencia a los congresos de lectura organizados por FUNDALECTURA desde 1993, que se constituyen en una buena fuente de formación teórica, pues nos han permitido dialogar personalmente con investigadores como María Eugenia Dubois, Delia Lerner, Daniel Cassany, entre otros. Además, nos nutrimos de diversos autores, tanto nacionales como internacionales, entre ellos de Emilia Ferreiro y María Elena Rodríguez. En dichos eventos hemos conocido experiencias de formación lectora y escritora de diversos países y, en una ocasión, presentamos la nuestra. A nivel internacional, el Grupo de Lenguaje comparte con maestros de Iberoamérica sus procesos innovadores e investigativos, pues hace parte de la red que realiza los encuentros iberoamericanos de colectivos escolares que hacen investigación desde la escuela.

La planeación del trabajo anual y su evaluación se constituyen en otro espacio de formación. Casi desde el inicio del Grupo trazamos planes para el año. Ello nos llevó a descubrir que en educación también se establecen metas, estrategias e indicadores de logros. Finalmente, nuestra experiencia en este campo avanzó con la participación en la Red Distrital de Lenguaje, pues nos guió paso a paso en la construcción de la misión del Grupo y los aspectos centrales de los planes de trabajo.

La presentación de proyectos de formación de maestros nos exigió trabajo académico, y también organizativo. Con ellos consolidamos la experiencia de trabajar en pequeños equipos que respondían por parte del proceso formativo, llámese grupos de maestros o de escuelas o de localidad. Surgieron, entonces, nuevos aprendizajes: presentar proyectos a largo plazo, construir una propuesta financiera, planear y organizar la infraestructura y los recursos materiales y bibliográficos, evaluar y rendir informes, cumplir los cronogramas respectivos.

Concluimos que en estos espacios de autoformación es donde producimos los proyectos de formación adelantados con maestros, las ponencias y escritos para participar en múltiples eventos y las publicaciones realizadas. Esta producción escrita es el resultado de registros, protocolos, evaluaciones e informes redactados por todas y cada una de las integrantes del Grupo (leídos y corregidos colectivamente antes de ser expuestos a otros interlocutores). De este modo, el ejercicio de la lectura y la escritura en el Grupo, se proyecta hacia escenarios reales y auténticos de comunicación.

Los procesos de autoformación nos consolidan como colectivo porque además de ser el escenario de encuentro y discusión entre pares, ha sido el espacio para dar y recibir aportes, no sólo teóricos del lenguaje y la pedagogía y la organización del trabajo con otros educadores; sino también para abordar temas de política, educación, actualidad, y el tiempo alcanza hasta para algunas celebraciones particulares. De igual modo, para la autocrítica, para aprender y reflexionar acerca de nuestras prácticas, para hacer el balance de nuestras acciones, para escribir y reescribir nuestros textos individuales y colectivos, y para proyectarnos como Grupo.

Nuestra apuesta a la formación de maestros

Los talleres son concebidos en el Grupo como espacios de reflexión de la práctica pedagógica de maestros, a partir de su propia experiencia y en articulación con su realidad escolar y social. Inicialmente buscamos que fueran una alternativa frente a los tradicionales cursos de capacitación docente, tan de boga en esta época (década del noventa). Estos se centraban en la transmisión de una serie de actividades pedagógicas que terminaban por convertirse en un activismo didáctico (característico de muchas de las prácticas en las instituciones escolares), que obstaculiza cambios significativos con una clara intencionalidad y producción de saber pedagógico, pilares estructurales en la construcción de autonomía e identidad en el ejercicio de la enseñanza.

Los talleres están situados en una propuesta que tiene como propósito que los maestros deconstruyan y construyan nuevos conceptos para la

enseñanza del lenguaje, a partir de sus vivencias como usuarios de la lengua oral y escrita, de sus experiencias como maestros que enseñan a leer escribir a niños y a jóvenes. Los talleres con nuevos grupos de maestros se inician con una indagación acerca de cómo habían aprendido a leer y escribir, y desde allí generamos debates, reflexiones y aportamos elementos teóricos; además, recreamos didácticas y proponemos y elaboramos colectivamente alternativas pedagógicas para ser llevadas al aula por cada uno de los participantes. Siempre teniendo en cuenta al otro, en su saber y su ser, aplicando el viejo adagio de que "lo nuevo se construye sobre lo viejo".

Los talleres viven un proceso de construcción entre todas las integrantes del Grupo. En los primeros años respondían a un propósito de formación de lectores y productores de textos. Posteriormente, cuando presentamos proyectos de formación, correspondían al propósito general planteado para el caso y a lo específico de un taller como parte de una secuencia didáctica.

En primera instancia, hay una lluvia de ideas y una discusión a su alrededor, que se decanta y produce acuerdos generales. Luego, se escribe lo que hemos llamado un "protocolo", que se constituye en la ruta didáctica, en la que establecemos los propósitos del taller; los pasos a seguir (descritos de manera detallada); las formas de trabajo: individual, en pequeños grupos y en plenaria; los tiempos propuestos para cada actividad. También el protocolo indica las lecturas que entregamos o que trabajamos en los talleres y, generalmente, la bibliografía recomendada. Finalmente, éste es editado y entregado a cada una de las integrantes del Grupo, quienes le introducen algunas variantes de acuerdo con el grupo de maestros con quienes se llevará a cabo.

Establecido el protocolo se definen el cronograma, las responsabilidades y qué integrantes del grupo se harán cargo de cada taller. Además, cuando éste se realiza, las talleristas, como nos denominamos en las propuestas entregadas, se han distribuido las responsabilidades en cada momento, bien para desarrollar las actividades con los maestros o bien para levantar la memoria respectiva. Las fortalezas de cada una son importantes a la hora de asumir los compromisos; por ejemplo, las

diferencias de orden teórico pues cada una se ha fortalecido en determinados temas. También cuenta el tiempo de pertenencia al Grupo y su experiencia con los grupos de maestros; por eso estimamos fundamental que la que se inicia acompañe a la experta, por decirlo de alguna manera. En algunas ocasiones, las talleristas han visitado el lugar de trabajo de las educadoras con las que se va a desarrollar el proceso de formación; como en el caso de las maestras de jardines infantiles y madres comunitarias, con quienes por primera vez íbamos a iniciar procesos formativos.

Como complemento de lo anterior planteamos los diálogos entre práctica y teoría. En los talleres se parte siempre de una experiencia, pero se invita a la reflexión teórica y a la confrontación con la propia experiencia de cada uno de los participantes.

La evaluación de los talleres se efectúa generalmente en las reuniones siguientes. Se señalan los aspectos más relevantes, como los reajustes dados o los logros expresados por los maestros. Igualmente, las dificultades detectadas, tanto en los maestros participantes como en las talleristas. Al finalizar el año, los talleres también son motivo de reflexión, como parte de los procesos de formación vividos en ese período.

Actualmente, para el desarrollo de los proyectos de formación dirigido a otros maestros conformamos equipos de trabajo en los que la interdisciplinariedad desempeña un papel importante. Los distintos saberes se complementan y contribuyen a la construcción de propuestas innovadoras, enriquecedoras del saber y la práctica pedagógica del Grupo.

Otras estrategias de trabajo que se han desarrollado son las visitas de apoyo y las visitas de acompañamiento.

Las *visitas de apoyo*, llevadas a cabo en los primeros proyectos de formación, consistieron en un encuentro de pequeños grupos en las instituciones donde laboraban los maestros participantes. Eran tres o cuatro maestros con los que se conversaba sobre los documentos entregados en los talleres de lectura o sobre diarios de campo escritos por ellos como una propuesta para reflexionar sobre su práctica. Como la mayoría de las participantes no leía o no escribía, acudíamos a la conversación sobre

su quehacer diario. También se llevaban libros de literatura; la tallerista leía en voz alta a los maestros, en un intento de proponer otra forma de lectura para ser implementada con los niños en las instituciones educativas. Más tarde con el proyecto *Volver a la escuela*, retomamos la estrategia de encuentros locales, con propósitos similares, pero con maestros de varias localidades, como más adelante lo señalamos.

Las *visitas de acompañamiento* consisten en asistir al aula del maestro. En algunas ocasiones les leíamos a los estudiantes o generábamos otras estrategias para que el maestro, tomándonos como referente perdiera el temor a generar cambios en el aula. Este método fue retomado en el proyecto *Volver a la escuela*. En todos los casos, se busca una retroalimentación con el maestro de aula.

Tres momentos en el proceso de formación

El trabajo continuo en estos veinte años ha tenido diversas transformaciones debido a la misma dinámica que involucra una experiencia marcada por el permanente ejercicio de la reflexión, nunca acabada, siempre contrastada, reconstruida y vuelta a revisar para someterla a la crítica. A grandes rasgos identificamos tres momentos determinantes para la historia del Grupo en el campo de la formación de otros maestros: De la imitación a nuevas propuestas, Proyectos continuos y sistemáticos y Seguimiento y producción pedagógica.

De la imitación a nuevas propuestas

Para iniciar nuestra experiencia de formación de otros maestros, tomamos como referente los mismos talleres con los cuales fuimos formadas: los talleres de La Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil –ACLIJ–. Partimos de considerar que, así como el aprendizaje de los niños pasa por momentos de imitación, también en nuestro caso, iniciábamos un aprendizaje replicando algunos de los talleres recibidos.

Imitamos:

- La idea de taller. El diálogo entre lo teórico y la experiencia práctica, la interacción entre quien dirige y participa, entre quien pregunta y motiva la conversación, y la expresión oral de los participantes.
- Algunas estrategias como la predicción al leer un texto y la lectura de un texto, *La Tortófila*, que posibilitan trabajar la relatividad de la comprensión.
- La conversación acerca de algunos aspectos teóricos, como *Los elementos visuales y no visuales* de Frank Smith, que han permitido entender el sentido de la comprensión lectora.

Si bien se mantuvieron algunos aportes de ACLIJ, poco a poco fuimos innovando en los talleres con los maestros. Por ejemplo, para los maestros de preescolar y primero de primaria creamos el taller *La literatura y los niños*, que intentaba recoger las innovaciones que algunas integrantes del Grupo realizaban con los niños en sus aulas de preescolar y cuyos propósitos eran que los maestros reconocieran la importancia de la oralidad en el curso de primero de básica primaria y descubrieran las posibilidades de los diferentes géneros literarios (Grupo de Lenguaje, 16, jul., 1991).

Posteriormente, acogimos nuevos aportes, entre ellos los de María Eugenia Dubois acerca de lo esencial en la formación de maestros: "Ser para el hacer, la cualidad de lector y escritor que debe poseer el maestro (...) el saber y el hacer no son suficientes se necesita el sentir y el vivir" (dic., 1990, p. 15).

Más adelante comprendimos que en un solo taller no podíamos aportar todos los elementos necesarios para que los maestros comprendieran, se apropiaran del sentido e implicaciones que nuestras propuestas tenían; por tanto, ofrecimos a algunas instituciones una serie de cuatro talleres, en los cuales abordamos la lectura, la escritura y la oralidad. Los talleres partían de los intereses que cada institución nos manifestaba. También resaltamos que fue un trabajo *ad honorem*, pues nuestro interés era ante todo de orden académico, no de orden económico; sólo más tarde el

sindicato aportó unos pocos dineros que servían para cubrir los costos de la logística del taller.

Concluimos que el aprendizaje adquirido en este primer momento de formación de maestros, nos reveló aspectos importantes: a) conocer cómo aprendieron a leer y escribir; b) reconocer sus concepciones de lectura y escritura (en la básica secundaria muy ligadas a la enseñanza de la gramática); c) identificar el papel pasivo que los maestros le atribuían a los estudiantes como usuarios del lenguaje; d) la poca importancia dada al enfoque semántico-comunicativo y la poca articulación en la enseñanza del lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Comprendimos, entonces, que nuestro trabajo consistía, principalmente, en reorientar el trabajo de aula, de lo gramatical hacia lo semántico-comunicativo; asumir el lenguaje en su totalidad; proponer estrategias lúdicas que involucraran a niñas, niños y jóvenes como agentes autónomos del lenguaje, y desentrañar la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

En este momento de formación, cada una de las propuestas desarrolladas involucró nuevos aprendizajes para el Grupo, no sólo en el nivel teórico sino en los niveles organizativo y logístico: diseño de nuevos talleres, estrategias innovadoras y escritura de protocolos.

Este primer intento de formación nos permitió llegar más tarde a otros escenarios escolares, diferentes a nuestras aulas o a las de nuestras amigas e hizo posible la autocrítica y autoevaluación para replantear el trabajo.

Proyectos continuos y sistemáticos

Un nuevo momento consistió en la presentación y desarrollo de proyectos de formación de maestros, correspondientes con propuestas continuas y sistemáticas. En una convocatoria de la Secretaría de Educación en 1995, presentamos una propuesta de formación para educadores de los primeros años de básica primaria de dos localidades de Bogotá. La propuesta incluía una secuencia de cinco talleres (lectura, oralidad, estrategias de promoción de lectura, escritura y literatura) y asesorías

institucionales. De allí en adelante nuestras propuestas de formación docente han incluido varios talleres, desarrollados secuencial y estructuralmente.

Vinieron entonces diversos proyectos adelantados con diferentes grupos de educadores: básica primaria y secundaria, jardines infantiles, madres comunitarias y estudiantes normalistas. Además de los talleres, se implementaron estrategias como acompañamiento y visitas de aula.

Nuestra experiencia con las maestras de jardines infantiles

En los procesos de formación con doscientas treinta maestras de jardines infantiles del Distrito Capital y, posteriormente, con doscientas cincuenta madres comunitarias de las Casas Vecinales (años 1999 y 2000) se abrió para el Grupo un nuevo campo de formación y la necesidad de plantear otras estrategias, pues la lectura y el diálogo con los niños eran una práctica ausente en la mayoría de estas instituciones. En consecuencia, optamos por iniciar el trabajo con una estrategia que las invitara a traer a la memoria sus intervenciones con los niños y a registrarlas, para luego ser leídas, reflexionadas y analizadas en Grupo. Fue así como a través de registros hechos por ellas, sobre diálogos entre varios niños, se les permitió descubrir el sentido de los usos del lenguaje y confrontar sus propias experiencias. A través del intercambio de puntos de vista, las talleristas aportaron nuevos elementos teóricos que orientaron la reflexión y buscaron la transformación de las prácticas en estas instituciones, lo mismo que a construir nuevas comprensiones de las experiencias presentadas

Este reto implicó para el Grupo asumir una mirada muy particular en relación con la enseñanza de la oralidad en la infancia y en el contexto escolar, y las estrategias para desarrollarla con las maestras jardineras, de tal manera que pudieran tener elementos para el trabajo con los niños de todos los niveles, desde salacuna hasta kinder. Autores como Walter Ong y Joan Tough tuvieron un papel significativo en este proceso.

La lectura de imágenes, la conversación, el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, fueron temas vitales profundizados en el Grupo.

También, sugerimos la compra de libros para ser entregados a las instituciones y así lograr implementar la propuesta de lectura de cuentos en los jardines infantiles; entregamos un listado de sugerencias, teniendo en cuenta nuestra experiencia con los libros.

Formación de maestros de la Básica Primaria

Con estos Grupos de maestros de primaria iniciamos procesos de formación continuos, entre los años 1995 y 1997. Primero en las localidades de San Cristóbal (4) y Fontibón (9) con seiscientos maestros. Después en las localidades de Tunjuelito (6) con ciento cincuenta maestros, Candelaria (17) y Santa Fe (3) con doscientos maestros. Uno de los propósitos fue avanzar con los educadores en la construcción del currículo y el plan de estudios, en lo referente al lenguaje. En este momento realizamos nuestras primeras publicaciones, como ejercicio requerido por las mismas propuestas de formación, hecho que implicó para el Grupo sistematizar nuestra experiencia en formación docente. Se realizaron dos publicaciones: *Formación de maestros en lenguaje, Localidad 6, Tunjuelito* (1995) y *Formación de maestros en lenguaje, Localidad Santa Fe y Candelaria* (1996).

En esta oportunidad entregamos los "Maletines Viajeros", consistentes en un paquete de libros para niños y niñas, esencialmente de cuentos y poesía, previamente seleccionados por el Grupo, para ser leídos e intercambiados en las aulas de los maestros. Retomábamos la idea del Acervo de México, del proyecto "Todos podemos leer y escribir" (1996), en el cual a un grupo amplio de escuelas de Latinoamérica (incluida Colombia), la Secretaría de Educación Pública de México entregó un paquete de 90 libros para promover la lectura con los niños; en este proyecto participamos la mayoría de las integrantes del Grupo.

La Segunda Asamblea Pedagógica: una experiencia de formación

La realización de la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital (octubre de 1994) responde a lo que la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE– señaló en la presentación de sus memorias: "Es el nuevo papel que nuestro sindicato ha venido desempeñando en la promoción y apoyo de nuevas formas organizativas y de socializa-

ción pedagógicas que doten al maestro de una nueva imagen, más allá de lo meramente reivindicativo, y le proporcionen condiciones para su cualificación profesional" (1995, p.7). El debate central se ubicó en un diálogo entre la necesidad o no del currículo en los proyectos educativos, diálogo encaminado hacia la reflexión y la confrontación, como ejercicio esencial en la construcción de comunidad académica.

Para nosotras como Grupo de Lenguaje, además de participar con ponencias en las mesas de trabajo y en su debate, este espacio significó conocer personalmente a María Eugenia Dubois y poder intercambiar con ella experiencias e inquietudes acerca de la formación docente. Esta vez nos sorprendió con otro gran aporte: *La lectura como transacción*, en donde entraban en juego los elementos aportados por la psicolingüística (F. Smith), y los aportes de Louise Rosenblatt, que reconocía al lector como sujeto activo, partícipe del texto. La comprensión ya no dependía solamente del texto, sino de nosotros como lectores en una relación recíproca en la que ambos, el texto y el lector se consideran partes de un todo: el acto lector, en el cual se enriquecían y transformaban mutuamente. Esta revelación hecha por la profesora Dubois, nos confirmaba algunas reflexiones que veníamos haciendo en el interior del Grupo acerca del papel activo del lector y que trabajábamos ya en los talleres.

En este período se elaboró y discutió la propuesta de formación de maestros por parte de la Comisión Pedagógica de la ADE. Sus aportes hicieron parte del documento *Bases para una política de formación de maestros*, elaborado por el llamado Colectivo Interinstitucional, y presentado a la mesa de trabajo de Bogotá, dentro del proyecto "La Educación un propósito nacional". En el documento se planteó la siguiente necesidad:

Todo proceso de formación debe plantearse explícitamente el fortalecimiento de la autonomía del maestro, entendida como la capacidad de reflexionar en y sobre la propia práctica; ser capaz de diseñar, desarrollar y evaluar proyectos curriculares, de investigación, didácticos o de innovación, que consoliden y profundicen su propio saber. Procesos donde el maestro reconozca sus habilidades y eleve su autoestima y la confianza en sí mismo (1994, p. 5).

Seguimiento y producción pedagógica

Este tercer momento de la formación de maestros se caracterizó por una propuesta que fue más allá de los talleres, sin excluirlos: La asesoría en la producción de propuestas didácticas e investigativas por parte de los maestros involucrados. Esta actividad obligó a fortalecer el ejercicio de sistematización iniciado en procesos anteriores, el diseño de herramientas de recolección y sistematización, la categorización de la información, la producción textual, la escritura, reescritura y revisión de estilo. Además, implicó el apoyo de una asesoría externa.

Este proceso se vivió con la sistematización de las memorias de los Foros Educativos Locales del VI Foro Educativo Distrital sobre el Lenguaje; y, luego, el desarrollo del proyecto de formación de los maestros del programa de Aceleración y Primeras letras.

VI Foro Educativo Distrital

Nuestra experiencia acumulada en la formación de maestros en lenguaje y el convenio establecido entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional, que orientaba la Expedición Pedagógica, para realizar los Foros Educativos Locales, que precedieron el VI Foro Educativo Distrital, "Pedagogías de la lectura y la escritura" (2001), nos permitieron asumir la responsabilidad, conjuntamente con los maestros expedicionarios.

Fue otro reto para el Grupo de Lenguaje, que participó en la coordinación y apoyó la organización de estos foros en las veinte localidades de la ciudad hasta culminar con el Foro Distrital. Una parte importante de este proceso, que duró un año, fue el Balance de las experiencias presentadas (Memorias del Foro) y los talleres de sistematización llevados a cabo con los equipos expedicionarios, descritos en varios apartados de esta memoria.

El programa de Aceleración y Primeras letras

La Secretaría de Educación de Bogotá implementó desde 1999 en Bogotá un programa dirigido a niños y jóvenes en extraedad⁵, quienes por diversas razones se han alejado o retirado de la escuela. Ellos son ubicados en el aula de Primeras Letras o a quienes no han podido terminar el ciclo de la educación Básica Primaria, en el aula Aceleración. Estos programas buscan que en un año lectivo, los niños o jóvenes, puedan desarrollar la básica primaria y acceder al ciclo de la educación básica secundaria.

El proceso de formación al cual fuimos convocadas por la Secretaría de Educación, tuvo como objetivo central establecer una línea base o diagnóstico que permitiera dar cuenta del desarrollo, impacto y alcances del programa, validar instrumentos, develar problemáticas; plantear metodologías y construir una propuesta pedagógica alterna desde la lectura, la escritura y la oralidad. Para desarrollar este proceso, partimos de dos premisas básicas:

1. Reconocer y fortalecer a los maestros como sujetos portadores de un saber y constructores de cultura.
2. Desarrollar cuatro aspectos, fundamentales para todos los procesos de formación y actualización docente: el ser, el saber, el hacer y el convivir.

La primera instancia fue llevar su experiencia a escenarios de reflexión permanente, de tal forma que hicieran posible la emersión de prácticas y saberes evidenciados a la luz de unas teorías y rutas pedagógicas, para convertirse luego en una propuesta pedagógica. Esta estrategia de formación se ubica en lo que Pilar Unda, Alberto Martínez y Marco Raúl Mejía, enuncian como el paso del maestro de portador a productor de saber: "El paso de portador a productor de saber se da sólo a condición de que el maestro al reflexionar su práctica la convierta en experiencia. La experiencia es, según Dewey, la recuperación de un saber que nos antecede.

5. La población en extraedad corresponde a los niños, niñas y jóvenes, que tienen una edad de tres años o más de la esperada para cursar un determinado grado.

Ello significa que una práctica se convierte en experiencia, sólo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura" (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 23).

Este proyecto nos planteó el desarrollo de varias estrategias, además de los talleres, como fueron los encuentros locales y las visitas. Los encuentros locales, consistentes en reuniones de tres a ocho maestros y maestras de las aulas de Aceleración y Primeras Letras, ubicadas en una misma o en diferentes localidades, para intercambiar experiencias de aula; conocer la integración del programa con los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–; acceder a estrategias didácticas implementadas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Las visitas fueron un apoyo y acompañamiento al maestro y a la maestra en su labor pedagógica en lenguaje y un mecanismo de observación de los ambientes de aula. De cada taller, encuentro y visita, se llevaba una memoria escrita que sirviera de insumo para determinar las rutas pedagógicas y la construcción de la propuesta pedagógica para las aulas del programa y la publicación del texto *Volver a la escuela*, que recogía todo el diagnóstico de los cinco años del programa y la propuesta pedagógica y didáctica recopilada y sistematizada por el Grupo, para que se convirtiera en referente para el posterior trabajo de maestras y maestros en dichos espacios. También recopilamos una bibliografía básica en un módulo que fue utilizado como soporte teórico en las sesiones de trabajo.

Formación a profesionales no licenciados

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico convocó a cuatro instituciones con experiencia en formación de maestros en lenguaje, para realizar un proceso de formación a profesionales no licenciados, incorporados a la Secretaría de educación a la luz del Decreto 1278 (Decreto que derogó al otrora Estatuto Docente 2277 de 1979). Fue así como el Grupo presentó y desarrolló una propuesta, con el aval de ASOLECTURA, con maestros y maestras recién ingresados a la SED.

Esta propuesta introdujo dos elementos: el diseño y la puesta en marcha de una secuencia didáctica desde el ejercicio investigativo por parte de los involucrados. En la propuesta desarrollada, nos ubicamos desde

una postura que permitiese a maestros y maestras en ejercicio, reconocerse como usuarios competentes y autónomos de su lengua materna para así poderlo proyectar a sus estudiantes. Esto implicó identificar intereses, motivaciones y expectativas, estimuladores del gusto por la lectura y la escritura en el grupo de maestras y maestros participantes; develar las concepciones de lectura y escritura del grupo participante desde su área de formación específica; propiciar ambientes lectores y escritores que generaran nuevas concepciones y prácticas pedagógicas en la enseñanza y promoción de la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella; acompañar y asesorar la elaboración, implementación y proyección de una propuesta didáctica de la lectura y escritura en las instituciones de los maestros participantes; favorecer la investigación colectiva y la conformación de redes, desde la sistematización de las experiencias didácticas desarrolladas por los maestros participantes, y promover el uso de las bibliotecas escolares como un escenario natural para las prácticas de lectura y escritura.

En este proceso descubrimos que no bastaba solamente con fortalecer el uso competente del lenguaje en los maestros involucrados, sino que también se requiere hacerlos conscientes de la intencionalidad de todos sus actos pedagógicos; para que dejen de ser dependientes de un saber aportado por otros y constituirse en productores de saber; es decir, que mediante el ejercicio lector y escritor en su práctica regular y a través de procesos autosocioconstructivos, en los cuales la didáctica se construye desde la práctica en un contexto de significación, para alcanzar la autonomía pedagógica y conceptual.

Reflexiones generadas y concepciones consolidadas

Las experiencias desarrolladas con los maestros, nos permitieron plantear una serie de reflexiones en torno a la cultura escolar:

Las prácticas pedagógicas de los maestros son producto de sus propios procesos de aprendizaje. Son la conjugación de la escuela como construcción social que plantea una relación casi simétrica entre las formas particulares de aprendizaje de la lectura y escritura con las formas de enseñanza adoptadas por cada uno de los educadores. En consecuen-

cia, deben ser visibilizadas, recopiladas y caracterizadas, con el fin de transformarlas a la luz de unas teorías y unas didácticas que promuevan cambios significativos.

Los tiempos y espacios escolares son motivo de tensiones, reflejados en la visión rígida de concebir el tiempo escolar y las posibilidades de buscar otros espacios para trabajar el saber. Así lo señalábamos en un informe entregado a la Secretaría de Educación del Distrito en el año de 1996: "Para muchos docentes y directivos, cualquier actividad diferente al trabajo en el aula con los alumnos, es perder el tiempo" (p. 2).

Los temores y perspectivas de cambio: "El no compartir con otros la experiencia, el no reflexionarla, el estar encerrado en su aula, hace que el maestro se llene de miedos, miedo al compartir, miedo al juicio de los otros y miedo al cambio" (p. 3).

Las políticas de formación docente que conciben al maestro como: "Incapaz de construir sus propios programas y estrategias didácticas, de allí que el Ministerio de Educación siempre ha dicho "Qué hacer" en lugar de "Qué saber" (...). Bajo esta concepción, se han entregado las cartillas y textos escolares" (Red Latinoamericana para la transformación docente en lenguaje, 2001, p.14).

¿Cómo causar el impacto esperado? Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, nos planteábamos: ¿Cómo lograr que los procesos adelantados con los educadores cualificaran el trabajo en el aula? ¿Cómo lograr procesos de formación que logren construir su autonomía? Estos fueron y son nuestros grandes retos y el motivo central de nuestras preocupaciones pedagógicas.

Nuestra experiencia en formación de maestros durante mucho tiempo, principalmente de Bogotá, nos permite plantear algunos elementos conceptuales construidos a lo largo de nuestro quehacer pedagógico:

El reconocimiento del maestro como sujeto de saber que tiene una experiencia acumulada. Como protagonistas pioneras del Movimiento Pedagógico,

acogimos este aserto como uno de sus principios fundamentales⁶ y le dimos corporalidad en nuestros talleres. Siempre partimos de las experiencias personales y profesionales de los involucrados en los procesos de formación desarrollados con la lectura y la escritura.

La experiencia como motor de cambio. En el ejercicio de la enseñanza, la experiencia adquiere un carácter movilizador, desestabilizador y generador de conocimiento. Los saberes, siempre y cuando sean decantados y ponderados en escenarios de reflexión permanente, permiten la producción de conocimientos pedagógicos y se constituyen en elementos de transformación de las prácticas docentes.

La experiencia pedagógica en la que se conjugan dos aspectos inherentes al ser maestro, el saber y el hacer. El saber, necesario para conocer las teorías que desde las diferentes disciplinas existen, para entender los avances en investigación y para poner en juego nuestros conocimientos previos. Este saber disciplinar en los maestros debe ir de la mano con el saber pedagógico que es la guía del hacer, para orientar su intervención en el aula de acuerdo con los grupos para despertar el interés por conocer (Martínez, oct., 1987, p. 76).

Los procesos de formación docente deben fortalecer la autonomía de los maestros, como característica esencial de su rol de trabajadores de la cultura. La independencia académica permite reflexionar para innovar y construir su propio currículo. Ello nos obliga a pensar en un maestro que adquiera capacidad de adaptación y despliegue su potencialidad de proyección y transformación; la adaptación permite reconocer el acumulado construido por otros y establecer relaciones estables con el mundo. Pero las personas con autonomía no se quedan ahí, la vida misma los invita a proyectarse y transformar su entorno.

-
6. "Ya es hora de que el maestro cree una mirada propia sobre la educación, la enseñanza y la escuela... ya es hora de mirar su propio proceso, su presente y su pasado para así poner en evidencia su saber, el saber pedagógico (...) tome conciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quienes enseña, transforme a la escuela misma." Martínez, A. y Rojas, F. *Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros.* Tomado de revista *Educación y Cultura.* N° 1, CEID FECODE, Bogotá (jul., 1984, p. 12).

Los talleres como estrategia de formación. Dicha modalidad de trabajo genera reflexión colectiva, favorece la promoción de la lectura, promueve la lectura y la escritura (decantadas en un producto). Por ello los talleres desarrollados con maestros desde la década del noventa, todavía son vigentes en nuestro el trabajo con los maestros.

El trabajo colectivo. El trabajo individual en que tradicionalmente se ha desenvuelto el oficio del maestro, necesita ser desplazado por un trabajo colectivo, liberador de ese aislamiento que lo hace pasivo frente a la crítica y le impide trabajar en grupo y desarrollar autonomía y protagonismo en su profesión. *Es Desde el trabajo en colectivo como la experiencia se convierte en saber pedagógico* y es a partir procesos de investigación colectiva, como se transforma la escuela.

La Pedagogía por Proyectos. Construir una propuesta para los niños y jóvenes en la cual el leer, el conversar, el escuchar y el escribir sean tareas fundamentales, implica redimensionar la relación y la conceptualización acerca del conocimiento y el lenguaje. Éste se convierte, entonces, en el eje central de la construcción de conocimiento en la escuela; acceder a cualquier área del conocimiento, establecer comunicación y construir convivencia. Mientras los niños no se apropien de la lengua escrita, es decir, no lean y no escriban, el conocimiento acerca del mundo, la ciencia y la tecnología, será muy limitado.

Con base en las consideraciones anteriores, el Grupo optó por promover la implementación de la Pedagogía por Proyectos de aula en los programas de formación docente; además porque permiten articular la teoría con la práctica y contribuyen a superar la soledad en que se desenvuelve el quehacer pedagógico en la vida escolar.

Los anteriores referentes conceptuales constituyen nuestro patrimonio como colectivo de trabajo y representan nuestra apuesta por transformar al maestro para cambiar la escuela.

CAPÍTULO

6

LOS MAESTROS INVESTIGAN

A continuación, presentamos de manera organizada las ideas que poco a poco consolidan los enfoques, metodología e interés por la investigación, que son parte de los debates del Grupo de Lenguaje Bacatá; de igual modo, las variantes surgidas a medida que vivenciamos los diferentes proyectos investigativos.

Los debates acerca de la investigación en algunas ocasiones se han estancado; en otros momentos aparecen circunscritos a las formas de organización y desarrollo de las propuestas de formación de maestros y maestras en ejercicio. En los últimos años, los procesos de formación exigen el componente investigativo y, en consecuencia, los resultados aquí reseñados son parte de dichas acciones pedagógicas. Por otra parte, en algunos momentos los procesos investigativos son el fruto de propósitos personales de algunas de las participantes del Grupo.

Con este capítulo evidenciaremos cómo, a lo largo de la existencia del Grupo, la investigación ha sido parte constitutiva de su devenir. Es ésta una afirmación que sólo hasta ahora tenemos la fuerza teórica para demostrar como resultado de esta sistematización. Es, sin lugar a dudas, la investigación una de las temáticas sometida a la reflexión y a la constante búsqueda por parte de las integrantes del Grupo, aunque sus resultados sean exiguos.

También, presentamos aquí las vicisitudes por las que trasegamos para conceptualizar acerca de la investigación. Presentamos tres fases en el proceso de comprensión de la investigación:

- a) *La fase inicial.* La construcción de la pregunta, es decir, cómo emergieron las temáticas y los procesos investigativos.
- b) *La segunda fase.* Sistematización de los diferentes grados de complejidad de la investigación misma.
- c) *La tercera fase.* Inicio de procesos investigativos de mayor envergadura.

Cada una de las fases muestra una forma particular de entender la investigación en el momento histórico en que vivenció y, a la vez, presenta dos aspectos que se mantienen unidos como caras de una moneda pero, que para la presentación se separan: el primero, el campo de la práctica o acciones emprendidas por el Grupo; y, el segundo, el campo de lo teórico como parte de los debates, hallazgos y acuerdos.

La pregunta por la investigación en el Grupo de Lenguaje se remonta a su encuentro con el Movimiento Pedagógico y con la Comisión Pedagógica de la ADE, porque el asumir los principios del primero y participar como miembro activo en la segunda, requirió por parte de nosotras una constante reflexión acerca de la investigación y de su relación en los procesos de formación de maestros en ejercicio.

Estas reflexiones fueron parte de las reuniones del Grupo y de varias plenarias de la Comisión Pedagógica de la ADE. Tanto así que surgió en la Comisión Pedagógica el Grupo de Investigación; el cual, como uno

de sus resultados, publicó en 1990 el estudio *¿Qué pasa con la Promoción Automática en Bogotá?* y, posteriormente, en 1999, el libro *La Identidad del Maestro*, después de dos años de arduo trabajo.

Posturas en el debate

Una de las concepciones del Grupo es entender la investigación como: "La capacidad para enfrentar los problemas culturales, que surgen constantemente en la práctica educativa, de una manera sistemática y significativa" (Orozco, 1996, p.2). En términos de Carr: "Cuando ocurren hechos que son inexplicables en términos de creencias y conocimientos existentes y la finalidad de la investigación teórica es superar estas discrepancias produciendo nuevas teorías que consigan que lo que antes era problemático ya no lo sea" (1990, p. 111). Un ejemplo de lo anterior es la claridad con la que nosotras sustentamos el por qué "No a la planas en la enseñanza de la lectura y la escritura" en los primeros grados de escolaridad, y proponemos como alternativa la Pedagogía por Proyectos.

La investigación es un proceso complejo, riguroso y de debate frente a las ideas y actuaciones didácticas. En cada uno de los encuentros participamos en lecturas, conversaciones, explicaciones y acalorados debates en torno a las problemáticas que vivenciamos en el aula; la comparación de teorías nos permitió descubrir alternativas didácticas y comprensivas para dichas problemáticas. El diseño de los talleres de formación de maestros son el resultados del cómo entendemos la ruta metodológica en los procesos de comprensión lectora y de escritura, así como las ideas que acerca de la oralidad acompañan nuestra mirada del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Es necesario mencionar que la investigación nos genera preguntas, dudas y contradicciones. Las cuales no se resuelven de forma fácil sino, por el contrario, abren un abanico de posturas en el Grupo. Por un lado, está la investigación en educación y, por el otro, la investigación en otros campos del saber como la tecnología o la ciencia. Es claro que este debate es de larga tradición en el mundo académico, y que deja a

la investigación educativa en ciernes. Sin embargo, nosotras, con este trabajo, explicitamos una de las maneras de participar de los procesos investigativos en educación.

En términos generales, en el Grupo se presentan dos posturas frente a la investigación. Por un lado, la investigación educativa se abre paso desde varios frentes: uno de ellos, es la realizada por los investigadores externos a la escuela que la analizan y le proponen sus teorías, modelos y conclusiones; otra, la que desde las aulas y escuela hacen los maestros y maestras. Igualmente, surge la acción de investigar en la escuela como el lugar de encuentro de unos y otros, es decir, la escuela como el espacio en dónde se encuentran tanto los investigadores externos como los maestros investigadores para organizar un trabajo cooperativo en aras de formalizar las innovaciones o de iniciar procesos de investigación de más largo aliento.

Una de las posturas entiende que: la investigación tiene como propósito el explicar, analizar e interpretar, su fin es producir conocimiento científico que es objetivado, controlado y cuestionado por una comunidad científica que, a su vez, abre espacios de discusión temática, metodológica y epistemológica. Esta postura se manifestó en la ponencia presentada en el VI Congreso de Investigación (Rodríguez, ago., 2006), en la cual se "establece una diferencia entre el ejercicio del maestro innovador y el ser maestro investigador. En cuanto a los primeros, la Expedición Pedagógica y los Foros Educativos Locales permitieron localizar un buen número de experiencias significativas e innovadoras, adelantadas por unos maestros comprometidos, movidos por el deseo de transformar sus prácticas, como una manera de resistencia a la escuela tradicional y conservadora y superando las tensiones generadas con sus colegas y directivos. Este grupo de maestros que han contado con el apoyo de la actual administración de la ciudad, reclaman más apoyo, seguimiento, articulación con los PEI y difusión de resultados para lograr el impacto esperado".

Por tanto, se acoge la siguiente premisa:

Podríamos anotar que la investigación en educación, en nuestro medio, no existe. No es posible la investigación en educación, pues si bien la producción de conocimiento en las 350 investigaciones reportadas por el IDEP, son experiencias importantes que han generado conocimiento pero no para transformar la educación. Son valiosas porque en su ejecución transforman pero en sus resultados no se proyectan como alternativa para cambiar la escuela. No hay un seguimiento y acompañamiento. Son resultados que no interesan ni a los maestros, ni a los investigadores, ni a la educación. No hay una lectura entre compañeros, dejan interrogantes pero quedan abiertos y dispersos. No hay articulación entre ellas (Segura, 2006, p. 224).

El ser maestro investigador pasa por la definición y reglamentación de un estatuto del maestro investigador, que recupere a los maestros que han salido del aula para dedicarse por su cuenta y riesgo al campo de la investigación pedagógica con todo lo que esto implica para su desarrollo como ser humano integrante de un grupo familiar y social que muchas veces lo margina por ello (Calonje y Quiceno, 1984, pp. 64-67). Para los maestros investigadores se debe reglamentar el año sabático contemplado en Artículo 133 de la Ley General de Educación; consolidar líneas de investigación con el apoyo del IDEP, en el caso de Bogotá; definir niveles y estímulos para maestros investigadores, y organizar una oficina de publicaciones que permita divulgar de manera democrática los avances y resultados de las investigaciones.

Las anteriores consideraciones se suman a otras, debatidas en la década del ochenta, que argüían que para los maestros “se trata de formarse como sujetos capaces de aprehender y pensar el mundo por medio de acciones investigativas que no son necesariamente proyectos de investigación” (Martínez, 1987, p. 75). En medio de estos debates algunas de las integrantes del Grupo deciden iniciar sus estudios de postgrado; es así como un grupo se matricula en la Universidad Distrital en la “Especialización de Lenguaje y Pedagogía de Proyectos” y, otras, en la maestría ofrecida por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo

Humano, –CINDE–, en convenio con la Universidad Surcolombiana de Neiva; animadas por el propósito de consolidar una mirada científica que dé solidez a la investigación en el Grupo.

La otra postura en el Grupo es la de convertir la escuela en un lugar investigativo, como resultado del encuentro cooperativo de los investigadores y los maestros que hacen investigación. Es así como algunas retomamos en este debate la opción investigativa que señala Stephen Kemmis, al prologar la obra de Wilfred Carr: "Sugiriendo que deben desarrollarse nuevas formas de relación entre las personas que convencionalmente hemos venido a considerar como *teóricas* y aquellas otras que convencionalmente consideramos como *prácticas*. Ello implica el desarrollo de nuevas formas colaborativas de ciencia" (p. 10). Esta opción nos permite construir espacios de investigación con quienes desde otras miradas sobre la escuela le proponen acciones a la misma en un diálogo de saberes y de cooperación mutua.

Por otra parte, los resultados investigativos del Grupo nos muestran de manera contundente las posibilidades investigativas de las maestras. Dicha producción es el resultado de un proceso lleno de vicisitudes, de largas esperas y de insatisfacciones, porque no colman las expectativas de quienes participaron; pero, incluso así, son evidencias de las acciones investigativas desarrolladas en el aula y en la escuela.

Fases en el proceso investigativo

La construcción de la pregunta

En los primeros años nos organizamos en torno a las preguntas que nacen en los contenidos que, para el área de Lengua Castellana, preveía el Ministerio de Educación Nacional en los Marcos Generales de los programas Curriculares de 1984, y que marcaron los temas que nos unieron. A pesar de que estas temáticas siguen siendo hoy parte del debate, las contextualizamos en otros referentes.

Hacia la década del ochenta, leíamos y analizábamos las temáticas referidas a la enseñanza de la lectura en los primeros grados de escolaridad.

Este interés surgió porque varias de nosotras teníamos a nuestro cargo los grados de preescolar, primero y segundo. A pesar de que la mayoría de las integrantes del Grupo cumplíamos con las directrices ministeriales, realmente algunas no sentíamos que las acciones que realizábamos en las aulas colmaran nuestras expectativas profesionales y personales. Entendíamos que gozábamos de buenas intenciones en el trabajo pero que, en definitiva, no atrapábamos el interés de los estudiantes y, en algunos momentos, ni siquiera experimentábamos la satisfacción del deber cumplido.

Como resultado de la situación anterior, surgió como primera temática el proceso lector. Y le dedicamos largas jornadas de trabajo en torno a las tesis de diversos autores. Estas lecturas generaron acalorados debates por los contrastes que hacíamos con nuestras vivencias en las aulas. A partir de entonces, nos impusimos un propósito a largo plazo: "Formar lectores desde la escuela".

Las preguntas iniciales que nos convocaron cambiaron de mirada: de una centrada en los contenidos y pautas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, hacia otra centrada en la formación de lectores.

Es necesario señalar que no fuimos conscientes de la incursión en el campo de la investigación. Hacernos preguntas, delimitar el campo de reflexión y consultar fuentes bibliográficas no fueron hechos considerados, en ningún momento, como parte de un proceso investigativo, a pesar de que por ese entonces el Grupo fue miembro de la Comisión Pedagógica de la ADE y que participamos de los debates en las plenarios que periódicamente la Comisión organizó. Las consideraciones anteriores muestran cómo la investidura de investigadores fue otorgada a unos pocos, quienes desde fuera mostraban la escuela como objeto de investigación.

Esta fase se caracterizó por entender la investigación como un ejercicio ajeno al diario discurrir del aula y, por tanto, objeto de estudio para otros profesionales diferentes a los maestros. Fue una época de mucha timidez e inseguridad y poca credibilidad en las propias posibilidades

investigadoras desde el aula; habida consideración, además, de la escasez de recursos bibliográficos y de las limitaciones de formación.

Las acciones que forman el espíritu investigativo del Grupo. En este apartado señalaremos como importante en este proceso de formación:

- a) Lo práctico. Una de las acciones que hoy reconocemos como fundamental fue el proceso de formación en investigación iniciado con María Elvira Alonso de Charria, quien nos acompañó en algunas reuniones de trabajo. Con ella escribimos las primeras preguntas con intención de investigar. Esta actividad nos permitió comprender los alcances de formular preguntas. En ese entonces, en las reuniones indagábamos acerca de preguntar con la intencionalidad de develar el mundo de las aulas y de la escuela desde la lectura. Recordamos cómo en esa oportunidad una de las compañeras se propuso indagar por la escritura y recogió cuadernos de varios de nuestros estudiantes, para explorar en ellos: ¿Qué se escribe en las aulas? ¿Cuáles son los usos más frecuentes de la escritura? Algunas teníamos dificultades para formular estas preguntas y, por el contrario, nos dedicábamos a escribir disertaciones sobre las problemáticas que nos preocupaban en la escuela y el aula; relaciones que María Elvira Rodríguez también mostró como opción investigativa para indagar la realidad.
- b) Lo teórico. Varios elementos se tejieron a favor de conformar algunos acercamientos al campo investigativo como fueron los debates en torno a la formación de maestros en ejercicio que se dieron en la Comisión Pedagógica, y la vinculación de los grupos miembros de la misma. Emprendimos las siguientes acciones, con ese fin:

Delimitamos las preguntas. Se relacionaron desde entonces con la lectura o con la escritura.

Iniciamos la conformación de nuestra primera biblioteca colectiva, con libros para los talleres y referidos a las temáticas de nuestro interés.

Asistimos de manera grupal a los seminarios y congresos relacionados con nuestra temática de estudio.

Fuimos llegando a la investigación de manera paulatina, despaciosa, con muchas dudas, inquietudes e inseguridades, como si su complejidad nos asustara y alejara a medida que nos acercábamos, transformándose poco a poco en un cuadro impenetrable y de difícil lectura y comprensión. Es posible que por lo anterior, la mayoría de las integrantes del Grupo nos sintiéramos distantes e inseguras frente a estos procesos, mientras que otras, por el contrario, irrumpían en este campo como es el caso de Martha Cárdenas y el Grupo de Investigación que ya referenciamos; o el de Margot Acosta que participó en la investigación con la Universidad de Harvard acerca de la repitencia escolar o el de otras integrantes del Grupo, de manera individual, como Rosa Helena Rodríguez y Leonor Rodríguez.

La sistematización

Las exigencias académicas nos indujeron a varias de nosotras a iniciar procesos investigativos que nos permitieran optar por los títulos de nuestros estudios. Los trabajos de grado fueron objeto de debate en el Grupo y ello le imprimió una mayor cercanía con la investigación y, a la vez, nos condujo a prácticas investigativas que coadyuvaron al fortalecimiento de este proceso. Prácticas como, por ejemplo, la delimitación de la temática, la reflexión, la organización e inmersión en la información bibliográfica, la recolección de información y su reordenamiento para hacer determinar categorías y discursos que reconstruyen las vivencias, fueron definitivos para consolidar nuestras prácticas investigativas. La escritura de documentos, protocolos de talleres, memorias y actas de reuniones fue otro de los avances durante este tiempo. Escritos que son hoy sustento documental para el futuro de otras investigaciones.

Simultáneamente, algunas de nosotras iniciamos procesos investigativos desde la sistematización de experiencias con la dirección señalada por el profesor Juan Carlos Orozco: "La sistematización, por su parte tiene que ver, en lo esencial, con el registro y lectura de los procesos de innovación, orientados por criterios derivados de las prácticas investigativas en

educación (...) y producción de nueva teoría pedagógica como resultado de la permanente interacción dialéctica acción-reflexión" (1999, p. 18). O, como lo expresa el profesor Jorge Enrique Ramírez:

Es uno de los ejercicios que conlleva una mirada global y organizadora sobre la experiencia, da cuenta de la práctica misma... la sistematización, en cambio, y en este sentido se puede afirmar que es un tipo de investigación, que produce un saber singular, de carácter local, que tiene como destinatarios a los protagonistas de la experiencia y cuyo propósito es el de incidir de inmediato sobre la realidad de la experiencia (feb., 1991, pp. 21, 43).

Nos encontramos en la construcción de conocimiento pedagógico como hecho que consolida el Grupo en la amalgama de relatos de la vida escolar y en contraste o compañía con los autores que nos proveen de miradas. En tanto nuestros hallazgos se consolidan, las reflexiones afinan algunas premisas que hacen posible el logro de nuestro horizonte de sentido: el de "aportar a la formación de lectores y escritores en la escuela". Consideramos fundamental determinar las razones prácticas y epistemológicas que nos sustentan.

La razón práctica. Nuestra "Experiencia Educativa" la inscribimos en las ideas que señala el profesor Jorge Enrique Ramírez: "La asociamos con las posibilidades de explicación, interpretación, argumentativa y proyección que se tiene de las acciones del quehacer profesional del docente... es decir la acción reflexionada" (segundo semestre, 2006, p. 130). Nuestro sentido pedagógico le propone a la Escuela, en consecuencia, la Pedagogía por Proyectos.

La razón epistemológica. Requiere develar los intereses éticos, pedagógicos y políticos que se dan en la experiencia educativa con miras a su transformación. Por eso se acude al relato, la narración o la revisión documental existente de la experiencia:

Cuando desarrollamos una práctica educativa hay un saber, así no sea explícito. Saberes pedagógicos implícitos que explican por qué enseña-

mos. La sistematización de la práctica educativa evidencia esos saberes que están en juego. Los nombra y los argumenta.

La sistematización es un tránsito de los saberes pedagógicos al conocimiento pedagógico. Es una modalidad investigativa que evidencia el sentido que se le otorga a esas prácticas. El maestro o para nuestro caso, el Grupo de Lenguaje Bacatá, le otorga una perspectiva política, en tanto lo lleva a pensar en su experiencia y le da una mayor posibilidad de redireccionar sus prácticas hacia un conjunto de prácticas más humanas.

La sistematización se recupera como acontecimiento porque cada actor educativo narra lo vivido, los significados construidos. Y, desde esta perspectiva, surgen diferentes verdades que dialogan para resignificar su sentido.

Reconstruir la memoria permite periodizar a partir de acontecimientos significativos, es decir, de rupturas en un proceso.

El hecho histórico es importante porque nos ayuda a ubicar acontecimientos ocurridos y facilita la reconstrucción de la memoria, así como reconocer los contextos donde ocurrieron los hechos.

En la construcción de categorías al sistematizar, nos apoyamos en categorías teóricas del discurso político, ético y pedagógico, las cuales nos ayudan a la construcción de la memoria y a redimensionarla. En las primeras reconstrucciones o sistematizaciones de la experiencia, la intención que nos animó fue la de comprender e intervenir en los procesos de formación de los maestros en ejercicio, referidos a las formas de enseñar a leer y a escribir, a medida que nos adentramos en las ideas que al respecto tenían los maestros y nosotras mismas. Profundizamos el proceso de formación y decantamos un saber pedagógico en relación con esta temática.

De este modo compartimos la perspectiva expuesta por el profesor Jorge Enrique Ramírez: "Estos saberes pedagógicos implícitos son reconocidos y asumidos reflexiva y críticamente, desde diversas posibilidades y mo-

dalidades investigativas, explicitados y verbalizados, nos empezamos a adentrar al campo de los conocimientos pedagógicos" (p. 131). En la revista Tribuna Pedagógica titulada *El lenguaje en la escuela* N° 7 (pp. 27-48) se avizora la organización de las ideas que durante algunos años hemos desarrollado en el proceso de formación de maestros en ejercicio; en ella, reconstruimos la experiencia a partir de las memorias de cada taller y damos cuenta de los primeros hallazgos. Esta reconstrucción de las prácticas se manifiesta en los artículos: *Los talleres de lectura y escritura, el reencuentro con la experiencia* (p.27) y *Los maestros preguntan* (p. 37).

Algunas ideas y conceptos que los maestros plantearon durante la experiencia de formación desarrollada en las localidades Tercera y Diecisiete, se sistematizaron y se presentaron en la revista *Formación de maestros en lenguaje* (1997), revista entregada a los maestros participantes como parte del proceso de formación, con la pretensión de hacer de esta retoolimentación un ejercicio de legitimación social de la experiencia.

A partir de la participación del Grupo en el I seminario Internacional Promoción de Lectura y Valores "Los cuentos de la abuela" en el año de 1998 en la ciudad de Mérida (Venezuela), al igual que en el Encuentro de Formadores en Lengua Castellana (Universidad Nacional de Colombia), el Grupo reconstruyó su experiencia a partir de una revisión sistemática de las acciones emprendidas y de las expectativas que tenía en ese momento.

Las acciones que forman el espíritu investigativo del Grupo. En esta fase entendimos la importancia de la investigación en el aula y la necesidad de interactuar dentro de un grupo abierto al debate que anime a leer y, en nuestro caso, propicie temáticas para escribir.

Lo práctico. Presentamos a continuación algunas acciones que generaron resultados concretos y de valor socialmente válido para las instituciones y personas que participaron en ellas:

- a) En el proceso de formación de maestros en lectura y escritura mantuvimos los principios organizativos para el desarrollo de los talleres, como anteriormente lo señalamos: dos integrantes

- por cada reunión, una dirige y la otra, escribe la memoria pormenorizada del taller. Memoria que da cuenta de los procesos vividos por los participantes, así como de los responsables por parte nuestra.
- b) El registro de los procesos vividos en los talleres implica para nosotras un ejercicio de recolección de información que si bien, hasta ahora no ha sido sometida a reflexiones sistemáticas y rigurosas, en el futuro será fuente de información y de investigación. Por el momento, lo relevante es escribir la memoria de cada taller para ajustar la propuesta de formación de maestros en servicio.
 - c) En el proceso de formación de maestros de las localidades novena y diecisiete, propusimos el uso del diario de campo como una práctica investigativa, implementada con la intención de fomentar en los maestros su uso para promover en ellos y en nosotras una actitud investigativa.
 - d) A las maestras de los jardines del Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS– les propusimos desarrollar la siguiente estrategia: “Hacer registros de corte investigativo” (18, mar., 2000, p. 2), teniendo como modelo la propuesta de Joan Tough. Se anota que esta es una “oportunidad para iniciar un proceso investigativo (...) que se constituya en insumos para el trabajo de investigación, se podría debatir la problemática, causas consecuencias y plantear hipótesis” (p. 2). La intención de esta práctica es conocer con profundidad los usos que los niños hacen del lenguaje oral.

Lo Teórico. Hemos partido de una conceptualización realizada por diversos autores, conocidos en nuestras sesiones permanentes de estudio.

Por algún tiempo dedicamos esfuerzos a estudiar autores que nos mostraran la vida de la escuela con una perspectiva investigativa. Uno de los primeros documentos, de corte etnográfico, fue el de Elsie Rockwell y Ruth Mercado titulado *La escuela, lugar del trabajo del docente: descripciones y debates* (1982). De ese modo convertimos la etnografía en uno de nuestros temas de estudio y nos dimos a la tarea de escribir diarios de campo de nuestras aulas de clase, actividad que propusimos a los maestros participantes en los talleres que desarrollábamos por aquel tiempo.

El diario de campo surgió desde dos horizontes; el primero, desde la etnografía y, el segundo, desde las orientaciones y escritos del profesor Rafael Porlán en su libro *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula* (1993). Con respecto a esta actividad se plantearon algunas inquietudes: ¿Cómo elaborar el diario de campo? ¿Para qué escribirlo? y ¿Cuáles son los análisis que de estos escritos se derivan?

Algunas de las compañeras del Grupo escribieron su diario de campo; en las reuniones de los sábados leímos algunos de ellos y los sometimos a análisis.

En el año 1995, participamos en el proceso de formación de maestros de las localidades cuarta, novena y diecisiete. A los participantes les entregamos dentro de los documentos de trabajo un texto, producto de los análisis hechos en las reuniones del Grupo. En este documento señalábamos los propósitos del diario de campo:

- a) Generar una reflexión sobre la práctica en el aula.
- b) Crear entre los maestros un colectivo de discusión.
- c) Lograr perder el miedo de los maestros de comentar, de hablar de los sucesos de su aula.
- d) Analizar Las dificultades del aula en el grupo de escuela.
- e) Promover la escritura (1995, p.1).

Cada una escribió los informes que se requerían para la producción de los documentos finales. Y fue precisamente la escritura uno de los procesos con el que ganamos en formación profesional, como parte fundamental del proceso de investigar. Este proceso requirió el reconocimiento de nuestras dificultades en la escritura y en la reescritura. Escribimos para dar cuenta de lo realizado, para ser leídas por otros, para evidenciar el proceso vivido; en fin, escribir permitió que los procesos avanzaran con mayor velocidad.

Nos apropiamos de técnicas de recolección de información y afinamos nuestras observaciones para la elaboración de algunos instrumentos diseñados para este mismo fin. En consecuencia aplicamos una encuesta

a los maestros participantes del proyecto de las localidades sexta y tercera; con ellas adelantamos los ejercicios de tabulación e interpretación de los resultados.

La sistematización ha implicado para el Grupo:

- Descentrarnos. Ser capaces de no encontrar lo que queremos sino lo que dice la práctica.
- Tomar decisiones colectivas. Hemos accedido al conocimiento mediante un proceso colectivo.
- Propiciar la cualificación de las prácticas de cada una de nosotras y, simultáneamente, las del Grupo.
- Organizar nuestro propio derrotero metodológico y, merced a ello, hoy contamos con un archivo documental.

Proyectos de investigación

Desde nuestros comienzos, nos planteamos organizar procesos investigativos. Fue casi quince años después cuando hicimos realidad a este propósito. A pesar de que en varios momentos de la vida del Grupo hicimos algunos intentos, como lo registramos en las actas de los años 2000 y 2001. La intención investigativa la rastreamos en los planes anuales de trabajo del período 2001, 2005 al 2008, en donde trazamos como horizonte de trabajo la investigación y las publicaciones; definimos propósito, producto final, cronograma y responsables. Posteriormente, organizamos líneas de investigación.

Durante esta fase profundizamos nuestros conocimientos en torno a la investigación y la retomamos en el sentido propuesto por el profesor Juan Carlos Orozco: "La investigación educativa es una expresión de la conciencia de un colectivo que busca prospectar la construcción de nuevas realidades, las cuales se configuran a partir de nuevas prácticas y nuevos saberes, con miras a resolver problemas definidos como significativos por ese colectivo y asegurar condiciones de mejor estar para sus diferentes miembros" (1996, p. 5).

Es preciso anotar que algunas de las integrantes del Grupo argumentan desde otras perspectivas el ser de la investigación, como lo señalamos al inicio de este capítulo. Pero, precisamente, las diferencias en las conceptualizaciones nos permiten un debate de mayores exigencias teóricas; el debate continúa, gracias a las diferencias. En algunas circunstancias logramos acuerdos de trabajo. Es así como determinamos enfoque metodológico, intereses investigativos, marco epistemológico y, en algunos casos, el derrotero desde el cual movilizar la actitud investigativa. Una muestra de estos debates son las reuniones del año 2004, cuando los debates se centraron en la investigación como eje esencial de nuestro devenir: "También se requiere reconstruir el proceso de investigación que vive el Grupo: cómo empezamos a acercarnos a la investigación, las dificultades (...) se plantea como necesario estudiar acerca de la investigación cualitativa" (24, ene., 2004).

Las investigaciones que describimos a continuación muestran cada una de las decisiones que tomamos según las circunstancias, la población involucrada y los intereses investigativos y las conclusiones extraídas de las experiencias. Cada una de ellas fue un hecho único que generó su propia dinámica, sus exigencias y compromisos.

Evidencias de la investigación

VI Foro Educativo Distrital: Pedagogías de la Lectura y la Escritura, 2001 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2001). La coordinación y sistematización de los Foros Educativos Institucionales y los Foros Educativos Locales fue nuestra primera experiencia de orden investigativo desde el inicio del proyecto. Esto quedó registrado en las actas de los meses abril a julio y hasta el final del año 2001 e inicios del 2002. En estos documentos consignamos las reflexiones y preguntas acerca de la sistematización como opción investigativa, establecimos los requerimientos generales para la implementación del proyecto y determinamos las formas organizativas para trabajar en equipo entre nosotras y con la Expedición Pedagógica.

El desarrollo del proyecto requirió encuentros de trabajo con otros profesionales que estudian el lenguaje. En varias oportunidades el investi-

gador Germán Mariño nos acompañó en las reflexiones efectuadas en torno a los instrumentos más pertinentes para recoger la información y las hipótesis de trabajo que podrían emerger. También participamos en los encuentros semanales de expertos en lenguaje, lectura y escritura, que convocaba la Secretaría de Educación.

El documento final fue el fruto de un trabajo mancomunado con los y las maestras expedicionarias, quienes fueron actores fundamentales en la organización, el análisis y la evolución teórica. Nosotras lideramos el proyecto con un enfoque participativo y, por tanto, dedicamos tiempo para los encuentros constantes con los expedicionarios. En dichos encuentros se debatió del documento final: "El documento muestra un trabajo que es expresión de un maestro que es capaz de hacer una mirada ya no sólo de su práctica, sino de la práctica de muchos maestros" (24, feb. 2002).

Algunas de las recomendaciones que surgieron de los foros locales y que el documento presentó, fueron punto de partida para trazar políticas en la inversión de la Vitrina Pedagógica del año 2001 y los siguientes.

La Ruta del Lenguaje en la Expedición Pedagógica. Fue otro proyecto realizado en el campo de la investigación. Un reto para nuestra escritura, porque exigió que algunas relatáramos por escrito una de nuestras experiencias en el aula como maestras de lectura o escritura; estos relatos fueron luego sometidos a lecturas rigurosas e interpretaciones que proporcionaron categorías de trabajo. Un pequeño grupo de nosotras organizó este proceso.

La Expedición Pedagógica nos apoyó con un lector externo que nos acompañó en la lectura y también en una primera categorización. Admitir la lectura de alguien externo al Grupo y escuchar sus análisis, fue un aprendizaje importante para todas nosotras. Al confrontarnos desde su mirada del lenguaje y al centrar nuestros escritos en el campo de lo didáctico, generó polémica entre nosotras. En un primer momento nos negamos a escuchar las palabras del lector, Henry Holguín, (18, nov., 2000), pero sus aportes constituyeron la temática de varias reuniones. En las actas de los meses de octubre y noviembre, al respecto recordamos:

"¿Qué fue lo que él no vio y yo veo?, sería bueno ampliarlo, explorarlo, argumentarlo, debemos retomar la escritura" (21, oct., 2000).

Este proceso contó con la intención investigativa desde el inicio: "Las paradas de la Expedición tendrán un componente etnográfico investigativo" (29 abril, 2000). Para dar cumplimiento a ese carácter, leímos y debatimos varios textos como, por ejemplo: *La lógica de la investigación etnográfica* de Honorio Velasco y Ángel Díaz Rada.

Finalmente, escribimos el documento de las dos primeras paradas, publicado por la Expedición Pedagógica en el año 2003.

Volver a la escuela: Programa Aceleración y Primeras Letras. La participación en este programa, nos permitió desarrollar de manera intencionada un proyecto de investigación-acción, enfoque que permite involucrar a los maestros para "construir junto con ellos una propuesta pedagógica acorde con las realidades de sus aulas". Así se registra: "El Grupo de Lenguaje Bacatá, adelantó el proceso de conocimiento del estado de desarrollo del Programa de Aceleración y Primera Letras y elaboró una propuesta que reconoce y tiene en consideración el saber, las experiencias y las propuestas pedagógicas desarrolladas por las maestras y maestros" (Asolectura y Grupo de Lenguaje Bacatá, 2005 p. 18).

Este documento caracterizó la población infantil del programa, a los maestros, los procesos de lectura y escritura; y, finalmente, por efecto de los análisis, indujo a desarrollar la pedagogía por proyectos (pp. 44-48).

Otros proyectos de investigación. Como lo habíamos señalado anteriormente, algunas de nosotras nos dedicamos a estudiar especializaciones y maestrías en búsqueda de consolidar teóricamente al Grupo.

Los proyectos de grado los leímos con anterioridad y en las reuniones aportamos a cada uno. Indagamos por el enfoque metodológico, por los objetivos, la caracterización de la población sujeto de la investigación, por los instrumentos de recolección de la información más pertinentes;

por la interdisciplinariedad como estructura teórica, por las relaciones existentes entre un proyecto pedagógico y uno de investigación, y acerca de cómo dar cuenta de las innovaciones y cuál es el lugar del investigador.

Como parte del proceso anterior, algunas de las integrantes del Grupo desarrollamos nuestros proyectos de grado adelantando un proceso investigativo de escritura desde el enfoque de Investigación-Acción. Acompañamos a un grupo de doce maestras en un proceso de escritura durante varias jornadas, hasta producir relatos acerca de cómo aprendieron a leer y a escribir.

Participación en los Encuentros Iberoamericanos de colectivos que hacen investigación desde la escuela. Estuvimos, en calidad de grupo y con ponencias, en los encuentros de Ciudad de México, Santa Marta y Lajeado (Brasil). Estas convocatorias nos incentivan para mantener vivo nuestro interés por la investigación y permiten la construcción de redes constituidas para afrontar las problemáticas educativas de la región.

CAPÍTULO

7

DE LA MEMORIA PERSONAL A LA MEMORIA COLECTIVA

Uno de los principios rectores para el avance en el trabajo de formación docente que ha venido desarrollando el Grupo de Lenguaje Bacatá durante más de dos décadas, ha sido interesarse en el *Ser*, ese ser humano que existe en lo que sabe y hace; por ello en cada uno de los espacios de interacción, al tiempo que se generó la recuperación de la memoria de los maestros participantes, también se buscó el rescate de la historia lectora y escritora de las integrantes de este colectivo.

La experiencia es el eje integrador de los escritos que se presentan a continuación, pero la experiencia entendida en el sentido planteado por Jorge Larrosa, sin las connotaciones de empirismo que la ciencia le asigna con el fin de objetivarla, homogenizarla, pensarla, calcularla: "La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y ahora, contextual finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad

y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida" (1996, p. 3).

Desde esta perspectiva la experiencia se plantea, no tanto desde la acción, sino desde la pasión que moviliza, transforma, hace posible y tiene como principio la disponibilidad, la apertura; por ello, permite descubrir la propia fragilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia. "Desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es en primer lugar un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía" (1996, 4).

Los relatos de las integrantes del Grupo de Lenguaje, que leerán a continuación, dan buena cuenta acerca de lo expuesto. Estos textos en ningún momento tienen la pretensión de convertirse en principio de autoridad, de esa autoridad que da la experiencia; más bien son un testimonio de que ella es una construcción individual y que nadie debe aceptar dogmáticamente la experiencia de otro, como tampoco hacerla ver como un fetiche o un imperativo. Precisamente, es la diversidad de las experiencias relatadas lo que le da sentido a este capítulo, porque en estos relatos, escritos en privado, están sintetizados los elementos que nos identifican como sujetos en el contexto del colectivo que hoy somos.

El ejercicio de reconstrucción del proceso lector y escritor ilustra la historia de una época educativa; de unas formas de aprendizaje, para algunas amorosas en la casa y llena de temores en la escuela; de personas que significaron; de libros leídos y gozados; de espacios y tiempos de lectura y escritura; del uso de estrategias formadoras y, en últimas, de la comprensión del significado atribuido a las acciones humanas de leer y escribir en determinados tiempos históricos. Estos relatos se presentan como evidencia de un proceso vivido, apropiado y transformado por cada una de nosotras.

Son relatos que evidencian el compromiso, el gusto, la satisfacción y la pasión por lo que se hace; tener en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes y mirar desde otras perspectivas la relación con el libro. En las historias se entretajan diferentes concepciones y metodologías, resultado de las reflexiones sobre el quehacer pedagógico y frente a los cambios reales de la sociedad.

Si bien la experiencia es el eje articulador de los relatos, cada una de las autoras le imprimió al suyo un acento particular, especialmente en relación con la relevancia que tiene pertenecer al Grupo de Lenguaje Bacatá. Unas reconocen el esfuerzo intelectual, de disciplina, diálogo y reflexión permanente que implica estar vinculada al colectivo, así como los aportes recibidos para nutrir las concepciones propias de lectura, escritura y oralidad, las lecturas compartidas, los ejercicios permanentes de lectura y producción textual.

Por su parte otras destacan las oportunidades que les ha brindado el colectivo para participar, acceder y asistir a diferentes escenarios pedagógicos que han determinado una forma de ser maestra. Algunas destacan que su referente en el Grupo ha sido la reflexión pedagógica entre pares, lo cual les aporta en la construcción permanente de saber y hay quienes hacen énfasis en cómo su experiencia personal, en tanto aporte para la consolidación de otras experiencias, ha sido su razón de estar en el Grupo.

Algunas historias tienen como característica común la temprana relación que establecieron sus autoras con los libros, lo que las condujo a desarrollar, en algunas de ellas, una sensibilidad activa por la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las dificultades de la escuela en torno a estos aspectos.

Nuestras historias en la lectura y la escritura, ilustran la evolución que hemos tenido como educadoras, lo mismo que la importancia de formarnos como mejores lectoras y escritoras. Creemos que, si el maestro no le encuentra el sentido y el significado a los actos de leer y escribir, no puede lograrse una transformación educativa; por ello le tomamos la pa-

labra a Jorge Larrosa, quien en este sentido expresa que es indispensable “(...) considerar la lectura, la escritura como acontecimiento de libertad, pluralidad, espacio de formación y transformación” (2007, p. 6).

En suma, las historias que ahora entregamos a los lectores, además de ser una evocación sobre la experiencia que hemos construido como maestras, le dan trascendencia especial a la reflexión pedagógica y a los debates acerca de la lectura y la escritura en Colombia y son, por ello, un aporte importante a la historia de la educación de nuestro país.

Aprendí a leer y empecé a soñar con ser maestra

María Elisa Pinilla Vásquez

La alegría de aprender en mi casa

Aprendí a leer en mi casa con el método de las escuelas radiofónicas. Este sistema educativo, en septiembre del 2007 cumplió 60 años de ser implementado en la población adulta rural de Colombia.

Mis primeras letras las aprendí junto a personas mayores, ya que mi padre fue auxiliar radiofónica y en mi casa se utilizaron las cartillas, las láminas y las orientaciones radiales para la alfabetización. Me acerqué con curiosidad a este grupo de personas que deseaban aprender a leer y aprendí de una manera rápida y divertida. Ellos me tenían en cuenta y me apoyaban siempre. Cada palabra que se deletreaba o escribía con cierta torpeza fue muy significativa para los hombres y mujeres de este grupo. Así lo leía en sus rostros. Demostraban gran interés y constancia. Su actitud frente al aprendizaje fue un verdadero ejemplo.

Las escuelas radiofónicas de la Acción Cultural Popular –ACP–, estaban concebidas como una acción no gubernamental creada por el sacerdote José Joaquín Salcedo, hacia el año 1947 en Sutatenza (Boyacá). El programa se desarrollaba con un radio transistor que tenía la particularidad de emitir únicamente el programa de alfabetización. Este radio se manejaba con una pila grande, adicional, parecida a una batería, de duración de casi un año. Por esta época la electrificación rural no existía. Este programa pionero de la educación a distancia, no sólo se escuchaba en Boyacá sino en otros departamentos. Fue así como la voz y el proyecto del Monse (así era el apodo del sacerdote) llegó hasta mi vereda en Ubaté (Cundinamarca). Las clases radiales comenzaban a las 5 y 50 de la mañana, se repetían al medio día y se emitía una tercera sesión en la tarde; duraban hora y media. Se podía escoger el horario. En la escuela radiofónica, aprendí no sólo a leer y escribir sino algunas nociones de matemáticas y de catecismo. Muy esporádicamente escuchábamos algunas noticias

En mi casa pude disfrutar de la lectura que nos hacía nuestra madre los días domingos de la novela *María* de Jorge Isaacs, publicada por capítulos en el periódico *El Campesino*. Este periódico traía otras secciones que nos entretenían y enseñaban cómo vivir, cuidar y disfrutar el campo. Mi madre también nos leía el catecismo mayor, algo que me causaba terror por los castigos a que se hacían acreedoras las personas pecadoras. También reunía sus hijas e hijos para leernos historias de santos y santas de la época, y el libro del médico en familia, del cual nos explicaba algunas enfermedades humanas y el poder curativo del médico y de las plantas naturales. A veces no leía, únicamente miraba los dibujos y los títulos y nos los explicaba desde su perspectiva lectora y de mamá. Ella también sabía retahílas, dichos, refranes, adivinanzas, rimas, cantos y cuentos de la tradición oral, que nos narraba con una gracia muy particular y con mucho cariño. Le gustaba conversar con sus hijos e hijas y leer con ellos cuando su tiempo se lo permitía.

Primer ingreso a la escuela...

Ingresé a la escuela urbana de mi pueblo porque era un requisito ser escuelante, como mi madre nos llamaba. Recorriamos a pie con mi hermana menor y otras niñas largos trayectos de la vereda hasta llegar al pueblo.

Por los caminos transitados, hacíamos "nuestras propias lecturas", Tanto en invierno como en los tiempos donde el día era soleado y en los amaneceres cuando los luceros nos acompañaban y alumbraban al salir de la casa. La salida hacia la escuela era al amanecer, casi de noche, como así ocurrió cuando nos castigaban por llegar tarde o con los delantales o los uniformes mojados y llenos de barro. Muy a propósito pisábamos el agua y el barro, jugando lejos del control de nuestras familias, pero eso sí muy felices y divertidas, contándonos por turnos cuentos de La Llorona y La Patasola. Algunas veces, quien tenía el turno de contar, le agregaba elementos terroríficos y el grupo salía en estampida.

Estos espacios y largos recorridos por los caminos, colmaban nuestra imaginación infantil a tal punto de olvidarnos para dónde íbamos y terminar con las meriendas en la mitad del camino. Cada trayecto

recorrido me ofrecía un inmenso texto para leer, recrearme y, luego, guardar en la memoria.

Mi escuela urbana era espaciosa y allí pude disfrutar el juego de la ola, las cintas, la maestra, el puente está quebrado, las frutas, con las ollitas, a las muñecas, la golosa, yoyo, coca, escondidas, los quemados, y a correr por encima de las bancas de madera en los salones hasta caer extenuadas. Como niña sentía que el juego me daba mucha vitalidad, alegría, tranquilidad, y me permitía pensar y desarrollar un liderazgo en el grupo. Muchas veces después de jugar, resultaba castigada pero lo olvidaba muy rápido y volvía a divertirme, lo cual era muy propio de los niños y niñas. En ese tiempo el juego no se miraba como un derecho de la infancia sino que se restringía y castigaba. La escuela en ese entonces no establecía de manera democrática unos límites o normas, castigaba. Es a través del juego, de manera especial en la primaria, como se puede lograr un trabajo pedagógico más significativo, amable, democrático y hasta terapéutico. Faltó, lo que sí asumí siendo maestra, y de una manera prioritaria, el diálogo, la confianza y el acuerdo de normas, para una vida donde fuéramos reconocidos.

En la escuela de mi infancia, los cuadernos fueron para algunas maestras de gran valor y los exigían como condición para ingresar al salón. Ellas no sabían que lo consignado en ellos ya estaba, desde mucho tiempo atrás, escrito en nuestra piel, dado que aprendíamos muchas cosas en el campo y la escuela las repetía de otra forma. Cada cuaderno representaba un gran esfuerzo, dado que no aceptaban las equivocaciones, las hojas dobladas, los manchones de tinta Norma, los tachones, las hojas incompletas, la voz de la alumna. No me permitieron hacer marcas ni dibujos, es decir, transmitir mis propias huellas. En los cursos cuarto y quinto, una vez terminado el año escolar, nos sentábamos a la orilla del río y convertíamos cada hoja del cuaderno en un barquito. Cuando los párrafos se derretían o naufragaban o se perdían en la corriente del agua, gozábamos mucho.

Desde esa época ya soñaba y jugaba a ser maestra. Por los caminos nos encontrábamos la señorita de la Escuela Media Luna que presurosa recorría grandes distancias para llegar donde sus alumnos en Cucu-

nubá, un hermoso pueblo cercano al mío. Yo veía el talego que llevaba la maestra y allí miraba una colección de lápices gruesos de varios colores, con olor a madera, bien tajados, incluso con las virutas de éstos; además, cuadernos nuevos y dos o tres férulas para castigar a los niños desaplicados; de igual manera, llevaba unos hilos de colores, un pedazo de panela, una pizarra y un gis.

En 1957, ingresé a la escuela urbana para niñas de mi pueblo. Mi maestra no quiso creer que "ya sabía leer". Comenzó el año escolar con la *Cartilla Charry*, con la enseñanza de las vocales igual para todas las niñas. Repetíamos hasta el cansancio las palabras de la cartilla o las que la maestra escribía con tiza en el tablero después de regañar muy seria. Las niñas estudiábamos aparte de los niños, además todo el día. Algunos domingos nos tocaba asistir en formación a misa, con uniforme de gala, y llevar un misal o devocionario para leer o repetir en coro algunas oraciones al final de la misa, pues ésta se realizaba en latín y el sacerdote siempre daba la espalda. Yo no hacía caso de leer, repetía lo que ya sabía de memoria.

Superando la experiencia de ser zurda

Mi maestra me obligó a repetir, aprender lo que ya sabía; a escribir con la mano derecha, colocándome en el centro del pupitre o banca que era para tres o cuatro estudiantes, algunas veces me castigó amarrándome la mano izquierda al cuello. Muchas veces, por miedo, ocultaba mi zurdera; me convertí en ambidiestra o zurda contrariada. Escribí con la mano derecha en la escuela. Para contrarrestar este martirio, yo misma me proporcionaba alegría al hacer mis planas en mi casa al igual que cortar, comer, jugar, manipular objetos, con la mano izquierda y con mucha libertad. Mi mamá también fue zurda y no me reprochaba. Pasaron muchos años para comprender cuánto dolor se causa, por desconocimiento, a quienes tenemos esta condición. Como mi experiencia de maestra fue casi siempre en primer grado, muchas veces los niños y niñas pequeños, me corregían diciéndome: "Profe, corte con la mano derecha; profe, ¿por qué come con la mano izquierda?"

Yo creo que mi maestra de primero desconocía la importancia de las diferencias individuales y el valor de reconocer los aprendizajes o bagaje cultural que los niños y niñas traen cuando ingresan a la escuela. De igual forma, desconocía qué es ser zurdo o diestro y las implicaciones de contrariar esta condición. Estos aspectos, sí los tuve en cuenta siendo ya maestra y después de reflexionar con otras compañeras sobre las situaciones mencionadas, más aún después de conocer algunos planteamientos de Vygotsky y Celestin Freinet sobre los aprendizajes iniciales y algunos conceptos de neurolingüística.

En lo que sí atinó mi maestra de primero fue en colocarme a ayudar a enseñar a las niñas más pequeñas o más asustadas y temerosas. Me pedía que ayudara a guiar la mano de las niñas que poco manejaban el lápiz, eso con la condición de hacerlo con la mano derecha, so pena de colocarme en la fila del diablo. Fue así como los trazos de las letras se hacían como la maestra indicaba o como en algunos casos yo ayudaba a guiar. Así, me sentí como la maestra más joven de la escuela.

La lectura y la escritura en mi primaria

La lectura y la escritura en mi primaria fueron difíciles y traumáticas. La escuela no tuvo en cuenta lo que ya había aprendido. Hizo falta la lúdica para aprender, los conocimientos de los procesos de la lectura y la escritura y la buena orientación que años más tarde descubrí y comprendí, y que son de gran valor en la enseñanza de las primeras letras. Recuerdo el libro *Alegría de Leer* de Evangelista Quintana con dibujos y divertidas historias.

Traigo ahora a mi memoria que también la escritura de la escuela primaria fue, casi siempre, copiar y en ocasiones planas donde se trabajaba un cuaderno de doble renglón llamado Ferrocarril. Este cuaderno me producía cansancio visual y dolor en las manos y el brazo. Una actitud diferente asumí siendo maestra, después de muchas reflexiones y cuestionamientos sobre qué hacía en el aula para que los niños y las niñas aprendieran a leer y escribir, no meramente para la escuela sino para toda su vida. Después de algunos años de práctica como maestra, me

convencí de que la escritura no se puede reducir a un mecanismo grafo-motriz sino que, por el contrario, debe ser una experiencia gratificante y un proceso que involucre la mente y el desarrollo del pensamiento.

Un nuevo ingreso a la escuela, esta vez para formarme como maestra

El sueño de ser maestra se cumplió cuando fui aceptada para ingresar a la Escuela Normal Departamental. Se afirmaba que había mucha demanda de cupos. Pensé que mi sueño iba a fracasar. Por fortuna no fue así porque mi madre insistió.

La experiencia con los libros cambió un poco. Leíamos con las futuras maestras, a escondidas, las novelas de Corín Tellado, la revista *Vanidades* y artículos de las *Selecciones* de Readers Digest, una de las revistas más leídas en el mundo; coleccioné con especial aprecio algunos ejemplares de *Selecciones* porque en ellas disfruté secciones como: Citas citables, Enriquezca su vocabulario, noticias, chistes, la risa remedio infalible, artículos de historia y fotos del famoso Leo Matiz. Esta revista aún circula pero no le encuentro el olor, colorido, tipo de papel e interés que me generó en mi adolescencia. También disfruté y consulté con especial interés el *Almanaque Mundial*, cuya colección apreciable de datos alimentaba mis sueños de poder viajar algún día a otros países cuando ya fuera maestra y los recursos económicos me permitieran cumplir este propósito.

En aquellas épocas de estudiante para ser maestra, cada ocho días compraba y leía el periódico *El Tiempo*. En una oportunidad escribí a la Sección de preguntas y respuestas de este diario y me sentí muy alegre cuando leí publicada mi pregunta. Era una inquietud con relación a la influencia de la corriente humanista en la educación de nuestro país.

Recuerdo que durante el ciclo profesional de formación normalista tuvimos una asignatura llamada bibliotecología, en la cual el maestro nos leía, a veces, algunos temas densos e inútiles, dado que allí no existía una buena biblioteca y en las prácticas pedagógicas no se empleaban los libros. Creo que en ese tiempo la biblioteca cumplía el papel de lugar

de almacenamiento de libros porque no respondía de ninguna forma a la promoción o motivación por la lectura. Al lado de esto tuvimos experiencias muy especiales, por ejemplo, los paseos al río del pueblo, disfrutados al máximo; no construimos textos escritos de ellos pero sí hicimos registro fotográfico en blanco y negro (retratos le decíamos a las fotos). Fueron las fotos análogas, aquellas tomadas con rollo fotográfico y recortadas con bordes triangulares o de picos.

El trabajo como maestra

La escasez de libros en mi época de estudiante y en mi provincia, la televisión muy deficiente, poco cine, además de la prohibición de algunos libros; muchas veces leer en la noche o hacer algunas tareas a la luz de la vela; se contraponen con el disfrute de la experiencia pedagógica en la última década de mi desempeño profesional en Bogotá. Como maestra y lectora compartí con mis estudiantes las visitas a la biblioteca Virgilio Barco y el Parque Nacional, en la búsqueda del gozo por la palabra. Con ese propósito organicé en mi escuela las bolsilleras de varios colores que llegaban a cada aula con cuentos y libros variados. Estas cajas eran de colores, se llenaban de libros y se colgaban en la pared a la altura de los niños para que tomaran el libro de su gusto y lo disfrutaran con libertad. También hicimos uso de un bibliobanco o biblioteca de aula con libros de la Vitrina Pedagógica, proceso que permite escoger y seleccionar los libros de acuerdo con los intereses de las maestras, los estudiantes, y los niveles escolares y proyectos pedagógicos de cada institución.

También, aprendí a usar el computador, el Internet y un software educativo amplio. Utilizamos televisores en las aulas, el vhs para colocar películas, grabadoras, y tenemos la libertad para formular proyectos y trabajar en diferentes escenarios de la ciudad.

Para concluir, diría que la formación adquirida en la Escuela Normal fue transformándose con la práctica pedagógica reflexionada que realicé años más tarde y en la cual influyó, por un lado, la asistencia a eventos pedagógicos, la formación que me dejó la universidad con mi licenciatura y, por otro, la permanencia y trabajo con el Grupo de Lenguaje Bacatá. Participar en él ha contribuido a replantearme mi papel como

educadora y como usuaria de la lengua escrita. Por más de una década he participado del estudio, debate e investigación sobre el lenguaje en la escuela y, de manera particular, sobre la lectura y la escritura, no sólo de los estudiantes sino también de quienes enseñamos. Fue así como el Grupo tuvo una fuerte incidencia en mi actitud frente a la lectura y la escritura desde el ser, el saber y la práctica. Como miembro de este Grupo y de la Comisión Pedagógica de la ADE, recibí la influencia del Movimiento Pedagógico, auspiciado y desarrollado por FECODE.

De este modo puedo identificarme con el pensamiento de Álvaro Marchesi, quien afirma "que a pesar de las dificultades y tensiones emocionales de los maestros, hay muchos que mantienen el ánimo y la ilusión en su profesión. Posiblemente no son tanto las gratificaciones que pueden encontrarse en la enseñanza, sino la intuición, en ocasiones reflexionada y consciente, de que enseñar a los otros es una tarea que vale la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y sitúa a los profesores en el lugar adecuado para promover el bienestar de nuevas generaciones" (El Tiempo, sep. 23, 2004).

Espero que este texto sea un grano de arena en el proceso enriquecedor de nuestra historia de la educación y de los maestros.

El cauce sereno de la lectura

Balvina Pérez Beltrán

Al evocar el inicio de mi vida lectora, me remonto hacia los años 70, cuando lejos de mi familia, en la soledad e inmersa en una gran ciudad, no tenía otra alternativa de distracción que la lectura. Antes, en la vereda donde realicé mi primaria, sólo tenía acceso a la radio donde escuchaba las novelas de turno: Kalimán y su pequeño amigo Solín. Aventuras que seguía a diario y que luego cambié por Corín Tellado al llegar a Bogotá, donde realicé hasta cuarto bachillerato (noveno actual) en el Colegio María Auxiliadora. Allí, la lectura era para cumplir con las tareas, indagar diferentes temáticas y llevar a cabo los análisis literarios de la época.

Cuatro años después continué mis estudios en la Normal Nuestra Señora del Tránsito en Guachetá, pueblo cundinamarqués ubicado en ese entonces a tres horas y media de Bogotá. Encontré el lugar perfecto para mis lecturas favoritas. Mientras mis compañeras de internado jugaban, hablaban y hablaban de sus familias y de sus vidas, yo exploraba una pequeña biblioteca atiborrada de historias, aventuras y vida de personajes importantes. Así, comienzo la gran aventura de leer, para lo cual fue necesario establecer una buena amistad con la hermana (monja) encargada de realizar los préstamos bibliotecarios. Me la pasaba de libro en libro, tratando de olvidar el encierro del claustro y el distanciamiento con mi familia, creado por la distancia y la dificultad para comunicarnos (incluso por cartas).

Con mucha regularidad nos reuníamos en la biblioteca un grupo pequeño de compañeras para leer y compartir ideas. Fue así como en medio de los diálogos y quizá buscando un motivo para salir más frecuentemente al pueblo, surgió la idea de crear una biblioteca ambulante con el deseo que otras personas, pudieran disfrutar de la lectura y deleitarse al igual que yo, con tanta sabiduría encerrada en aquellos armarios de la Normal. Esta propuesta tuvo gran acogida entre compañeras y algunas profesoras y una vez aprobada por la madre superiora, empezó a rodar por las calles del pueblo y por el Colegio Departamental de Varones.

Salíamos con más frecuencia al pueblo y compartíamos con los jóvenes con quienes antes del proyecto no teníamos ningún contacto.

Para facilitar los préstamos y organizar los libros ambulantes, me asignaron llave de la biblioteca y con la colaboración de la hermana, clasificamos un buen número de libros para el intercambio quincenal. Conformamos el comité de lectura con el fin de establecer los requisitos, los horarios y el reglamento, para el buen funcionamiento de la biblioteca ambulante.

De esta manera, pude leer todos aquellos libros que me llamaban la atención sin ninguna restricción, aunque los préstamos tenían un límite de tiempo (15 días) y quien incumplía, pagaba una multa con el fin de recolectar fondos para los gastos del proyecto. Nos reuníamos semanalmente con los jóvenes del colegio a discutir sobre lo leído y a intercambiar obras; no tanto por las lecturas, más bien por compartir y establecer un contacto más cercano entre chicas y chicos de ambos colegios.

Entre los libros leídos, el que aún recuerdo es *Cuba, paraíso perdido*, con el cual conocí una cultura muy distinta a la nuestra, donde todos tenían derecho al estudio, a salud... Por medio de él comprendí la desigualdad de nuestro país, donde unos pocos gozaban de mucho y otros muchos tenían tan poco para vivir. Sentí gran admiración por aquel país, descubierto a través de la lectura de un pequeño libro; logró despertar en mí el deseo de indagar y profundizar en aquellas teorías izquierdistas. Leí entonces sobre la vida de Carlos Marx, sus ideales y propuestas para una vida más equitativa y justa. Quizá fue el inicio de una transformación en mi forma de pensar y actuar y, por tanto, de opinar. Este cambio me trajo inconvenientes en un colegio dirigido por religiosas y precisamente exiliadas en Colombia por haber sido expulsadas por Fidel Castro. Así terminé mis dos años de preparación para graduarme como maestra.

En 1976, inicio mi vida laboral como maestra rural en el municipio de Puerto Boyacá (Boyacá), donde había culminado mi primaria. Fue una experiencia inolvidable en la vereda de Campo Alegre, escuela unitaria llamada por entonces, con un grupo de 22 estudiantes de todos los

grados, edades e intereses a quienes quise despertar el amor y gusto por la lectura con los pocos recursos existentes. Semanalmente, llevaba de la parroquia, el periódico *El Campesino*, el cual se convirtió en una herramienta pedagógica del aula.

Para no olvidar a Bogotá, viajaba cada dos meses. De la ciudad le llevaba a mis estudiantes periódicos, revistas, textos, cuentos, libros usados que me obsequiaba mi familia. En un viaje, mis sobrinas me regalaron unas revistas del SENA sobre sexualidad para niños. Eran muy didácticas; con viñetas, dibujos creativos y bastante claras para el conocimiento de nuestro cuerpo, sus cambios en la pubertad y la procreación, temáticas tan importantes para la vida, pero prohibidas en aquella época. Aún recuerdo cómo los chicos de cuarto y quinto que estaban entre los 12 y 16 años de edad, se peleaban por leerlas, la mayoría de las veces a solas, incluso aprovechaban la hora del almuerzo para alejarse de la escuela y devorar sus enseñanzas. Sin duda alguna, alguien hizo comentarios en el hogar y en una reunión de padres, me preguntaron qué clase de lecturas les estaba prestando a los jóvenes. Ellos apreciaron el material, pero no faltó quien expresara su inconformidad.

Al año siguiente, decidí regresarme a la capital en busca de nuevas oportunidades. Ingresé a trabajar con el departamento de Cundinamarca, cerca a Sylvania en una escuela unitaria, con un grupo muy pequeño de estudiantes con quienes realicé un trabajo similar sobre la promoción de la lectura. Allí formé una pequeña biblioteca con algunos libros donados por una editorial en Bogotá; los cuales leí y releí una vez salían los estudiantes para sus casas para evitar el aburrimiento y la soledad de la vereda.

Año y medio en aquel desolado lugar y regreso a Bogotá a cumplir mi sueño: trabajar como maestra distrital y continuar mis estudios. Ilusión vuelta realidad en marzo de 1981, cuando entré a laborar en propiedad en la escuela San José de Bosa, localidad donde aún trabajo.

Ya estaba impregnado en mi sangre el gusto y el amor por la lectura. Empecé con el grado primero, a quienes les pedía en la lista de útiles un

cuento para conformar una pequeña biblioteca para compartir en el aula de clase. Recuerdo que los padres de familia compraban unos pequeños libritos de bolsillo vendidos en los almacenes de cadena, sin mayor contenido y diminutos dibujos pero, en últimas, cuentitos qué leer.

Años más tarde se permitió a las escuelas pedir una cuota a las familias con el fin de comprar los materiales para los grados primeros, conformando el banco de útiles para compartir en las clases. Aprovechando esta oportunidad, inicié mi recorrido por las papelerías en busca de cuentos llamativos con el fin de cambiar los cuentitos de bolsillo por unos más grandes, cargados de bellas imágenes y letras grandes que les permitiera a los escolares disfrutarlos visualmente y les incentivara la lectura. En las clases, les leía siempre en voz alta para motivarlos; en otras ocasiones, les pasaba los libros para que leyeran a partir de las imágenes y crearan hermosas historias a partir de su individual imaginación y creatividad. Estrategias de animación a la lectura que producen excelentes resultados, si se comienza este proceso desde temprana edad, en las instituciones educativas y en el hogar.

Por aquella época, todos los maestros y maestras de Bosa nos encontrábamos durante una semana antes de iniciar las labores con el fin de planear y organizar el trabajo pedagógico con la asesoría de personal calificado. Nos orientaban sobre la importancia de la lectura y la escritura, sus metodologías y didácticas, para facilitar a los estudiantes acceder al conocimiento de una forma placentera. Inducción que año tras año me sirvió para fortalecer la promoción de la lectura, motivándome a indagar constantemente sobre los avances de estos procesos para transmitirlos en las aulas; así dejé atrás la metodología de la lectura impositiva y el tener que leer y escribir para complacer al maestro y no por el placer de leer. Estrategias de promoción de lectura afianzadas mediante el conocimiento teórico adquirido al ingresar a la universidad en 1988, cuando inicié mi especialización en Básica Primaria. Paralelamente, en lo personal, era también el imperativo de degustar y deleitarse con las mil y una aventuras plasmadas en cuentos, fábulas y demás obras literarias.

En 1994, presenté un miniproyecto sobre el proceso lector y escritor, experiencia llevada a cabo en el grado primero en la escuela Bosa Nova. Esta propuesta me abre las puertas para luego formar parte del proyecto: "Todos podemos leer y escribir", apoyado por el gobierno de México, de donde enviaron en 1996 varios acervos bibliográficos para las escuelas integrantes del proyecto investigativo en Latinoamérica. Acervo que dio origen a una gran experiencia lectora y escritora en la escuela. El recibimiento de los libros se convirtió en una gran fiesta donde todos queríamos observarlos, llevarlos en calidad de préstamo para leerlos en clase y en casa.

El acervo recibido se organizó por paquetes que circularon por todos los grados, con variedad de estrategias pedagógicas según la creatividad de los maestros y maestras. Se inició un proceso escritor con docentes, estudiantes y con padres alrededor de los libros, mediante cuadernos y carpetas viajeras con una obra en su interior para leer en familia. Luego se consiguió apoyo de la Secretaría de Educación para fortalecer el proyecto y se dotó con una muy buena cantidad de obras de literatura, dando paso a los préstamos domiciliarios semanales. Inicialmente, los préstamos se realizaban en la biblioteca un día a la semana, una vez terminada la jornada escolar; fue tanta la acogida del proyecto que al poco tiempo hubo necesidad de aumentar a tres días en la semana, muestra fehaciente de lo equivocados que estaban algunos docentes en su concepción de la apatía de los estudiantes hacia la lectura. En estas favorables circunstancias, se le prestó gran relevancia al proyecto "Podemos leer y escribir", institucionalizándolo como un proyecto transversal.

Los maestros y maestras iniciamos un caminar por la lectura y escritura en grupo; compartiendo experiencias con compañeras/os de diferentes localidades, recorriendo escuelas; colegios donde nos reuníamos a socializar los avances, las estrategias y las dificultades halladas durante su implementación.

IncurSIONAR en la aventura de leer y escribir me ha llevado a conocer muchas personas quienes, gracias a su saber, han fortalecido y nutrido mis conocimientos teóricos sobre la lectura y la escritura; han forjado y desarrollado en mí el interés por crear una cultura lectora que torne posible una transformación de pensamientos, una confrontación de saberes, y un avance cultural y social por una Colombia más justa.

Encuentros y desencuentros con la lectura y la escritura

Carmen Rosa Parra Ballén

Para escribir sobre mi historia como lectora y escritora, necesariamente hay que desempolvar y sacar del baúl de los recuerdos todos aquellos trebejos que de una y otra manera tuvieron alguna significación en los procesos formadores. No solamente aquellos que estaban compuestos de letras, sino también los que me acompañaron a la escuela, como mi maleta de cuero "ABC", mis cuadernos de hojas amarillas, mi pluma y el frasco de tinta negra; junto a ellos no podía faltar la inconfundible *Cartilla Charry*, mediante la cual, mis hermanos y yo, aprendimos más sobre ese mundo en el cual nos había iniciado mi madre. Ella nos enseñaba las primeras letras, por lo cual se me facilitó el aprendizaje de la lectura, avocándome rápidamente al conocimiento de la cartilla *Alegría de Leer* que era para los más avanzados.

En familia. "De tal palo tal astilla", acompañado de un movimiento de cabeza en señal aprobación era uno de los adagios populares que mi padre solía decirnos frecuentemente; él jugaba con la tradición oral, adagios populares y creencias. Recuerdo que nos narraba algunos mitos y leyendas, y nosotros lo escuchábamos con mucha atención; narraciones que hacían aflorar una cantidad de sensaciones como el miedo, la curiosidad, la incertidumbre, entre otras. Al darse cuenta de nuestras reacciones, sonreía y nos daba un abrazo y decía: "Hijo o hija eso era lo que contaban nuestros padres y abuelos pero nadie lo ha visto".

Otras de las cosas que se manejaba en casa era el almanaque *Bristol*. No podía faltar. Era una herramienta de trabajo para ver las fases de la luna y el manejo del tiempo; claro está que en la lectura que hacía mi padre en los primeros días del año, él ya sabía qué temporada era la adecuada para sus cultivos. Nosotros lo utilizábamos para leer la historieta y luego para ver los nombres de los santos según las fechas de nacimiento de cada uno; encontrábamos nombres muy extraños, algunos de los habitantes de la región los tenían: Ambrosio, Remigio, Cirilo...

En la escuela. Estaba segura que al emprender mi marcha hacia la escuela, no sólo encontraría conocimientos, sino diversión que permitiría que mis pensamientos volaran. Era un motivo de alegría salir al recreo y jugar con mis compañeros al corazón de la piña, ¿lobito estás?... , a las frutas, al igual que cantar y saltar al compás de las rondas, buscar adivinanzas y otros juegos en donde la palabra desempeñaba un rol importante. Algo que no llevaba dentro de mi maleta por que no me cabía, pero que me acompañaba a la escuela y a donde iba, era mi sensibilidad, mi espontaneidad y mi alegría.

Era juguetona por naturaleza, hacía bromas, narraba cuentos de miedo inventados con algunos elementos de los mitos y leyendas escuchados en casa, poniendo como victimario a alguien conocido; lo cual me traía complicaciones, primero porque me arrodillaban contra la pared y, segundo, porque llamaban a mi madre para darle quejas, situación que le molestaba mucho; decía que mi padre tenía la culpa y también por este lado estaba sancionada. Entonces, poco a poco el mutismo se iba apoderando de mí.

A aprender de memoria la lección. Era una de las expresiones más frecuentes escuchadas tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Algo que recuerdo de manera muy clara y que me llama la atención, era el papel que jugaba la memoria dentro de la enseñanza de las diferentes materias, pues era una clara obligación de los estudiantes aprender de memoria, sin reflexionar y recitar las lecciones de la Historia Sagrada; así como algunas poesías dentro de las que todavía recuerdo "El regreso a la escuela"; las tablas de multiplicar, que por cierto, la maestra las tomaba mediante un concurso denominado "cabeza y cola", en el cual los alumnos debíamos repetir las tablas sin equivocación alguna, pues si errábamos terminábamos en la cola de una fila; lo cual llegaba a ser discriminante, pues el de la cola siempre sería el "burro" del salón. En la secundaria era lo mismo: memorizar para dar las lecciones en todas las áreas.

Otros menesteres por hacer. Terminada la primaria pasé directamente a la Escuela Normal de señoritas de Ubaté, en donde con cumplir con las

tareas de cada materia y aprender de memoria las lecciones era suficiente para ser buena estudiante.

Allí ya no había juegos ni rondas. Otros asuntos ocupaban la vida escolar, tales como servir de celestina a las internas, llevando y trayendo las cartas y los paquetes de chocolates de los novios. Esto me encantaba porque tenía participación en los chocolates y en la lectura de las cartas, pues se hacía una lectura compartida y el comentario para luego escribir la respuesta. También les compraba la última revista de *Vanidades*, las novelas de Corín Tellado y uno que otro pasatiempo; así tenía la oportunidad de leerlas antes de entregarlas; claro está que regresaban a mis manos con el fin de guardarlas, para que en las requisas de la directora a las internas no las encontrara, oportunidad que aprovechaba para hacerles una segunda lectura; situación que se extendió hasta el último año.

Cuando surgían situaciones difíciles, además de escuchar y servir de paño de lágrimas a la compañera, había que buscar una respuesta o salida a una situación. Por tanto, cada una elaboraba un borrador y luego con los dos se escribía la carta para enviar; se manejaba el adagio popular que dice que dos personas piensan más que una, y qué lejos estábamos de conocer las teorías de Vygotski del aprendizaje en interacción.

Del saber al hacer hay mucho por aprender. Una vez culminé mis estudios de secundaria, pasé a tener dos calidades dentro de la educación: una como docente en una escuela rural de Ubaté, mi pueblo natal, en donde mi trabajo lo combinaba con estudios en la universidad, lo cual me implicaba un nivel de lectura y escritura superior que no poseía; me exigí más, ya que había lecturas obligatorias y presentación de trabajos escritos.

Dentro de los retos a los cuales me enfrenté cuando llegué a la escuela rural, uno fue tener que asumir el grupo de niños y niñas de primero y de segundo. Ahí surgieron, entre otras, una gran pregunta: ¿será que debo enseñar a leer y a escribir como me enseñaron? Pregunta no exclusiva para mí, sino que también la hacía a otras compañeras, pues persistía

en la idea de buscar pares para confrontar mi experiencia y mi saber; sin embargo, la respuesta era: "Para eso hay cartillas."

El encuentro con la lectura. Años más tarde tuve la oportunidad de vincularme con el magisterio de Bogotá en el colegio Sorrento de la localidad 16 (1996) y casi paralelamente fui invitada a pertenecer al grupo de Lenguaje Bacatá.

En el Sorrento se estaba desarrollando el proyecto de Lectores 2000, en donde me encontré de frente con la lectura. Percibí que muchos de los personajes de la literatura universal pedían desempeñar diferentes roles a los que estaban acostumbrados a actuar; tarea que se me facilitó por muchos factores, entre ellos la disposición que siempre me ha acompañado de aprender de otros y la biblioteca de aula que tenía a mi alcance. Esto me asombró, me parecía ¡tan bonito! tener todos esos libros y que los niños los pudieran llevar a casa para mostrarlos, para leerlos, para compartírllos o simplemente para leerlos en soledad.

Al Grupo de Lenguaje Bacatá fui invitada por Martha Cortés. Fui aceptada por sus integrantes. El ser aceptada fue motivo de orgullo porque es como si hubiera entrado por una puerta bien grande a un mundo lleno de oportunidades; tales como, pertenecer a un grupo con reconocimiento nacional e internacional; participar en los seminarios, en los talleres, en el compartir experiencias y conocimientos con otros grupos en las reuniones de los sábados, y en tener la oportunidad de conversar con exclusividad dentro del Grupo con autores reconocidos como Maria Eugenia Dubois.

Una de las lecturas más recordadas es *La importancia del acto de leer* de Paulo Freire; quien relata cómo aprendió a leer desde su contexto, con un juego de palabras que al ser leídas y escuchadas me parecieron un susurro al oído, como dulces canciones que me transportaban al sitio donde pasé mi infancia. Inmediatamente, mi mente establecía un paralelo entre el texto y mi contexto. Otras lecturas, también de mucho interés, como las de Daniel Cassany con sus ideas de la reescritura y Emilia Ferreiro para la escritura inicial, las cuales me han servido de apoyo en mis prácticas de aula.

El desencuentro con la escritura. En cuanto a la escritura, la historia no fue tan vertiginosa ni alegre, ya que fue un camino lleno de dificultades y tortuoso; pues mis habilidades motrices estaban desarrolladas en la mano izquierda, por lo cual el aprendizaje normal de mi escritura debía haber sido con aquella mano. Sin embargo, en aquel entonces algunos educadores entendían que ser zurdo era anormal y esto debía ser corregido, por lo cual optaron por amarrarme la mano izquierda a la silla; en consecuencia, el proceso fue lento y tedioso, sin embargo, dicha situación me llevó a desarrollar las habilidades motrices en ambas manos, convirtiéndome en ambidiestra.

Reconozco que actualmente escribo solamente lo necesario: el protocolo del taller, el acta de los sábados, algún documento; en el colegio, los informes, los planes y proyectos; pero aún siento que estoy lejos del encanto por escribir y esta falencia es uno de los motivos que me une al Grupo, ya que allí encuentro el apoyo, la receptividad, que me instan al cumplimiento de los compromisos adquiridos.

El pertenecer al Grupo me ha hecho entender lo lejos que están los maestros que creen que se aprende a leer en el momento cuando se reconocen algunas palabras, cuando precisamente la vida es una constante lectura y uno de los actos que emerge de la propia piel. Además, se considera que el ir a la universidad es suficiente y que el encuentro con los pares no tiene importancia, pero cada vez estoy más convencida que es en la confrontación de saberes, en donde se encuentra la motivación de la reflexión y, por supuesto, el camino hacia la transformación del quehacer pedagógico.

La seducción de la palabra escrita

Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez

Cuando en el Grupo de Lenguaje Bacatá nos propusimos la meta de escribir nuestra historia en relación con la lectura y la escritura, empezaron a acudir numerosos y atropellados recuerdos. Este ejercicio lo habíamos realizado algunas veces con maestras y maestros participantes en nuestros talleres de formación. Ya había realizado intentos que, generalmente, se referían a la etapa inicial de mi historia, las primeras letras, pero ahora era necesario avanzar, ir uniendo los retazos de mi vida relacionados con la palabra escrita e indagar cuál ha sido su influencia en mí.

Recuerdo que cuando en una conocida editorial me entrevistaron para el cargo de escritora me sentía cohibida, aún lo experimento. Para mí los escritores son personajes importantes, creadores de obras literarias famosas, en especial novelas, cuentos y poemas; a ellos les profeso un gran respeto y admiración ante el prodigio humano de la palabra de que hacen gala. Todavía, después de haber escrito tres series de textos escolares –aproximadamente treinta libros– no me considero escritora en el sentido literario de la palabra, sino una persona que ha logrado comunicar sus saberes y experiencias pedagógicas, eso sí con el uso pragmático de la palabra escrita.

Mi historia lectora y escritora inicial es semejante a la de muchos niños y niñas de hace unas décadas, como se irá comprobando a medida que aparezcan situaciones donde parecieran reflejarse algunas vivencias de otras personas. Cuando tenía seis años veía, con cierta envidia, pasar hacia la escuela a otros niños y empecé a insistir para que me llevaran. Mi abuelo materno habló con la directora de la escuela, únicamente existía una en el pueblo, y me recibieron como “asistente”. Me dieron un cuaderno de rayas ¡mi primer cuaderno! y una hermosa maleta de cuero natural estilo sobre, de color café con las letras A B C repujadas en la tapa y pintadas con colores

La relación con la palabra escrita en la escuela era bastante rígida. Había que hacer planas largas, pero también nos leían en voz alta, y en los años siguientes lo realizábamos por nuestra cuenta en silencio. Me gustaban mucho las lecturas de las "Cien lecciones de Historia Sagrada", en especial sufrí con José que fue vendido por sus hermanos; también me parecía fantástico el sueño que tenía Jacob con una escalera que desde la tierra llegaba al cielo y por allí subían y bajaban los ángeles; y qué decir de la fantasía de Moisés, abriendo el mar rojo en dos partes. Ahora me doy cuenta de que en estas narraciones me impactaban primordialmente los hechos maravillosos relatados. Tal vez les encontraba cierta relación con los cuentos que había en la casa pues, por fortuna, crecí acompañada de varios libros que mi tía o alguna persona mayor nos leía o nos narraba oralmente. De sus páginas ilustradas brotaban dragones, gatos con botas y otros animales que hablaban y daban ejemplos de comportamiento humano; también princesas, ogros y príncipes apuestos, valientes y galantes. Como las ilustraciones eran en blanco y negro, yo las coloreaba con unos pequeños lápices de colores, por cierto muy suaves pero que han resistido el paso de los años.

En los cursos siguientes continuaban las lecturas en voz alta con las con-sabidas cartillas *Charry* y *La alegría de leer*, cuyas palabras e ilustraciones puedo recrear casi de memoria; también con la *Lectura Progresiva* y los libros de Álvaro Marín. También a través de la poesía pude acercarme a la literatura: en la escuela y en la parroquia declamábamos unos poemas que habíamos aprendido de memoria, algunos sin entenderlos muy bien; dedicados a la madre, a la patria, a la naturaleza, a la Virgen María o al Niño Dios. Y la Navidad llegaba con la alegría rítmica de los villancicos y que tanto disfrutamos aún al acompañarlos con instrumentos rudimentarios y autóctonos. Ahora que vuelvo a ver las cartillas y a recordar los poemas, me doy cuenta de que eran textos estereotipados y moralizantes; las preguntas del final tenían como objetivo recuperar la información del texto leído, sin permitir una inferencia y, menos, una opinión. Sin embargo, logré enamorarme de la lectura al poder escapar por las rendijas de la fantasía que ofrecían los textos de la escuela y el amplio campo de los cuentos maravillosos encontrados en mi casa y las tiras cómicas de *El Campesino* o algún otro periódico o revista que a veces llegaba al pueblo.

Para evaluarnos, nos ponían a leer en voz alta, con todas las angustias que esto conlleva, y el criterio básico estaba enfocado a lo formal: la pronunciación y la entonación. Al terminar el año venían los temidos exámenes finales: nuevamente la lectura oral y las preguntas sobre diferentes materias ante un jurado compuesto por personas prestantes del pueblo como el sacerdote, el inspector escolar, el alcalde...

Respecto a la escritura, no recuerdo haber realizado un ejercicio creativo con los textos leídos, aparte de mi iniciativa de colorearlos y la declamación de poemas. Escribíamos con plumero y tinta azul, y constantemente la tinta se regaba sobre el pupitre, los cuadernos, los libros, los delantales, el mantel de la tía... y los dedos permanecían azules mucho tiempo. Se hacían copias, pero también con un objetivo formal, como nos lo recuerda un simpático verso:

*Manecita rosadita
muy experta yo te haré
para que hagas buena letra
y no manches el papel.*

Para poder estudiar la secundaria regresé a mi ciudad natal, Bucaramanga, a vivir donde mis nonos⁷ paternos y me matricularon en la Escuela Normal para Señoritas. En esos días me aficioné mucho por la lectura pues en una zapatería cercana a la casa, alquilaban historietas ilustradas de la pequeña Lulú (con quien me identificaba desde pequeña por mi peinado infantil); de Sissi la emperatriz y su amado príncipe Juan Francisco, basada en la historia de los reyes de Austria; también aventuras de héroes como el Fantasma, Batman y, en especial, Superman, quien sigue siendo mi héroe a pesar de haber descubierto más tarde que era un ícono del imperio norteamericano. Después vinieron las novelas de Corín Tellado, algunas ilustradas con fotografías (fotonovelas) que devoraba feliz en la búsqueda de ese amor ideal que todos perseguimos cada día. A mi nona no le gustaba mucho que leyera esas novelas, pero mis tías que eran bastante jóvenes también lo hacían.

7. Abuelos.

Por supuesto que esas lecturas no eran las del colegio. ¿Qué leíamos en la Normal? Pues casi no lo recuerdo. Seguramente textos semejantes a los de la escuela, en especial aquellos relacionados con el estudio de las diferentes áreas del conocimiento. Es posible que cumplieran funciones informativas que entraron a formar parte de mi bagaje cultural pero no llegaron a impactarme lo suficiente o, tal vez, mis intereses adolescentes estaban copados por las lecturas maravillosas de la zapatería. Sin embargo, lo importante es que ya era una jovencita atrapada en las redes de la palabra escrita y de la imagen impresa.

Cuando iba a iniciar el tercer año de secundaria, y como una gran oportunidad, comencé mi vida de estudiante interna lejos de Bucaramanga en una edificación moderna y bonita de Ubaté (Cundinamarca), rodeada de jardines y, más allá, de bosques de eucaliptos, pinos y otros árboles. Pronto los días fueron tornándose monótonos, entre las misas tempraneras, las clases a mañana y tarde, los descansos, los rosarios y otros rezos al atardecer, y las largas jornadas de estudio en grupo pero en silencio en un enorme salón. Entonces, allá en el internado, apareció nuevamente la lectura, mientras almorzábamos o comíamos en silencio saboreábamos las desventuras de Genoveva de Bravante y de algunas santas y santos; también en las clases de costura fui bordando las aventuras de *Mujercitas* y otras novelas y cuentos de cierto valor literario junto con las puntadas de un hermoso mantel calado que aún conservo. Leían por turnos las niñas que mejor lo hicieran, con excelente pronunciación y entonación.

En la hora de lectura libre, en la biblioteca bien dotada, un gran descubrimiento vino a enriquecer esos días, allí estaba *El tesoro de la juventud*. ¡Quién lo creyera! En unos libros con aspecto de enciclopedia, de pasta oscura, eso sí con letras color oro, estaba esa fortuna; cada volumen dedicado a una temática especial: costumbres, biografías, curiosidades de la naturaleza, poemas, cuentos, pasatiempos y ejercicios sencillos de dibujo. Me pasaba horas entretenida con estas joyas. Mi fascinación por estos libros fue creciendo en la memoria; aunque hace unos años en la Feria del Libro encontré con mucha emoción unos volúmenes de esta colección junto a otras obras modernas llenas de color y con diseño

cuidadoso; entonces reconocí que estos libros, como muchos hechos y personas son mejores en los recuerdos que en la realidad. Pero sigo valorando mucho esos momentos tan valiosos de encuentro con el arte de la palabra, la ciencia y otras artes. Confirmando, entonces, que en la comprensión y el interés por la lectura, la participación del lector es definitiva.

Con la cabeza llena de fantasía, entraba al salón de estudio y entonces sucedió la otra seducción: la escritura. Debido a la influencia de los cuentos maravillosos leídos en la infancia y la adolescencia, como es lógico, empecé a escribir un cuento titulado *Maribel*, en honor a la primera bebida de una tía: su protagonista era una princesa y en la acción se encontraban hadas, hechiceras, sortilegios y demás ingredientes maravillosos. También tuve la osadía de hacer mi propia edición, lo escribí en cartulina con buena letra de molde (estilo monja), también dibujé la carátula y las ilustraciones internas. Esta creación causó especial interés entre mis compañeras que me encargaron otras. Por aquel entonces, igualmente escribía acrósticos y dibujaba en tarjetas para mi mamá, mi tía-mamá y los pedidos de otras niñas. Luego vino la creación de coplas que nos divertían mucho, en especial con una chica llanera que tenía gran capacidad repentista. Después llegaron los poemas, inicialmente motivados por el amor descubierto a través de los ojos grises de un joven del pueblo y, luego, de despecho por su desamor. Eran poemas espontáneos y muy elementales con estrofas estilo copla y de rima fácil, con el aditamento de ser prácticamente furtivos debido a sus temáticas amorosas. Mis profesoras de literatura nunca se enteraron de mi interés por la escritura; tal vez si me hubieran estimulado y orientado, hoy ya hubiera logrado alguna obra literaria.

Ahora después de varios años, algunos dedicados al estudio del tema de la lectura y la escritura, y de haber escrito algunos libros, agradezco que nadie me hubiera prohibido leer ni escribir esas "obras", ni en mi familia ni en el colegio, pues textos tan triviales cumplieron una función detonante en mi interés lector: me acostumbré a tener un libro ante mis ojos, descubrí que a través de las palabras podía experimentar sentimientos y sensaciones, llegar a otros mundos y otras personas y, en

especial, ver reflejada mi vida y mis expectativas en páginas salidas de mi interior. Ya después vendrían libros "serios y trascendentales".

Cuando me gradué recibí un título muy hermoso: maestra, y al año siguiente ya tenía a mi cargo un grupo de 2° primaria. Durante esta etapa de mi trabajo preferí los cursos 2° y 1°; siempre me ha intrigado y fascinado ese proceso que parece mágico cuando los niños y las niñas acceden a la lectura y la escritura. Me gustaba mucho leerles en voz alta y ver el efecto en sus caras y su actitud de interés y goce.

Paralelamente, inicié mi licenciatura en español y literatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Leímos varias obras, en especial de autores del Boom Latinoamericano que luego comentábamos en clase; aunque no faltaron los análisis estructuralistas que parecían diseccionar la obra en cada uno de sus componentes. También hubo evaluaciones a través de pruebas de falso y verdadero y otras preguntas por el estilo que no permitían el análisis. Eran las épocas del Estructuralismo y la Tecnología Educativa, que luego como profesores de bachillerato reprodujimos en las aulas con nuestros alumnos.

La mayor angustia, además de aprender latín y griego, la tuve cuando un profesor nos ordenó escribir un ensayo. Yo nunca había escrito un texto expositivo y menos aún argumentativo y, para completar, el tema era libre. ¿Qué iba a decir y cómo? Con los compañeros comentamos al respecto y algunas ideas surgieron. Al fin, ante la premura de la entrega y pensando en la realidad cotidiana de la escuela donde trabajaba, escribí algunas reflexiones sobre la educación que fueron bien apreciadas por parte del profesor. Esta vez tuve suerte, la influencia de las lecturas sobre el tema y las discusiones que dábamos en las reuniones de maestros colaboraron bastante; en este tiempo ya había empezado a asistir a las asambleas en la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y había iniciado la lectura de filósofos y políticos, además de documentos y periódicos que circulaban entre maestros y universitarios. Nuestros alumnos constantemente viven esta angustia de verse enfrentados a escribir ensayos u otro tipo de textos sin tener la orientación, ni vivir un proceso que les permita mejorar su calidad escritora. Unos pocos,

por un esfuerzo personal logran escribir, pero la mayoría se conforman con textos mediocres o abandonan la tarea.

Cuando en el magisterio se construyó el Movimiento Pedagógico, en la ADE se creó la Comisión Pedagógica conformada por varios grupos, entre ellos el de "Lengua Materna", del cual pude formar parte desde sus inicios (1987). Con las reflexiones y los estudios que allí emprendimos, empecé a transformar la visión de la lectura, la escritura y el lenguaje en general. Han sido 20 años de lecturas compartidas, de discusiones sobre temas acordados, escritura de artículos y ponencias que recogen la voz de todo el grupo; asistencia a conferencias, seminarios, participación en encuentros nacionales e internacionales a donde acudimos en grupos algunas veces pequeños, pero también en número de diez o más. Otro espacio que permitió compartir temas de estudio y trabajo fue cuando siete compañeras del grupo Bacatá decidimos estudiar juntas un postgrado en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; los temas y actividades fueron compartidos por el resto del grupo y se convirtieron en un impulso para el colectivo.

También en 1987 se publicó el primer libro de una serie en el cual participé con otros dos autores: *Taller del idioma*. Los autores éramos maestros en ejercicio y en los libros reflejábamos el trabajo de las aulas: explicación de temas lingüísticos y literarios y ejercicios de afianzamiento. Años más tarde, en la cartilla *Trampolín, método de lecto-escritura inicial*, trabajé con el modelo de palabras normales que aún hoy se practica; sin embargo, a partir de las cinco primeras letras se cambiaron las oraciones sueltas por breves textos con sentido. En las tres series siguientes, escritas con otra autora cada una, se puede apreciar la evolución de enfoques lingüísticos y pedagógicos, unos con extensos "talleres", que más bien eran ejercicios de aplicación, algunos interesantes y lúdicos, pero les faltaba esa creatividad y producción concreta propia de un verdadero taller. Estos textos tuvieron una magnífica aceptación entre los profesores de Español y Literatura. Ya en la última serie (2002), se plantea el trabajo por proyectos de aula, con menos teoría, dándole mayor énfasis a la lectura, la producción de diferentes tipos de texto, la oralidad y la interacción en general, y con el enfoque de la lingüística textual; aunque

tuvo un buen reconocimiento por parte de educadores que buscaban propuestas novedosas, no logró el mismo éxito de las series con enfoque tradicional.

Hoy, todavía sigo aprendiendo a leer y escribir, sé que aún necesito profundizar mucho. Lo descubro cada vez que en el Grupo de Lenguaje Bacatá asumimos un nuevo tema o el reto de compartir saberes con otros grupos de maestros, como también con mis alumnos de Práctica Docente de la Universidad Distrital en las discusiones de los seminarios y las orientaciones de sus trabajos de aula. El campo de estudio del lenguaje es muy amplio y complejo. Además, me gustaría encontrar la disciplina y organización para leer más y mejor, pues siento que cada vez el tiempo rinde menos. Me agradaría, igualmente, poder acompañar más el proceso de desarrollo de lenguaje de mi nieta, que con dos años ya, logra formar frases, manipular libros, identificar imágenes y retener información, con la agilidad propia y los avanzados niveles de desarrollo de los niños de este comienzo de siglo, que van a plantear nuevos retos para la escuela.

Con estas inquietudes, llego hasta este momento de mi historia. Escribirla ha sido una experiencia muy especial, pues me ha llevado a reflexionar sobre otros aspectos de mi vida como educadora y como persona; asimismo, me ha servido de terapia para la tristeza que me agobia a los pocos días de la muerte de mi madre, quien ha estado presente a lo largo de estas letras y de mi vida.

De los libros a los escritos

Martha Cárdenas Giraldo

La lectura y sus encantos

Traer a la memoria los libros es recordar a un ser querido, mi padre. Mis intereses y deseos por la lectura se gestaron bajo la influencia de un padre lector; los libros eran parte de la casa, el ambiente cubría a toda la familia. A pesar de que la plata no abundaba, éramos trece hijos, el periódico estaba todos los días, las revistas *Selecciones* y *Semana* de aquella época no podían faltar y los nuevos libros llegaban con frecuencia. Además, se conversaba sobre ellos.

En otro espacio, el del colegio, regido por monjitas, en la llamada hora de biblioteca, se me ofrecieron historias de santos, pero también *El Tesoro de la Juventud*. Aquella colección de veinte volúmenes, hoy superada por muchas hermosas enciclopedias, fue una ventana para los niños y jóvenes de aquel entonces que nos permitió acercarnos a temas que difícilmente encontrábamos en otros libros. En ella se nos contaba la historia de la tierra, se nos introdujo al conocimiento de la naturaleza y los países del mundo, con su geografía, sus costumbres y sus grandes hombres. También, nos formaban con *Las cosas que debemos saber*, *El libro de los por qué*, *El libro de nuestra vida*, *El libro de la poesía*, el de *Las narraciones interesantes* y *Juegos y pasatiempos*.

No olvido tampoco las clases de costura; lo trascendente era que siempre se leía en voz alta, la lectura era un gran acontecimiento. Era la voz de una compañera buena lectora que con su voz sonora nos abría el libro y sus palabras daban paso a un acto de creación y de vida; era la mejor forma de acercarnos al lenguaje, de romper con la enseñanza de las sílabas y las palabras o la memorización de algún texto. Habitar la historia que se lee es la mejor manera de describir el momento de la lectura en voz alta, es la posibilidad que da el lector al entonar la voz de acuerdo con el instante de la narración; nos permite remontarnos al lugar de los hechos, a vivir los personajes con sus alegrías, temores y dolores, es decir, sufrir y gozar con lo ocurrido. Lo hicimos en el grupo

de clase con historias como *Quo Vadis*, *El Manto Sagrado*, *la vida de Santa Eufrasia*, entre otros.

En mi adolescencia, cuando el corazón empezaba a suspirar por la llegada del amor, las novelas de Corín Tellado eran devoradas con urgencia, pues debían circular entre mis otras hermanas. Y también, los libros de Xavier de Montepán, que lograban generar un deseo del lector de no parar hasta acabar. Ese interés pasó luego a las novelas clásicas que mi padre trajo en la colección de "Las grandes novelas de la literatura universal". Allí conocí a Tolstoi, Dostoievski, Turgueniev, Gorki, Cervantes, entre otros. Mi propia historia me ha llevado a no temer que los primeros encuentros de los chicos y las chicas con los libros sean novelas de amor, de aventuras... no necesariamente los clásicos. Entender esto da la posibilidad de negociar entre lo que a ellos les interesa y lo que las maestras y maestros sabemos qué ofrecerles como buena literatura. Es permitir que les "pique el bichito" de la lectura; luego, poco a poco, se irán adentrando en textos más interesantes, más complejos y mejor escritos.

El lugar de los libros

Libros de todos los tamaños, colores, tramas y asuntos, han sido parte esencial de mi vida. Aunque no haya plata para otras cosas, sí la hay cuando algún título me enamora; asimismo, los uso para regalos de un niño o niña de la familia o de los amigos. Todos ellos ocupan lugar privilegiado en mi espacio de vivienda, intercalados con música y objetos artesanales de muchos lugares de la tierra. Entonces, con libros obsequiados y comprados, se han ido llenando las estanterías de mi biblioteca, compendio de novelas, cuentos y poesía; algo de historia, política, ética y derechos humanos; pero ante todo de lenguaje, educación y pedagogía. También he abierto espacio a los maletines viajeros del Grupo de Lenguaje Bacatá, cuando reposan después de largas travesías. A veces el tiempo no da para leerlos todos, pero como dice Pennac, el tiempo para leer es siempre tiempo robado, como lo es el tiempo para amar, por eso los libros, así sea unos meses o años después, siempre encuentran el momento para ser consultados, leídos y releídos; o prestados para

ser descubiertos por otros, llámense hermanos, amigos o compañeras del Grupo de Lenguaje.

Desde muy pequeña empecé a sentir el valor de tenerlos, de poder decir que eran míos, diferentes a los libros de la casa. El primero fue un regalo de mi hermano mayor, una selección de cuentos, sólo quedó en mi memoria aquel llamado "Cómo se inventó el beso". Posteriormente, llegaron más y aún ocupan un espacio entre otros libros, tal como una pequeña colección de Aguilar, con títulos como *El negro que tenía el alma blanca* de Insúa, que movió mis sentimientos frente al racismo; también se unieron los comprados, el primero fue "Las opiniones de un payaso" de Heinrich Böll; los primeros libros de la universidad y los que fueron fuente de iluminación en mi ejercicio profesional. Poco a poco el número de libros fue creciendo y los nuevos estantes llenando el espacio, pues como dice Eduardo Galeano, no consigo andar por el mundo tirando cosas; para mí tampoco tirando o regalando los libros, cada uno tiene su historia y desprenderse de él causa también dolor y pena.

Camino a la escritura

Frente a una lectura abundante y rica, la escritura ha ido por un camino algo tortuoso desde la escuela y más allá de ella, inclusive durante el ejercicio profesional. No ha sido mi historia exclusiva, es también la de muchos maestros y colombianos que sentimos que la escuela no nos enseñó a escribir, no nos permitió jugar con las palabras, ni darle al lenguaje su mayor imaginación. Tal vez, por esto, en el Grupo de Lenguaje nos dimos a la tarea de hacer talleres de escritura para que otros maestros y maestras, y nosotras a su lado, aprendiéramos a escribir. De esta manera, todos intentamos desterrar los miedos profundos a la hoja en blanco.

Cuando era pequeña, antes de entrar al colegio, me inicié en las primeras letras con una hermana mayor. Las monjitas le impusieron la tarea de enseñarme a leer y a escribir, al igual que a otra hermana, como condición para recibirnos en primero de primaria. Así se improvisó ella en su labor de maestra, durante las vacaciones escolares, y no únicamente nos introdujo en el mundo de las letras, con la *Cartilla Baquero*, sino

también en el mundo de la escuela, con sus tareas, calificaciones, recreo, campana, y clausura con presencia de mi madre y mi padre. Fue una propuesta lúdica y a la vez exigente, que permitió iniciar el proceso formal de aprendizaje de la escritura.

Ya en el espacio escolar, no recuerdo en mi infancia ni en mi juventud que las maestras me hubieran propuesto escribir un cuento o una poesía; siempre había reglas para hacerlo pero no se dio el salto a la imaginación y a la creación. Al contrario, otras escrituras eran sancionadas y, muchas veces, puestas en el banquillo público. Recuerdo cuando a una compañera de curso, el profesor le hizo leer en voz alta apartes de su diario de adolescente, que de manera abusiva tomó de su pupitre escolar y leyó, violando el derecho a su intimidad. Igualmente, se hicieron públicas las cartas de un novio o amigo y, en más de una ocasión, los "papelitos" que circulaban bajo los pupitres para contar un chisme o refrón de la profesora o de alguna cosa, con el fin de entretenernos en una clase aburrida.

Durante mucho tiempo el miedo bloqueó la posibilidad de escribir; sin embargo, la exigencia del trabajo me fue llevando de la copia a las ideas propias y de la práctica a la reflexión oral y escrita. La vivencia en el CEID-FECODE y en la Consejería de Derechos Humanos en la década del noventa, fueron decisivas para dar el paso a otra escritura. Y la vivencia en el Grupo de Lenguaje Bacatá ha sido toda una escuela para aprender y enseñar a escribir. Todos estos espacios, en especial el Grupo, han estado abiertos a la lectura y a la crítica de cuanto texto se escribe; se mira la intencionalidad del texto, se sugieren nuevas ideas y se insinúan cambios y supresiones; labores que han exigido también una apertura a escuchar y a reescribir una y otra vez cada página. Podríamos decir que, actualmente, buena parte de la escritura en el Grupo son textos hechos a varias manos, son textos colectivos, así haya momentos de responsabilidad individual.

Hoy, con mejores herramientas conceptuales y metodológicas, me sigo sintiendo aún una aprendiz de la escritura. Cada texto es un esfuerzo y también un goce y, ahora, más que nunca, me arriesgo a escribir para mí cuando el alma duele o la incertidumbre me llena de temores y, con

el Grupo de Lenguaje, en diferentes ocasiones, para sistematizar una experiencia de formación de maestros, para entregar una propuesta o un informe; por estos días, de manera especial, cuando nos decidimos a reconstruir nuestra memoria y la del Grupo.

La aventura de un libro

Tal vez, lo más significativo en este proceso de escribir lo alcancé cuando, con algunos sobrinos, nos dimos a la construcción de la historia de la casa paterna. Fueron momentos de especial goce. Nuestro texto tenía la intención de resaltar la experiencia vivida en esta casa y el sentido de la relación entre padre, madre, hijos y nietos. Nos preparamos durante un año. Grabamos entrevistas con las personas mayores, quienes tenían una memoria fresca de hechos anteriores; recuperamos cartas y un diario; recordamos y escribimos sobre los momentos, los espacios y las historias claves de cada uno, en especial de nuestros padres. No faltó la memoria fotográfica. Así plasmamos en un libro bellamente editado la memoria de nuestra familia, una gran sorpresa para todos sus miembros al inicio del nuevo milenio y que se guarda con especial celo.

Enseñando y aprendiendo a escribir

Las dificultades vividas en mi proceso de aprender a escribir intento que no se repitan con las nuevas generaciones, más cuando se trata de formar a futuros maestros y maestras, quienes son mis estudiantes. No podemos negar que algunos de ellos escriben fluidamente y lo hacen con sentido y estética; lo logran en informes y también cuando se arriesgan a hacer relatos, cuentos y poesía. Sin embargo, también llegan a mis manos otros textos, carentes de buenas ideas, sin coherencia y cohesión. He ahí el reto, enseñar a escribir también en la universidad.

En primera instancia la discusión con los futuros maestros está puesta en el poder de la escritura. En este mundo globalizado, la lectura y la escritura son, más que nunca, fundamentales, así vayan tomando fuerza los soportes electrónicos. De la mano de Cassany, invito a que sus escritos sean fruto de un proceso; importa que comprendan que es-

cribir es más que gramática y ortografía, es tener la capacidad de crear significados, de expresar ideas y pensamientos propios para que otros los lean y los entiendan. El presente y el futuro del maestro pasa por la investigación de su práctica pedagógica. La propuesta de formación invita a escribir diferentes textos: diarios de campo, reseñas de libros, unidades didácticas, y la sistematización de su experiencia. También su historia lectora y escritora.

Cuando hablamos de la escritura como fruto de una experiencia social, nos remitimos a una práctica colectiva en la cual son muchas las personas que aportan a un escrito: en nuestro caso, los otros maestros practicantes y yo, como coordinadora de práctica docente. Cada lectura de un texto, lo alimenta y enriquece; se hacen preguntas, se dan sugerencias y se propone presentar las ideas de manera más clara. Todo este proceso se constituye en un aprendizaje colectivo de producción escrita; además, leer, hablar, escribir y reescribir son parte de la historia de los buenos escritores y, también, de los buenos maestros y maestras.

Los secretos contados por los libros y la pasión con que me enredaron

Myriam Triana Ibáñez.

Ahora que me siento frente a una máquina de escribir con memoria y miro dentro de mí, tengo que confesar que los libros me han acompañado por mucho tiempo, diría que casi siempre. Algunas veces han sido la disculpa perfecta para fugarme de la terrible soledad en que me sumía; en otras, accedía al silencio (tan esquivo en las aulas de clase) que propiciaba el vuelo del tiempo y era transportaba por la imaginación a vivencias que los personajes de las lecturas experimentaban sin las censuras y los impedimentos de la realidad.

Entonces, escribir acerca de cuándo y cómo aprendí a leer tiene que ver con dar cuenta de cómo alimenté mi pasión por los libros. Desde su compra, restringida a veces por sus costos. Las vitrinas de las librerías me atrapan y de vez en cuando me las ingenio para comprar alguno que otro libro. Casi nunca salgo a la calle sin un libro en la mochila; me encanta leer en mis libros; conseguirlos, olerlos recién desempacados; conversar con otros sobre sus relatos e ideas: en fin, son estos algunos de los elementos constitutivos de una pasión. Fuego del libro en el silencio monacal de la lectura. He aquí, pues, mi relato.

De cómo aprendí a leer

La escuela secundaria. No fue la escuela secundaria ni sus maestras las que me acompañaron en este ritual. Muy por el contrario, ellas prohibían todo aquello que pudiera corrompernos el espíritu; vigilaban celosamente que siempre estuviéramos ocupadas haciendo las tareas correspondientes, que el silencio de las horas de estudio fuera sepulcral y nadie hiciera otra cosa diferente a estudiar. Leer era actividad diferente. Leer libros distintos al álgebra de Baldor y a los textos escolares, ¡Era un problema! Los libros no formaban parte del estudio. Pero para las más celosas vigilancias siempre hay resquicios de subversión y, por alguna razón del destino, nos encontramos un pequeño grupo de compañe-

ras que compartíamos libros. Volúmenes llegados al internado en las maletas de los visitantes domingueros. Una de las condiciones de este pacto lector consistía en “no dejarnos pescar in fraganti” y, por tanto, no dejar caer los libros en las manos de las maestras que los decomisaban y no los devolvían.

Es así como enfrenté la situación usando algunas triquiñuelas para leer en los silenciosos rincones que nadie vigilaba, en los huecos de los pinos que servían de cerca al colegio, debajo de la cobijas en dónde sudé de pánico con la muerte de la usurera y su hermana en *Crimen y Castigo*. Raskólnikov me hizo sentir el frío de las calles, la oscuridad, el miedo y el terror; por momentos lloré y sentí el estupor de sentirme culpable. Padecí la pasión del jugador por los casinos perdiéndolo todo. En esencia leí con avidez a Fedor Dostoievski, quien me sobrecogió a los dieciséis años. Me asombré al conocer en *Cien años de soledad* las groserías prohibidas en el colegio. Aún hoy, no olvidó el frenesí con que leía y la confianza para esconderme. Un día mientras me sumergía en *El Diario* de Ana Frank me descubrió una de las profesoras, y lo demás ya lo pueden imaginar.

La sanción por aquel descuido me costó varias semanas de abstinencia lectora. Fue difícil volver a integrarme a la secreta red de lectura que habíamos improvisado, finalmente me restituí. Ya se pueden imaginar que a partir de entonces los escondites fueron más seguros y menos llamativos. Durante los tres años que viví en la Normal leí los *Hermanos Karamazov*, *Ana Karenina* de León Tolstoi, *Cómo ganar amigos*, la revista *Vanidades* que siempre traía un relato de Corín Tellado, y muchos más. Por ese tiempo los libros fueron la más bella compañía. ¡Bella! suena a frase de cajón, pero en realidad fueron los cómplices para pasar inadvertida a pesar de mi cabello desordenado, mis brazos descubiertos y mi incapacidad de guardar silencio. Los libros, interlocutores de los sentimientos que una no sabe que tiene, nos sorprenden cuando los siente ya albergados dentro de su espíritu.

La escuela primaria. Había significado una experiencia diferente. De mis vivencias recuerdo varios encantos, que a la luz de hoy, considero fueron vitales en la formación de mi pasión como lectora. Uno fue el

deleite de mis oídos al escuchar los relatos de la Historia Sagrada, de las batallas y héroes; narraciones cuyo inicio era mágico: "Había una vez..." Me trasportaba a lugares lejanos de donde, casi siempre, tenía dificultades para regresar. Otro recurso atractivo fue el uso de las diapositivas o filminas para ilustrar los relatos. Estas proyecciones en las paredes de la escuela y los relatos e historias que de allí desprendía la maestra, me maravillaban; encantaban la imaginación esas imágenes de largas historias visibles e invisibles. Esas ficciones me permitieron degustar y saborear la música de las palabras, la fascinación por decir lo no visto pero fruto del ingenio humano, como si otra realidad se fuese imponiendo sobre la real.

Los juegos teatrales en el salón de los disfraces me nutrieron de manera inolvidable. Por encomienda de la directora de la escuela tuve la fortuna de proteger y de bien usar este salón. Allí pasé un tiempo maravilloso, un tiempo sin tiempo, tiempo raudo sin cronología, sin peso, que se advino conmigo y con la inmensa soledad de las otras niñas para permitirnos soñar; abrirnos un espacio para olvidar que a causa de las guerras fratricidas que laceran este país habíamos llegado a ese internado, como aún lo siguen haciendo otras chiquillas. Guardo nítidos recuerdos de los infaltables viernes de tertulia alrededor del teatro, de la adaptación de sainetes, de la representación de fábulas y pequeñas comedias. Los disfraces nos transformaban en personajes, con nuevos libretos que nos escondían y nos libraban de nuestras propias historias. Lograr la diversión de todas era el reto y leer era la herramienta que soportaba este repite y repite hasta memorizar el parlamento; más el improvisar y sentir que la sangre se te huela de pánico porque algo puede salir al revés e, incluso así, arriesgar la vida por la función y en las manos el libro, soporte de diversos vaivenes.

La herencia familiar. Hoy, se tejen en mi memoria los recuerdos del internado con los de mi vida familiar. En mi casa leer era por aquella época una actividad que me sorprendía y maravillaba; al menos así lo sentía y disfrutaba (no porque leyera) sino por el contrario, porque escuchaba. Me fascinaba escuchar la lectura y escuchar el debate constante entre mamá y papá por sus preferencias políticas; cada cual defendiendo sus tesis con los argumentos tanto vivenciales como retóricos que *El*

Espectador, El Siglo o El Tiempo traían cada mañana; aunque no lograrse siempre entender las razones esgrimidas por cada contendiente verbal. Y tal vez, no lo sé a ciencia cierta, si buscaban aceptación en sus atentos escuchas o, si por el contrario, cada uno intentaba convencer al otro, sin lograrlo.

Aún hoy escucho esa lectura en voz alta, para que nadie se quedara sin enterarse de las posibles atrocidades de los comunistas, del peligro que corría el país entero "si el General Rojas Pinilla asumía el poder", del robo de las elecciones a favor de Misael Pastrana, del Tigrillo Noriega, del viaje del Apolo Once a la luna y del hombre posándose sobre ella. Así, se volvieron inolvidables algunos capítulos de la historia humana y de la política nacional. Entonces, más que leer las páginas de los libros, aprendí a agudizar el oído para no perderme nada de la también asombrosa realidad y de mi entorno familiar; especialmente de mi viejo a quien todavía hoy, recuerdo sumido en el periódico todos los días. Se lo devoraba todo, como un adicto de la actualidad; y yo no encontraba razones para explicarme por qué lo leía todo, página a página, refunfunando entre líneas. Actualmente, diríamos que su voz, era un diálogo con los autores.

También en las noches ellos leían libros para grandes. Y nosotros que éramos pequeños y muy curiosos, también los leíamos; a escondidas, claro está, pero no encontrábamos lo prohibido y, lo peor, no encontrar los peligros de los que ellos nos protegían o lo extraño que no querían que los chicos comprendiéramos. Recuerdo haber leído con avidez durante estas búsquedas: *La semilla del diablo, La edad prohibida, El mono desnudo y La tía Tula*.

La universidad. Mi licenciatura fue un encuentro consciente con los libros. Ellos marcaron un derrotero de satisfacción y emoción, leerlos fue más que una tarea de estudio para un grado. Fue un encuentro con la comprensión del ser humano, fue la oportunidad de aquilatar mis emociones y sentir en la piel la lucha de Emma Bovary por leer y ser ella un ser individual y único capaz de aventurarse a buscar su felicidad, en una sociedad que no entiende quién es una mujer; *La Montaña Mágica* y la inmersión en las caras del tiempo, en la enfermedad, en lo erótico; *La*

Odisea y la aventura de Ulises, su regreso a Itaca; los cuentos de Horacio Quiroga; la obra completa de Gabriel García Márquez, Frank Kafka, Pablo Neruda, en fin, tantos más. Estos textos configuran mi espíritu, son soporte a la hora de tomar decisiones, muestran posibles soluciones a mis problemas y en los ratos de soledades me sumerjo en ellos. Muchas otras historias me han acompañado, las he vivido intensamente y muchas veces han sido la terapia necesaria para reconfortarme con la vida y sus avatares.

Mis amigos. Con los libros hemos tejido lazos frateros e indisolubles. Algunos los he leído porque Hernán me los ha recomendado o porque me los presta, o porque me salta con: ¿Cómo es posible que no lo hayas leído? No sabes lo que te pierdes... y claro, caigo en la trampa y me dejo sorprender. Los libros nos develan destinos con sus tramas, sus personajes y sus utopías. Autores y obras como Yukio Mishima, *Cartas a Theo* de Vincent van Gogh, *José y sus hermanos*, *Rayuela* y *Autopista al Sur* de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Albert Camus, Virginia Woolf, Federico García Lorca, la generación del 98, Antonio y Manuel Machado, y otros tantos, no me han dejado dormir en paz hasta llegar al final del camino. Y las emociones construidas con las palabras nos impulsan a tejer nuestros sentimientos e historias con parte de los relatos leídos. El encuentro con los amigos del Grupo Camaleón durante la maestría tejió nuevas emociones y retos a mis lecturas; devoraba en las horas de la madrugada los módulos y otros textos que me permitían aportar en los debates; además, formalizó mi escritura, en especial en las reseñas presentadas al grupo acerca de los textos cuya responsabilidad recaía en mí.

A veces con los libros me parezco a un médico porque receto libros para espantar la tristeza, elevar el espíritu, entender lo que nos pasa, encontrar soluciones. Encuentro alternativas para entender la realidad o simplemente para leerlo porque me o nos fascina por N o por X. En fin, siempre hay un libro a la mano para que usted lea, ¡las razones son tantas!

De cómo soy maestra de lectura y de escritura

Vivir como maestra y lectora en la escuela. Ser maestra de lenguaje fue la oportunidad de mantenerme entre libros por lo de maestra y por lo

de lenguaje; ambas opciones se fusionaron en mi destino, entre libros y con libros. Fusión que me emociona y me distingue del mero oficio de enseñar el uso de la lengua como comunicación y me involucra en la emoción por la palabra, por la sutileza del decir o por la rudeza misma del lenguaje que en ocasiones autoritariamente se me escapa. La belleza de los relatos y de las traducciones resuena en las aulas de clase con la lectura, vehículo para decir de muchas maneras las ideas que albergamos.

Los primeros cinco años de docencia. Fueron un tiempo de confusión, de no saber qué hacer, de no saber por dónde empezar a enseñar a leer y a escribir: si las vocales, si las palabras más conocidas; si escribir era dibujar bolas, palos y, en últimas, hacer planas. Tenía claro que no quería proponer a los estudiantes de primero y segundo acciones sin sentido, como por ejemplo el uso de las cartillas (secuencial y todos los días de la misma manera). Estas eran deducciones motivadas por la intuición y por mi experiencia personal de aprendizaje, más que por razones cognitivas o epistemológicas que hoy pueda tener. Las reflexiones me conducían a no querer repetir las cosas sin sentido que tantas veces yo había tenido que hacer obligada y sin poder defenderme de esa imposición, cuando mi voz y mi voto no contaban, no existían para nadie.

Estos primeros años de trabajo en la escuela leí a Ronald D. Laing, Maud Mannoni, una línea de pensamiento de antiescuela y de antipsiquiatría. Estas lecturas me permitieron revisar y reconocer algunas de las posibilidades de la escuela y, por ende, me abrieron perspectivas de trabajo coherentes con mis búsquedas. Posteriormente participé en un proyecto de formación titulado: "Latinoamérica, su escuela y su cultura". Este encuentro, con maestras de varias disciplinas, involucró nuestros intereses y nos permitió descubrirnos como portadoras de un saber. Además, me acompañó en la primera sistematización de mi trabajo en aula; experiencia presentada en *Primera Asamblea Pedagógica y Primer Congreso Pedagógico*.

Desde ahí, la lectura, la conversación sobre libros, espacios, calles, pinturas, rostros, miedos, alegrías, sueños y utopías, en cada lugar, situación o clase, se transforma en un juego que gira entre las emociones y la razón.

Un juego constante entre jugar a suponer, a interpretar, a constatar, a inventar y a escribir. Escribir con los colores, formas, tamaños, coros, y los entrañables libros. Creo profundamente que la escuela tiene sentido cuando vivenciamos aquello que consideramos fundamental para vivir fuera de ella. Y leer y escribir es esencial para la sociedad.

Los libros y los relatos van al salón de clase de formas distintas. Algunas veces dejo por ahí, algún librito a la vista de los curiosos que se acercan a mirar su carátula para escudriñar su contenido, para preguntar ¿de qué trata?, o ¿por qué es que lee?; o, el libro que trajo ayer era más gordo, ¿ya lo leyó?, o, profe, ¿lo puedo ver? Leí a mis estudiantes para iniciar la clase, para ilustrar una situación específica, para entender lo confuso, para parodiar lo que no entendemos. No a todos los estudiantes les gusta leer pero inevitablemente esta sí es mi tarea, intentar enamorarlos de la lectura. Juego al asombro; a fascinar a los niños, niñas y jóvenes, para despertarles el deseo de coger los libros entre las manos. Estoy segura de sembrar otras opciones de vida plena.

El Grupo de Lenguaje Bacatá. El participar en el Grupo de Lenguaje Bacatá por cerca de veinte años, nutrió mi proceso lector desde otros ámbitos: la pedagogía, la didáctica, la lectura, la escritura, la oralidad y la investigación. Autores como Frank Smith, Delia Lerner, Emilia Ferrerero, Paulo Freire, Howard Gardner, Liliana Tolchinsky, Daniel Cassany, María Teresa Serafín, y otros tantos que han sido parte de lecturas grupales, por parejas o individuales para presentarlos en el Grupo, analizarlos, comprenderlos, prever los alcances y posibilidades en el aula. A partir de estos debates o conversatorios organicé acciones didácticas más concurrentes para acompañar a los estudiantes en lectura y escritura.

La escritura un reto. Con el Grupo de Lenguaje me inicié en la escritura, la presentación de propuestas, informes y otros documentos; me exigió redactar, tarea que ha sido ineludible desde los primeros informes desde el año 1993. En este encuentro con la escritura avanzo pausadamente porque el uso de la lengua se convierte en un ejercicio reflexivo y esquivo; es diferente la emoción del escribir a la de leer, porque en la primera descubro que mis palabras son el eco de muchas voces que hablan desde dentro de mí y me sorprende que yo pueda contener esas palabras e

imágenes pues no tengo claro de dónde emergen; seguramente son las palabras e imágenes leídas, las que como una especie de enciclopedia me habitan. Es en la escritura el lugar dónde me exijo trabajo constante y precisión lingüística para hacer comprensibles las ideas; realmente me cuesta mucho esfuerzo.

En el Grupo hemos generado formas colaborativas de apoyo a la escritura, a través de internet circulan los escritos de las demás compañeras. Leerlas desde la perspectiva del ejercicio del escritor y sugerir cambios, giros, ampliaciones de las ideas y supresiones de texto. Así, se busca que los textos sean más comprensibles, más agradables, menos laberínticos. Con textos escritos a muchas manos, textos colectivos, es como he aprendido a escribir, con las demás y para las demás, en primera instancia. Suceso muy importante en mis transformaciones desde lectora porque me otorga otra perspectiva de las palabras.

Por ser miembro del Grupo de Lenguaje Bacatá participé en el proyecto "Todos podemos poder leer y escribir" en convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América (CERLAC) y la embajada de México. Leímos y escribimos con los libros y casetes del Acervo Mexicano. Parte de mi pasión por los libros, la lectura y la escritura, me llevaron a ser feliz cargando este acervo por varias semanas por los corredores del colegio, buscando un lugar para que estos libros encontraran lectores. Fue estimulante sentir la alegría de muchos de los chicos que al mirarme entrar a los salones de clase con la caja, se emocionaban porque nos disponíamos a leer. Fue tanta la bulla que armamos con estos libros, que la hermana Martha Isabel nos entregó su sala de catequesis para que organizáramos allí "La Sala de Lectura". En este espacio los libros gozaron de su propio espacio, y la hora de recreo con los libros ganó un lugar de encuentro para los niños, niñas y jóvenes.

Con el apoyo de la Sala de Lectura, del Grupo de Lenguaje y con mi propia pasión, decidí que a cada período del año le correspondería un género literario: poesía, teatro, narrativa y ensayo. En cada de estos períodos desarrollamos proyectos de aula, mediante los cuales leímos y escribimos, estudiantes y maestra. Como resultado del proyecto y para satisfacción personal, organizamos el Primer Encuentro de Poetas

Jóvenes, consistente en que cada uno de nosotros leíamos las poesías que durante el periodo habíamos escrito. Para este encuentro leímos algunas poesías de Walt Whitman, Federico García Lorca, Antonio Machado, Luis Cernuda, León Felipe, Mercedes Carranza, Olga Elena Mattei y otros, quienes alimentaron nuestro espíritu y nos permitieron dejar aflorar las emociones más profundas. Al mismo tiempo, nos dimos a la tarea de escribir nuestras expresiones que, al finalizar el periodo, leíamos en un ambiente especial con nuestros compañeros de aula como testigos de nuestros pinitos poéticos.

La fidelidad efusiva a esta vocación me ha permitido crear ambiente de lectura y escritura con mi familia, en mi trabajo, y mantener lazos afectivos con algunos de mis amigos. Adhesión que me ha educado la sensibilidad y me ha permitido acercarme a la comprensión de las emociones y pasiones humanas. Las cercanías y vivencias de mi infancia, la adolescencia y su audacia, mi elección profesional, el ejercicio de maestra de literatura y la participación en el Grupo de Lenguaje Bacatá, son los factores irreductibles de mi inclinación por los libros, la lectura y la escritura.

De cómo desarrollé la hospitalidad⁸ con los libros

Rosa Helena Rodríguez Valbuena

La lectura me hizo su primer guiño cuando por generosidad o desenhuese de un vecino, llegaron a casa un buen número de libros entre un costal, la forma más usual de transportar los libros por aquellos días, a finales de los años 60. Fueron la sensación en la familia cuando mi madre los puso al sol para sacarles un poco la humedad y el olor a guardado. Había de todo y para todos: revistas, libros, la Biblia, modas... Sin lugar a dudas los que más causaron revuelo y anduvieron por todos los rincones de la casa fueron *Periquita*, *Henry*, *La Pequeña Lulú*, *El Fantasma*, *Gasparín*... *Mandinga*, cuento leído por nuestra madre una noche de lluvia, es el más recordado por el impacto que me causó.

Vino luego la adolescencia y con ella la suscripción al Círculo de Lectores por parte de mis hermanos mayores. Fue cuando realmente inicié mi hospitalidad con los libros. Mientras todos en casa leían y comentaban *Cien años de soledad*, yo, como manifestación legítima de mi rebeldía, incursioné por los senderos de la Generación del Boom de la mano de Mario Vargas Llosa con *La casa verde*, *La ciudad y los perros* y *Conversaciones en la catedral*; perdiéndome, de paso, el placer de conocer a nuestro nobel de literatura.

El momento cumbre de este habitar de la literatura me fue dado por mis profesoras de Español y Literatura Irene Barón e Hilda Valencia en tercero de bachillerato (8°) en la Normal Distrital María Montessori. Con ellas conocí a Carlos Fuentes, Julio Cortázar, Alejo Carpentier, Juan Rulfo, Miguel de Unamuno... autores con los que aprendí a hacer los famosos análisis literarios y desarrollar habilidad en "identificar la idea y personajes principales de la obra, el argumento, los personajes e ideas secundarias; el inicio, la trama y el desenlace; la ubicación geográfica e histórica de la novela", en fin, todos los aspectos requeridos para

8. Hospitalidad viene de acoger, dar albergue, es como estar en casa.

complacer a los maestros y maestras de la asignatura y obtener una excelente nota y, por otro lado, subsidiar mis antojos juveniles con las nada despreciables y apremiantes solicitudes de mis compañeras. Los análisis literarios marcaron mi vida escolar y me hicieron merecedora de una beca para el grado 9°.

La Generación del Boom acompañó gran parte de mis vacaciones; en el sofá de la sala, en el antejardín o en mi cuarto. Junto a estos autores también eran contertulios Juan Manuel Serrat, La Peña de los Parra, Piero, Ana y Jaime. Formábamos un gran convite a los ojos de todos pero ausentes del mundo terrenal; a veces invitábamos a mi hermana Leonor. La pasábamos de película porque estábamos los que éramos: los libros, la música y yo.

Las amigas de infancia, con las que compartimos mi hermana Leo y yo, juegos, travesuras y peleas, fueron poco a poco remplazadas por otros intereses, otros escenarios y diversas formas de asumir la vida; diferentes a los del contexto donde nos criamos y crecimos.

El no tener título de bachiller sino de normalista superior y preferir la Universidad Nacional a la Distrital, fueron las razones que me llevaron a estudiar ciencias sociales y no Lingüística (uno de mis deseos). Con el paso del tiempo recuperé mi inclinación inicial cuando ingresé al Grupo de Lenguaje.

Con la entrada a la universidad, la literatura fue desplazada por los libros de historia. Autores como Lynch, Halpering, Josué de Castro, Hobsbawm, me introdujeron al pasado de la cultura occidental, latinoamericana y colombiana; ocasionalmente podía leer literatura. Fue así como se fue perfilando mi historia lectora, dejando atrás mi adolescencia y empezando mi vida profesional como maestra.

Mi acercamiento a la vida sindical, principiado en los años 70 a través de mis hermanos mayores, Guillermo y Alix, tomó mayor sentido para mi vida personal y profesional con un acontecimiento que marcó un hito en la historia sindical del magisterio: el surgimiento de una nueva práctica

sindical reivindicativa del maestro como sujeto de saber pedagógico y reconfiguradora de la profesión docente: El Movimiento Pedagógico.

El Movimiento Pedagógico, expresión de una nueva izquierda moderada, hizo manifiesto su interés por la enseñanza, el maestro y la escuela, para lo cual convocó a un sinnúmero de eventos pedagógicos cuyo objetivo era agrupar al gremio en torno a la pedagogía y a los saberes disciplinares. Más tarde algunos de estos maestros y maestras integraron grupos y consolidaron colectivos de trabajo por áreas de conocimiento disciplinar.

Personas como Martha Cárdenas, Henry González, Gustavo Escobar, Héctor Orobio, Marina Ortiz, Juvenal y Celio Nieves, representaron las ideas de escuela y docente reivindicados por el Movimiento Pedagógico; conceptos cercanos a mis imaginarios. Hacia el año 1988, ya me encontraba haciendo parte de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), particularmente del Grupo de Lenguaje, donde fui acogida después del intento fallido de conformar el grupo de Ciencias Sociales.

Fueron días, meses y años (1986-1996) entre talleres, seminarios, conferencias, congresos, foros y permanentes debates, donde se fue consolidando mi vida personal y mi desempeño docente con la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores; al lado de maestras y maestros con los que compartía, *honoris causa*, ideas, prácticas y sueños que nos configuraban como colectivo y red.

Con el Grupo de Lenguaje emprendí la reflexión de mi práctica pedagógica. A manifestar dudas, proponer ideas, encontrar respuesta a mis inquietudes frente a la enseñanza de la lectura y la escritura. En él encontré pares con quienes discutir; dieron eco a mis ideas y a la posibilidad de incidir en otros maestros; además, aprendí a construir comunidad y trabajo en equipo y, por qué no, a alterar y calmar mis ánimos cuando las discusiones se tornaban acaloradas.

En el Grupo encontré los primeros lectores de mis incipientes escritos, uno de ellos publicado en la revista de la Comisión Pedagógica de la ADE⁹.

Mi experiencia escritora

Después de haber armado mi vida, de haber tenido a mis dos hijos y enfrentada a las presiones del escalafón, inicié la maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, por influencia de la misma dinámica del Movimiento Pedagógico. Fue allí donde realmente me vi enfrentada a escribir y a combatir, uno a uno, los fantasmas inhibidores: leer, releer, aceptar las correcciones, re-escribir y volver a reescribir mis textos. Corría el riesgo de ponerme en evidencia. Estas actividades implicaron un proceso doloroso, de tiempo invertido y hurtado a mis hijos, de noches en vela, de fines de semana de encierro, tardes enteras en la biblioteca, en los archivos. Esfuerzos compensados con la escritura del texto, más de cuatro veces corregido, de mi tesis de grado como magíster en educación. Fue la gran apertura a mi ejercicio escritor que logró encajar muy bien con mi ya estructurada historia lectora.

Desde entonces se han sucedido una serie de ejercicios escriturales: ponencias a diferentes congresos, en particular a los cuatro Encuentros Iberoamericanos de Maestros que hacen investigación desde su aula¹⁰; reseñas de libros, informes de investigaciones, relatorías; artículos para revistas como *Aula Urbana*, *Educación y Cultura*, y *Conjeturas*; en fin, escritos que me han representado a nivel nacional e internacional en el campo académico.

Si me pidieran un breve recuento de lo que fue mi hospitalidad con la lectura y la escritura, no dudaría en afirmar que mis maestras y los libros llegados en la adolescencia fueron su germen; y, posteriormente, el Grupo de Lenguaje y la maestría cualificaron esta relación, tan familiar y tan inextinguible.

9. Rodríguez, Rosa Helena. "Construir una propuesta". En: Asociación Distrital de Educadores, Comisión Pedagógica, Grupo de Lenguaje. *Tribuna Pedagógica* N° 7 (sep., 1993): p. 20.

Leer-me... transformar-me

Ana Cecilia Torres Baquero

Escribir mi historia lectora y escritora significó recordar mi infancia y escolaridad y las personas decisivas en ellas, al igual que mi práctica como maestra. Conllevó reconstruir el camino de acontecimientos hacia el encuentro y comprensión de nuevas formas de expresión y de trabajo pedagógico; es decir, lo que han significado la lectura y la escritura como proceso de formación personal y profesional.

De los arrullos a las letras

Mi familia, oriunda de San Bernardo (Cundinamarca), estaba compuesta por mi padre, mi madre y una hermana menor. Vivíamos a la entrada del pueblo, en una casa de dos pisos y de grandes ventanales, la cual tenía un balcón, aprovechado por mi madre para contemplar el panorama, ojear con nosotras libros y cantar sus versos, mientras peinaba nuestros cabellos. Fue en este entorno cálido, salpicado de experiencias afectivas, donde la rima, la melodía y hasta el suspenso, fueron ingredientes de mis primeras lecturas orales.

Al cumplir los siete años e ingresar a la escuela urbana municipal, aprendí a leer y a escribir rápidamente con la *Cartilla Charry*. Si lo pienso bien, no fue por la cartilla, fue más bien gracias al entusiasmo y cariño de mi profesora Ana Graciela Guevara de Cruz; persona amable, de amplia sonrisa, que me brindaba diariamente expresiones positivas como: ¡Eres ordenada! ¡Lo hiciste bien! Tan bien que al año siguiente me pasó al grado tercero. Años de infancia, de jugar a la lleva, a los quemados, al reloj, a saltar lazo, a las muñecas y a la maestra. Momentos cuando aprovechaba para sacar todos los libros que en casa tenía, para observarlos con alegría y entusiasmo con mis amigas; nos deteníamos a analizar uno que otro dibujo y a leer lo que nos llamara la atención; también leíamos para memorizar y preparar la lección del día siguiente: los virreyes de la época de la colonia: Eslava, Pizarro, Solís y La Cerda, Guirior a quien Flórez muy bien reemplazó; Torresal, cual ráfaga leve,

tan sólo un instante brilló; Góngora, ilustre; Ezpeleta, Mendinueta, y Amar y Borbón. Lecciones que al final del año se debían decir al pie de la letra para responder en los exámenes orales, realizados por el supervisor escolar.

Del ser al tener que ser

Al iniciar la escuela secundaria en el año 60, mi madre me tuvo que internar por la situación de violencia en la región del Sumapaz; al atentarse contra la vida de mi padre por ser liberal, mi madre no tuvo otro camino que huir... Internada en el mismo pueblo con monjas misioneras agustinas, vino la imposición de la norma: camisas blancas con cuellos almidonados, filas sin perder la formación, no podía mirar para ningún lado, hora de entrar, de salir, en fin... Era tanta la presión que me dediqué a "hacer nada" (decían las monjas); por ejemplo, en la hora de modistería, mientras las otras compañeras escuchaban la explicación de la maestra alrededor de la mesa, yo me escondía debajo a leer el libro que me tenía atrapada en ese momento, las novelas de Corín Tellado y los cuentos de Supermán... En las noches, debajo de las cobijas y a la luz de una linterna, preparaba mis tareas y lecciones (siempre me consideré buena estudiante) y, a altas horas de la noche, continuaba con la lectura del libro de mi interés: Rubén Darío, García Lorca, Gabriela Mistral...

Como era la más pequeña en estatura y en edad, mis compañeras me daban a guardar las cartas de los novios, por supuesto, junto a las del mío. Sigilosamente colocaba dentro de mi almohada cartas a las que ayudaba a responder con buena letra e impecable ortografía. Un día alguien lo comentó a la madre superiora y no bastó con ponerme alas negras y colocarme el día domingo en la mitad de la iglesia para que la gente se diera cuenta de "la clase de chiquilla que era"; en mi presencia quemó las cartas expresando que quería quemar el demonio que tenía dentro, sin pensar que al hacerlo me cortaba las alas y me rasgaba el alma...y yo, sin imaginar siquiera que las cartas de mi novio se convertirían luego en escritos de mi esposo, el padre de mis hijos, quien me acompañó por más de veinte años hasta cuando vino la muerte y se lo llevó.

La travesía del enseñar y aprender

Me inicié como docente del Distrito después de ser Normalista Superior de la Normal Nuestra Señora de la Sabiduría. Seguidamente, entré a estudiar la licenciatura en la Universidad Externado de Colombia y obtuve el título de psicopedagoga. Leía mucho buscando información para realizar los trabajos de las diferentes áreas del conocimiento.

Para enseñar a leer y escribir, inicialmente creía que el desarrollo intelectual de los niños y niñas estaba dado por la maduración, concepto derivado de la psicología; por tanto, consideraba que aprender a leer era un proceso fisiológico, por lo que la preparación o aprestamiento era una condición para el desarrollo individual. Más tarde se opuso otro concepto, el potencial heredado, el cual se desarrolla mediante entrenamiento de las funciones: coordinación motora, memoria auditiva..., las cuales se evaluaban por medio de pruebas psicológicas. En términos pedagógicos trabajaba por etapas: 1. Preparación o aprestamiento; 2. Iniciación a la alfabetización basada en la enseñanza de los métodos analíticos y sintéticos; 3. Ejercitación en el desarrollo de la lectura; 4. Formación de hábitos permanentes de lectura. Pronto me di cuenta que los niños y las niñas olvidaban con facilidad lo aprendido y no desarrollaban disposición para la lectura.

Luego de dicha práctica, empecé a introducir los planteamientos de Celestín Freinet, referentes al texto libre, los cuales buscaban, fundamentalmente, la expresión y la comunicación de las vivencias. De esta manera, empecé a captar la importancia de los escritos y fue justo en esta época de búsqueda, cuando hice contacto con el Grupo de Lenguaje Bacatá.

En las reuniones, poco hablo, me limito a escuchar y en esta actitud siento que voy encontrando las respuestas a mis preguntas. Así, me lleno de interrogantes, renovados permanentemente. ¡Es como un tejido que a veces no alcanzo a descifrar! Entonces, voy a los libros que se analizan o recomiendan: Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky, Josette Jolibert, Frank Smith, entre otros, donde clarifico inquietudes, pero considero que esto

no es suficiente porque desde siempre he sentido la necesidad del diálogo¹⁰, del conversar, del encuentro con mis pares para reflexionar. El contacto con otros me obliga a concentrarme en lo expresado, evaluar alternativas, prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, reconocer opciones nuevas. El deseo por dichas actividades surge paralelamente con el de "pensar con los otros", es decir, contar con el potencial interdisciplinario de este Grupo que me ayuda a reflexionar y a quienes cariñosamente llamo "mis maestras".

Frecuentemente, me encuentro frente a una confrontación interna, entre algunos aspectos de la educación tradicional en la que fui educada y las nuevas corrientes pedagógicas. Hallar al Grupo representó descubrir que no me basta con la teoría, necesito llevarla a la práctica y conceptualizar sobre ella. Y en ese ir y venir, comprendo que estoy aprendiendo a leer y escribir.

El participar en el Grupo por espacio de doce años, asistir a eventos nacionales e internacionales de lectura y escritura y tomar parte activa en las jornadas de formación docente, me han permitido no solo alimentar mi proceso lector y escritor sino, también, liderar y desarrollar en la institución Ciudad Bolívar Argentina, donde trabajo actualmente, una propuesta pedagógica investigativa con estudiantes que tienen dificultades en la lectura y la escritura; al igual que involucrarme activamente en proyectos institucionales y distritales como el Proyecto Institucional de Lectura -PILE-. Aprovecho estos espacios para llevar el Maletín Viajero del Grupo, compartir con los estudiantes y, en ocasiones con los padres y madres de familia; entonces, la lectura en voz alta se convierte en un ritual de luces encendidas, de sortilegio y de suspenso, donde la actitud de escucha llega por arte de magia, olvidando la instrucción "tenemos que hacer silencio"; además de abandonar rótulos estigmatizantes, como: este niño no habla, es tímido, no se integra, no participa en el juego ni en las actividades, no atiende, no sigue instrucciones.

10. Con el término "diálogo", no hago referencia, a cualquier tipo de conversación sino, especialmente, a la discusión desarrollada con el propósito de elaborar el propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros.

Cada quien escoge su libro, lo lee solo o con otro compañero; en fin, hace lo que quiere con el libro y es sorprendente cómo lo cuida. Luego, los libros son objeto de conversación; se recupera la opinión y el punto de vista del lector, incentivándose así la oralidad. Siguiendo a María Helena Rodríguez (1995, p. 33) "hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos". Significa redimir la palabra de los niños y niñas muchas veces olvidada, sobre todo de aquellos con un ritmo diferente de aprendizaje. Además, releer un texto es tan fascinante porque con la ayuda de los compañeros se puede captar más fácilmente lo que quiere expresar el autor. Los libros permiten lecturas que impulsan el sentir y el comprender, el disfrute de la lectura; se llega al préstamo de los libros para ser llevados a casa por el placer de saber qué pasará o el compartirlo con algún miembro de la familia. En esta promoción de la lectura he aprendido a leer la cara de un niño ansioso o el rostro de un niño triste por la muerte de un ser querido (en este sector nos encontramos en ambientes hostiles); el gesto de un estudiante que no tiene el deseo de pelea pues se encoge de hombros cuando otro lo agrade.

Le doy importancia a la imagen y a la pregunta porque por medio de ellas puedo interrogar el mundo, partiendo de la experiencia y utilizando diferentes lenguajes, relacionando así los procesos cognitivos con los expresivos; enriqueciendo, en consecuencia, el propio actuar en la vida cotidiana. El desarrollo oral no es otra cosa que la construcción de identidad de sujeto, el sentido de pertenencia a un grupo y el respeto por el otro. A través del lenguaje el niño y la niña construyen los vínculos sociales y afectivos.

En este juego de leer y escribir, hemos aprendido a elegir los libros que nos permiten ayudar a la transformación de algunas dificultades, como las relaciones personales. Mario Benedetti con sus poemas "Táctica y estrategia", "Willy, el tímido", "El tigre y el león", entre otros, incentiva el comentario y la escritura de textos propios; así, los niños y niñas reflexionan y comprenden sus situaciones. La construcción de textos compromete a cada uno en el acto de leer: oportunidad para potenciar el desarrollo personal y la autonomía intelectual.

Desde el primer encuentro, se vincula la lectura con un sentido y un significado y se insiste en la intención comunicativa propia de ella. La lectura es disfrutar de mundos posibles, fantásticos y reales, por medio de la magia de los libros, como lo expresa Delia Lerner en su texto "Leer y escribir en la escuela" (2001).

Desde esta postura se desprende una didáctica que conlleva la magia de enseñar a los estudiantes a apropiarse del mundo de una forma agradable. Leer y escribir textos significativos y no la tortura de planas interminables sin sentido, segmentadoras de la estructura de las palabras o de las frases en sus sílabas. Porque en la vida real no se lee por sílabas.

Además, me he dado cuenta de que no basta enseñar lenguaje. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de interacción en el aula y centrar la atención en las formas de aprendizaje; de tal manera que los estudiantes puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas.

Con respecto a mi aprendizaje, en la institución donde laboro, uso la escritura permanentemente como estrategia de recolección de la información dada por el padre, el niño o la maestra; igualmente, para los informes de los seguimientos, situaciones que me exigen pasar de la información a la comprensión. En el Grupo, la escritura es una exigencia; se escriben actas, relatorías de los talleres o jornadas de formación, los textos presentados en diversos eventos. Estas actividades exigen escritura y reescritura por binas o en grupos. La producción de textos se convierte en una oportunidad de desarrollo personal y profesional, ligada a criterios de autonomía y autorregulación.

Con estas ideas he querido poner de manifiesto lo que ha significado pertenecer a un colectivo: un esfuerzo de diálogo y de disciplina intelectual. Paralelamente, me ha permitido indagar cuánto he aprendido en mi trayectoria como maestra y cuánto me falta por aprender; proceso lento, largo y tortuoso, pero también muy gratificante.

Historia al derecho y al revés

Leonor Rodríguez Valbuena

Esta es una historia de maestra, historia de vivencias, historia de historias contadas y vueltas a contar, historia sufrida y gozada, historia de lecturas y escrituras, historia de viajes y leyendas, de registros y de narraciones, pero también de reflexiones.

Empieza donde aún no ha acabado, es una historia al revés: no comienza cuando nací como lectora y escritora sino desde el texto que soy y en el contexto donde estoy, con la mirada puesta en *mi colegio* en donde vivo día a día con los niños y las niñas que hablan, discuten, riñen, en ese texto vivo que es la escuela; que es poema, pero también narración y argumentación; con párrafos demarcados con tesis claras a lo largo de su exposición, pero también de incertidumbre y exploración; esa es la escuela en donde aprendemos verdaderamente a *ser* maestras y maestros.

Esta historia partirá entonces desde el texto que soy. Así como el aula es un texto, yo también lo soy; soy un texto que los niños leen e interiorizan e imitan como modelo. Igualmente, cuando reflexiono estoy conmigo misma, frente a mi mundo interno, con mi escritura, con mi lectura, no con la de otro escritor o lector.

¿Cómo cada uno(a) de nosotros(as) tiene la posibilidad de decidir qué texto quiere ser? Decidí entonces preguntarme desde mis prácticas con mis niños y niñas; cuando realizamos procesos de indagación comenzamos desde adentro, sobre nuestros actos y procesos.

Porque investigar en el aula es más y primero investigar en el adentro y todo lo que nos interrelaciona con nuestro contexto; no desde el escritorio, empieza detrás de él, en los muros del aula, en el patio de recreo, en la cancha donde mis estudiantes se dicen vulgaridades, se empujan, se apasionan por un gol; indagar desde la niña balbuceante que me contesta lo que le pregunto o señala con su pequeño dedo siguiendo

las letras en un libro de cuentos. Me veo reflejada en cada niño y cada niña que empieza su proceso, a "meterme en sus zapatos" para pensar cómo me gustaría o qué me gustaría leer y escribir.

Pues bien, esta historia no está contada tampoco desde el *deber* ser sino desde *mi modo de ser maestra*. Igualmente, este *ser maestra* lo aprendí desde la interacción. ¿Qué habría sido de mi trabajo pedagógico expresado en algunos libros, revistas o magazines, si no hubiese habido un interlocutor que lo refutara, difundiera o leyera? Estaría guardado en un anaquele del Grupo de Lenguaje Bacatá, en los archivos del IDEP, o en los recuerdos de la Expedición Pedagógica. Desde la colectividad mi discurso pasó a ser *nuestro* discurso, se volvió voz en plural.

El maestro ha sido, en principio, configurado por las líneas de poder de la institución educativa tradicional. Su texto ha sido históricamente un texto "Normatizado"; el maestro es un lector "gendarme" que vigila la trasgresión; es esencial que cada día haya más maestros y maestras que problematicen su práctica respecto de la didáctica y la pedagogía de la lectura y la escritura.

De otro lado, la escuela, no ha sido polisémica. Ha tenido generalmente una sola interpretación: la del texto que norma-tiza y que reprime, desde el conocimiento hasta el comportamiento. Estas inquietudes empezaron a bullir en mi cabeza desde mis comienzos como maestra. Y fue entonces cuando llegué a pensar que no debía seguir esos esquemas para posibilitar a los niños y niñas su acceso a la lectura y la escritura. En este aspecto, fueron reveladores para mí textos como los Paulo Freire, Celestin Freinet, Frank Smith, Liliana Tolchinsky, Josette Jolibert, Emilia Ferreiro Van Dijk; también libros como *Formar niños lectores de texto*, *Formar niños productores de texto* o *Para darle sentido a la lectura, Texto y contexto...* por nombrar sólo algunos autores y autoras y libros que fueron sumándose día a día a la larga lista de mis indagaciones para configurar una "nueva forma de ser maestra".

La investigación, entendida como ejercicio de lectura y seguidamente de escritura, apuntaba a desbaratar ese lector ya agotado de una modernidad tardía que persiste en construirnos como sujetos de deber,

para transformarnos en sujetos del "ser" y del "hacer"; convocarnos a interpretar la escuela como resultado de miradas más complejas, que la desenmascare, incluso que la ponga en crisis; como ese borrador que ya no nos gusta, aunque nos toque escribir otro o empezar de nuevo.

Pues bien, me asumo en el rol de maestra indagadora ya que así sucedió. Fuimos entretejiendo sueños y realidades, angustias e indagaciones. Ya no hablaba en primera persona, ya hablábamos en plural, sin olvidar claro está, el habla propia. Nos llamaron "maestras investigadoras" en aquellos espacios en los cuales compartíamos nuestro saber, o también "maestras cartógrafas", categoría surgida en la Expedición Pedagógica, el proyecto en el cual nos comprometimos y comprometemos actualmente, con el que vibramos al ritmo de otras maestras y maestros con los que compartimos pensamientos e inquietudes.

Los diferentes proyectos y las preguntas han generado relación con otros grupos, con otros maestros y maestras; aparecieron en nuestro camino otras formas de mirar y de leer, de interpretar una misma realidad; inherente a ello aparecieron también los conflictos, los encuentros y desencuentros, con los cuales crecemos y aprendemos.

Compartimos metodologías, viajes y caminos. Cada una de nuestras actividades cotidianas en la escuela es digna de investigar, así que no es necesario tener grandes presupuestos ni grandes problemas para hacer de la escuela un *laboratorio y desmitificar así la investigación educativa*. Es una cuestión de actitud, disposición personal y disciplina.

Profundizando en estas inquietudes y, sobre todo, registrando y escribiendo, para seguirle la pista a las preguntas surgidas. No hemos dejado que sean sólo actividades episódicas, sino que hemos persistido hasta lograr algunos hallazgos, consignados en las publicaciones individuales o colectivas.

De otra parte, nos hemos enfrentado a todo tipo de textos, de lecturas y de escrituras, asumidas de diversas formas: las novelas, narraciones y cuentos, con la ansiedad, el despertar de sentimientos, la identificación y la interpretación, lo que considero que hace el lector.

En mi historia como lectora recuerdo las lecturas de revistas como *Cromos* que leí en algún momento de mi vida de adolescencia o lecturas especializadas; posteriormente, *Lectura y vida*, cuando ya leía con otra intención; o el periódico que recuerdo cuando niña que papá compraba los domingos y que con mis hermanos reñíamos por quién se pedía en primer lugar la lectura de las tiras cómicas de Benitín y Eneas o Periquita o Ferdinand (una historieta muda), mis preferidas; también la lectura de revistas como *La Pequeña Lulú* y *Archi*, de las que hoy esperamos la mera información o diversión. Igualmente, se perfiló la forma de leer y la intención para leer y escribir, allí también entraba en juego la interpretación, el diálogo con el lector y, al tratar de escribir un ensayo o una reseña o una ponencia, se ponía de presente la exigencia de la reescritura, la discusión, el debate.

Así, fui aprendiendo que cuando leemos o escribimos un texto expositivo o académico, debía buscar que queden claras nuestras ideas, cuáles son las ideas centrales, cómo desarrollarlas para darles coherencia, cuándo había que profundizar. Casi siempre cuando leemos subrayamos con colores, nuestra mente se prepara para buscar en el texto las ideas del autor, lo que él o ella quieren transmitir, los contenidos que constituyen el mensaje.

Hay en mi haber experiencias muy gratas y que a la vez fueron y son muy dolorosas por las dificultades enfrentadas de tipo administrativo o personal, debido a las dinámicas mismas de la escuela a las cuales en este momento no es pertinente referirme, pero que no son desconocidas para muchos de los lectores. Ejercicios de lectura y de escritura, de innovación e investigación, entre ellos el de correspondencia interescolar o el de la ciudad como pretexto pedagógico, sistematizados y publicados, y el que actualmente desarrollo en mi aula: "Aprendiendo a amar la lectura y la escritura"; que me exigieron y me exigen un ejercicio juicioso de reflexión, lectura, registro y escritura, ya sea individual o colectivo.

Entre todas estas reflexiones vienen a mi recuerdo algunos eventos especiales en mi vida como lectora en la Normal María Montessori, en la que estudié y recibí el título de maestra. Recuerdo que cuando estaba en

6° grado (hoy 11) me apodaban "Platón" porque siempre estaba con un libro, refutando, discutiendo o preguntando, con maestros o maestras, generalmente del área de sociales, aunque también me apasionaba la ciencia y a mi hoja de vida se le sumó la física, pero siempre teniendo como inquietud el lenguaje.

Recuerdo haber leído varios libros de la generación del Boom. Nuestro hermano Guillermo, el mayor, era profesor y los llevaba a nuestra casa y con mi hermana Rosa Helena, un año menor que yo, la pasábamos leyendo y nos turnábamos los libros que iban llegando a casa; siempre estábamos muy pendientes de las charlas y diálogos que se generaban a raíz una lectura o una noticia. Esto nos daba la ocasión para ir formando una opinión y optar por una posición crítica.

Viene, con desconcierto, el recuerdo de la ocasión en que la profesora Laura de la clase de Administración educativa (clase por cierto muy aburrida) me llevó a Rectoría por estar leyendo a Lenin, pues según ella le había parecido "altanera" porque le dije sinceramente: "que me parecía más interesante el libro que estaba leyendo que su clase". En contraste, registro en mi memoria con alegría el gran abrazo de aliento de mi profesora Flor Alba, la de literatura, cuando pescó *mi cuaderno secreto de poemas* y me dijo que *tenía futuro como escritora*; bueno, eso ahora no sé si será verdad, pero lo cierto es que conservo un buen archivo de ellos y es posible que algún día desempolvo y pueda publicar o terminen en el cesto de basura.

Este inventario de evocaciones, sumario y "restario" de cuentas pedagógicas tuvo origen un buen día de abril, más exactamente un 22, por allá por el año 62 cuando abrí una cartilla, *Alegría de Leer*, y descubrí también con felicidad la palabra *vaca*: pues pocos días atrás, mi maestra Nereyda, la de primero de primaria, esa que era "negrita como el carbón", nos había llevado a un potrero cercano a la escuela *para ver de cerca* cómo era ese espécimen *mamífero* y el cual debíamos dibujar debajo la respectiva *plana*.

Tras los pasos de mi historia lectora y escritora

Marlén Rátiva Velandia

Mi vida lectora y escritora se ha enriquecido con el paso del tiempo y se cualifica todos los días. Mis recuerdos de infancia son muy vagos. Aprendí a leer con la cartilla *Nacho Lee* y la escritura se caracterizó por copias de textos y planas. En la escuela los profesores no compartieron con nosotros lecturas, ni mucho menos nos animaron a acercarnos autónomamente a los textos.

En casa nos reuníamos para escuchar relatos de mis abuelos, tíos, mamá y papá, los cuales me asustaban demasiado. Se caracterizaban por ser narraciones ocurridas en el campo, que involucraban personajes fantasmagóricos y hechos de violencia, terror o venganza; a pesar de ello, dichos encuentros de oralidad en familia me agradaban y eran placenteros, todos los disfrutábamos.

Del colegio rememoro que los profesores nos daban un listado de libros para que escogiéramos uno y luego lo expusiéramos. En una oportunidad escogí el *Blas Gil* de J.M. Marroquín de 362 páginas, de las cuales leí a lo sumo diez. Las lecturas se imponían y, por el poco gusto de leer la totalidad del texto, nos repartíamos con unas amigas los capítulos para luego comentarlos, pero no faltaba aquella que no cumplía con su parte y se excusaba con la expresión: "No lo pude leer."

En esta etapa de mi reflexión recuerdo las palabras de William Ospina (2004, p. 115) quien señala que la lectura como mortificación no hace seres felices. Lo que contraría el principal objetivo de la lectura: la felicidad. Por eso, enseñar verdaderamente a leer, es enseñar a disfrutar la lectura; concepción atendida cuando como madre y profesora se trata de orientar las actividades de leer y escribir.

En la universidad las cosas no cambiaron, a pesar de haber estudiado una licenciatura en Filología e Idiomas. Allí hubo poca motivación hacia la lectura y la escritura.

Lo que en la actualidad comparto con mis estudiantes y mi hija, lo debo en gran medida a las integrantes del Grupo de Lenguaje Bacatá. Con ellas tuve una verdadera escuela de formación en procesos de lectura y escritura; la sabiduría y experiencia de sus integrantes me fue compartida sin ningún recelo, egoísmo o desconfianza. Cada una de ellas me ha aportado en mi vida elementos que me han formado como persona, madre y profesora.

Como persona

En primer lugar, fue fundamental haber participado como observadora en los talleres trabajados con las maestras de los jardines de Bienestar Social. En dicha experiencia, comprendí que para enriquecer la experiencia de la lectura se debe cumplir un ritual: leer previamente lo que se quiere ofrecer, apropiarse de la lectura; gozarla antes para enfatizar sentimientos de alegría, dolor, rabia, impotencia, o cualquier sentimiento que pueda desprenderse de la interacción lector y texto.

Otra realización esencial con el Grupo, son las discusiones en torno a la importancia de la lectura y la escritura en cada una de las aulas. Analizamos la manera como algunas de ellas abordaban dichos procesos y los articulaban a la cotidianidad de la escuela. Paralelamente, la participación en eventos de carácter pedagógico requirió la sistematización de experiencias y, por ende, exigieron trabajo colectivo.

Como madre

Me he formado como lectora y escritora junto con mi hija, pues ella accedió a los libros desde los diez meses de edad, cuando ingresé al Grupo. A partir de las conversaciones y talleres con maestras de los jardines infantiles, comprendí la importancia de leerle a mi hija con más frecuencia.

Mi hija me vio leer a diario durante dos años (tiempo que duró la especialización). Espejo definitivo para que ella se acercara con mayor frecuencia y dedicación a los libros. Tal vez los que más disfrutó a la edad de dos

años fueron *El pececito juega a las escondidas* de Satoshi Kitamura y *De repente* de Colin McNaughton, ambos de la colección Buenas Noches. La compra de libros se le ha vuelto habitual; no se ha perdido la Feria del Libro desde el 2001; aprendió a disfrutarla comprando, caminando, escuchando lecturas, ganando premios y hablando con autores.

¿Qué ha ganado con su acercamiento a los libros? Muchos beneficios intelectuales pues ha adquirido una lectura fluida, pausada, teniendo en cuenta los signos de puntuación, su vocabulario se ha ampliado; tiene buen nivel de comprensión, análisis e interpretación; accede a cualquier tipo de texto (expositivo, científico, informativo, artístico) con facilidad y autonomía; disfruta de la lectura sin sentirse presionada y transmite el gusto por ésta, compartiéndola con otros.

Como profesora

Los aportes del Grupo se centran en la propuesta de trabajar por proyectos de aula, negociados con los estudiantes y articulados con las necesidades y los estándares. También de invitar al cambio de la práctica pedagógica para que el docente ame, goce y disfrute la lectura; se presente ante los estudiantes cada día con un texto nuevo; posibilite la lectura en voz alta con la participación de todos; motive a leer, enamore con cada uno de los relatos, sorprenda, atrape e inquiete. Es así como al llegar al aula de clase, los chicos preguntan: ¿Cuál historia nos trajo hoy? ¿Vamos a leer? ¿Cuándo podemos leer nosotros? Algunos, al terminar la actividad, solicitan prestado el material.

He logrado que en el aula de clase converjan las necesidades de los estudiantes y la literatura; con este propósito, fue necesario conocer qué dicen los textos, cuál es el tesoro oculto en ellos y, luego, ponerlos en circulación, resaltando los hechos de la cotidianidad que enriquecen los libros. Como resultado de esta experiencia, los estudiantes han escrito cuentos, los cuales me han permitido reflexionar sobre mi práctica y participar en eventos como el Primer Congreso de Creatividad y Pedagogía y el Premio de Innovación Educativa 2007.

Para finalizar, registro con satisfacción, en este período de mi vida, que he aprendido no sólo a leer y escribir, sino a cualificar la lectura; a gozar y lograr que otros disfruten y se deleiten con los textos. ¿Quiénes son los afortunados? Mis estudiantes y mi hija, con quienes comparto todos mis hallazgos y los del Grupo y mis amigos.

De peldaño en peldaño hacia la cumbre de la lectura

Sandra Marcela Castellanos Peña

Al tratar de pensar cuál fue la primera lectura que hice de la realidad, vienen a mi mente recuerdos vagos. De los primeros años tengo presente la imagen de mi abuelo paterno sentado en una silla, viéndome revolotear a su alrededor. De los años posteriores, en la casa familiar en el barrio Castilla al suroccidente de Bogotá, evoco las canciones que mi madre entonaba mientras planchaba o cosía, las oraciones antes de acostarnos, los juegos con mis hermanas, hermano, amigos y amigos del barrio; en especial, el juego cantado de retahílas *Materilelilélo*, que nos hacía reír por los nombres y expresiones locas que de él surgían.

Traigo a la memoria los programas de televisión que más me gustaban: el que presentaba los cuentos de hadas interpretados por las marionetas de Jaime Manzur, las series familiares del momento: la familia Ingalls y los Waltons, que mostraban un modelo de familia ideal.

En mi adolescencia y primera juventud, no nos perdíamos las series de televisión nacionales costumbristas como *El Chinche*; novelas como *La abuela* y *Pero sigo siendo el rey*; las grandes series mundiales como *Raíces* que me acercaron histórica y críticamente al tema de la esclavitud; *Los grandes héroes de la Biblia* ilustradores de las lecturas del Antiguo Testamento, escuchado en la iglesia todos los domingos; y, los dramatizados de la BBC de Londres de las obras de William Shakespeare. Estos seriados y novelas fascinantes generalmente los veíamos en familia y luego los comentábamos.

Tampoco olvido los paseos que hacíamos algunos domingos al centro de la ciudad. Mi padre acostumbraba a llevarnos a ver películas, en su mayoría mexicanas. Las que más me agradaron fueron las de Cantinflas porque me hacían reír y también me dejaban pensando; ahora que las vuelvo a ver me gustan aún más por las temáticas sociales desarrolladas, la crítica a las relaciones de poder que abordan. Son filmes en los cuales la corrupción, la intimidación y la manipulación de la información des-

de el poder, son presentadas de manera directa; lastimosamente estos hechos todavía siguen estando presentes en Latinoamérica.

En mi infancia y adolescencia leer no fue placentero porque el proceso de aprendizaje fue muy tortuoso. Recuerdo la imagen de mi primer año de básica primaria: un salón oscuro y frío, una profesora seria y malgeniada que nos presentaba las vocales y luego unía a ellas las consonantes que aumentaban día a día; leíamos en coro las sílabas. Actividades incomprendibles y áridas para mí.

Me angustiaban las evaluaciones. La profesora nos tomaba la lección de la cartilla, leíamos frases de la página con la letra que estábamos estudiando, algunas veces frente a ella y otras frente al curso. Lo que más ansiedad me producía eran las constantes correcciones cada vez que me equivocaba. En casa, mi madre seguía un esquema similar; ella también era profesora de primaria.

En secundaria también tuve serias dificultades lectoras, reflejadas en el momento de estudiar para las evaluaciones; buscaba memorizar lo que leía en los cuadernos. En clase de español acostumbrábamos a leer una o dos obras por año; desafortunadamente, como no leía de corrido, no lograba entender mucho y, para completar tan dramático cuadro, las lecturas culminaban en evaluaciones escritas muy formales, las cuales exigían dar cuenta de personajes principales y secundarios; identificar el inicio, el nudo y el desenlace. No recuerdo que en el curso se suscitara comentarios o se conversara de manera amena en torno a lo leído. Por eso, la televisión, el cine y la música, eran los medios que me conectaban con el mundo real, estimulaban mi imaginación, me recreaban y despertaban mi sentido crítico y social.

Así transcurrió mi proceso de lectura en primaria y secundaria, descifrando códigos, memorizando textos. Evitaba leer en voz alta para no evidenciar mis fallas al respecto.

Comencé a disfrutar la lectura al finalizar la universidad, gracias a una ruptura amorosa que me acercó a Pablo Neruda y Mario Benedetti. Más

adelante, merced a promociones literarias, compré *El Túnel* de Sábato que, a pesar de su existencialismo, me dejó impresionada porque logré identificarme con apartes de su historia; al terminarlo, lo comenté con un amigo que había acabado de leer *Por quien doblan las campanas* de Hemingway que también le había gustado mucho, lo que nos motivó a intercambiarlos. Esta obra me atrapó incluso más; la leía en cuanto tenía oportunidad, en el bus, en las noches, hasta en la universidad buscaba un espacio para leer. Fue así como el bichito de la lectura me sedujo y se convirtió en una forma de descansar, especialmente en las vacaciones. Desde ese momento las vacaciones tuvieron para mí un significado especial: siempre estaba presente un libro. Por esa época, mi hermano Humberto compraba libros que estaban de moda; gracias a él leí obras de Gabriel García Márquez como *El amor en los tiempos del cólera*, *Noticia de un secuestro* y algunos de sus cuentos.

Cuando *El Perfume* de Patrick Süskind estuvo de actualidad y mi hermano también lo compró, comencé a leerlo sin parar, hasta cuando llegué al momento en que el protagonista se interna en una cueva; entonces participé del sentimiento profundo de soledad de Grenouille, quien se da cuenta de su insularidad por no tener olor, de cómo por esta causa las personas con las cuales convivía no lo determinaban. En ese momento suspendí la lectura porque esta situación me creó angustia; en las siguientes vacaciones, ya más tranquila, retomé el libro.

Continué leyendo obras de la literatura colombiana y universal. No soy "comelibros" pero sí leo. Ahora disfruto de los libros de la colección Libro al Viento, del programa Lectura con Maestros que ofrece la Secretaría de Educación de Bogotá en asocio con ASOLECTURA, con el que buscan recuperar la lectura en voz alta.

Al programa mencionado, nos vinculamos en el colegio hace cuatro años y en él participábamos ocho profesores que cada 15 días nos reuníamos para leer en voz alta una obra de la colección. Este año al no completarse el cupo requerido, decidimos con Martha (una de mis compañeras del colegio) hacer parte del grupo en la sede de ASOLECTURA, con otros maestros del Distrito. Casualmente, en *Bacatá*, el grupo de estudio en

lenguaje al cual pertenezco, también decidió hacer parte del programa de Lectura con Maestros.

Leer con otros es muy enriquecedor y placentero, es agradable compartir lecturas, conocer puntos de vista, sensaciones, conocer el contexto donde fue escrita la obra, relacionarla con otras, reflexionar sobre las temáticas e, incluso, acercarnos a los diferentes estilos de escritura. Estas acciones las proporciona leer en voz alta y en compañía. Estos espacios me abren grandes perspectivas y, además, enriquecen mi biblioteca personal.

En mi vida profesional, profesora de preescolar desde hace 19 años, leer en voz alta no era mi fuerte; leía para mí y a los niños les contaba los cuentos porque no era muy exitoso leerles. Lo que me ayudó a avanzar fue leerle, desde que nació, a mi sobrina María Paula. Con ella puse en práctica lo aprendido en los cursos a los que asistí sobre pedagogía y, en particular, sobre lectura. Igualmente, desde que María Paula tenía tres años no nos perdemos una feria del libro, nos la gozamos un día completo; esta visita anual es una fiesta para las dos, ahora ella tiene 10 años y es quien me lee.

No quiero repetir con mis estudiantes lo que viví en primaria para aprender a leer. Para evitarlo, procuro acercar a mis estudiantes de manera natural a la lectura. Les leo en voz alta casi a diario.

Experimento diversas estrategias de promoción de lectura: leer un libro por capítulos durante una semana, leer un cuento diario completo; antes de leer exploro conocimientos previos sobre la temática del libro; acostumbro a hablar brevemente sobre el tiempo cuando fue escrito y sobre el lugar (lo ubico en el mapa). Estas lecturas generalmente suscitan conversaciones entre los niños. Hablamos sobre los sentimientos y los relacionamos con diversas lecturas. También, intencionalmente para familiarizarlos con las prácticas que un lector experimentado realiza, les suscito interrogantes de anticipación y predicción de las obras, los invito a ponerse en el lugar de los personajes; pero no lo practico con mucha frecuencia porque corta la secuencia de la lectura y se vuelve un ejercicio poco motivante. Semanalmente hago préstamos domiciliarios de libros, lo que les ha gustado mucho; tanto que niños de otros cursos

también me piden cuentos prestados para llevar a casa y compartirlos con sus familias.

Para finalizar, quiero resaltar lo fundamental que ha sido para mi vida personal y profesional, la formación que tuve en la Universidad Distrital cuando estudié Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. En dicha especialización, conocí autores que manejan con claridad los procesos de lectura, escritura y oralidad (Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Daniel Cassany, Smith, los esposos Goodman); además, tuve la necesidad de formar parte de grupos afines para poder compartir experiencias y sentirme acompañada en el estudio de las prácticas pedagógicas frente a la lectura.

En esta búsqueda de integrar un grupo, recibí la invitación de Leonor Rodríguez Valbuena para ingresar al Grupo Bacatá. En él continué explorando y ahondando en los procesos lectores y escritores. A este grupo de estudio ingresé hace cuatro años, gracias a la necesidad que tenía de avanzar conceptualmente en lo que se refiere al lenguaje y a cualificar mi práctica pedagógica en lectura, escritura y oralidad. En el Grupo me he sentido acogida y he logrado consolidar mis conocimientos alrededor de la lectura; asimismo, he incursionado tímidamente en el campo de la formación de otros profesores, lo cual constituye para mí un motivo de honda satisfacción.

Vivir el cálido ejercicio de la escritura y la lectura

Myriam Navas de López

El tesoro de la abuela

Hoy recuerdo aquellas lindas tardes, de esto hace algún tiempo; corrían las décadas de los 50 y de los 60 muy recordadas en la historia como lo veremos más adelante; tardes en que mi abuela, una viejita de cabellos de plata, ojos azules como el mar en calma pero algo malgeniada, dejando de lado las labores diarias, colocándome en su regazo abría ante mis curiosos ojos unas páginas llenas de colores y grandes letras, algo desteñidas por los años y por las muchas manos que habían pasado por ellas, las de mis ocho hermanos mayores; rodeada por sus brazos recorríamos juntas entre garabato y garabato, los caminos de la i, la e, la o...en fin, el maravilloso mundo de las letras en la inolvidable Cartilla Charry, donde aprendí a leer.

Esta maltratada cartilla de infinitos caminos hacía parte del tesoro de la abuela y, por supuesto, de la familia. Sólo se podía ver y utilizar frente a ella o con ella. El lomo entramado con hilos de colores y sabores soportaba y ataba, resguardando y protegiendo todas y cada una de sus valiosas y añejas hojas. ¡Vaya si tenía puntadas!, entrelazadas, grandes, pequeñas y resistentes. Hilos de lana, seda, algodón y fique; con sabor a manzana, durazno, breva y mora, de los dulces y compotas preparadas por sus ágiles manos, con frutas frescas tomadas del huerto.

Estas hojas mágicas pasaron a mi memoria una a una lo mismo que las enseñanzas de mi padre, quien me enseñó a leer la vida de los años 50 y 60 con sus macondianos relatos acerca de sus vivencias en la política, con la corbata azul o la corbata roja símbolos de los partidos políticos de la época, también con historias de la chusma y la violencia; en el trabajo, con los bueyes en el surco, las mulas y el ganado; en la familia con el rosario a las cinco de la mañana, las viandas y el paseo al río; con la Virgencita en las fiestas y rogativas; con sus vivencias en la escuela, la distancia para llegar a ella, la pizarra y el aula única. En fin, la lectura

de la vida era vasta, como extensas fueron las narraciones de espantos y brujas: que La Llorona, que La Patasola, que La Madremonte, El Mohán, El Coco, entre otras, todas éstas alrededor de la hornilla y antes de ir a dormir, aunque al día siguiente la cama apareciese mojada y sin saberse por qué.

Pues bien, al llegar a la escuela, como ya sabía leer y escribir... de inmediato me ubicaron en el grupo de Primero adelantado. Ahora que lo pienso ¿Por qué no en 2° o 2° adelantado? ¿Acaso no sabía toda la Cartilla Charry y un montón de cosas más? ¿Qué pasaría? ¿Sería por mi caligrafía o por mi estatura? Bueno, de lo que sí estoy segura es que en aquella aula única encontré nuevas emociones. Allí ya no estaba la abuela, pero había una señora joven que me invitaba a recorrer mundos desconocidos, algunos de los cuales aún no he descubierto.

Además de los juegos y la pedagogía en la escuela, vinieron otras emociones. En aquel lugar ya no estaba mi padre con sus historias, pero a cambio encontré una nueva y fantástica historia, la *Historia Sagrada*, un bello libro con llamativos dibujos de color azul que ilustraban cada una de las sabias narraciones. También encontré un apasionante libro llamado *Alegría de Leer* por el cual supe que existía el mar con todas sus maravillas. Me sorprendí al saber que había plantas carnívoras y peces muy raros. También recuerdo un dibujo en este libro, por cierto muy triste: era un niño llorando con un gorro de pinocho y un aviso en suspenso que decía: "Burro" y en la parte inferior una leyenda: "La letra con sangre entra" ¡Qué máxima! Y dicen que todo tiempo pasado fue mejor.

Hablando de libros, uno de mis favoritos que recuerdo y conservo todavía es el Breviario de mi Primera Comunión. En él aprendí nuevas oraciones y repasé las que mi padre me hacía repetir todas las noches reunidos con mis hermanos, mi madre y la abuela. Recuerdo otros libros como la Urbanidad de Carreño donde aprendíamos algunas formas de buen comportamiento de la época, y el Catecismo Astete con el que nos enseñaron valores espirituales. Estos fueron libros que estuvieron a mi alcance y que, además, debíamos poner en práctica en la vida diaria.

Continuando con mis lecturas, a mi corta edad, a hurtadillas tomaba las novelas de amor de Corin Tellado, las revistas de Arandú y El Santo, los cuentos de Tarzán y Supermán, que mis hermanos alquilaban en la esquina e intercambiaban con muchachos de su edad, sorteando cada problema... Pobres lectores, no obstante habiéndolos alquilado con sus pocos ahorros, tenían que leerlos a escondidas; muchas veces debajo de las cobijas, en el baño, en el cuarto de San Alejo o detrás de la casa.

Entonces, a la par con la lectura, fui mejorando mi escritura, digo, los garabatos que la abuela me hacía repetir y luego recitar. Su eco viene a mi memoria: "La niña que lleva sombrero se llama i...", "la gordita se llama o...", "Que suelte la mano", "Que el lápiz no se coge así", "Que no arrugue la hoja...", "¡Vaya a lavarse las manos!...". Estas y otras enseñanzas avanzaron en la escuela y me han acompañado durante la vida.

Al pasar los años, las emociones crecieron y con ellas los niños que fuimos. Claro que la abuela decrecía, pero su tesoro seguía cumpliendo su misión; mientras nuevas manitas ocupaban su regazo, las mías que antes hacían garabatos, ahora trazaban y dibujaban lindas filigranas con fina pluma en el Cuaderno Palmer. Así fueron apareciendo hermosas planas, con letras delicadamente moldeadas, tanto que alguien dijo: "Cómo escribe de bonito", pero ahora me pregunto: ¿Esto era escribir...? Tal vez sí, tal vez no...

Paso a paso las planas se fueron convirtiendo en hermosas narraciones; el tesoro de la abuela con su encanto y magia que yo recitaba en la escuela se fue plasmando ante mis ojos y ya no sólo lo contaba sino que también lo escribía y ampliaba, y ampliaba... Entonces no hubo otra niña como yo que hubiera tenido las más maravillosas, fantásticas e increíbles vacaciones.

Simultáneamente el tiempo pasaba y mis vacaciones llegaban una tras otra y con ellas mis historias vividas en el colegio, en el internado, en la universidad y en el trabajo, con los amigos, los compañeros y mi familia. En este ir y venir encontré un enamorado de los libros y entre enciclopedias, revistas, periódicos y tareas, formamos una bonita familia.

A la par con mis hijos mi intelecto crecía. Entre llantos, pañales y teteros, los libros iban y venían, especialmente los de literatura. La universidad no dejaba tiempo libre, había que dar razón de la lectura y de la escritura, no sólo en español sino también en inglés y francés... pero ahora recuerdo una bonita coincidencia: cuando mi pequeño hijo al jardín entró, la universidad me graduó y una linda bebida a nuestro hogar llegó. Y como ahora tenía algo de tiempo, recordé el tesoro de la abuela y, de feria en feria del libro, con mis dos hijos nos dedicamos a trasegar por la literatura, infantil, juvenil y universal.

Asimismo, en el querer saber y hacer mejores escritos me atrapó la belleza de la palabra en el postgrado, Pedagogía de la Lengua Escrita. En este postgrado avancé en mi proceso de escritura y también de lectura. "¿Qué sería del ser humano sin el don de la palabra? Con ella ama y castiga; viaja a mundos fantásticos, lucha con horribles monstruos, viaja al fondo del mar, al cielo y al infierno, se remonta a las nubes y a las estrellas; construye y destruye mundos, se traslada a la nada y de ella crea un todo".

Hoy, en el cálido ejercicio de la escritura y la lectura vienen a mi mente los recuerdos de mi infancia: los mitos, las leyendas, las historias y cuentos escuchados y leídos. "Para aprender a ser, hay que revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto para fomentar la imaginación y la creatividad" (Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Editorial Santillana, 1996). También recuerdo el regazo de la abuela, entonces me resguardo en el cálido ejercicio de la escritura y la lectura y quiero revivir su tesoro. Así lo hago, tanto en mi hogar como en el trabajo; con los hilos de colores y sabores que guardo en mi memoria, he logrado tejer y entretejer textos que comparto con mis hijos, mis estudiantes y otras personas y, así como la abuela, los acompaño por los infinitos caminos de la lengua escrita.

Vale la pena decir que como amante de la literatura y de la escritura pongo gran interés para involucrar a los que me rodean, en el gusto por ellas. En los últimos años, he desarrollado un proceso de escritura

y lectura en el Colegio Clemencia de Caycedo donde trabajo. Allí las estudiantes han generado algunos textos o "libros" a medida de sus capacidades, entre otros: Diario de una bruja, Antología de mitos y leyendas, Crónicas y ensayos de jovencitas y, Un paso más en el mundo fantástico de la escritura; otros proyectos que les han gustado son: El Cuaderno de todo y de nada, Leyendo y escribiendo con Abuelitos, y Todos tenemos algo que contar, decir y recordar. Los anteriores trabajos basados en el Proyecto Pedagógico "Los mapas mentales como estrategia didáctica en el proceso de toma de notas". Este proyecto ha sido trabajado desde hace cinco años con muy buenos resultados; tanto así que en los eventos pedagógicos en los cuales se ha socializado ha tenido gran acogida.

Ahora bien, algo más sobre mi profesión... En los senderos recorridos también encontré dos interesantes grupos pedagógicos de los cuales hoy soy integrante. Estos me han permitido participar y desarrollar proyectos, asistir a eventos regionales, nacionales e internacionales, siempre enriqueciéndome personal y profesionalmente. Uno a nivel distrital y el otro a nivel nacional: Grupo de Lenguaje Bacatá y Expedición Pedagógica Nacional. En ellos apporto, recibo y comparto conocimiento, experiencias, alegrías y, también, algunas tristezas.

Grupo de Lenguaje

En él especialmente aprendí que no solo basta leer, sino que también hay que reescribir. Tal vez allí comencé siendo ¿Conejito de laboratorio?... o, quizá fui ¿En busca de pares?... En fin, atendí su llamado a unos talleres de formación de maestros en escritura. Los aportes en su totalidad no eran nuevos pero me sentí muy contenta de estar ahí, en compañía de pares con quienes podía recorrer y compartir nuevos caminos en la escritura y en la lectura.

En estos talleres recordamos la infancia, sensibilizamos todos los sentidos, reflexionamos sobre las prácticas pedagógicas, indagamos por nuevas concepciones, nuevas teorías, y las llevamos a la práctica. En los escritos, expusimos nuestro pensamiento, dejando al desnudo nuestro sentimientos, nuestras sensaciones, alegrías y tristezas; nos dimos a

la tarea de ser críticos, reflexivos y finalmente reconstruimos nuestros escritos.

Entonces supe lo importante que es registrar la palabra. "La palabra es fuerza, quien la usa tiene el poder, para bien o para mal". Aquí aprendí que no es suficiente la oralidad, que es necesario escribir para que la historia nos reconozca... Aprendí qué es trabajar en equipo y comprendí que así se avanza en los procesos de lectura y de escritura. Entendí qué es representar con responsabilidad a un grupo ante una comunidad. Comprendí, también, que entre más cosas y responsabilidades tengo que hacer y cumplir, más tiempo tengo. Supe que un grupo es más que unas personas, es compartir sueños, trabajos, metas, tristezas, alegrías y especialmente, responsabilidades, como lo es este libro que hoy nos convoca.

Expedición Pedagógica Nacional

En ella encontré un grupo amplio de profesionales de la educación, preocupados por la pedagogía y la didáctica, especialmente en la escuela colombiana. Allí aprendí a ser maestra expedicionaria, cartógrafa; descubrí una nueva forma de mirar, aprendí que al observar al docente me pienso a mí misma, me reconozco en él; valoro los hallazgos, los contrasto con la teoría y los reflexiono, luego devuelvo la mirada a mi par en un diálogo pedagógico y, así, permito una construcción conjunta de saberes, no solamente conceptuales sino también de subjetividades, apoyada siempre, en los procesos de la lectura y la escritura.

En estos viajes he aprendido que hay muchas formas de hacer escuela y de ser maestro y que las mejores aliadas son la lectura y la escritura; ellas nos han aportado la satisfacción de haber acuñado un nuevo concepto, la Geopedagogía que hemos ido plasmando en el Atlas Pedagógico.

De otra parte, en el cálido ejercicio de la escritura y la lectura, el computador ha sido un buen aliado, pues las dispendiosas tareas a mano o en la máquina de escribir quedaron atrás; ahora es muy relajante abordar cualquier texto y mi proceso de escritura me atrapa con facilidad. Gracias a esto, el intercambio de significados no se queda únicamente en el

hablar y/o escuchar, sino que muchas de las experiencias son registradas, ampliadas y, algunas veces, transformadas. Se cumple así el propósito de escribir, el efecto de fascinación producido por la imaginación y la fantasía es plasmado, entonces me permite que este proceso sea, a la vez, serio y placentero.

Precisamente, de la mano de estos dos grupos pedagógicos y mediante la lectura y la escritura, he podido participar en eventos dentro y fuera del país, con ponencias y también en la producción de saber: *Caminantes y caminos Expedición Pedagógica en Bogotá* (2003), Atlas de Pedagogía, Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela (Memorias – Mesas de trabajo – Relatoría – Mesa 15) y Artículo “La Piedra en el Zapato”- Revista Nodos y Nudos. Lo mismo que en algunos proyectos como: Maestros por el Territorio, Observatorio Pedagógico, Volver a la Escuela y especialmente este Libro “Vivencias, debates y transformaciones”.

En definitiva, este sinnúmero de experiencias, en el huerto con la abuela, las vividas en la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo y en el camino de la vida, me han permitido dejar varios registros, algunos publicados, otros no, tales como textos pedagógicos, ponencias, monografías, textos literarios, crónicas, síntesis, ensayos, mitos, leyendas, biografías, mapas pedagógicos, mapas mentales...

Finalmente tengo proyectos para realizar y sueños por cumplir como escribir y leer mucho más; ante todo seguir aprendiendo de, y en la escuela de la vida. Llevar a cabo algún trabajo social en el que involucre la lectura y la escritura. Si bien es cierto que para dar razón de una vida necesitaríamos mucho más que este texto... sí espero que algunas de mis vivencias sean un espejo para que alguien se reconozca en ellas y sienta el sublime placer de haber vivido el cálido ejercicio de la lectura y la escritura.

Y para terminar esta parte de la historia de mi proceso como lectora y escritora, invito a compartir las siguientes reflexiones: ¿Qué ha pasado con el acercamiento a la lectura? ¿Dónde están las abuelas cariñosas, arrulladoras y susurradoras de las primeras letras? ¿Dónde encontrar

los padres narradores de cuentos de espantos y brujas? ¿Qué pasa hoy con la lectura? ¿Por qué los niños llegan a la escuela sin vivir la experiencia con ella en casa? ¿Por qué se resiste el joven a la seducción por la lectura y la escritura? ¿Será que todo tiempo pasado fue mejor? Ayer los abuelos, hoy el internet. ¡Qué abismo entre el ayer y el ahora! ¿Quién entrando al siglo XXI aún no comparte el tesoro de la abuela? ¡Ánimo! A vivir el cálido ejercicio de la escritura y la lectura.

CAPÍTULO



PARA CERRAR

Al llegar al final de este recorrido, el Grupo de Lenguaje Bacatá considera que durante estos veinte años de historia, ha mantenido vivos los propósitos del Movimiento Pedagógico; por ello trabajamos arduamente para transformar la escuela y, en particular, la enseñanza del lenguaje. Es así, como en este tiempo hemos percibido algunos cambios; por ejemplo, maestros que logran que niñas, niños y jóvenes sientan placer por la lectura y la escritura, se interesen por el conocimiento y se preocupen por transformar la realidad. Igualmente, hemos interesado a muchos maestros en estos temas; quisiéramos que fueran más, pero sabemos de la complejidad de los procesos de transformación cultural, personal y profesional.

Pero la existencia de experiencias pedagógicas investigativas e innovadoras, no es suficiente. Por esto, las preguntas que nos formulamos durante años conservan su vigencia. ¿Por qué los maestros no cambiamos? ¿Somos conscientes de esa necesidad? ¿Será posible renovar

la institución escolar? A pesar de que surgen nuevas teorías sobre la escuela, la pedagogía y el lenguaje muchas de éstas no se reflejan en nuevas prácticas pedagógicas. Algunos estudiantes abandonan el ámbito escolar porque no se sienten bien en él, no logran encontrar sentido a lo que allí se hace. También las formas de relacionarse con los pares y con el entorno nos muestran que actualmente hay otros senderos para acercarlos al conocimiento y para construir convivencia.

Los relatos expuestos en el último capítulo, reflejan las emociones de quienes aprenden a leer y a escribir y las relaciones que se establecen cuando estos procesos se acompañan de manera intencionada. Por esto, creemos en la importancia de leer e interpretar la realidad escolar, porque de estos análisis emergen los cambios que la escuela requiere; y, son los maestros quienes los lideramos a partir de procesos de innovación e investigación, para no quedarnos en los lamentos acerca de la poca lectura, escritura y deseo por estudiar de nuestros estudiantes. Por el contrario, queremos suscitar su entusiasmo, al generar nuevas propuestas, para que ellos lean, escriban, se queden en nuestras aulas y nos propongan a su vez, nuevos sentidos del aprender.

Sin embargo, transformar la escuela, generar cambios en los educadores, como en cualquier ser humano, es complejo: en primera instancia, la función de la escuela se centra en transmitir la cultura, el legado de los mayores, por tanto, tiene el sentido de conservación. Lo anterior, le posibilita al mundo escolar mantener prácticas de enseñanza que se han arraigado a través de los siglos, no solo entre los educadores, sino también en los estudiantes y sus familias. Como es el caso de las planas de escritura, cuando muchas maestras cambian esta práctica de enseñanza, son los padres y madres de familia quienes exigen mantenerlas porque así aprendieron ellos.

Por otro lado, la renovación en la vida escolar, requiere de una amplia comprensión frente a la lentitud de la transformación de los procesos humanos, sociales y culturales, que por momentos nos obliga a quebrantar nuestros propios temores, entre otros, la resistencia a implementar nuevas acciones pedagógicas. Es posible que mantener algunas prácticas

tradicionales ofrece seguridad, porque así han aprendido las distintas generaciones, en algunas oportunidades es una postura cómoda, porque es más fácil continuar haciendo lo mismo. Si bien, sentimos que hay muchos obstáculos en la institución escolar, como su organización, el exceso de proyectos, los tiempos escolares, consideramos que es posible generar alternativas pedagógicas necesarias para ofrecer a los estudiantes acciones fundamentales para ellos en esta época.

Las últimas administraciones de Bogotá están posibilitando condiciones materiales para generar una nueva escuela, con otras prácticas pedagógicas. Un buen número de excelentes colegios hoy cuentan con bibliotecas, ludotecas, aulas, salones de audiovisuales, materiales de apoyo; y también nuevas propuestas para transformar el currículo; políticas de lectura y escritura, como la que invita a construir un Programa Institucional de Lectura y Escritura –PILE– y el programa “Libro al Viento”. Por tanto, todo esto nos convoca a proponer y desarrollar experiencias pedagógicas significativas, en aras a renovar la escuela.

Nuestras certezas

Hoy podemos mostrar algunas de las certezas, que hemos consolidado:

La enseñanza de la lectura y la escritura y del uso de la lengua oral es un trabajo que requiere de *todos* los maestros de la institución y de todas las áreas del conocimiento. Porque el lenguaje es transversal a todas ellas, como ya lo hemos dicho. El lenguaje es la base de cualquier práctica social, es el andamiaje para el desarrollo del conocimiento y para la construcción de la democracia y la ciudadanía. En este momento, más que nunca, se requiere leer y producir textos; además, los medios audiovisuales e informáticos han revolucionado el sentido de leer y escribir.

Los procesos de formación, en particular en el lenguaje, han estado también en el centro de las preocupaciones del Grupo, por eso buena parte de nuestra labor ha sido acompañar a los maestros en ese proceso de cambio. Por ello, invitamos a abandonar los dogmas, el quehacer repetitivo y sin sentido, para optar en el aula de clase y en los equipos

de educadores por la pregunta, la interacción, la reflexión y la investigación. También instamos a la pasión, la emoción y la creatividad en el trabajo educativo, a no temerle a la incertidumbre porque es el paso a nuevos caminos.

Durante estos años hemos avanzado en la perspectiva de la Pedagogía por Proyectos. Tenemos la convicción que es una excelente propuesta didáctica para lograr que la escuela se transforme. Actualmente es desarrollada de manera aislada por un buen número de maestros de básica primaria y secundaria, y no de grupos de maestros. Arriesgarse a desarrollar estos proyectos origina una buena escuela de formación.

El constituirnos como equipo pedagógico de educadoras y mantenernos a través de varios años, es lo que ha posibilitado crecer personal y profesionalmente. Esto, a pesar de las múltiples realidades que asumimos al mismo tiempo: en la escuela, en el hogar como madre y esposa, con las responsabilidades del Grupo y algunas en el sindicato; sin contar con la dedicación para con los estudios universitarios. Circunstancias y hechos afrontados en la brega por construir una comunidad de indagación y de práctica, como lo hemos señalado. No ha sido en vano. Nuestros intereses y propósitos como Grupo se mantienen vigentes y sus repercusiones pueden verificarse en el contexto.

También reconocemos que los momentos más productivos y de mayor consolidación del Grupo, desde lo conceptual y organizativo, tienen que ver con los compromisos adquiridos con otros maestros, cuando nuestros esfuerzos y responsabilidades frente al saber se convierten en proyectos de formación.

Nuestras perspectivas

Este texto muestra las posibilidades de cualquier grupo de maestros que quieren darle un mayor sentido al ser profesional y estén decididos a generar cambios en la escuela, a que los niños, niñas y jóvenes sean el centro de las reflexiones y propuestas pedagógicas. Nuestra invitación es a proponerse experiencias como ésta que rompen el aislamiento en

que muchos han estado y hacerlo con los maestros de la institución o con maestros de diversos colegios, como es nuestro caso.

Lo que podemos concluir de esta experiencia de veinte años es que ha sido el proceso de formación que hemos vivido con más coherencia entre las lecturas, la reflexión, los debates y la práctica. Hemos tejido una relación afectiva entre nosotras y la vida educativa que nos permite un fortalecimiento personal y profesional. No siempre ha sido fácil, pero como lo hemos señalado, hemos aprendido a superar las dificultades y manejar los conflictos, como parte del desarrollo en la convivencia con las integrantes del Grupo.

Veinte años de experiencia y la sistematización en un libro como éste, sería para muchos suficiente para dar por cancelada esta experiencia. Sin embargo, nos sentimos con el entusiasmo e interés suficiente para continuar el trabajo. Es momento aún para posicionar nuevos debates pedagógicos alrededor de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje del lenguaje; de buscar que cada vez sea mayor el número de maestros lectores y escritores. Adicionalmente, apoyar a los interesados en transformar la escuela, por eso habrá tiempo para sentarnos a pensar nuestras propuestas y, por tanto, nuevos procesos investigativos. Para quienes están pensionadas, es tener la posibilidad de más tiempo para leer, escribir e investigar.

Finalmente, creemos que no basta actuar sólo en el aula, los maestros requerimos de consolidar un trabajo pedagógico y cultural, construir un lugar en el mundo de la cultura y de la sociedad. De ahí, la vigencia de un Movimiento Pedagógico, que avance en la reflexión sobre nuestro quehacer y muestre horizontes de cambio, que sitúe nuevos debates, como el sentido de la escuela en el nuevo siglo, la cultura escolar y sus resistencias, la infancia y la juventud en nuestro país. Además, que promueva la construcción de propuestas que contribuyan a generar una nueva escuela y una nueva realidad social.

Para los lectores de este libro, los maestros, en especial los que han optado por investigar e innovar en la escuela, el Grupo de Lenguaje Bacatá

aspira que el camino descrito en estas memorias, se constituya en un aporte para materializar sus ilusiones pedagógicas y en un acicate de sus propósitos de cualificación personal con miras a la transformación de las instituciones escolares y, por ende, de las condiciones de la existencia y de la sociedad.



BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. (1993). "El disfrute del texto creativo". En: *Tribuna Pedagógica* N° 7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (pp. 49-53).
- ASOLECTURA y Grupo de Lenguaje Bacatá (2005). *Volver a la escuela: programa aceleración y primeras letras*. Bogotá.
- ASOLECTURA (2005). *Guía para la conformación de los Consejos Municipales de Lectura y Bibliotecas*. Bogotá.
- Baena, L. Á. (1992). "Actos de significación". En: *Lenguaje*, N° 20. Cali: Universidad del Valle, pp. 8-15.
- Braslavsky, B. (1992). "Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial". En: *Lectura y Vida*, N° 1, año 13, pp. 27-36.

_____ (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

Camps, A. (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir". En: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

Cárdenas, M. y González, C. (1993). "Los talleres de lectura y escritura: el reencuentro con la experiencia". En: *Tribuna Pedagógica*, N° 7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje, pp. 27-36.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Traductor Joan Godo. Laertes.

Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

CEID-FECODE (1984) "Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico". En: *Educación y Cultura*, N° 1, pp. 36-42.

Colectivo Interinstitucional (1994). *Bases para una política de formación de maestros*. Bogotá.

Comisión Pedagógica ADE. (1995) *Escuela y Currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias.

Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (1993). "El lenguaje en la escuela". En: *Tribuna Pedagógica*, N° 7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje.

Cortázar, J. (1984). *Rayuela*. Bogotá: Oveja Negra.

Diez, M. C. (1997). "El nombre de María". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 257. Barcelona: pp. 19 al 23.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Editorial Santillana.

Dubois, M. E. (2006). *Sobre lectura, escritura... y algo más. Texto en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

_____ (1998). *Leer, conversar, educar. Reflexiones sobre su conjugación*. I Seminario Internacional Promoción de Lectura y Valores. Mérida, Venezuela.

_____ (1995). *El proceso de lectura*. Buenos Aires: Aique.

_____ (1990). "El factor olvidado en la formación de los maestros". En: *Lectura y Vida*, año 11, N° 4, pp. 32-35.

Expedición Pedagógica Nacional y Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Caminantes y Caminos: Expedición Pedagógica en Bogotá*.

_____ (2000). *Huellas y registros: encuentro nacional de viajeros*. Armenia, Bogotá, 2001a.

_____ (2001b). *Pensando el viaje: Libro 1*. Bogotá.

_____ (2001c). *Documentos*. Bogotá.

Ezpeleta, J. y Rockwell (1985). *Escuelas y clases subalternas: otra historia cotidiana*. Mimeo.

Ferrerio, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia. Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito: McGrawHill.

- _____ (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferro, M. S. (1978). *Mi Vida: Historia de la vida de una maestra rural colombiana*. Bogotá: Guadalupe.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process. Theory of Writing, College Composition and Communication*. Vol. 32, No. 4, pp. 365-387.
- Freire, P. (1989). "La importancia del acto de leer". En: *Freire y Macedo. Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Grupo de Lenguaje Bacatá (2002). *Trabajo en grupo, un aprendizaje compartido*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos que hacen investigación en la escuela. Santa Marta.
- _____ (2004). Acta 24 de enero.
- _____ (2002). Acta 24 de febrero.
- _____ (2001). Acta de 16 de diciembre.
- _____ (2001). *Plan de trabajo del año 2001*. Reuniones de febrero 10 y 17.
- _____ (2000). Acta 18 de noviembre.
- _____ (2000). Acta 21 de octubre.
- _____ (2000). Acta 29 de abril.
- _____ (1997). *Formación de maestros en Lenguaje*. Bogotá: Comisión Pedagógica ADE Localidades Tres y Diecisiete.

- _____ (1996). *Reflexiones sobre la experiencia de formación docente en algunas escuelas de Bogotá*. Bogotá.
- _____ (1996). *Formación de maestros en Lenguaje*. Bogotá: Comisión Pedagógica ADE. Localidad de Tunjuelito.
- _____ (1992). Acta 1° de marzo.
- _____ (1992). Acta 22 de febrero.
- _____ (1991). Acta, 9 de marzo.
- Grupo de Lengua Materna (1988). *Informe a la Comisión Pedagógica ADE*. Bogotá.
- Grupo de Lenguaje (1995). *Diario de campo*. Bogotá: Comisión Pedagógica ADE.
- Jaimes, G., Morales, R. y Bojacá, B. (comp.) (2006). *Redes del lenguaje en la acción educativa*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Red Distrital de Lectura y Escritura.
- Jolibert, J. (1993). *Formar niños lectores y productores de textos*, en Memorias 1er. Congreso Nacional de Lectura. Bogotá: Fundalectura.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. H. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia Dpto. de Teoría e Historia de la educación, traductor Joan Godo, Universidad de Barcelona. Laertes.
- _____ (1997). *Sobre la lección*. Tomado del Boletín Leer y escribir N° 6, Noviembre de 2007, Madrid: Tecnos.

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

_____ (1995). "¿Es posible leer en la escuela?". En: 2° Congreso de lectura, *Memorias*. Bogotá: Fundalectura.

_____ (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque sicogenético". En: *Revista Lectura y Vida*, año 6, N° 4; pp.10-13.

López, G. S. (1998). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle.

Marchesi, Á. (200). "Las emociones están en el trabajo del corazón de los docentes". En: *El Tiempo*, Bogotá (23, sep).

Martínez, A. y Unda Bernal, M. del P. (1995). "Redes pedagógicas: espacios múltiples y abiertos". En: *Nodos y Nudos*. Bogotá: Red de cualificación de educadores, pp. 4-9.

Martínez, A. (1987). "El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura". En: *Educación y Cultura*. CEID FECODE, Congreso Pedagógico Nacional. *Memorias*, pp.73-76.

Ministerio de Cultura y otros (2006). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.

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

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, J. C. (1999). "Las concepciones de investigación en la formación de docentes". En: *Módulo de trabajo investigación educativa, sistematización e innovación*. *Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario*. Bogotá: CINDE, pp.15-20.

- _____ (1996). *Innovación, sistematización e investigación en las dinámicas de transformación de la escuela*. Ponencia presentada al III Simposio sobre enseñanza de las ciencias en la Educación Básica y Media. Bogotá.
- Ospina, W. (2004). "El placer que no tiene fin". En: *De antología*, No. 3. Bogotá: ASOLECTURA.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Traducción de Moisés Melo. Bogotá: Norma.
- Pinilla, M. E. (1993). "¿Sirven realmente las planas de escritura?". En: *Tribuna Pedagógica* N°7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (sep.); pp. 40-44.
- Porlán, R. (1993). *El diario del maestro: Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Quiroga, M. L. (1993). "¿Por qué no escribimos?". En: *Tribuna Pedagógica* N° 7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (sep.); pp.45-46.
- Ramírez, J. E. (1991). "La Sistematización: Espejo del maestro innovador". En: *Reflexión Educativa*, No 9. Santafé de Bogotá: Fundación Cepes (feb.).
- _____ (2006). "Notas acerca de la noción de experiencia educativa". En: *Educación y Ciudad*, N° 11. Bogotá: IDEP (segundo semestre); pp.119-136.
- Red Latinoamericana para la transformación docente en Lenguaje (2001). *La Formación docente en América Latina*. Memorias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, colección REDES.
- Rockwel, E. y Mecardo, R. (1982). *La escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y debates*. México D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas/Cinvestav/ IPN.

- Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía*. Traducción de Alessandra Merlo. Bogotá: Panamericana.
- Rodríguez, L. (2002). *Cómo cuentan cuando los niños cuentan*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Rodríguez, M. E. (2001). "Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la Pedagogía de Proyectos". En: *Antología de Proyectos Pedagógicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp.17-44.
- _____ (1995). "Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?". En: *Lectura y Vida*. Año 16, N° 3 (sep.); pp.31-40.
- Rodríguez, R. H. (2006). *La formación de maestras y maestros en el Grupo de Lenguaje Bacatá*. VI Congreso Internacional de investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá.
- _____ (1993). "Construir una propuesta". En: *Tribuna Pedagógica N° 7*, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (sep.); pp.20-26.
- Sabogal, D. E. (1993). "La oratoria en la escuela". En: *Tribuna Pedagógica N°7*, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (sep.); pp.56-57.
- Sánchez, A. I. y otros (2006). *Veo, juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, IDEP, Colegio Distrital Manuelita Sáenz.
- Saramago, J. (2001). *Todos los Nombres*. Traductora Pilar del Río. Madrid: Punto de lectura.
- Sarto, M. (1998). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: S/M.
- Scribner, S. (1984). *Literacy in Three Metaphors*. American journal of Education. Vol. 93, No. 1 (nov.); 6-21.

Secretaría de Educación de Bogotá (2002). *VI Foro Educativo Distrital. Pedagogías de la lectura y la escritura: Memorias*. Bogotá.

Segura, D. (2006). *¿Es posible la investigación en educación?* Memorias VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Bogotá: DEP.

Smith, F. (1983). "Reading Like a Writer". En: *Lenguaje Arts*, 60, pp. 558-567.

_____ (1983). *Comprensión de Lectura*. México D.F.: Trillas.

Splitter, L. y Sharp (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Tolchinsky, L. (1991). "Los distintos componentes de la noción de *sujeto alfabetizado* y sus implicaciones en la tarea de alfabetización". En: *Psicología Educativa*, 5° Seminario Nacional de Lecto-escritura, Memorias, Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo (CEIPA). Medellín: julio 10 al 12.

Tough, J. (1996). *El aprendizaje oral en la escuela*. Madrid: Colección Aprendizaje Visor, 34.

_____ (1979). *Cómo dialogar con los niños. El lenguaje infantil: sus funciones*. Traducido del inglés por Hedí Montaldo. Buenos Aires: El Ateneo.

Triana, M. (2003). *Grupo de Lenguaje Bacatá*. Bogotá: mimeo, agosto 6.

_____ (2001). *Sistematización cualitativa de las concepciones y actitudes de las maestras frente a la escritura y al proceso escritor en una experiencia de formación*. Bogotá: CINDE-Universidad Surcolombiana.

_____ (1998). *A jugar con la palabra*. Bogotá: mimeo.

Vélez Piedrahita, R. (1993). *Guía de literatura infantil*. Bogotá: Norma.

- Venegas, C., Muñoz, M. y Bernal, L. D. (1992). "Conozcamos la literatura infantil". En: *Promoción de la lectura*. Volumen 2. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe -CERLALC-.
- Villabona de Rodríguez, C. y Cárdenas, M. (1999). *Formación de Maestros Escritores*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Villabona, C. (1993). "¿Qué hacer con la ortografía?" En: *Tribuna Pedagógica* N° 7, Comisión Pedagógica ADE, Grupo de Lenguaje (sep.); pp.47-48.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Traducido del inglés por Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Cognición y desarrollo humano, Paidós.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Vivencias, debates y transformaciones

Un grupo de maestras, de colegios distritales de Bogotá, inquietas por el tema del lenguaje, en especial por la lectura, la escritura, la oralidad, la formación de maestros y la investigación presenta esta obra como un reconocimiento y un aporte para otros maestros que también estén interesados por estos temas.

La obra se inicia con la historia del Grupo de Lenguaje Bacatá, contextualizada dentro del Movimiento Pedagógico Nacional y Distrital, da cuenta de sus orígenes, evolución y forma organizativa; como una invitación a otros educadores para que conformen grupos de estudio e investigación con el fin de avanzar en sus conocimientos y prácticas docentes.

Desde lo disciplinar, este texto enfoca su mirada en tres grandes ejes: la lectura, la escritura y la oralidad, formas expresivas transversales en la vida escolar, tanto para el impulso de la interacción social como para la comprensión y apropiación de conceptos de las diferentes áreas del conocimiento. De ahí que el tema del lenguaje, sea del interés no sólo de los educadores del área de lenguas sino de todos miembros de la comunidad educativa. Para tratar estos temas se recurre al relato de las experiencias y reflexiones del Grupo de Lenguaje Bacatá a lo largo de sus 20 años, permitiendo, así, conocer la evolución de conceptos y prácticas educativas respecto a cada uno de los ejes mencionados.

Además, se ofrece un capítulo dedicado a la formación de educadores y, otro, a la investigación educativa, como un factor determinante para conocer, reflexionar y transformar las prácticas escolares. Al fin y al cabo todo el libro es un ejercicio de investigación de la propia historia del grupo.

La propuesta está enriquecida con una recopilación de la historia lectora y escritora de las integrantes del Grupo, narraciones que seguramente reflejarán las historias de muchos de los lectores y que llevan a desentrañar los orígenes de nuestra relación con la palabra.

Investigación e Innovación es un esfuerzo editorial del IDEP orientado a divulgar y socializar las investigaciones e innovaciones producidas por el Instituto, así como aquellas que contribuyan a la resolución y comprensión de los problemas de actualidad e interés que atraviesan la educación de la ciudad. La colección quiere ser un medio y una red de circulación de la producción investigativa en el campo de la educación y la pedagogía, que estimule la controversia y contribuya al reconocimiento del papel social de la investigación y su importancia en la formulación de las políticas públicas educativas.



ISBN: 978-958-20-0954-0



9 789582 009540


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Instituto
Investigación Educativa y
Desarrollo Pedagógico


BOGOTÁ
POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD