

**PROCESO LECTOR: SABER EN CONTEXTO. “PINTEMOS
LOS CUENTOS”
P.L.E.C.**

**Investigadora Principal:
GILMA GIOVANNY GÓMEZ OLIVEROS**

Co-investigadores:

**LUZ MARINA PATARROYO
LUZ ELENA HERNÁNDEZ
MARIA DELFA CERVERA
MARIA ROSA SUÁREZ
ELIZABETH LOZANO
JAIRO GONZÁLEZ
GISELLA SOLANO
GLORIA ROMERO
HÉCTOR LUQUE
IRMA CRUZ**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO – I.D.E.P. –
BOGOTÁ, D.C.
DICIEMBRE 2001**

**PROCESO LECTOR: SABER EN CONTEXTO. “PINTEMOS
LOS CUENTOS”
P.L.E.C.**

**Investigadora Principal:
GILMA GIOVANNY GÓMEZ OLIVEROS**

**Asesora:
CLAUDIA PATRICIA ROJAS CASTILLO**

**Interventor:
DR. JORGE VARGAS**

**Proyecto aprobado por el Instituto para la investigación
educativa y el Desarrollo Pedagógico al Liceo Nuevo Chile**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO – I.D.E.P. –
BOGOTÁ, D.C.**

DICIEMBRE 2001

**A quien dibuja y vibra
con amor una palabra,
habla con su cuerpo,
conversa con las estrellas
y lee con el alma,
el rocío de una mañana.**

AGRADECIMIENTOS

Al I.D.E.P. por la confianza y el apoyo a la investigación. Al Dr. Jorge Vargas, interventor, por sus comentarios objetivos y su análisis crítico. A la asesora Claudia Rojas por su visión, enfoque analítico, dedicación y paciencia para con la investigación. Al equipo Docente por la construcción cotidiana del Proyecto.

A los y las colegas del Distrito por sus aportes y reflexiones alrededor del Proyecto en los diferentes foros en que se presentó. Al pedagogo César Sabala por la difusión del proyecto en los espacios pedagógicos de la televisión Nacional.

CONTENIDO

	Pg.
I. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA	
1.1 Iniciamos con un sueño	2
Resumen del Proyecto Inicial	2
1.2 Algunos antecedentes conceptuales	4
1.3 Nuestro Equipo Investigador	9
1.4 Nuestro Proyecto Educativo Institucional	13

II . DESDE DONDE Y COMO LEERNOS

-Enfoque investigativo y estructura del informe-	17
--	----

2.1 Enfoque Investigativo	18
2.2 Nuestra opción epistemológica	23
2.3 Nuestro recorrido metodológico	26

III. RECUPERACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA

3.1 El cuerpo y la lecto-escritura	27
3.1.1 Descubriendo el lenguaje infinito del cuerpo	27
El cuerpo ese primer contexto pertenece a un contexto social	30
El cuerpo comunica	32
3.1.2. El tránsito por la vivencia corporal en el Liceo	33
El calentamiento y la relajación: puertas hacia la armonía corporal	34
Danzar la vida: una travesía por la conciencia corporal	36
La fantasía dirigida: una experiencia de comunión entre el cuerpo, la oralidad y la creatividad.	40
3.2 La lecto-escritura y la literatura	47
3.2.1. Leer y escribir son formas de comunicar	47
3.2.2 La literatura fuente de expresión y comunicación	52
3.2.3 Escribir cuentos: una experiencia para contar	54
Armando el cuento	55
El Juego palabra – frase- narración	57
El desarrollo del cuento: consolidación de la historia	59
3.2.4 La creación literaria una posibilidad de compartir	60
3.2.5 La creación colectiva: un camino de convivencia	63
3.2.6. Demos color y forma a la caligrafía y a la ortografía	66

3.2..7 La literatura y la formación en valores	68	
3.4 la lecto-escritura y la experiencia artística	70	
3.5 Nuestra experiencia investigativa: un camino de formación	76	76
La travesía	76	
Al final del camino	81	
IV. Recogiendo las huellas		
-Cambios en los niños-	84	
4.1 Del gusto por leer y escribir	84	
4.2 Del fortalecimiento en sus habilidades lecto-escriturales	87	87
V. CONCLUSIONES	114	
BIBLIOGRAFÍA	117	
ANEXOS		

Mi vida ha sido enriquecida con un proyecto lleno de color, luz, sabiduría, imaginación, historia... mi propia historia ha tenido un giro. Los diferentes seres que convivimos en este lugar estamos dotados de una sabiduría que aporta a este proyecto en la consecución de sus sueños. Comenzando con ese saber indígena que ha estado ahí a través de la vida, pero que no se había hecho consciente y que por los caminos de la inocencia, la imaginación, el amor, la palabra; se hace solidario en la formación de un mundo nuevo. El Liceo no es un sitio más, es un paso en el cual cada quién se hace responsable de sí y de su futuro como ser humano social. Esto lo logramos mediante los diferentes proyectos que conforman su P.E.I. y que despiertan en cada ser su capacidad y habilidad de, conocerse, crecer y darse. Como seres humanos estamos dotados de una gran y diversa escala de valores que nos permite relacionarnos con un entorno social donde se comparte con diferentes

formas de ser, de sentir, de crear, de convivir con seres humanos llenos de vivencias, historias; cada uno con su proyecto de vida, que valora, ama y protege su –casa tierra- , se compromete con su mundo y genera cambios para transformarlo. Así la investigación nos acercó más a nuestra realidad y a nuestro mundo interior...

Elizabeth Lozano.

Profesora 2º

**PROCESO LECTOR: SABER EN CONTEXTO
“PINTEMOS LOS CUENTOS”
- P.L.E.C. -**

II. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

2.1 Nuestro sueño inicial

Resumen del Proyecto Inicial

En la construcción del Proyecto Educativo del Liceo Nuevo Chile, se ha venido perfilando una formación integral para la excelencia por medio de un proceso lector que explore los contextos dentro de una estrategia pedagógica que posibilite su interrelación y que eduque y forme un ser humano para la vida, para que la construcción del conocimiento sea significativa, agradable y le permita interpretar y transformar su entorno. ¿Cómo afinar una estrategia donde los niños y las niñas creando sus propios cuentos que involucren conscientemente otros lenguajes que les permita pensar en contexto y por ende hacer de su proceso lector un evento significativo, sensible y lúdico?.

Nuestro propósitos iniciales fueron: lograr que el proceso lector incorporara otros lenguajes (contextual, pictórico, literario), que motivaran a los niños, a partir de la vivencia propia a procesos analíticos y argumentales; convertir la lectura en una actividad cotidiana natural, no en un trabajo monótono y repetitivo derivado de una enseñanza formal del español; igualmente fortalecer el desarrollo creativo, fomentando la autonomía como elemento individual, y la convivencia y el respeto como dinamizadores en lo colectivo. Aprovecharíamos para ello, la capacidad de asombro y la innata curiosidad de los niños y las niñas pensando en obtener un efecto multiplicador en el rendimiento académico, la interiorización de valores y en la capacidad no solo de leer a gusto, sino de escribir con mayor esmero e interés.

La metodología prevista partía de una primera fase en la que se realizaría un trabajo metódico de motivación y socialización del Proyecto a nivel docente, la programación de una actividad de

diagnóstico que perfilara el estado de los diferentes grupos, incluso el estamento de padres y madres. Luego se induciría a una primera producción de cuentos previo un trabajo corporal y de fantasía dirigida. En una segunda fase, se llevaría a cabo la elaboración artística, a partir del trabajo literario y con la aplicación de técnicas pictóricas como el vitral ,óleo, carboncillo, etc... según el nivel de los grupos. Se esperaban como resultados, alcanzar un nivel real de compromiso del colectivo escolar, lograr una mejor comprensión en el área de español, enriquecido por la producción del cuento propio y todo el caudal de vivencias derivadas de la hilación literaria, corporal y artística, aumentando la capacidad de discernir de los niños y de las niñas, para problematizar , argumentar y proponer en contexto.

Se tenía previsto socializar el trabajo realizando muestras de arte y de la producción de cuentos, y así crear nuevos espacios para docentes y estudiantes.

2.2 Algunos antecedentes conceptuales

Aunque desde la tercera década del siglo pasado se inician trabajos teóricos y empíricos¹ que aportan insumos para una nueva comprensión de las actividades de lectura y escritura, parece que solo en los últimos 20 años es donde el diálogo fructífero entre diversas disciplinas pone en evidencia un cambio importante: se desplazan las preocupaciones por cualificar los métodos y tendencias de enseñanza de dichas actividades para volver la lectura y escritura objeto de estudio en sus aspectos psicogenéticos y de comprensión de su estructura. Enunciaremos aquí algunos aportes, todos ellos emparentados con enfoques constructivistas del aprendizaje, que muestran supuestos reveladores para la comprensión de la práctica pedagógica particular en el Liceo.

Nos interesa señalar en primer lugar los aportes teóricos, reconocidos como pioneros en el ámbito internacional, de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski. En su insistencia sobre la necesidad de reconceptualizar la escritura de manera que pueda explicarse la complejidad del proceso constructivo que hace el niño pusieron en evidencia que se trataba de un problema epistemológico. En sus trabajos describieron y analizaron la psicogénesis de la escritura y mostraron la identidad que existe entre los procesos de apropiación del conocimiento en este campo y los procesos en el dominio de los objetos físicos y lógico matemáticos.²

Sus trabajos, nutridos de los hallazgos de Piaget, permitieron mostrar entonces, una vez más, que en el caso de la lengua escrita el niño

¹ Ver Goodman Desarrollo de la escritura : avances, problemas y perspectivas. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y Escritura. Siglo XXI editores 1982

² La autora se refiere a los procesos de orden serial y combinatoria entre partes y el todo.

construye activamente el conocimiento. En dicho proceso el niño aprende en función de sus propios esquemas de conocimiento y lo aprendido no depende de los estímulos que le presentan sino de la manera como son interpretados mediante dichos esquemas. Las autoras concluyeron que el sistema de escritura es concebido por el niño como un sistema de representación de significados y no como un mero código de transcripción de grafías y sonidos, los problemas que el niño intenta resolver al reconstruir ese sistema son cognoscitivos"y no sólo perceptivo motores. Para Teberoski "escribir es elegir no hablar" en dicho acto se modifican tres dimensiones: el conocimiento gráfico, el lingüístico y la lectura.

La lectura se concibió entonces como un proceso activo donde el lector reconstruye el significado del texto y la lengua escrita dejó de verse como una técnica de transcripción. Las discriminaciones perceptivas y coordinaciones motoras dejaron de ocupar la escena principal para abrir espacio a los aspectos operativos del conocimiento que suponen un complejo trabajo intelectual.

Otros apartes señaladas por Ferreiro 20 años después consistieron en: contribuir a la superación de las dicotomías tradicional de "el niños "vs. "no sabe", "aprende vs. no aprende"; lo concreto y lo abstracto, para considerar la centralidad del **proceso** y la complejidad de lo que dicha tarea significa. Para la autora pensar en términos de proceso permite determinar que elementos no manifiestos de modo evidente son

constitutivos de logros posteriores por que no se puede solo describirlos acontecimiento como secuencias lineales .

De sus aportes los que más han sido tenidos en cuenta en los programas de aprendizaje de la lecto-escritura se destacan: el énfasis en la importancia de que los niños escriban desde un inicio porque el "escribir no se define en relación al leer sino en relación al lenguaje"; la importancia de incentivar la circulación en los ambientes donde están los niños de todo tipo de materiales gráficos con diferente tipos de textos. Las actividades como escribir en voz alta, dictar para diferenciar lo que ya está escrito y lo que falta por escribir; el ejercicio de diferenciar lo que dice el texto y la intención que se tuvo antes de escribir, los comentarios posteriores, son otros ejemplos de sus aportes más reconocidos

De los enfoques psicogenéticos que consideran la aparición de la lectura y escritura como un período evolutivo dentro de un esquema nos interesa señalar también el reconocimiento que se la ha dado al papel decisivo de la cooperación en el desarrollo del pensamiento y sus beneficios para la confrontación inmediata de puntos de vista. Estos son fuentes potenciales de conflicto cognoscitivo en el niño y señalan entonces la importancia del aprendizaje asociativo en la organización de la practica en el aula. Dentro de las implicaciones pedagógicas señalamos especialmente los aportes de Vigotsky. que resalta el papel del maestro como creador de las situaciones significativas y de

comunicación que potencien el proceso del niño. Su tesis sobre la zona de desarrollo próximo,³ pone en evidencia el papel del maestro.

En general, los enfoques constructivistas que sustentan muchos de los programas, e investigaciones surgen como alternativa conceptual y metodología al fracaso repetido y persistente de aprendizaje de lecto-escritura. Dentro de los diferentes enfoques parece innegable la necesidad de asumir el proceso lecto-escritor como componente del lenguaje, es decir de poner al centro su función comunicativa y social antes que su función mecánica.

Otros trabajos se han ocupado de señalar la importancia de tener en cuenta s más condiciones que juegan un papel central en la adquisición dicho proceso. Para Lerner ⁴ por ejemplo "la comprensión de la lectura está determinada por la estructura cognoscitiva del lector y por su conocimiento del mundo en general..

Cuando se habla de construcción en la escritura se esta hablando es de condiciones de producción, intención del productor, proceso de producción, producto e interpretación que de este hace quien ha escrito el texto".

³ Según este autor no existe un solo nivel de desarrollo sino por lo menos dos.. Al primero lo denomina "del desarrollo afectivo del niño" que serían las funciones ps cognitivas que el niño ha incorporado en su proceso ya cumplido con ello deriva la idea de que no se puede valorar el desarrollo del niño solo observando su actividad independiente, para él las demostraciones, guías., preguntas y actividades que pueda compartir entran en el área potencial de desarrollo. La diferencia entre las tareas realizables con ayuda de los adultos y de compañeros más desarrollados y el nivel de las tareas que se pueda cumplir solo se ha denominado zona de desarrollo próximo. pone en evidencia el papel del maestro.

⁴ Lerner, Delia. Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Argentina: Aique didáctica, 19.96. p 161

Carretero, citado por Frias⁵ ha señalado la importancia de incluir otros elementos no racionales en la comprensión del aprendizaje del niño. Para el autor la comprensión de un texto requiere de un esfuerzo cognitivo en el cual juegan papel importante la atención, la memoria y el razonamiento, pero indica que los aspectos cognitivos el comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales.

Jaimes⁶ en un intento para caracterizar las líneas de investigación en lecto-escritura en Colombia señala varios momentos por los que ha pasado nuestra historia en este campo. Un largo período inicial, donde la preocupación se concretó sólo en el cumplimiento de la norma en la que lo importante era cumplir con la función principal de enseñar a hablar y escribir correctamente. Un segundo momento que, con el auge de la pedagogía activa, produjo un marcado activismo pedagógico centrado en la intención de realizar el trabajo alrededor de los intereses y necesidades de los alumnos. Otro momento señalado por la autora en el que se reconoce la influencia de los trabajos de Piaget y la psicología genética con su supuesto central de la relación entre sujeto y objeto en los procesos de construcción conceptual y donde se percibe una marcada influencia de los trabajos de Emilia Ferreiro y su equipo de trabajo.

⁵ FRIAS, Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos. Colombia: Magisterio, 1..996

⁶ JAIMES, C Gladys. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. Universidad Externado de Colombia 1994

La autora señala que la mayoría de los trabajos en lecto-escritura en nuestro país se "han apresurado a proyectar los resultados en el quehacer pedagógico sin detenerse en la reflexión sobre proceso que subyacen en las actividades de leer y escribir convirtiéndose así en ejecutores de estrategia muy interesantes desde el punto de vista pedagógico pero carentes de una sólida fundamentación teórica"⁷.

Este planteamiento tiene resonancia con lo acontecido en el Liceo donde cada vez más se fue haciendo clara la necesidad de consolidar una concepción teórica que fundamente e interrogue la práctica pedagógica que desarrollamos.

A nuestro parecer, en el contexto colombiano la preocupación por la pedagogía de la lecto-escritura ha venido revitalizándose en las dos últimas décadas. Observamos que desde la academia, las instituciones gubernamentales y organizaciones privadas se han intentado consolidar líneas de investigación. Así mismo, se realizan de manera más permanente jornadas de socialización de experiencias pedagógicas⁸. A esta revitalización también ha contribuido la evaluación de competencias básicas que ha vuelto a la lecto-escritura un problema más cotidiano no solo para los maestros de los primeros grados de la educación básica primaria.

⁷ Ibid, pag 9

⁸ Ejemplo de ellos son los cuentos organizados por Fundalectura, Compensar, Socialpe los Foros Educativos Locales y Distritales.

Ahora bien, la tarea de rastrear trabajos de investigación que incluyeran al mismo tiempo las relaciones lecto-escritura y cuerpo, lecto-escritura y arte y lecto-escritura-literatura no fue muy fructífero en términos de resultados que aporten integralmente a la fundamentación conceptual de nuestra práctica. Los referentes teóricos hallados abordan más cada uno de las relaciones de manera separada y se utilizaron para la reconstrucción de nuestra experiencia. No los reseñamos aquí, nos limitamos a señalar que en las consideraciones pedagógicas se recomienda, cada vez más, acudir a la lúdica y la estética como mediaciones importantes en la pedagogía de la lecto-escritura.

1.3 Nuestro Equipo Investigador

Maria Delfa Cervera: Nací en Guayabal, estoy casada y tengo 2 hijos, Iván Camilo de 11 años y Paola Andrea de 8. Soy técnica en Educación Pre-escolar. Trabajé con el ICBF durante 12 años, y en el Liceo integral “La Granja” con el nivel de transición. He realizado estudios sobre balance polar, Reiky (sanación con las manos). Practico y estudio Yoga, Soy una persona muy tranquila, responsable. Me considero muy especial y maternal con los niños. Me encanta caminar, leer sobre temas de bioenergética y nueva era; practico con frecuencias sonidos mántricos. Maestra titular del grado Primero.

Gloria Yadira Romero Nací en Fómeque . Cundinamarca, estudié Administración y Ciencias Políticas en la ESAP, pertenezco al grupo de

teatro “Crecer” de la Universidad. Soy la maestra titular del grado tercero y la profesora encargada del Taller de Teatro en la Escuela de arte así como del rincón de interés artístico de teatro para todos los cursos, también estoy encargada de coordinar el trabajo de monografías del curso 5º. Por otra parte soy responsable de la clase de Biblioteca en el curso 2º y de expresión corporal en Kinder y Pre-kinder. Me gusta la poesía, la música, la lectura, el deporte . Maestra titular del grado Tercero.

Luz Elena Hernández Nací en Bogotá. Soy madre de un niño de 4 años llamado Miguel Ángel quien cursa kinder en el Liceo. Soy Ingeniera de Alimentos, Maestra de informática y de Salud y nutrición en todos los cursos .Apoyo la labor de los(as) maestros(as), de la Coordinación general y de la Dirección del Liceo. Me gustan los girasoles, la poesía especialmente de Mario Benedetti y María Mercedes Carranza , el cine y la música en todos sus géneros. Me gustan también el canto y la pintura.

Estoy vinculada al proyecto hace tres años, feliz de aprender día a día en este espacio y de construir un mundo de luz con niños y niñas de conciencia, fortaleciendo su identidad cultural, su imaginación y creación y construyendo una cultura de paz y nuevos sueños para Colombia”.

Irma Cruz Soy licenciada en Educación pre-escolar de la U.P.N. Tengo 6 años de experiencia laboral. Me desempeño como profesora de prekinder y kinder. Tengo 24 años. Disfruto mucho de la música, la danza y especialmente de la literatura infantil. He continuado mi formación profesional asistiendo a seminarios y talleres. Actualmente

estudio inglés.

Jairo Humberto González Soy titular del curso quinto, encargado de facilitar el taller de danza y expresión corporal en la Escuela de arte.

Trabajo en el Liceo hace 5 años, me siento comprometido con el proyecto pedagógico ya que para mí también es un proyecto de vida.

Soy educador por vocación y profesión, me gusta el football, el ciclismo y el cine. Más que un profesor deseo ser para mis estudiantes un amigo en quién confiar.

Casado con un hijo de 4 años por el cuál estoy ayudando a construir una Colombia mejor.

Maria Rosa Suárez

Soy una persona constante. Trabajo por desarrollar habilidades corporales. Me gustan las manualidades, artesanías y la danza folclórica.

Creo que las debilidades que tengo pueden fortalecerse en alguna medida con el trabajo colectivo. Puedo aportar desde el trabajo deportivo y pedagógico.

Gisella Solano Cabrera Maestra Bachiller- 2do. Semestre de administración educativa en la Universidad de la Sabana.. Maestra de matemáticas, español, sociales, ciencias e informática en 4to. Grado y facilito matemáticas y salud y nutrición en el curso segundo. Soy la encargada del Taller de artes plásticas en la escuela de arte. Soy Titular del curso cuarto.

Gilma Gómez Oliveros Amante de la música que convoque al disfrute, a alegría, al sentimiento, a la esperanza.

Inquieta por todo lo que pasa en lo cotidiano especialmente con lo que pasa en los espacios educativos; siempre me pregunto que relación hay entre la ciencia y el afecto. Como podemos los seres humanos ser más flexibles para en realidad poder contribuir a la construcción del conocimiento desde lo sencillo. Como lograr que el arte sea ese amigo que este a nuestro lado y nos haga crecer.

Estudie Licenciatura de Ciencias de la educación y una maestría en la Universidad de la Habana, en dirección educacional. soy madre de un hijo de 23 años. Me gusta escribir cuento y poesía.

Elizabeth Lozano Licenciada en Lenguas modernas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Soy la titular del curso segundo. Facilito inglés en todos los cursos, y ciencias naturales y español en 2º. Me apasiona todo lo que se relacione con el arte (música, pintura...).

Soy la responsable del proyecto de Biblioteca y Literatura. Me gusta lo que hago, la lectura, jugar con los niños, escucharlos e inventar cuentos.

Héctor Luque Olaya Bogotano, Administrador de empresas de la Universidad Nacional de Colombia, Sanador psíquico. Círculo Hefe. Llevo 15 años en el Liceo Nuevo Chile. Me gusta escribir canciones y cuentos. y estudiar metafísica. Apoyo a mi hijo Leonardo, en su vida, su carrera y en su trabajo de Basquetbolista profesional del club Piratas de Bogotá.

Luz Marina Patarroyo Sáenz Nacida en Bogotá. Soy Licenciada en educación pre-escolar de la Universidad Pedagógica e Colombia Mi labor como Docente la inicié en Jardines de Bienestar Familiar y Bienestar social. Me gusta la música de todo estilo pero especialmente la

andina. Tengo una hija de 14 años que curso noveno grado. He realizado cursos de Biodanza, vitral y actualmente de guitarra en los talleres de arte que ofrece el Liceo los días sábado. Facilito los talleres de teatro y literatura que manejo con los niños(as) de pre-escolar y 1º.. He participado en seminarios de pediatría, estimulación temprana y educación especial.

Así, el equipo multidisciplinario del Liceo lo conforman 8 mujeres y 2 hombres con antigüedad mínima de 2 años en el proyecto, una persona nueva y dos con quince años de permanencia. El equipo se caracteriza por tener alto sentido de unidad, afecto, solidaridad, una mística especial para la docencia. Se comparten postulados humanísticos y pedagógicos comunes. La gran mayoría tiene carisma frente a sus estudiantes, una relación de mucho afecto y confianza, capacidad de trabajo, manejo de lenguajes corporales y dominio de grupo . El equipo debe fortalecer el desarrollo de hábitos y disciplinas. Control y seguimiento de labores propias y en los estudiantes y elevar la calidad de las comunicaciones, los procesos caligráficos personales y la ortografía.

1.4 Nuestro Proyecto Educativo Institucional

La construcción de nuestro P.E.I. parte de hacer una lectura al contexto Nacional en el cual se vive en permanente crisis económica y política y que se refleja, entre otras, en falta de identidad, desigualdad y violencia. Los procesos educativos afectados por dicho contexto, se

caracterizan por poseer ambientes poco propicios para el establecimiento de relaciones afectivas entre maestros, maestras y estudiantado y para la construcción de metodologías que propicien el re-descubrimiento de nuestra sensibilidad para el desarrollo individual y socio-cultural.

Partiendo de una cosmovisión humanista, el Liceo Nuevo Chile centra su hacer pedagógico en la construcción, en equipo, de estrategias creativas que redunden en el fortalecimiento de una nueva cultura de vida; una cultura que rescate al ser humano que ama, sueña y vive creando y recreando su entorno social y que convive armónicamente con la naturaleza. Nuestro proyecto educativo se preocupa por construir un modelo pedagógico que contribuya al rescate de la identidad, a la formulación grupal de acuerdos de convivencia partiendo de la preparación de maestr@s y niñ@s para actuar con autonomía. El ser humano es asumido no sólo como producto del medio, sino como ser activo que participa en la creación de éste y que al transformarlo se transforma a sí mismo.

Se fundamenta pedagógicamente en la metodología de la escuela activa propuesta por Paulo Freire, que asume al estudiante como gestor y constructor de su conocimiento a partir del trabajo colectivo e individual guiado por los docentes quienes asumen el papel de facilitadores.

Es una apuesta entonces por educar en contexto que supone contactar a [niñ@s](#) con experiencias en el arte, el deporte, la ecología humana, el autoconocimiento corporal, la ciencia y la tecnología y en el

acercamiento a las culturas indígenas., lo que les permite la habilidad para conocer su contexto corporal y social -familiar y escolar P.E.I.-.

La anterior apuesta se concreta en la vida cotidiana de la institución en la articulación de los proyectos y los desarrollos particulares de las asignaturas.

Un proyecto transversal en el P.E.I. es el de *Ecología humana*, que enlaza desde el autoconocimiento corporal, con el respeto a los otros y las otras, hasta el diálogo que nace de la necesidad de establecer acuerdos de convivencia tanto con las personas que nos acompañan en la vida , en el devenir del espacio escolar, como con el planeta tierra que nos acoge. De allí surge una inmensa gama de posibilidades para enriquecer nuestro diario acontecer. La inquietud por conocer más sobre los alimentos que nos favorecen y las formas de prepararlos nos permiten avanzar en la sensibilización de toda una comunidad educativa en cuanto a lo que se refiere al autocuidado.

Las culturas indígenas, Guambianos, Ingas, Emberas, Huitotos, Paeces, Wuayú, nos aportan elementos importantes para este proyecto. Esta experiencia nos permite hacer toda una reflexión acerca de lo valioso que es contar con etnias vivas y sobre todo aprender de ellas sus formas de convivencia con la Pacha mama y con sus hermanos.

El arte como expresión del sentir humano facilita que los niños, las niñas y el equipo docente estén recreando continuamente las formas de comunicación y de percepción de sus contextos. Retomando las

premisas del humanismo el arte se convierte en dinamizador de los procesos humanos y del desarrollo del pensamiento.

Organizamos el trabajo de educación artística en rincón y escuela de expresión plástica y literatura, educación musical, danzas y teatro. Aquí además se trabaja el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades acordes con la edad de l@s chic@s.

Uno de nuestros objetivos es brindar elementos estéticos, tanto teóricos como prácticos para que l@s niñ@s y el equipo humano del Liceo se formen en una actitud creadora y ética hacia la vida, el trabajo, el estudio, las relaciones sociales y la naturaleza.

El auto cuidado corporal y emocional, hace que no se tome el deporte como competencia si no como un compartir, donde hacemos acopio de todos los valores que hemos ayudado a construir y que es precisamente en esos diálogos corporales y deportivos donde se necesita la tolerancia, el respeto, la solidaridad, el disfrute y la responsabilidad.

En síntesis, el trabajo corporal y el trabajo a través del arte son estrategias pedagógicas articuladoras en el desarrollo del P.E.I..

Existe una continua labor en la producción de materiales generados por los y las docentes y que se convierten en textos guías donde se nota la forma como se integran los diferentes proyectos a todas las áreas del conocimiento. Aquí se suma un estamento importante de la comunidad educativa, los padres y madres de familia; de sus reuniones y tertulias

surgen las preguntas que los remiten a consultar en los libros en la mayoría de las veces proporcionados por el Liceo, para luego reunirse y socializar verbalmente y por escrito con sus memorias a otros padres y madres que a su vez tienen algo que contar también.

Los y las estudiantes de quinto grado reciben un apoyo invaluable de sus familias para la elaboración de las monografías, las cuáles son elaboradas como trabajo final. Para esto , los niños y niñas junto con sus familias reciben una capacitación sobre el proceso de investigación y elaboración de la monografía . El trabajo debe ser relacionado con alguno de los proyectos del contexto escolar.

II . DESDE DONDE Y COMO LEERNOS

-Enfoque investigativo y estructura del informe-

Luego de un proceso de reflexión y toma de distancia sobre el desarrollo inicial del proyecto, el equipo de trabajo opto por asumir el proyecto como una sistematización de la práctica pedagógica del Liceo alrededor de la lecto escritura. Haber asumido dicha perspectiva nos avocó no sólo a presentar los resultados de la investigación como un dialogo permanente entre la red conceptual y la experiencia pedagógica que se quiere leer a través de ella, sino a incluir paralelamente las reflexiones surgidas de la práctica investigativa misma.

En consecuencia con lo anterior la estructura de este informe reúne en el capítulo III denominado “Recuperación de la experiencia” las premisas conceptuales, las articulaciones y dinámica de los componentes que conforman la estrategia pedagógica desarrollada en el Liceo alrededor de la lecto-escritura y del sentido que tiene para los

maestros el trabajo alrededor de ella. Este capítulo termina recogiendo componentes de la estrategia de formación de maestros. En el capítulo cuarto se mostrarán los cambios que vivieron algunos niñ@s como resultado del desarrollo de la experiencia y en el quinto se presentaran las conclusiones. insertas en ellos mostraremos cuando sea relevante el proceso de reflexión que se suscito a alrededor de la travesía por varios momentos del proyecto.

2.1 Enfoque Investigativo

Veamos entonces como entendemos la sistematización. La sistematización desde sus inicios como práctica pedagógica ha tenido diferentes interpretaciones que pasan desde concebirla como una práctica ordenadora de información, como sinónimo de evaluación, como método para reflexionar sobre la experiencia, como un momento de un proceso mas general de un proyecto educativo, hasta considerarla como un primera teorización sobre la experiencia o como un tipo de investigación. Se observan diversas acepciones dependiendo de propósito, del objeto y del ámbito específico en el que se realiza y en donde el papel de la teoría cobra diversos matices.⁹

La opción asumida en el P.L.E.C. se derivo de las necesidades y propósitos del proyecto y combina dos de las interpretaciones

⁹ Ver por ejemplo la compilación que hace, de definición y enfoques sobre la sistematización Virginia Pierola en Aportes teóricos. N. 32. Dimensión educativa.

propuestas por Ramírez¹⁰. La sistematización como recuperación de la experiencia y como posibilitadora de construcción de saber

En la primera, como producción de saber, la sistematización se asume como un tipo de investigación que produce un saber singular de carácter local cuyos destinatarios son los protagonistas de la experiencia" y cuyo propósito es transformar la realidad. En este sentido **la sistematización** tiene la función de ser una acción "organizadora, crítica y explicativa" de las interpretaciones que se tienen de las experiencias contribuyendo a construir nexos articulados entre ellas, para "producir un saber específico y con ello poner en movimiento el saber existente".¹¹

En esta práctica denominada, por el autor en mención como, de elaboración teórico-explicativa son fundamentales los relatos y interpretaciones de los maestros y estudiantes derivadas de la experiencia pedagógica particulares; es sobre ellos que se trabaja. Las interpretaciones que ellos hacen recuperan la interacción entre el pensar y el hacer pues responden a las preguntas ¿cómo se hace y cómo se piensa?.

De otra parte la reconstrucción de la experiencia en el campo del lenguaje significa narrar y con ello tener la posibilidad de reconstruir los sentidos, de visualizar las orientaciones y tendencias que ha adquirido. Entonces la sistematización permite que los protagonistas se pregunten por la naturaleza, el sentido, las características y

¹⁰ Ramírez Jorge Enrique. La sistemática espejo del maestro innovador. Fundación CEPES. 1.993.

¹¹ Ibid. p. 56

resultados de su acciones, recuperan su relación con ellas a través del saber que producen.

La participación de los maestros se concreta también en la creación o recreación de un modelo donde la socialización - comunicación- y participación necesitan un protagonismo en el proyecto.

El segundo significado, **la sistematización** como recuperación de la experiencia y , siguiendo la caracterización¹² propuesta por Ramírez se asumió en tanto que:

- Con ella los maestros podrían alcanzar una visualización global de la práctica que realizan alrededor de la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.
- La recuperación de la experiencia sobre la enseñanza de la lecto-escritura en el Liceo tiene la intencionalidad específica de explicar una estrategia pedagógica -léase inicialmente modelo - que le subyace a ella .
- El P.L.E.C. , en su concepción y práctica es la concreción de acciones definidas por las intencionalidades de la apuesta pedagógica del Liceo que se recoge en el P.E.I .

¹² La caracterización realizada recoge 5 elementos: Los protagonistas asumen una recuperación más ordenada, consciente e intencional de la experiencia. Los protagonistas alcanzan una visualización global y totalizante de la innovación que desarrollan, a partir de la formulación explícita de su proyecto pedagógico. El proyecto pedagógico genera unas intencionalidades que coherentemente articulan las diversas acciones de la experiencia orientando su implementación. El proyecto se constituye en el núcleo de existencia del colectivo de maestros que coordina el proyecto. El colectivo asume la recuperación de la experiencia con una clara intencionalidad y con un para qué muy específico.

- L@s maestr@s pueden asumir una labor más ordenada y consciente de reflexión sobre su práctica.

Según estas interpretaciones de sistematización el objeto de estudio es el producto de una relación o una mediación entre los procesos y resultados y la teoría que sustenta el proyecto en el que la teoría actúa como "herramienta o instrumento que labora sobre lo que informan aquellos procesos y resultados".

En nuestro contexto particular podemos pensar que esta relación se hace evidente en la pregunta general de ¿cómo se ponen en escena, cómo se articulan las acciones de educación artística, trabajo corporal y trabajo en valores en la enseñanza- aprendizaje de la lecto-escritura en el Liceo? Y en las preguntas que se derivan de ella: ¿cual es el papel del(la) maestr@? ¿Cómo dispone los recursos pedagógicos, como ordena la acción pedagógica par tal fin? ¿Cómo concreta los saberes teóricos acumulados en su practica?.

Además el PLEC se emparentó y nutrió con premisas de dos fuentes más: las consideraciones generales de modelos de Investigación- acción que permiten explicar una dinámica de acción e indagación simultánea y de las reflexiones conceptuales sobre la investigación en el aula.

De **los modelos de investigación-acción** asumimos:

- Su intencionalidad general que considera está diada como un conjunto de acciones realizadas por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una

concepción compartida de sus miembros. En ellos se puede partir de la comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y de modos de solucionarlo; es el reconocimiento de un conocimiento incorporado a la acción.

- La consideración según la cual se parte de asumir que los investigadores no pueden dejar de lado sus valores sociales, pues ellos están presentes en los modos de abordar los temas, en los tipos de instrumentos que el investigador crea en y los métodos de análisis que utiliza. Los prejuicios han de ser puestos en juego, en vez de tratar de lograr un estado libre de sesgos, porque "la interacción creativa entre el texto y el interprete arranca de la experiencia de la incapacidad para ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga"
- Las dos dimensiones del proceso que subyace a la implementación de estos modelos y que se le ha denominado como "conocimiento en acción". Nos referimos a la *Reflexión sobre la acción*, que es una visión retrospectiva de la comprensión adquirida al tratar cada caso en concreto y la *reflexión en la acción* considerada como una reflexión efectuada a mediada que se desarrolla una acción.

La segunda fuente: **la investigación en el aula**, nos sitúa en la pregunta sobre el tipo de conocimiento que se produce con ella y en el papel del maestro en dicha producción. Para responderlas reconocemos por un lado la necesidad de re-construir "lo propio" del saber del maestr@, saber que se nutre de diversas fuentes pero que en el aula

de clase, ellas no sólo se asumen sino se apropian y se transforman. En dicha reconstrucción entonces la investigación cobra un papel nodal pues como herramienta permite organizar y reflexionar la práctica.

Por el otro, en busca realizar conceptualizaciones, en la investigación en el aula, se trabaja desde la perspectiva de la acción de los participantes. El tipo de trabajo que realiza el(la) maestr@ en el proyecto está referido directamente a su que-hacer diario en el aula; es desde allí donde surgen los problemas, las preguntas y allí, al aula, es a donde deben revertir los resultados, como reformulaciones de puntos de vista y comprensiones más claras y profundas de la práctica. En este sentido el(la) maestr@ asume un protagonismo que lo ubica como sujeto de investigación y no solo como objeto de la misma ¹³ .

A estas alturas es importante señalar que si bien es cierto nos parecen reveladoras las condiciones que desde el punto de vista de los sujetos, del proceso y del ambiente plantea Vasco¹⁴ para que sea posible la investigación en el aula, en el PLEC estas no fueron asumidas como un a-priori sino como necesidades a trabajar, como condiciones a crear. Para el proyecto resultaron especialmente importantes la reflexión y acción sobre dos condiciones: la primera, que fue una de las dificultades más importantes se relaciona con la necesidad de recuperar la actitud de sospecha en l@s maestr@s, de "ponerse otros lentes" para mirar y escuchar lo que se vienen haciendo cotidianamente durante un largo tiempo. La segunda, que surgió de la tensión que

¹³ Vasco, Eloisa. La investigación en el aula . Mimeo 1997

¹⁴ Ibid, pag 4-7

significa respetar la "lógica del trabajo" propia de la escuela en sus tiempos, ritmos y horarios y a la vez, la necesidad de afectar dicha lógica para introducir una práctica investigativa, nueva en el Liceo, con todas sus implicaciones .

Ahora bien concebimos que los resultados de los procesos investigativos en el aula pueden ser asumidos como particularidades de una generalidad. La particularidad y especificidad del saber que se produce pueden iluminar explicaciones generales aun cuando no tienen la pretensión de convertirse en la explicación o de formular leyes generales sobre una práctica específica.

Finalmente, las técnicas utilizadas no se asumieron como un conjunto de reglas o pasos a seguir sino como referentes que son reconstruidos permanentemente en función de la utilidad que tengan para el(la) investigador(a) y de acuerdo con las reformulaciones del objeto de estudio.

2.2 Nuestra opción epistemológica

La definición de una mirada epistemológica se trabajó con el propósito de estudiar las implicaciones que tiene darse cuenta y dar cuenta de las premisas desde donde se parte para validar y hacer las interpretaciones que emergen en el proyecto investigativo enunciamos inicialmente algunas consideraciones generales de las que partimos para luego identificar la opción asumida.

Las raíces etimológicas de epistemología provienen del griego (episteme), conocimiento, y (logía) estudio. . Se trata de la naturaleza, carácter y las propiedades específicas de la relación cognoscitiva, así como de las particularidades de los elementos que intervienen en esta relación. Al referirse a la epistemología hay que distinguirla como aquella ciencia que se ocupa del estudio del conocimiento humano, específicamente del conocimiento científico. Sin embargo, no hay que limitarse en esa definición puesto que la epistemología, llevada al lenguaje cotidiano, es una forma de "ver" el mundo, el punto de vista de la realidad¹⁵.

El problema fundamental que ocupa a la epistemología es el de la relación sujeto-objeto. En esta teoría se le llama "sujeto" al ser cognoscente y "objeto" a todo proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto desarrolla su actividad cognitiva. De este modo, el problema se presenta en la relación de quién conoce y lo que es cognoscible .

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes epistemologías que por una parte han orientado las operaciones que los seres humanos realizan en el proceso de conocimiento como ver, oír, tocar, oler, gustar, preguntar, imaginar, ordenar, juzgar, decidir, hablar, escribir etc. y por

¹⁵ Cabe decir que la manera como la cuestión epistemológica es tratada depende en primera instancia de cómo ha sido respondida la cuestión ontológica. Por ejemplo, si uno afirma que existe una realidad objetiva que funciona independientemente de los intereses que un observador pueda mantener sobre ella, parece totalmente apropiado exigir que el investigador debería mantener una distancia objetiva mientras la estudia. De otra parte, si uno afirma que la realidad consiste en una serie de construcciones mentales, la objetividad no tiene sentido; solamente la interactividad puede conducir a su construcción o a su subsiguiente reconstrucción. Al tomar una postura realista o una postura relativista con respecto a la ontología, uno coloca restricciones sobre la manera como pueden responderse las cuestiones epistemológicas.

otra parte han orientado también diferentes formas de investigar e intervenir en la realidad para transformarla.

Se puede decir que a pesar de que desde que surgió la filosofía en la Grecia clásica hubo pensadores que consideraron que para obtener conocimiento había que estudiar a los objetos como totalidades; durante mucho tiempo ha habido una concepción dominante que basándose sobre todo en los enfoques epistemológicos de índole empírico - analítico, considera que la manera de conocer la realidad es mediante su división en pequeñas partes. Se trata de una epistemología dualista y objetivista que afirma que es posible para un observador exteriorizar el fenómeno estudiado, permaneciendo separado y distante de él (un estado a menudo llamado "dualismo sujeto-objeto"), y excluyendo cualquier consideración valorativa que lo pueda influir. Sin embargo, esta que parecía inmutable e incambiable, que afirma la existencia de una objetividad "externa" y que afirma que es posible excluir los valores del observador en el proceso de conocimiento, ha sido cuestionada desde hace 80 años, y se han propuesto epistemologías alternativas que pretenden aportar nuevas visiones acerca del conocimiento.

Las epistemologías constructivistas son un ejemplo de ello en tanto que aceptan que las ideas, recuerdos o representaciones del mundo se construyen. Por ejemplo, cuando una persona es vista comportándose de una manera determinada y se le pone una "etiqueta", una clasificación, la etiqueta o la clasificación no está en la persona sino que es una construcción de quien la empleó. Este planteamiento tiene un

gran valor ya que considera que para cada quien el mundo es la idea que ha construido del mundo. La cuestión epistemológica es analizada por el enfoque constructivista afirmando que es imposible separar al conocedor (sujeto) de lo conocido, o en nuestro caso el investigador de lo investigado. De esta manera este enfoque elimina de manera efectiva la distinción ontología – epistemología. Al mismo tiempo este enfoque asume que observador, fenómeno observado y proceso de observación forman una totalidad.

Las epistemologías emergentes son comparables entonces con un mirador u observatorio de la realidad que, con lentes más o menos agudos, la mira críticamente, dándose cuenta que no se halla fuera de ella sino contribuyendo a constituir la, es decir, no es meramente un proceso de observación sino una participación activa en el hecho o fenómeno estudiado.

Es entonces en las epistemologías emergentes en las que encontramos resonancia con la práctica del Liceo lo cual implica también "ver" el contexto de producción del conocimiento así como el contexto de su validación y aplicación desde donde encuentra su sustentación crítica. La definición de un enfoque investigativo para el proyecto fue producto de un proceso en permanente construcción. Las definiciones parciales en diferentes momentos por los que pasó el proyecto sirvieron de marco de análisis y redefinición de acciones.

2.3 Nuestro recorrido metodológico

En consecuencia con los enfoques asumidos, **el diseño metodológico** de nuestra investigación puso en el centro al equipo investigador. Esto implicó una travesía por acciones permanentes para re-configurar la experiencia objeto de estudio, para re-diseñar preguntas, categorías conceptuales y para definir las estrategias de socialización y construcción colectiva. El equipo fue entonces quien definió “desde donde, qué mirar y cómo mirar” .

El camino recorrido incluyó acciones simultáneas de intervención e investigación que pueden asumirse como diferentes momentos de análisis. Estos fueron:

Registro de observaciones iniciales de las acciones definidas en el diseño de intervención; definición de los referentes conceptuales que servirían de marco de análisis de la investigación; redefinición de enfoque investigativo; formulación de preguntas iniciales, categorías y objetivos iniciales; reconstrucción de la experiencia y elaboración de conclusiones.

A través de ellos nos desplazamos en varios sentidos de manera no necesariamente lineal. Fue entonces una tarea permanente de recolección de información, valoración de su pertinencia , socialización y análisis.

III. RECUPERACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA*

3.1 El cuerpo y la lecto-escritura

3.1.1 Descubriendo el lenguaje infinito del cuerpo

Nuestro cuerpo la pizarra donde se lee lo que somos, es allí donde sentimos y aprendemos, es esa primera casa que habitamos.
Lucero Tovar

Fueron muy frecuentes las ocasiones en las que debíamos interrumpir el desarrollo de nuestras actividades lúdicas, artísticas y en general todos aquellos encuentros en los que la intención era la construcción de un saber colectivo. La mayoría de los niños y niñas tenían comportamientos agresivos cuando la propuesta era de trabajo corporal. No se lograba la atención, ni la concentración en los ejercicios más sencillos; todo el tiempo [l@s](#) docentes debíamos insistir en el silencio y en el cuidado para realizar sobre todo las actividades de parejas y de grupo.

Esto se convirtió en tema de reflexión pedagógica en los días de reunión del equipo docente. ¿Qué es lo que pasa cuando el cuerpo se debe vincular a los procesos de aprendizaje? [Tod@s](#) coincidíamos en

* Para reconstruir la experiencia fueron las reelaboraciones escritas permanentes que hicieron [l@s maestr@s](#). Algunos de estos escritos pueden verse en el anexo 2

la urgencia de desarrollar estrategias conjuntas para lograr que en las actividades donde el vínculo corporal consciente fuera necesario y no siguiera siendo un campo de batalla, en el cual [l@s maestr@s](#) y l@s estudiantes se fueran desgastando sin que se viera la evolución en los procesos afectivos y cognitivos tanto individuales como grupales.¹⁶

Es innegable que cuando el cuerpo debe ser el protagonista en los diálogos escolares surge el nerviosismo, la ansiedad, la burla, la agresividad, el temor a ser observad@, las ganas incontrolables de hablar y de evadir por cualquier medio el sentir que no sólo tenemos cuerpo si no que somos cuerpo.

En los inicios de la investigación fue fácil observar que cuando se propiciaba el trabajo corporal grupal no se evidenciaba una interiorización consciente de los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad. Esta situación provocó del mismo modo otra reflexión en los [facilitador@s](#) del proceso. Cada cuerpo posee su propio lenguaje y ese lenguaje se convierte en un vínculo o en un ruptura en los procesos comunicativos. El vínculo se manifiesta cuando los niños y las niñas pueden relacionarse armónicamente con su grupo en el momento del trabajo corporal, respetandole a sus pares y no haciendo con [ell@s](#) lo que no quisieran que les hicieran a [ell@s mism@s](#). La ruptura se manifiesta cuando se imposibilita totalmente la comunicación por las

¹⁶ Es importante anotar que en actividades como las propuestas en el P.L.E.C., donde [l@s](#) estudiantes debían compartir en grupos para la elaboración de sus cuentos grupales, el trabajo se dificultó en un comienzo.

actitudes agresivas y los miedos de [l@s](#) estudiantes a la hora de compartir otro tipo de dinámica corporal con sus [compañer@s](#).

Se acordó entonces llegar a criterios grupales a partir de la reflexión generada por experiencia que cada docente ha tenido en los diferentes talleres a los que han asistido.¹⁷

Un criterio que nace de la experiencia en el trabajo corporal de [l@s](#) docentes y que se convierte en un motivo de retroalimentación diaria entre ell@ss es que el trabajo corporal debe dar origen a nuevas lecturas en las que estén presentes los valores, pero que esto no puede ser posible si no sistematizan una serie de actividades direccionadas a crear espacios lúdicos donde los [chic@s](#) puedan conocer su cuerpo y todos los sistemas que lo conforman y a la vez hacer conciencia de su lenguaje corporal individual y el de sus [compañer@s](#).

De igual forma nos propusimos reconocer que el cuerpo es nuestro primer contexto, contexto vivido como el lugar humano donde se reciclan todas las vivencias que dan origen a los actos comunicativos y por ende a todos los eventos que permiten aprehender e interlocutar con los saberes.

... Y todo esto lo explico desde mi experiencia pedagógica ya que para poder realizar el trabajo corporal hubo necesidad de ampliar el conocimiento que se tenía sobre el cuerpo , la primera casa que habitamos. Así fue que partiendo de las ideas y vivencias que tenían los niños(as) y [l@s](#) maestr@s

¹⁷ La totalidad del equipo de [maestr@s](#) ha participado en talleres de Danzar la Vida, algunos practican Yoga y un 80% de ellos han realizado cursos básicos de bioenergética.

del Liceo, estructuramos mas el trabajo corporal hacia lo axiológico. ; ya con este reconocimiento de la necesidad de profundizar más en toda una nueva forma de recrear, descubrir, valorar y apreciar el cuerpo su cuidado y función tanto material como espiritual, se hizo más fácil guiar el proceso dado en [l@s niñ@s](#). Ya se puede entender como, si no tengo un cuerpo sano no puedo contribuir a la construcción del conocimiento. Es notorio el cambio de actitudes de [ell@s](#) en lo que se refiere a la valoración de su cuerpo y el entorno escolar, familiar y en su planeta. Surgieron muchas posibilidades de expresarse corporalmente, en la mayoría de ellas predominó el aporte grupal, guiado por la exploración corporal , con lo que [l@s](#) rodeaba: sus contextos, en sí, puede vincular todo el proceso con el reconocimiento del ser en sí, de dónde vengo?, dónde estoy?, hacia dónde voy? , estoy sol@ en este planeta?

Gisella profesora de 4to.

Darle protagonismo al cuerpo en los procesos de construcción del conocimiento, es descubrir, crear conjuntamente con los [niñ@s](#) otros lenguajes, donde los textos que surjan sean comprendidos y socializados con la voz de los ojos y el abrazo infinito de los cuerpos que son los que tienen la palabra a la hora de hablar y de vivir el respeto, la solidaridad y la responsabilidad de pertenecer a un país, a un planeta y a un gran cuerpo conformado por todos los habitantes de la tierra.

El cuerpo ese primer contexto pertenece a un contexto social

“El cuerpo, eterno ausente de las aulas de clase, de la cotidianidad de los transeúntes de la vida. Ese cuerpo monumento de carne y huesos, pies escondido tras los zapatos apretados de las mujeres que desean ser altas; ropajes, llamativos que salen de los televisores con mentiras ópticas para que los ilusos e ilusas sueñen con medidas perfectas”

Gilma Gómez –

P.E.I. -

En nuestra sociedad el cuerpo es mirado como un objeto de consumo, en torno al cual se crean estereotipos que limitan el desarrollo afectivo de los hombres y de las mujeres, que en la mayoría de las veces sólo viven en función de copiar modelos que nada tienen que ver ni con nuestras características étnicas y mucho menos con nuestras raíces culturales. Al abordar de esa manera el cuerpo es más fácil ofrecer múltiples productos que mantengan los estereotipos creados por los medios masivos de información manteniendo así una cultura consumista y alienada.. Esta situación propicia la creación de lenguajes nocivos que hacen presencia en el cotidiano escolar y en nuestro caso propician un compromiso permanente en la búsqueda de alternativas que redunden en el refuerzo de nuestra identidad.

En la vida occidental vivimos en un estado de desconexión corporal, nuestro cuerpo no interviene , se exhibe, “Nunca antes el cuerpo estuvo tan a la vista. Las revistas, la televisión, los carteles lo ponen a la vista ante todo el mundo. Y por eso. Porque ya no es cuerpo sino un artículo,

algo exhibido, puesto mirado, es que nunca hemos estado tan lejos de tener conciencia corporal.”¹⁸

Al perder el dominio sobre nuestra corporalidad lo que viene luego es perfeccionar, maquillar esa imagen con retoques, bienes materiales, alienándonos cada vez en busca de una imagen prediseñada por otros sobre el éxito. El cuerpo se vive como un vehículo que no se cuida, al que se violenta, al que se le brindan productos tóxicos, nada de descanso, ropa inadecuada y mucho trabajo intelectual, toda vez que las producciones intelecto racionales nos garantizan un reconocimiento a nivel social. De esta forma perdemos mucho de nuestro tiempo olvidándonos de ser felices del modo más simple: experimentándonos y manifestándonos corpóreamente.

Redimensionar la vivencia que se tiene del cuerpo, para facilitar a [l@s](#) estudiantes manifestarse corpóreamente y a la vez convertir esa experiencia en una fortaleza

¹⁸ BAENA V. Fernando De la armadura al templo. En Revista Notas de luz N. 19 año 4 Abril-mayo-1..996 No 19 pag.11

para el proceso lector, ubicó a l equipo pedagógico en la necesidad de combinar la práctica vivida en los diversos talleres de trabajo corporal y la teoría de los mismos.

Nos valimos de los principios de la bioenergética, y de los puntos de encuentro que existen entres éstos el Yoga y de Danzar la Vida, toda vez que éstas dos últimas también son procesos de trabajo de crecimiento humano a través del cuerpo.

El cuerpo comunica

El individuo es su cuerpo, nadie puede existir fuera de su cuerpo, con él nos relacionamos, jugamos, aprendemos, expresamos nuestra alegría, la tristeza, las enfermedades, el recibe los alimentos, los abrazos, El nos dice como somos.

Para Alexander Lowen, precursor de la bioenergética¹⁹ el cuerpo y la mente son funcionalmente idénticos “mente y cuerpo pueden influenciarse el uno al otro”. El modo en que uno piensa puede afectar el modo en que uno siente.²⁰ La vitalidad de la mente se refleja en la vitalidad del cuerpo y esto se manifiesta de muchas formas: ojos brillantes, facilidad para desplazarse, alegría, cuerpo distensionado.

¹⁹ ...la bioenergética estudia la personalidad humana en función de los procesos energéticos del cuerpo.” es decir que ayuda a los individuos a descubrir y superar sus trastornos emocionales a través del trabajo corporal . “Una guía para el cuerpo” en revista Notas de luz. p. 74,

²⁰ LOWING, Alexander. Principios de la bioenergética. Mimeo

Thèrèse Bertherat y Carol Bernstein^c afirman que en todo cuerpo se revela la historia individual del ser que lo habita. Es por esto que el cuerpo posee su propio lenguaje. Cada postura corresponde involuntariamente a aspectos psíquicos generados por las relaciones establecidas en los diferentes contextos: social, familiar, escolar. La mayoría de las veces son posturas impuestas, como estereotipo que limita la respiración y no permite la relajación, retención de líquidos, espaldas como tablas, así genere tensión, sentarse correctamente con la cabeza tiesa, erguida, rodillas hacia atrás y muchas otras cosas que nos marcan, nos limitan. “El cuerpo se manifiesta no con palabras, no con razonamientos sino con su propia música, con sus propios ritmos, solo una sensación de estar completos de haber nacido indican que el cuerpo ha tomado la palabra”²¹.

3.1.2. El tránsito por la vivencia corporal en el Liceo

El profundizar en los referentes teóricos de estas experiencias de crecimiento humano a través del trabajo y la lectura del lenguaje corporal, nos facilitó diseñar colectivamente una serie de pasos enriquecidos por nuestra propia experiencia y que contribuyeron notoriamente en el mejoramiento de los espacios académicos y

^c BERTHERAR, Thèrèse y BERNSTEIN, Carol, El cuerpo tiene sus razones, Autocura y antigimnasia. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, 6^o edición, 1994

²¹ BAENA Vejarano, Fernando. De la armadura **al templo** en revista Notas de luz. N. 19 año 4 Abril-mayo-1.996 p. 10

afectivos de nuestros [chic@s](#) . Comenzamos a sentir que los [niñ@s](#) estaban leyendo de una manera diferente.

El calentamiento y la relajación: puertas hacia la armonía corporal

Se inician las actividades con ejercicios de calentamiento no sin antes haber hecho una reflexión inducida por el docente donde enfatiza en la importancia del ejercicio físico conciente. Aquí se aplican los principios del yoga, para el crecimiento humano, que desde el trabajo físico y mental y una posición frente al mundo, el individuo que aprende a conocer el sistema corporal y a interactuar de otra manera con su planeta creando condiciones para que todo lo que lo rodea sea favorable a la vida .

El yoga nos aporta elementos valiosos para trabajar la mente y el cuerpo manera simultanea. El combinar el trabajo de la mente y el cuerpo le da la posibilidad a los seres humanos de crecer en una conciencia corporal, entendiendo esta última como el proceso de conocer su cuerpo con todos los sistemas y los cuidados que se necesitan para el desarrollo y conservación de todos y cada uno de ellos”. †

El trabajo corporal en el yoga procura crear una armonía no solo entre el cuerpo y la mente sino entre el niño(a) y el mundo que lo rodea, por lo tanto su práctica constituye un paso positivo hacia el

† LOWING, Alexander. Principios de la bioenergética. Mimeo

desarrollo personal y el cuidado de sí mismos; nos ayuda a conservar la salud porque integra y equilibra todos los sistemas corporales, mantiene el cuerpo flexible, estira la columna, fortalece los músculos y proporciona masajes a los órganos vitales.

María Delfa Profesora IRO.

La practica de los ejercicios del Yoga fortalece el sistema respiratorio manteniendo la elasticidad de las branquias, aumentando la capacidad pulmonar, ensancha las costillas y el pecho, relaja el sistema muscular por la acción de la respiración armoniosa, profunda, lo cual permite que el cuerpo experimente descanso, quietud y silencio. Las posturas del Yoga brindan un masaje a la región abdominal, estimulando la actividad digestiva y excretora. El sistema óseo con su parte central, la columna y sus nervios reciben constantemente estímulos para el movimiento lo cual hace que se fortalezca y flexibilice.

La Psique, se beneficia notablemente con las prácticas de relajación y meditación que resultan adecuadas para reducir el estrés y la ansiedad. fortalecen la formación de hábitos en las rutinas físicas. Se gana en atención y concentración. El manejo corporal conciente es decir, guiado por la mente, conociendo cada parte, cada sistema y los ejercicios que les favorecen, a la vez viviendo la experiencia respiratoria pausada cíclicamente, permite avanzar en un desempeño favorable de experiencias donde sea necesario habilidades en motricidad fina y gruesa.

“... Y el niño aprenderá a escuchar sus ritmos naturales, las expresiones de dolor, de necesidad del cuerpo, conocer sus posibilidades e imposibilidades, logrará motivar y concientizar a los niños (as) para que conozcan y aprovechen lo que le sirve y lo que no . Podrán ser auténticos, tener la voluntad y motricidad para vestirse, comportarse y relacionarse con l@s demás. Considero que son fines muy elevado que se han descuidado por el mismo hecho de separar la capacidad mental de la corporal, de tachar socialmente las prácticas físicas , de no conocer los beneficios del Yoga y Danzar la Vida, de una adecuada respiración, de un masaje, un roce afectivo, una caricia, una meditación”.

Gloria Yadira prof.

3ro.

El Yoga nos permite centrarnos en un trabajo corporal individual, donde se agudizan los sentidos para poder escuchar, sentir, oler y por que no saborear todo lo que nos rodea, expresándolo en sentido figurado, porque cuando logramos agudizar nuestros sentidos podemos hacer que la música no sea percibida sólo por los oídos sino por todo el cuerpo. Cuando nuestra vista esta sensibilizada podemos empezar a degustar el alimento cuando lo vemos. Todo esto se puede lograr haciendo ejercicios que permitan valorar el silencio no impuesto si no disfrutado e incorporado a una dinámica de respiración y de observación permanente a lo que pasa con nuestro cuerpo y con el medio que lo rodea. “Cuanto más profundo se sumerja uno en el inconsciente, es decir, en el cuerpo, tanta más inteligencia de la naturaleza se aviva en la conciencia, y tanto más se aproxima uno a la fuente sagrada, a la presencia creadora y divina que subyace al universo. Esta presencia es silenciosa, infinitamente silenciosa, y lo gobierna todo.

Sólo si la dejáramos actuar administraría el curso el curso de la historia humana”.²²

Danzar la vida: una travesía por la conciencia corporal

El calentamiento corporal, la continua reflexión sobre el silencio propician la integración de [l@s](#) estudiantes a un trabajo donde el diálogo corporal entre parejas y el grupo van despertando la sensibilidad de los participantes. Es hora de cuidar y proteger al compañer@ , de danzar la Vida, de permitir que la experiencia grupal que facilita la sensibilización para vivir y sentir los valores de solidaridad, respeto y responsabilidad con [ell@s mism@s](#) y con sus [compañer@s](#).

Danzar la Vida nos ubica de igual manera en una experiencia de desarrollo personal, donde la danza y la música y un grupo que sirve de útero protector, facilitan el movimiento característico de todo ser vivo. Cada participante va descubriendo su propia danza. No se siguen coreografías preestablecidas, surge la vivencia de poder manifestar a través de la danza las emociones, sentimientos, formas de comunicación consigo mism@ con [l@s](#) demás y con la Pacha Mama. “Surgida de una propuesta humanista de rescate y re-valoración de la capacidad humana de elegir y de las dimensiones integradoras y holísticas de a conciencia,

²² BAENA Vejarano, Fernando. De la armadura **AL TEMPLO** en revista Notas de luz N. 19 año 4 Abril-mayo-1..996. p. 15

danzar la vida significa una propuesta para transformarse en aquello que cada un@ es por derecho propio”.²³

En otras palabras podríamos compararlo con lo que en danza y teatro se conoce como presencia corporal la cual se gana desde la forma como camina , corre y se expresa, pero esta presencia corporal no se logra sin una ejercitación del cuerpo iniciada desde la forma de respirar hasta la manera en que nos apropiamos de nuestras posturas corporales. Los ejercicios de respiración se convierten en una herramienta que sirve para activar el sistema nervioso, respiratorio con movimientos ondulatorios, rítmicos, caracterizados en una total libertad de la zona abdominal y pectoral que ayuda a los niños a sentir y tomar conciencia de la importancia de la respiración de los seres vivos.

En los talleres de danzar la vida, logramos experimentar y despertar la corporeidad a través de acciones como la caricia a los compañeros(as) el abrazo, el beso, el masaje, etc. lo cual se vuelve un lenguaje cotidiano constructor de un presente y futuro provisto de sentido, un sentido más armonioso. Otros elementos que cobra importancia en la construcción del lenguaje corporal están dados por el contacto corporal la conciencia respiratoria, en el masaje el cual practica con sus Padres y hermanos(as).

Jairo Profesor 5º

El poder compartir en silencio sus sentimientos emociones y manera de relacionarse con un entorno humano y ecológico nos permite seguir creciendo en la práctica de los valores, no sólo a partir de la verbalización si no de cómo su cuerpo vive los valores.

²³ “Una guía para el cuerpo” en revista Notas de luz. N. 19 año 4 Abril-mayo-1..996 p. 74

“El orientar a los niños(as) sobre la importancia que tiene el cuerpo como elemento fundamental en su relación con el mundo garantiza que el futuro matemático, científico, historiador, artista, etc. no sólo en términos fríos y analíticos de su profesión sino que cada acción que inicie se convierte en una aventura porque han sido también preparados para amar es decir para sentir su cuerpo y el de los demás”

Jairo prof. 5to.

La confianza básica en una de las vivencias que más se trabaja en Danzar la Vida y que a nuestro modo de ver les permite entender a l@s niñ@s, qué es la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.

“...cada actividad que implique cuerpo, va cargada de practica e interiorización de los valores, comprensión de su aplicabilidad, por cuanto se hace presente el respeto por si mismo, por los demás , por el espacio, las palabras, los movimientos, las expresiones, las habilidades de los demás. Así mismo es una posibilidad de afianzar la responsabilidad y entender que en las propias manos están las consecuencias de satisfacción, malestar del crecimiento, del cuerpo, identificarse con la tierra que vive para su cuerpo y su cuerpo vive para ella, ser consciente de su identidad cultural, ser responsable de los hechos en que incurre su actuación, sus manifestaciones corporales, ser consciente del deber de cuidarse , conocerse y poder entender a los demás. Y si nos referimos a solidaridad, la relación del respeto y la responsabilidad nos dan la respuesta, el entender la importancia de respetar en el dolor ajeno , de ser responsable en actos cotidianos, en apreciar y valorar el aporte y necesidad del suelo, el agua, el ambiente y el papel que cumple en esa relación, el sentirse identificado con las dificultades y tratar de aportar . para solucionarlas. El trabajo grupal del cuerpo, las actividades de confianza básica, de comunicación, de representación, de masaje, hacen

que el valor de solidaridad y respeto se interaccionen y refuercen se hagan más vivenciales de manera sencilla, no sólo con la insistencia del maestr@ sino que surge de la interacción en las diferentes actividades y su autoreflexión...”

Prof. Gloria Yadira 3ro

Danzar La Vida con otros trazos, otras músicas que nos ayudan a encontrarle más sentido a lo que leemos y escribimos el disfrute, el juego las sensaciones experimentadas cuando hacemos ejercicio, el color, la lectura de cuentos en estado de relajación y descanso hace que nuestra labor pedagógica trascienda y se ocupe de mirar más allá de las letras muertas.

El papel de orientador del maestr@ es fundamental en todo el proceso, ya que el y ella motivan con el ejemplo, posibilidad que hacen evidente por la continua participación en los talleres de corporeida, permitiéndoles así darle una intensionalidad a las diferentes actividades y las reflexiones que pueda hacer el grupo sobre cada experiencia. La conducción del proceso con miras a mejorar los procesos así atención, concentración . La preparación del grupo para lograr la vinculación de diferentes temáticas o actividades, vinculadas a través del trabajo de cuerpo. El poder facilitar a l@s chic@s autodescubrir su vínculo corporal con los demás contextos para

optimizar la integración de las diferentes áreas del conocimiento.

Gloria Yadira. Prof. 3ro.

Una vez transcurridos los ejercicios de calentamiento, las experiencias de confianza básica –lazarillo, masajes, esculturas, úteros, danzas en parejas, danzas de atención y silencio, etc., se procede a hacer una experiencia que se denomina la fantasía dirigida.

La fantasía dirigida: una experiencia de comunión entre el cuerpo, la oralidad y la creatividad.

Aún cuando la realidad que vivimos desde nuestro cuerpo se transforma al volverse palabra y la minimizamos creyendo que la explicación que hacemos de nuestra vivencia corporal es la experiencia misma, el lenguaje “puede ayudarnos a incrementar la vivencia de la corporalidad”, puede ayudarnos a evidenciar y re-crear un mundo de experiencias compartido por todos los seres humanos. Marcel citado por Lara afirma: “existo en este nivel de conciencia en cuanto soy cuerpo. No puedo pensarme como existente en tanto me soy dado a mi mismo y en tanto soy dado a otras conciencias, en tanto soy dado a un espacio “

.²⁴

En el Liceo el cuerpo y la palabra tienen lugar en la experiencia que hemos denominado Fantasía dirigida. Esta es una experiencia de cierre

²⁴ LARA, Gustavo. La lección del centauro en revista Notas de luz. N. 19 año 4 Abril-mayo-1..996 p. 48-49

de un trabajo corporal previo, donde su dinámica se caracteriza por que los [niñ@s](#) estén en estado de relajación y silencio. En este momento el maestr@ guía la experiencia escogiendo una temática que ya haya sido trabajada en alguno de los proyectos o asignaturas. Es de anotar que algunas veces lee a sus estudiantes el texto, cuyo contenido posee un lenguaje literario muy rico, recogiendo elementos del trabajo corporal y de sucesos acaecidos en salidas ecológicas, actividades culturales o sencillamente un evento realizado en el transcurrir cotidiano del Liceo.

La fantasía dirigida es también entonces un caldo de cultivo para la actividad creadora, una experiencia en la que se entretujan fantasía y la realidad. Pero ¿qué es la fantasía?, ¿cómo dialoga con la realidad? .

Para Vigotsky²⁵ en la actividad de los seres humanos se pueden ubicar dos tipos de proceder. La primera, denominada actividad reproductora, guarda estrecha relación con la memoria; sucede cuando se repiten normas de conducta previamente formadas, cuando se copia siguiendo las pautas de un modelo dado. Ello tiene su origen orgánico en la plasticidad de la sustancia nerviosa, entendiéndose plasticidad la característica que tienen las sustancias para transformarse y permitir que la huella de este cambio se conserve. Así el cerebro y los nervios transforman sus finas estructuras y conservan las huellas de estas transformaciones suficientemente fuertes y repetitivas; “en el cerebro sucede algo semejante a lo que ocurre con una hoja de papel cuando se dobla por la mitad, en lugar de doblarse que deja una marca como

²⁵ VIGOTSKI L.S. Imaginación y creación en la edad infantil. Editorial pueblo y educación Seg Edición 1999

resultado de la transformación realizada y la propensión a la repetición de esa transformación en el futuro. Basta solo con soplar este papel para que se doble por el mismo lugar en que quedó la huella”²⁶. El cerebro es un órgano que guarda las experiencias pasadas y facilita su reproducción.

La actividad reproductora es importante pero no es la única que realiza el cerebro, existe de igual manera la actividad combinadora o creadora. Cuando uno se imagina algo del futuro o del pasado eventos que tal vez no se han vivido si no de los cuales se tiene referencias externas como lecturas, películas -las cuales producen excitaciones en el cerebro, no originadas por una experiencia directa- esto contribuye a la creación de nuevas imágenes o acciones que hacen parte de la actividad combinadora o creadora. Podríamos decir que el cerebro no sólo conserva o reproduce experiencias anteriores si no que crea y transforma a partir de la combinación de éstas, dando origen a nuevas ideas, nuevas formas de actuar.

Es aquí donde cobran mayor validez las afirmaciones de Vigotsky “es precisamente la actividad creadora del ser humano la que hace de él un ser proyectado hacia futuro, un ser que crea y transforma su presente”²⁷A esta actividad creadora basada en la capacidad combinadora del cerebro, según la psicología, se le da el nombre de **imaginación o fantasía**. Esta imaginación y fantasía está presente en todos los aspectos de la vida cultural de los humanos, haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Todo lo que

²⁶ Ibid, pag 7

²⁷ Ibid, pag 7

rodea al ser humano exceptuando el medio natural, es creado por el mismo, haciendo uso de su imaginación y fantasía. Toda idea antes de cobrar forma concreta debió pasar por la imaginación. Todo este proceso se inicia desde la edad infantil, en esta época se observa la imaginación del niño sobre todo en sus juegos, donde son representados roles reales combinados con roles imaginarios por ejemplo: el simulacro de caballo con un palo de escoba.

Ahora bien, la actividad conminadora de imaginación y realidad no surge fácilmente, es el producto de un proceso complejo que tiene expresiones diferentes en cada edad y depende del cúmulo de experiencias que se tengan. Para comprender mejor la relación que existe entre la imaginación y la actividad el autor soviético propone detenernos en la relación que existe entre fantasía y realidad, principales en las que se relacionan la actividad de la imaginación con la realidad que muestra la primera como una función vital y necesaria. De las cuatro formas enunciadas por el autor soviético enunciamos tres por su pertinencia.

- La primera forma de relación de la imaginación con la realidad, se da a partir del hecho de que toda creación de la imaginación se estructura a partir de experiencias pasadas pero tomando de igual manera elementos de la realidad, es así que de aquí surge la primera de la imaginación.” La actividad creadora de la imaginación depende directamente de la riqueza y la diversidad de la experiencia del ser humano, ya que esta experiencia brinda el

material con el cual ser ha estructurado la fantasía. Mientras más rica se la experiencia, mayor será el material con el que contará su imaginación; “

- La segunda forma de relación de la fantasía y la realidad, es una forma más compleja, no surge de la relación de los elementos de la fantasía y la realidad si no de entre el producto terminado de la fantasía y algún fenómeno complejo de la realidad, es decir cuando sobre la base de narraciones de historiadores, o viajeros, me imagino un hecho histórico. Esta experiencia se hace posible gracias a la experiencia social o ajena y también necesita bastante información o experiencia ajena para que la creación sea muy rica.
- La tercera forma de relación de la fantasía y la realidad, es la que tiene que ver con la relación emocional la cual se pone de manifiesto en forma doble, por una parte, todo sentimiento, toda emoción trata de cobrar forma de imágenes conocidas que le correspondan; esta selección de imágenes depende del estado de ánimo que se tenga en determinado momento. Es una opinión muy frecuente dentro de los psicólogos que los sentimientos tienen manifestaciones tanto internas como externas, es decir se producen reacciones físicas y también ideas que llegan al cerebro donde en la mayoría de las veces están impregnadas de los sentimientos que los dominan. Esta influencia del factor emocional sobre la fantasía combinadora, es llamada por los psicólogos: la ley del signo emocional. La esencia de esta ley consiste en que las impresiones o las imágenes que tiene un signo emocional común, es decir que producen en nosotros una

influencia emocional similar, la alegría, la tristeza, el amor, el odio, el asombro, el aburrimiento, pueden hacerse centros de atracción que agrupen las representaciones que no tienen relaciones racionales entre si, pero están marcadas con un mismo signo emocional. Para comprender un poco más este aspecto remitámonos a los sueños, en ellos muchas veces representamos nuestras emociones y sentimientos de forma libre.

En la vivencia de la fantasía dirigida en el Liceo la palabra del maestro ocupa un lugar en que la historia , las huellas, la vida cultural se entretajan, se incorporan, se hacen cuerpo:

“Somos una semilla que se va humedeciendo en el vientre materno, la semillita no ve pero siente, percibe ese toc-toc del corazón de mamá y lo toma como suyo, siente el baño de esos líquidos tibios, percibe los olores, las temperaturas y todos los sonidos que llegan allí. Poco a poco vas creciendo, ya eres un feto, puedes mover tus manos, tus pies, tu cabeza, vas teniendo una relación diferente en ese espacio, tu alimento, el tamaño de tu cuerpo, la percepción de los sentidos, te permiten buscar una salida de ese nicho tan rico, te acomodas, lo intentas varias veces, no puedes, lo vuelves a intentar, te conectas con la respiración de tu mamá, respiras, respiras y sales de esa bolsita tibia, sientes frío, ya no es tan blandita tu cama, escuchas sonidos diferentes, fuertes, hay una luz que no conoces. Pero pronto vas reconociendo un calor, el de mamá que te acuna, ella te pega a su cuerpo, te da la bienvenida al mundo, te reconoce, te acaricia, te transmite su calor, tú hambriento buscas comida, la hueles, la lames, recibes un líquido tibio. Sientes que tu cuerpo crece que ya las manos de tu madre son pequeñas y debes comenzar a explorar otros espacios, otros objetos, la sensación de movilizarte solo, de tocar el

piso, de caerte, de sentir los objetos con todo tu cuerpo. Tu cuerpo se agranda, tus piernas se fortalecen ya debes dar tu primer paso a la libertad, tus primeros pasos, puedes ver tu espacio diferente a tu altura, ya no debes estar pegado de mamá. Tocas, rompes, pruebas, te pegas, te hieres, lloras, crecer duele. Hay cosas duras que te hacen daño pero luego aprendes a esquivarlas. Llega un momento importante en tu vida, vas a ir al jardín infantil, tu padre y/o tu madre te dejaron en la puerta. Tu sientes mil cosas allí.”

Relato de la fantasía dirigida denominada en el Liceo “ La semilla”

En las formas en que los maestros concretan la fantasía dirigida se entretienen música y movimiento.

“se inicia la motivación de los chicos con la fantasía dirigida en la cual, con música muy suave y relajante de fondo e indicaciones de respiración, reconocimientos corporal, concentración, atención, y el uso de colchonetas muy cómodas que contribuían a la relajación, se narra un cuento basado en aspectos naturales y musicales tratando de abordar diferentes aspectos del desarrollo de los proyectos, estimulando con la descripción y el manejo de voz la imaginación de espacios y sensaciones, luego la invitación a imitar los suaves movimientos del aire, el agua, escuchar el río, las alas de las aves, etc...posteriormente se hace imitación gestual de la secuencia de espacios de la fantasía con todo el cuerpo, y ya de pie, el desplazamiento con los ojos cerrados, expresando con todas las partes del cuerpo los movimientos de la naturaleza, los animales, llevando el ritmo con el caminar y el movimiento corpora”

Gloria. Profesora de 3º

“La profesora, o en algunas ocasiones un estudiante, realiza la fantasía dirigida, en la que se les comienza a hablar sobre la imaginación, todo lo que podemos hacer con ella, trasladarnos a otros espacios a otros contextos, a otros mundos sólo con nuestra mente, ellos cierran los ojos y con ayuda de la profesora que les habla sobre un cuento, un paisaje o bien sea que con su cuerpo interpreten lo que imaginan, si son una semilla que comienza a nacer, crecer, reproducirse y morir, a través de su cuerpo realizan lentamente esos pasos”.

Gisella. Profesora de 4º

“..después salimos al parque y allí realizamos una fantasía dirigida con la historia de Waira,. Los niños personificaban la naturaleza: los árboles, animales, plantas, montañas, y lo representaban. Con su cuerpo realizaban movimientos libres con los ojos cerrados para poder sentir a Waira, el viento , el sol, la lluvia , las nubes y la Pacha Mama (la tierra). Ese día hizo mucho viento y una pequeña llovizna..”

Luz Marina. Profesora de Transición.

La fantasía dirigida es valorada por [l@s maestr@s](#) como una experiencia vital en todo el proceso.

“Pues, para mi la fantasía dirigida cumplió un papel fundamental en todo el proceso, porque fue como el momento en que se aplicaba muchas cosas de las que trabajaba los niños acá en años pasados sobre silencio, sobre atención , pero así mismo, era la mezcla de sensaciones. De bienestar, de relajación corporal, de meditación con la música, con la sensación musical, con el ritmo al llevarlo a través del cuerpo, y posteriormente con ese fondo musical también experimentar una narración y una narración bailando tanto esas sensaciones corporales que ellos experimentaban de relajación en

cuerpo y de escuchar su cuerpo con el hilo de una historia que los llevaba por sentir espacios por poder imaginarse en unos lugares, por describirlos, por permitirse a través de las palabras comunicarse en otro medio y con la música experimentar lo que estaba en esa narración , como trasladarse y poder escuchar, por ejemplo, el sonido de los pájaros, y en ese momento los niños concentrarse y como tratar de llevar sus oídos, y parecía que si los estaban sintiendo, como que ellos en ese momento se trasladaron completamente y la música y esa misma sensación corporal como fascinante de poder estar acostados, de poder moverse con el viento, como las hojas, como las ramas, como que los elevaba a poder estar más en contacto con la narración, como poder identificar lo que verdaderamente se describía. Entonces para mí es fundamental porque así mimo se aplica lo que se a estado trabajando, también permite hilar todo el trabajo corporal de relajación con todo el trabajo que se hace de relajación y de literatura, porque la descripción que se hace, los niños la reciben de una manera no igual que si uno se la estuviera narrando en el patio, el salón, el auditorio sin ningún fondo, porque allí, ellos en realidad como que se trasladan verdaderamente. Verlos es fascinante, verlos como ellos se acuestan, comienzan a moverse y se concentran tanto que en realidad como que se meten en la narración. Sienten la música y sienten las palabras”.

Gloria. Profesora 3º

3.2 La lecto-escritura y la literatura

3.2.1. Leer y escribir son formas de comunicar

Las investigaciones que desde el constructivismo se han adelantado sobre los procesos comprensivos de los niños²⁸ han permitido identificar que si los niños escriben garabatos o interpretan libremente los textos que encuentran, no solo lo hacen para comunicar, sino que, en efecto, están comprendiendo lo que hacen. Con ello se puso en cuestionamiento la linealidad entre aprestamiento, fase mecánica y luego fase comprensiva como la secuencia deseable para el aprendizaje de la lecto-escritura. En su lugar, se definió como necesario trabajar desde un comienzo “a partir de los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, recuperando sus funciones culturales y sociales y teniendo siempre como marco de referencia todos los procesos de construcción y comprensión de que los niños tienen en su universo”.²⁹

En consecuencia con lo anterior y los principios pedagógicos del Liceo la lectura y escritura se asumen como actividades de comunicación y se inscriben en el camino de zanzar la brecha que existe entre las lecturas y escrituras que hacemos en nuestra vida cotidiana y las que tradicionalmente propone y vive la institución educativa. Recatar la función social de estas actividades tiene que ver entonces con desplegar el sentido comunicativo que les es propio y con valorar el significado vital que poseen para los niños lectores y/o escritores. Escuchemos las voces de niños y profesores:

²⁸ NEGRET t y Jaramillo. Constructivismo y Lengua escrita. En Los procesos de la Escritura: Ed Mesa redonda Magisterio

²⁹ ibid, pag 89

“Ya en el salón pregunte que sería el proceso lector y Fernando dijo, - es algo como leer- y qué es leer?. Podemos leer un cuento, una revista un periódico. Lo que está escrito en un tablero. Laura Acevedo dijo, - también leemos lo que nosotros escribimos, lo que escribe mi mamá. Luego pregunte, si será que un cuadro se podía leer. Pablo dijo, - yo creo que si- por qué? agregué yo, - porque yo puedo decir que el cuadro tiene unas figuras que son personas. Son dos, de color azul y otro de color amarillo y naranja; el fondo es verde con amarillo, su técnica es vitral y tiene una marca de color azul. No se quien lo hizo.

Maria Delfa Profesora 1º

“..durante el año hemos realizado muchas actividades como la redacción y lectura de cartas, llevar cuentos a casa, creación de muro de los éxitos y del buzón de cartas donde los niños han elaborado y creado sobrecitos para que los compañeros les puedan escribir...”

Elizabeth. Profesora 2º

Y los niños cuando llegan a la escuela ya saben leer y escribir a su manera, con sistemas de escritura que no son silábicos o fonéticos y luego hacen un recorrido constructivo en camino análogo a sus momentos de desarrollo³⁰ De ello se deriva que la institución escolar debe crear las condiciones para reconocer, y acompañar el proceso en el que las lecturas y escrituras de los niños desplieguen en todas las vertientes posibles la dimensión comunicativa que tienen.

³⁰ Según estas perspectivas los niños muy tempranamente distinguen el dibujo de la escritura, luego descubren la inmensa diferencia entre sus escrituras y las de los demás, En todo este un camino constructivo las contradicciones construcciones y reconstrucciones están presentes

Así, concebir a **los niños como productores y lectores permanentes de textos** implica asumir una práctica en la que el paso a la lectura alfabética y el enriquecimiento integral de sus lecturas y escrituras se hace en el ejercicio mismo de leer y escribir.

En el P.L.E.C. la experiencia de producción de textos se nutrió, además de las experiencias alrededor del cuerpo, de por lo menos dos experiencias más: la primera donde se pone en contacto a los niños con todo tipo de material escrito y una segunda con el fomento de todo tipo de expresión.

L@s niñ@s tuvieron contacto con una variedad de textos como cuentos, fábulas (en un primera instancia con la única intención de enriquecer la experiencia del niño de estar en contacto con el mundo simbólico que encarnan algunos géneros literarios) mitos, leyendas, anécdotas, libros que l@s niñ@s traen de su casa, artículos y dibujos de revistas. También se incentivo en los niños la creación de historias propias y la recuperación de historias contados por miembros de la familia:

“... A diario traen libros, cuentos para los trabajemos en clase, par el día que hay clase d e ingles también traen libros y cuentos en inglés que leemos, observamos, hablamos e integramos con otras áreas, enriqueciendo el vocabulario para áreas como matemáticas, sociales , ...”

“...Se recopilaron historias que los abuelos escribieron para los niños, con ilustraciones y fotos se expusieron en la clase, allí se identificando términos desconocidos..”

Elizabeth Profesora 2º

“...Nosotros comenzamos para la iniciación de la creación literaria leyendo otros cuentos, libros, fábulas, algunos asociados a los temas vistos de español y literatura, hicieron transcripciones, cambiaban argumentos, los dramatizaban y sacaban conclusiones..”

Gisella. Profesora 4º

La segunda hace eco de las propuestas pedagógicas que rescatan la **promoción de la expresión** permanente como principio de actuación en el supuesto de que la expresión en todas las vertientes posibles funda la expresión escrita. Negret y Jaramillo recomiendan para ello: buscar que la fuente de la escritura sea sobre situaciones vividas, permitir a los niños combinar sobre el papel la expresión gráfica y la grafológica; fomentar que antes de escribir los niños pueden imaginar y expresar oralmente acerca de toda la gama de situaciones sobre el tópico que se les ocurra. También sugieren escribir cuentos de fuentes diversas; y permitir que los niños realicen gestos, movimientos corporales, gritos³¹.

En el P.L.E.C. varios de estos elementos tienen una especial significación. En las actividades que proponemos, y proponen los niños, fácilmente pueden mezclarse: la narración que hacen los niños a los compañeros y maestra acerca de sus vivencias en la fantasía dirigida, o la narración sobre la observación de una experiencia compartida en el liceo. De las narraciones orales se pasa a expresiones diversas del cuerpo

³¹ NEGRET y JARAMUILLO, ibid pag 89 y 90

y con el cuerpo como dramatizaciones, o se fomenta la expresión del cuerpo para “contar” la historia que comienzan a fabricar:

“Luego en la toma de onces, por medio en forma de preguntas el niño comentaba qué frutas había comido, cuál le gustaba más. Qué beneficios nos da, de dónde provienen, qué color, olor, sabor. Cada niño personifica una fruta. Los niños escogieron la fruta que más les gustaba, la describían, le daban vida, la caracterizaban como ellos se la imaginaban, realizaban movimientos libremente con su contexto corporal, realizamos una pequeña fantasía de una fiesta de frutas. Para reconocer formas, tamaños, color, textura, su sabor, olor y a esa personificación le escribieron nombre. “...Se reúnen por parejas, por grupos caminaban libremente por el salón y las frutas se encontraban por el camino, dialogaban, se conocían y así sucesivamente, se realizaban mensajes, compartían tiernamente, Para desarrollar al niño en su fluidez verbal..compartieron su vivencia después de la fantasía, en forma verbal y luego la plasmaban gráficamente en una hoja...”

Luz Marina profesora Transición

“Concluida la fantasía dirigida, pasamos a socializarla verbalmente, conociendo la versión de cada niño(a), su experiencia, su vivencia y aterrizándolo a nuestra vida cotidiana a nuestra propia realidad”.

Maria Delfa Profesora

1º

“..al final de la jornada compartimos anécdotas, cuentos experiencias que hemos vivido en el día... también comentamos diferentes situaciones de tristeza, alegría, susto, sorpresa, asombro, representándolas, imaginaban que harían o que dirían en ejemplos de situaciones dadas...”.

La expresión y la comunicación entonces se cultivan y emergen con fuerza cuando en las instituciones escolares se fomentan experiencias donde se habla de lo que se ve y de los que se siente, se repite el relato de un suceso, cuando el suceso se dibuja, cuando se hace un dibujo y luego se hace una narración a partir de él. ³²

Como se ha mostrado en este derrotero la intención del(la) maestr@ para crear experiencias y ambientes favorables es fundamental para encender la llama de la creación. En palabras de Goyes: “no es suficiente con decirles a los niños y niñas que tienen libertad para escribir el poema o la historia que quieran.. es esencial detonarles la sensibilidad, la percepción, y la inteligencia, proponiéndoles un microuniverso que para de su deseo, de sus ganas de expresarse, de su energía que pulsa por decir y hacer.”³³

3.2.4 La literatura fuente de expresión y comunicación

Ahora bien, dentro de la gama de textos posibles con los que l@s niñ@s tienen contacto la experiencia que les ofrece la literatura ocupa un lugar privilegiado. En el P.L.E.C. asumimos este lugar desde apartarnos

³² ESCOBAR Amparo y otros . Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. en memorias del seminario investigaciones pedagógicas sobre la enseñanza del lenguaje Abril 1994

³³ GOYES, Julio César “pedagogía de la imaginación. Informe final Proyecto de investigación. I.D.E.P. 2000.. Pag 339

cada vez más de las concepciones tradicionales que definen la obra literaria por su valor intrínseco -y de la cuales se derivan aprendizajes de la literatura como ejercicios en los cuales se les pide a los alumnos extraer argumentos, personajes principales y secundarios, o de identificar figuras literarias,- para acercarnos al valor estético que supone recrear la experiencia de vida a través de la inmersión en la lectura y escritura literaria.

Así, el trabajo literario deja de ser un ejercicio meramente racional para desplegar la vitalidad que tiene para l@s niñ@s y jóvenes en tanto que “ellos como lectores se ven implicados activa y vivencialmente con las diversas situaciones que las obras, es jugar con las diversas posibilidades de la experiencia humana ,permitiéndoles descubrirse, mirarse, reconocerse y sobre todo transformarse.”³⁴ Es en últimas el rescate del lector que en el ejercicio de leer interpreta llena de significados y sentidos propios el texto.

La literatura, en tanto parte del arte imita, interpreta re-crea la vida desde perspectivas realistas o fantásticas. Los textos literarios logran imprimir una huella en los sentidos de l@s niñ@s, logran que los personajes y escenarios dibujados con palabras empiezan a formar parte de su mundo real. La obra literaria tiene la intención de comunicar la experiencia humana a través del lenguaje y una intención formal que atiende al como se transmite esta experiencia.

³⁴ Taller de Talleres. Incidencia de la Literatura Infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo Moral Informe de Investigación IDEP 2000

En la producción literaria también el lector es parte vital de la producción misma: autor y lector confluyen en una dinámica simultánea. El texto comunica tanto para el placer y disfrute como para abrir mundos a la vida del que lo lee. El lector entonces no es un sujeto pasivo “lleva a cabo un trabajo productivo, re-escibe. Hace que se desplace al sentido ,hace lo que se le ocurre, desvía reutilizada, introduce variantes...”³⁵. Su actividad de asignar sentido construir nuevos significados a lo que lee y escribe se nutre de imágenes que se graban vistas en la casa, en la televisión , en la experiencia compartidas con sus pares, en la palabra- eco de la profesora, en las consignas de sus héroes , también de lo que sueñan y de lo que les gusta y disgusta. Luego la reflexión cobra una papel significativo. Es a través de un plano reflexivo que el lector puede “saborear estéticamente” situaciones de la vida que reconoce en el momento de la lectura o que lo afectan personalmente.

“... recordaron todas las palabras de la historia, resaltando lo que más les impacto o llamó la atención, escribirlas, unir las, combinarlas, luego escoger algunas y con recortes de revistas representar lo que significan para el grupo, armar un collage de imágenes que en realidad era de palabras, explicarlo, compáralo con otros y adivinar lo que querían expresar las otras personas. Luego tratar de relacionar imágenes y palabras y hacer frases, oraciones, versos, párrafos, luego describir , hacer diálogos, aplicar a la temática del área de español..”

³⁵ Taller de talleres . Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo moral. Informe de investigación I.D.E.P. 2000

3.2.5 Escribir cuentos: una experiencia para contar

El cuento, como genero literario, fue escogido en el P.L.E.C. como una de las formas posibles en la que los niños concretan su capacidad productora de textos. El cuento literario , que les pertenece a l@s niñ@s por su génesis y condición humana, intenta comprender realidades, penetra en ellas con ojo analítico para explicar del mundo lo que tiene de singular, inexplicable, elusivo, misterioso³⁶. La experiencia de leer y escribir cuentos es entonces una posibilidad de traer al aula los significados que tiene el mundo social de l@s niñ@s.

En la experiencia de crear cuentos los maestros se adentraron desde el área de español y desde el pretexto de la construcción de los cuentos en el estudio del cuento como genero literario.

³⁶ GOYES, Julio César "Pedagogía de la imaginación. Informe final Proyecto de investigación. I.D.E.P. 2000.. Pag 339

“Los temas sobre géneros literarios, narraciones literarias sirvieron para la construcción de diálogos en los cuentos, para la personificación de los personajes. En la descripción evocaron mucho la imaginación, la creatividad y fantasía en los momentos, situaciones y lugares donde se desarrolla el cuento...”

“...Con elementos terminados de la identidad Schilenkha se realiza una pequeña historia por grupos y luego se socializa. Con el trabajo de lectura y creación de historias se empezó a trabajar el concepto de narración y con este el de cuentos y fábulas...”

Profesora Elizabeth 2º.

Armando el cuento

No podemos establecer una línea que nos señale cuando el niño empieza a “fabricar” su cuento. Ello porque no es posible establecer como y en que momento se forman las huellas e imágenes que inscritas en el cuerpo constituyen el “caldo de cultivo para” la selección de los rasgos propios que se visualizan en la narraciones.

“..Pues, no en realidad un momento específico que motive la creatividad, no. Yo creo que son varios momentos en muchos espacios. Por ejemplo todo el trabajo que se en la extracción de palabras, permite al niño darse cuenta que ese cuento que alguien nos narro, tiene muchísimas posibilidades y esas posibilidades pasan a través de su cabeza; que fue un cuento que hizo una persona, y entonces su cabecita se vuelve un prisma y la de cada uno de sus

compañeros, y con esas palabras que se sacaron, el puede darse cuenta que puede crear la historia que quiera, y que la capacidad esta en el...”

Gloria

Profesora de 3º

Para la maestra de segundo la inter-relación del trabajo realizado en el Liceo es un referente crucial:

“..El trabajo de los primeros borradores de cuentos se realizó a partir del trabajo corporal donde se pudo concretar lo visto en las áreas de ética y valores sexualidad ciencias seguido de fantasías dirigidas con temáticas específicas a los valores o logros planeados. estos borradores en el transcurso de todo el proceso se fueron nutriendo también con lecturas de diferentes textos trabajados en clase y el trabajo de las cartillas..”

Elizabeth profesora 2º.

Así la danza , la fantasía dirigida, el juego de contar y describir la experiencia, de jugar con los cuentos leídos, de transformar las historias, cambiándoles rumbos y finales, de hilvanar palabras y frases conforman una mezcla fertilizante para la creación literaria.

Para Rodari³⁷ la transformación de historias tiene una eficacia terapéutica pues ayuda al niño a distanciarse de obsesiones. “El juego establece un límite más claro entre el mundo de las cosas verdaderas – donde ciertas libertades no son posibles- y el de las cosas imaginarias”. Pero advierte el autor que es un juego serio que hay que saberlo jugar .

³⁷ RODARI, Gianni . La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Textos del Bronce, 1.998

La apuesta es a jugarlo en el momento justo, los niños, “en cuanto a historias se refiere, son en buena medida conservadores. Las quieren volver a escuchar con las mismas palabras de la primera vez , por el placer de reconocerlas, de aprenderlas de arriba abajo en la justa secuencia, de volver a experimentar las emociones del primer encuentro, en el mismo orden; sorpresa, miedo, satisfacción. Tienen la necesidad de orden y de reafirmación”

Otro aspecto serio del juego hace referencia a la necesidad de hacer intuitivamente, un auténtico análisis del cuento. La alternativa, o la parodia, pueden tener lugar sólo en determinados momentos y no en otros, y precisamente en los momentos que caracterizan y estructuran el cuento, Las operaciones de descomposición y recomposición, en este juego, son simultáneas. Son, en efecto, intervenciones operativas, no abstractamente lógicas. ³⁸

“... jugamos a escribir historias similares a la original, cambiarle personajes, partes de la narración, identificándolas y trabajando el tema, también hicimos lecturas y reflexión sobre la forma y el contenido de cuentos de autores. Luego trabajos corporales de diferentes clases, representando las palabras, creaciones, las relaciones, las frases, las aventuras propias y de los demás..”

Gloria Profesora 3º

El Juego palabra – frase- narración

³⁸ Ibid, .cap. 19

Siguiendo a Rodari nos preguntamos sobre el juego secuencial palabra-oración que aparece como un momento significativo y generalizado de la práctica pedagógica de los maestros. La palabra, “lanzada al azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, trayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que interesa a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y a la inconsciente y que es complicado por el hecho de que la misma mente no asiste pasiva la representación sino que interviene en ella continuamente, para aceptar y repelar, enlazar y censurar, construir y destruir..”³⁹

Una palabra atrae a otra por inercia la palabra también se sumerge en otras direcciones, se hunde en el pasado, hace volver a flote presencia sumergidas.

*“..Después que cada niño(a) narra su experiencia, pasamos a escribir en el tablero un listado de palabras las cuales hacían parte y estaban implícitas en la fantasía dirigida. Por ejemplo cuando trabajamos con la fantasía dirigida sobre Waira se trabajó en el parque entonces el listado que los niños propusieron fue: Waira, parque, niños, juegan, vuela, invisible, cielo, alto, corre, montañas, juguetea, Pachamama, cogerlo, **danza, árboles, niños, Liceo Nuevo Chile, fresco, agradable, fuerte, dinámico, nubes, sol, cerros, edificios, casas, columpios, rodaderos, vida...**”*

María Delfa Profesora 1º

³⁹ Ibid, p. 56

“Se inició con pensar en cada palabra, en el dibujo que se había hecho, luego con crear títulos, personajes, se pasó a describirlos, qué hacían, dónde, con quién, porqué, algunos niños iniciaron a escribir su cuento con tranquilidad, seguros, tenían ya claro lo que querían escribir, otros no sabían, no podían no se les , “ocurrían ideas”, se les apoyó con preguntas, volver a recordar las fantasías, dibujos, ver de nuevo las palabras que con ellas empezaron a escribir frases y que se fueran relacionando, que fueran coherentes, que tuvieran un eje, hilo conductor, relacionaran experiencias, algo que quisieran que pasara, proyectos, contextos, etc..”

Profesora Elizabeth 2º

En otro momento la profesora Elizabeth escribe:

“...Luego de la fantasía dirigida, la socialización de las vivencias su expresión escrita oral, gráfica se realizó una lista de palabras a partir de lo que cada uno expresaba, procediendo a realizar un escrito, que al leerlo y revisarlo fue dando origen al título y tema principal de su cuento a ubicarlo o en un proyecto, en un contexto..”

Elizabeth Profesora 2º

“...Elaboramos en el tablero una lista de palabras que llamaron la atención y que tienen que ver con el trabajo corporal, con los sistemas, con los proyectos que se trabajan en el Liceo Estos contextos forman parte del diario acontecer en el que se desarrollan los niños(as) y entran a jugar en este proceso, de aquí salieron palabras como identidad cultural, convivencia, valores, humanidad, contexto corporal, escolar, social, cultural, familiar...”

Gisella Profesora 4º

“...los chicos (as) , recordaron todas las palabras de la historia, resaltando lo que más les impacto o llamó la atención, escribirlas, unir las, combinarlas, luego escoger algunas y con recortes de revistas representar lo que significan para el grupo, armar un collage de imágenes que en realidad era de palabras, explicarlo, compáralo con otros y adivinar lo que querían expresar las otras personas. Luego tratar de relacionar imágenes y palabras y hacer frases, oraciones, versos, párrafos, luego describir , hacer diálogos, aplicar a la temática del área de español...”

Gloria Profesora 3º

“Al regresar al salón, los niños (as) describían todo lo que habían observado en el parque como sus colores, formas, tamaños, texturas, etc. Cada niño participaba dando el nombre de los elementos que habían observado en el parque. Se hizo al igual que el anterior, una lista de en el tablero, y los niños y las niñas lo relacionaban con las letras de sus nombres..”

Luz Marina Profesora Transición

El desarrollo del cuento: consolidación de la historia

Las palabras y las frases aumentan, crecen, se mezclan, se vuelven cuerpo, argumento, nudo, dialogo, desenlace, pregunta. Con esta experimentación volverse productor de texto es sentir la necesidad de revisar lo producido, de reflexionar sobre las informaciones que es necesario incluir para hacerlo comprensible, de involucrarse en la

discusión acerca de la organización de las ideas, la ortografía y la puntuación...⁴⁰

“..se dio inicio a la tarea ya avisada, de crear cada uno un cuento de su sentir con una música de fondo, en narraciones con apoyo de la maestra, en saber que le falta por describir del personaje, cómo es este país, aquello, cómo visten, etc. Poder dar forma a un boceto inicial , leerlo, mirar que duda de ortografía, buscarla en el diccionario o consultar con la maestra , mejorarlo , representarlo y luego que la profe hiciera alguna que otra revisión de ortografía que se nos pasó, leerlo a los compañeros, discutirlo cambiarle cosas, opinar sobre el para continuar un borrador final del trabajo de creación...”

Gloria Profesora de 3º

“...El niño y la niña construyen su cuento unos dando personificación a las frutas, verduras, otros retoman la vida de los Koguis, la danza, sus costumbres. Hacen referencia a sus valores...”

Luz Marina Profesora Transición

“...A partir de estas actividades surge el cuento. Los niños dibujaban, agregaban cada vez un personaje más a su historia le daban vida, más diálogo, creación y situaciones de convivencia.. realizan párrafos más bien cortos..”

María Delfa profesora de 1º

⁴⁰ JOLIBERT, Joseph Formar niños productores de textos Ediciones Dolmen año
Proyecto Proceso lector :Saber en contexto "Pintemos los Cuentos"
- Informe Final Diciembre de 2001 -

3.2.4 La creación literaria una posibilidad de compartir

En nuestra experiencia, la tarea de **re-mirar los textos** anduvo de la mano con el trabajo *de socialización y cooperación* entre maestros y niños. Desde la sicología genética se ha señalado con insistencia el papel fundamental que tiene la cooperación en el progreso cognoscitivo de l@s niñ@s, “un choque de convicciones entre niños puede fácilmente despertar la conciencia de diferentes puntos de vista”⁴¹ Son entonces importantes en el trabajo en el aula las situaciones que propicien el intercambio de ideas, la confrontación de opiniones y el trabajo en equipo.

Teberoski ha señalado con insistencia la importancia de la interacción grupal en la construcción de la lengua escrita, para ella la convivencia de l@s niñ@s es una experiencia invaluable para que ellos compartan el proceso de comprensión de la escritura. Compartir el proceso hace posible una retroalimentación inmediata, estimula la confrontación de los distintos puntos de vista y la manifestación de opiniones contradictorias⁴².

“...Lo revisan nuevamente, lo comentan en voz alta, unos a otros de su grupo, se escuchan entre sí, aportan nuevas ideas, siguen corrigiendo la ortografía. los leen a los demás grupos, escuchan las recomendaciones que les dan, exploran lo que le

⁴¹ KAMII Constance. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y escritura compiladoras..... Siglo XXI editores 1986.

⁴² TEBEROSKI, Ana. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y escritura compiladoras. Siglo XXI editores, 1986

hace falta al cuento, introducen el valor que desean resaltar, la identidad cultural que planteas, ..”

Gisella Profesora 4º

“...El(la) niño(a) expone su cuento de manera verbal, luego lo plasma a través de su primer boceto que lo hace de forma gráfica, luego lo enriquecen dando más vida, creándole más personajes, más situaciones, dándole valor único. El(la) niñ@ narra su cuento y yo lo transcribo...”

Irma. Profesora de

Kinder

La lectura y la escritura requieren reelaboraciones permanentes y aun mas el lenguaje literario que exige organizar, pulir perfeccionar y aumentar los recursos del lenguaje corriente, con propósito artístico

“...Así seguimos revisando y corrigiendo cada cuento; esta experiencia y actividad le permite al grupo mejorar su expresión verbal, hacer creaciones literarias más ricas en contenido. Aquí se notó la importancia de las normas de convivencia porque compartían, opinaban con relación al cuento de cada uno, se corregían..”

María Delfa Profesora de 1º

“Se hizo lectura colectiva de cada cuento: L@s niñ@s con sus bocetos narraban su historia y l@s niñ@s opinaban, daban sugerencias para enriquecer y complementar su contenido. Para que la creación fuese más rica, más significativa. Tuvieran otro punto de vista. Se realizan trazos caligráficos, oraciones cortas y largas y realización de párrafos”.

Luz Marina. Profesora

Transición

En el trabajo de reelaboración la maestra interviene y apoya a los niños en la búsqueda de coherencia y con sus preguntas crea situaciones que pueden constituirse en un desafío para los niños y contribuir a una reformulación progresiva de sus conceptualizaciones.

“Luego se escucha lo que el niño(a) represento o lo que quería decir y se le permite al niño que reflexione sobre su propia producción si tiene coherencia y significado...”

Profesora Maria Delfa de 1º

Por ello las respuestas de los niños no son calificadas como buenas o malas sino que se deben crear situaciones en que se constituyan un desafío para la inteligencia infantil.

Dada la naturaleza de la actividad lectora, de un mismo texto pueden existir tantas interpretaciones como lectores participantes, es importante permitir que una vez leído los textos se tenga una conversación acerca del significado, o que se cuente al otro lo que leyó.

3.2.5. La creación colectiva: un camino de convivencia

La cooperación se concretó también en la experiencia de diseñar, desarrollar y finalizar un producto concreto como resultado de la acción colectiva. Aunque desde un sentido general existe un paralelismo entre los procesos de construcción individual y construcción grupal en el

aprendizaje de la escritura, la construcción de cuentos grupales fue una experiencia vital y potenciadora que involucró la puesta en escena de diferentes puntos de vista, la necesidad de escuchar, de argumentar, de elegir. Para Teberoski la construcción colectiva es importante porque , “por un lado se comparten en un práctica social, las acciones de escribir e interpretar lo escrito; y por el otro es, provechosa la confrontación de los resultados se llega así al a búsqueda de acuerdos intraindividuales...”⁴³

*“..los organizan creando los primeros borradores de cuentos grupales teniendo en cuenta las palabras obtenidas, se reúnen en los grupos, comentan la experiencia, qué aprendieron, cómo se sintieron, la enseñanza y cómo aplicarla en su cuento grupal, acomodaron lo que querían mostrar, la ubicación en un proyecto y en un contexto, el que ellos desean hablar para dar inicio a las narraciones literarias escritas y utilización del diccionario..... **todos participaban dando opinión acerca de la historia que se estaba construyendo..”***

Gisella.

Profesora 4º

“Al fin una creación para leer, revisar ortografía, compartir, criticar ,modificar y perfeccionar para que alguien luego del debate lo pasara, trabajo corporal de representación de los cuentos , personajes, situaciones, etc., siempre con presencia de la música..”

Gloria.Profesora 3º

⁴³ TEBEROSKI, Ana. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y escritura compiladoras..... Siglo XXI editores 1986 p . 175

“...Ellos con más conciencia construyen, escriben el cuento, unos van narrando y otros van anotando..”

Elizabeth Profesora 2º

Los diferentes puntos de vista y la tensión entre los intereses individuales y colectivos ponen en evidencia el papel del maestro para hacer del debate y la reflexión una posibilidad pedagógica:

“..En realidad creo que mi salón fue uno de los mas difíciles para manejar la conciliación, porque habían muchos líderes y algunos tenían tan validos argumentos , que querían imponerse. Pues fue primero permitirles la discusión abierta y su fundamentación, y que discutieran a cabalidad , y no estaban permitiendo lo que la otra persona estaba diciendo, hay, yo si intervenía diciendo, vamos hasta aquí, ahora vamos a escuchar a la otra persona, y permitir que todos escucharan y muchos hallaban razones de esa persona y decían – si, pero... - y en ese momento que decían – si, pero-, ellos mismos alrededor de las posibles ideas o de lo positivo que había dicho el compañero, iban montando su cuento, iban montando su argumento. Entonces al final se podían dar cuenta, que en ese montar de argumentos sobre el – pero y el pero y el pero- que le ponían a los demás , de alguna manera podían llegar a un acuerdo para finalmente decir, - bueno, de esta manera esta mejor desarrollado- y el otro decía – si pero pongámosle esto-, entonces esto daba la posibilidad de que todos metieran su pedacito por que era todo lo que ellos querían hacer , y en el momento en que uno quería imponer sus ideas, tratar alrededor de una o de esa idea, que era como común y ellos pudieran, ir montando las ideas que ellos querían poner y les daba la posibilidad a todos de poder decir – yo puse mi idea; no

estábamos de acuerdo , pero yo logré poner lo que yo quería- y en algunas cosas, estábamos diciendo lo mismo. Era reconocer y hacer esa reflexión que estaban diciendo lo mismo, de alguna manera, distinta, era poder aceptar que entre todos podían armar una posibilidad de lo que estaban diciendo, porque en muchos caso, estaban discutiendo por una misma idea, sino que era tanto su querer poner lo que ellos querían que como que chocaban, y llegar a ese momento de darse cuenta, fue fundamental, y yo tenía que estar ahí., En un momento “una persona dijo- no, pero tu pusiste mas que yo- ,pero al final, acepto que esa era la historia del cuento y que el , había puesto su parte , y que de pronto la idea del otro , como que cuadraba mejor. Eran consientes, llegaron a ser consientes...”

Gloria Profesora 3º.

Reconocer la coherencia y validez de las diferentes interpretaciones hace posible tomarlas como punto de partida para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la ampliación de las posibilidades del niño de comprender lo que lee.

“...El cuento colectivo permitió estimular la sensibilidad de la Inter.-relación en los demás llegar a acuerdos, habilidad de análisis, discusión debate, desarrollo y fortalecimiento e valores y principios donde cada apalabra y cada uno de los participantes es valioso..”

Elizabeth Profesora 2º

3.2.6. Demos **color** y forma a la caligrafía y a la ortografía

Tanto en el marco del PLEC como de todo el trabajo pedagógico en el Liceo alrededor de la lecto-escritura se valora como importante realizar tareas pedagógicas para el fortalecimiento de la ortografía y la caligrafía. Dicha tarea es orientada por [l@s maestr@s](#) de manera simultánea a la construcción de los textos.

Vale la pena anotar que compartimos las posturas según las cuales la enseñanza de la ortografía debe dejar de ser “una actividad de relleno con ejercicios mecánicos, tachando lo que supuestamente está mal escrito o en el peor de los casos castigando al niño(a) con planas para que corrija el error”⁴⁴

“...El trabajo caligráfico, pues es una necesidad de apoyo en ese momento, entonces el sabe que ésta palabra que no le gusta ya o que le parece muy sencilla, con alguna indicación que me de la profesora, en algún momento, la puedo cambiar por otra, y puede hacer mucho más rico lo que está haciendo...”

Gloria. Profesora de 3°

⁴⁴ Balsameda, Neyra Osvaldo Ejercitación dinámica de la ortografía Mimeo. Ministerio de Educación Superior de Cuba.

“...En varias ocasiones, hacíamos recuento de las palabras de los recorriéndolas mentalmente, visualmente y escribiéndolas en el tablero. Hacíamos listados de este vocabulario. Ej: parque, lluvia, sol, Waira, Manzana, arveja, frijol, Koguis, Sierra Nevada de Santa Marta, danzar, pasto, proyecto, l vientos, y en la medida que íbamos escribiendo, también se pedía que leyeran cada palabra, identificando su escritura, sus fonemas. Se insistía en sus grafemas o forma correcta de escribir, su caligrafía, su pronunciación y entonación...”

María Delfa Profesora 1º

“...Es aquí donde el(la) niña hace su primer boceto escrito, luego le revisamos y vamos corrigiendo su pronunciación, su trazo caligráfico, Ej. paso un niño para que escriba la palabra Había, él lo escribe abía, luego escribíamos Había, y la pegamos en una hoja a la pared., se observa cómo está el trazo caligráfico....”

Elizabeth.

Profesora 2º

Las prácticas artísticas de los(as) niños(as) con respecto al manejo de línea, el dibujo, y las habilidades adquiridas en el manejo del color, nos sirvieron de punto de partida para darle un viraje a las metodologías tradicionales a la enseñanza de la caligrafía y la ortografía.

El dibujo motiva y en su práctica el niño(a) avanza en el desarrollo de sus habilidades de motricidad fina. Cabe resaltar que éstas son básicas en el proceso caligráfico y por lo general en la educación tradicional se vuelven mecánicas y descontextualizadas de las asignaturas que se estén desarrollando.

El uso creativo del color y la utilización diferente de los renglones, las hojas de los cuadernos, las guías y todos los elementos que [l@s niñ@s](#) usan para sus prácticas escriturales, nos permiten cambiar.... “la enseñanza de la caligrafía y la ortografía poco eficaz, que no ha sobrepasado las tachaduras con tinta roja, las reglas y las agotadoras e inútiles copias para memorizar la escritura gráfica de las palabras que asaltan al estudiante en un tropel desorganizado e incontenible”⁴⁵. Aquí correlacionando todo el saber creativo de nuestros estudiantes logramos captar la atención, la observación y la memoria para que el proceso ortográfico y caligráfico sea un evento integral, dinámico y de desarrollo del pensamiento., toda vez que su práctica hace necesaria la ruptura de viejos esquemas repetitivos y limitantes.

3.2..7 La literatura y la formación en valores

La literatura por su valor estético permite poner en el centro al niño lector-escritor y “capturar” las emociones, impresiones y huellas que dejan en él. Esta impresión en los sentidos es susceptible de ser intervenida por los maestros, ello porque las situaciones, acontecimientos, el papel de los personajes que encarnan la historia contada están cargados axiológicamente. Así, la reflexión que los maestros generen se convierte en una herramienta pedagógica para la educación en valores. Esto, “porque las experiencias que se transmiten a través de las obras literarias permiten vivir a los niños otras vidas,

⁴⁵ Ibid. p. 1

identificar o rechazar a lo personajes, conocer diferentes escenarios tiempos y enfrentar multiplicidad de conflictos, explorar nuevas reacciones ante ellos y adoptar determinado criterio o postura”.⁴⁶

“...En los talleres literarios con énfasis en valores, los niños reconocen sus valores y con ello se motivan para vivenciarlos, participan con sus afectos como con su inteligencia. La vinculación de sus afectos le posibilita un aprendizaje significativo, discuten y argumentan sus opiniones. Tanto el trabajo literario como el pictórico nos permite el descubrir nuevos y diferentes lenguajes que posibilitan la apreciación de conocimientos e interiorización de contextos, la formación de hábitos , el aprender a pensar y a generar cambios....”

...En cuentos, fábulas leídas se han trabajado los valores inmersos en ellos. Toman una posición, la argumentan, critican..”

Elizabeth . Profesora de 2º

“...en mi caso fue como esa oportunidad de ir más allá de la narración y poder como llevar de pronto el trabajo de valores por ejemplo en ese momento de reflexión, aparte que da la posibilidad que los niños puedan ponerse de acuerdo , en que los niños puedan confrontar pero con argumento, pueda sustentar sus cosas y saber hasta que punto entendieron de pronto el objetivo o hasta que punto pueden ellos lograr imaginar y lograr llevar lo que se quería con la actividad o hasta donde pueden lograr llevar como el hilo de la historia en su imaginación y en sus sentimientos. También permite que ellos confronten, puedan fundamentar sus cosas y saber en que posición

⁴⁶ Taller de Talleres. Incidencia de la Literatura Infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo Moral Informe de Investigación IDEP 2000

están y da la oportunidad a nosotros los maestros de enfatizar algunas cosas que por ejemplo en mi caso fueron los valores; entonces como atreves de la narración se trabajaron ciertos valores, porque ese personaje hizo esto y no hizo lo otro, que le dio derecho, que fue lo bueno que hizo, porque obtuvo estos resultados, entonces se hace todo un trabajo de axiología y es fundamental, permite la confrontación, la socialización, pero también permite enfatizar muchísimas cosas de las que se quieren trabajar ..”

Gloria Profesora de 3º

La profesora de 4º describe cual fue su vivencia alrededor del trabajo en valores de respeto, solidaridad y responsabilidad que el Liceo ha escogido como abarcantes y principales:

“...El valor que más resaltó en este proceso fue el respeto a la palabra, cuando algún integrante del grupo opinaba (hacia sus aportes), el resto de los integrantes aprendieron a escuchar o respetar su opinión , a acogerlas, aceptar sugerencias sin sentirse aludidos, esta experiencia fue positiva en el proceso lector, y crecieron en el respeto a los espacios donde trabajaban, el respeto y cuidados a los materiales, de su grupo y el de los demás grupos....

“El valor de la solidaridad llenó otro espacio importante en la elaboración de cuentos ya que se notó en el trabajo grupal la ayuda mutua y recíproca creando una conciencia de fraternidad, de colaboración para la creación y afianzamiento de los lazos de amistad y compañerismo...”

“..La responsabilidad, otro valor que se trabaja en el Liceo, en el cual influye la formación integral del estudiante como elemento fundamental en el humanismo. Además de ser un valor es un hábito el cual lleva al niño(a) a ser consciente de sus actos, a pensar antes de tomar una decisión, a crear su responsabilidad ante la toma de decisiones, a responder ante un hecho, a asumirla con seguridad, a crear nuevos espacios en donde muestre su responsabilidad...”En el aula para poder trabajar este valor se vio la necesidad de realizar actividades lúdicas en la que ellos mismos a través de juegos corporales, creativos, dramatizaciones pueden expresar formas de trabajar la responsabilidad no como una obligación e imposición del Liceo, sino como un valor que tiene cada uno y necesita explorar y demostrar para ser una persona organizada y comprometida en sus decisiones...”

Gisella Profesora 4º.

3.3. La lecto-escritura y la experiencia artística

Si en la mente y los corazones de la mayoría de los seres humanos estuvieran las palabras mágicas de los cuentos y la poesía, el arrullo de la música, los colores emergidos de las obras pictóricas y la posibilidad de recrear la vida en un gran escenario donde cada actor contagiara a los espectadores con sus carcajadas, el mundo sería una acuarela donde todos y todas podríamos soñar.

Gilma Gómez

Entender la educación artística no como la enseñanza de cierto simplificado arte infantil, sino como el desarrollo sistemático de los sentidos y aptitudes creadores, para ampliar la posibilidad de deleitarse con lo bello y crear lo bello⁴⁷, nos condujo al

47

equipo de maestros ha profundizar en los conocimientos sobre dicho campo temática y a participar de experiencias de formación artística.

.....estar nuevamente asumiendo el rol de estudiantes nos aterrizó en las prácticas de aula con los niños y las niñas. Nos dimos cuenta que para acercarse a una creación artística necesitamos acogernos a muchos lenguajes: el lenguaje del gusto, del sentimiento, de la comunicación de nuestras ideas hechas color y forma. Fue como descubrir que este espacio dedicado a la vivencia artística enriquecía nuestras formas de expresarnos. Ya no pasaba por alto los detalles, la luz y la sombra se convirtieron en elementos que nos permitieron trabajar la observación, los acuerdos grupales, la valoración de los trabajos de nuestros compañeros compañeras. Creo que fue allí donde ví en realidad todas las fortalezas del arte cuando integramos sobr todo al proceso lector conciente, brinda muchos elementos para poder comunicarse con los(as) otros(as).

Elizabeth Profesora 2^o

El arte es una cosa que como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero raramente nos detenemos a considerarlo. Pues arte no es simplemente algo que encontramos en museos y galerías.... el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar nuestros sentidos – nuestros órganos físicos de percepción⁴⁸

⁴⁸ READ, Herbert. Educación por el arte. Buenos aires. PAIDOS. p.39

Toda expresión artística trae de la mano una historia de vida. Al ser el arte la expresión humana más profunda, podríamos añadir que su creación involucra la motivación, los sentimientos, las la percepción del mundo circundante y eso nos ubica en un proceso de pensamiento rico.

“Cada obra tanto individual como grupal reflejaba lo que cada uno quería expresar sobre su vida, sus sueños, su entorno, su experiencia, conocimientos y emociones; además de estar en ellos presentes los valores y/o las culturas indígenas trabajadas durante el año escolar en el Proyecto de Investigación y Desarrollo”

Fernando Paternina

Elizabeth. Profesora 2º

La pedagoga Nadiezhda Krúpskaya señalaba que “ el arte enseña a pensar mejor, con mayor claridad, a sentir más hondo y por eso hay que convertirlo en un medio de conocimiento del mundo.”

El arte integra todos los conocimientos de estudiante, estimula y desarrolla su sensibilidad y pone en contacto al niño con su entorno, desarrolla sus valores y forma hábitos, es socializador porque les permite interrelacionarse, enriquece su vocabulario. Al trabajar las diferentes técnicas de plásticas como la arcilla, monocopia, vitral, aguadas, modelado, en plastilina puntillismo, línea, ganaron en autonomía y en habilidades comunicativas como lo demostraron en la socialización de Compensar. Allí [ell@s](#) mismos se dieron cuenta que podían hacer palabra lo que habían vivido en sus talleres.

Elizabeth. Prof. 2º.

[L@s maestr@s](#) se convierten en este proceso en los guías y no en los impositores, ofrecen variado material, facilitan la exploración en las diferentes técnicas de la plástica, no descalifica con su mirada adulta ningún trabajo, si no que orientan para se haga una apreciación colectiva de los trabajos realizados despertando en los chicos una actitud de respeto y valoración de su trabajo y el de los demás, con lo cual, la expresión plástica se convierte en “una actividad necesaria e insustituible para el niño desde el punto de vista de su formación. Porque pocas cosas resultan más productivas – pedagógicamente hablando – que la apreciación colectiva de los trabajos realizada por los propios niños.”⁴⁹

“Más peso ha de concedérsele a los descubrimientos que logran los muchachos durante su tarea creadora y que suelen entrañar avances en muchos sentidos tales como las innovaciones en cuanto a las técnicas

⁴⁹ CHACÓN, Nardi, Rafaela. Expresión plástica infantil. Ed. Pueblo y educación. p. 8.

con materiales e implementos conocidos, la intuición y la habilidad para usar materiales e implementos nuevos, la observación del medio circundante y las versiones que pueden ofrecerse del mismo, las preguntas bien formuladas para obtener mayor información sobre un tema dado, la originalidad en la combinación de elementos varios con sentido plástico, el comportamiento observado en trabajos colectivos o el cuidado y conservación de los implementos y materiales del aula-taller así como su mobiliario. ⁵⁰

..... antes de comenzar el proceso de creación pictórica induzco a mis niños a que observen todo lo que pasa en nuestro taller: respeto a los turnos, la utilización de los materiales, el uso del agua cuando van a lavar los pinceles, el cuidado que tienen cuando se desplazan para no malograr los trabajos ajenos, el silencio, la música que escuchan. Aquí se fortalecen muchos valores, el respeto, la solidaridad, el cuidado por el agua, los voy conduciendo a una reflexión que a su vez enriquece aún más su creación artística.

Maria Delfa Prof. Iro

La fuente para la creación de las obras pictóricas fue una mezcla que combinó los cuentos escritos, las expresiones corporales y vivencias en el aula.

Trabajamos también desde vivencias en el aula, palpamos, observamos y dibujamos una planta, lo que permitió un acercamiento real, sensible, crítico

⁵⁰ Ibid. p.9

y valorativo sobre el ser que servía de modelo y su posible historia

*Gloria. Profesora
3°.*

Estos espacios de creación artística nos permiten acercarnos afectivamente a los estudiantes y escudriñar en sus trazos, la espontaneidad y la diversidad de ideas que toman forma en sus obras pictóricas.

También se hicieron producciones colectivas donde se ponen en escena el fortalecimiento de las habilidades para el trabajo en equipo que reflejan el momento que viven los (as) niños(as) respecto a la interiorización de los valores.

*Todos discutían sobre como mejorarlo, donde querían trabajar y finalmente producir un dibujo de aproximadamente un metro cuadrado. Con él se desplazaron al auditorio y junto con Gilma y **Angélica Ramírez** profesora de óleo se dieron a la tarea de escuchar las orientaciones sobre técnicas como el óleo, como usar material reciclable como el costal, el cartón, recordar la teoría del color con el uso de los vinilos y empezar a plasmar los diferentes materiales, el boceto que entre todos ya habían decidido, trabajando los materiales con cuidado, respetando el trabajo de los demás, respetando la palabra de las personas que orientaban el trabajo, se contaba la historia con toda la fantasía que una obra pictórica puede permitirse narrando, por ejemplo como los personajes estaban detrás de esos árboles hermosos que pintaron. Poniendo cada uno su inspiración, su emoción, su decisión. Se trabajó óleo y vinilo sobre costal, vinilo y óleo sobre cartón con pirograbado*

para los terminados. Se reforzó sobre el trabajo y convivencia en equipo.

Gloria. Profesora 3º

Si estamos convocad@s a aportarle a una nueva forma de enseñar a leer y escribir, no podríamos pasar por alto, nuestro punto de encuentro como grupo pedagógico en la medida en que fuimos socializando nuestros avances en la investigación.

El arte se constituye en una forma diferente de leer el mundo y de escribir los sentimientos humanos.

Cada vez que iniciamos nuestras actividades de expresión plástica, los ejercicios donde la música y el teatro hacen presencia, notamos que en los niños y niñas pasa algo especial, podemos leer que el color y los materiales son la disculpa para el abrazo y el beso, la música agudiza la inquietud por reconocer el sonido del charango y el disfrute de la voz triste de la quena y la zampona.

3.6 Nuestra experiencia investigativa: un camino de formación

La travesía....

Puede afirmarse que la practica investigativa el equipo de maestros se concentro en primer lugar en acciones para el fortalecimiento de su capacidad de reflexión, observación, análisis y en segundo lugar de

acciones para fortalecer su capacidad de acción. Ambos tipos de actividades se desarrollaron como un proceso de “formación” permanente. Es importante aclarar que la “formación” no fue vivida como un proceso para llenar a los maestros de “un conocimiento teórico del cual carecían” sino como un camino de búsqueda que requería una vigilancia permanente sobre la resonancia que estas herramientas conceptuales iban teniendo para los maestros por la fuerza explicativa que les ofrecía para leer desde ahí su práctica. Esto nos aleja necesariamente de una práctica por un lado, unidireccional -del experto al profesor, del conocimiento acumulado y validado escrito en libros al maestro, de la investigadora principal al resto del equipo-; y por el otro, de nutrirnos de una sola fuente en dicho proceso. Esto último implicó ejercicios permanentes de escucha y socialización, de trabajo en equipos más pequeños, de participación en talleres, de preparar colectivamente las socializaciones del proyecto con instituciones y actores externos entre otras .

Podemos señalar entonces los siguientes campos alrededor de los cuales giro el proceso de formación:

- Alrededor de la comprensión del tema englobante de la lecto-escritura sus concepciones e implicaciones pedagógicas. En este punto se paso del acercamiento general a dos modelos pedagógicos competencias y lectura creativa concentrarnos en el estudio de los modelos constructivistas. (ver en anexos dos memorias de algunos talleres).

- Alrededor de la búsqueda de las relaciones entre las categorías que fueron delimitándose y que se convirtieron en los ejes conceptuales cuerpo-lectura; literatura-lecto-escritura y arte-lecto-escritura.
- Alrededor de la búsqueda por comprender enfoques y experiencias de investigación en educación y específicamente de investigación en el aula.
- Alrededor de la búsqueda de herramientas metodológicas y técnicas para registrar y recolectar información (diarios de campo y observación)
- Alrededor de la búsqueda de herramientas para cualificar la práctica lecto-escritural de los maestros. Esto incluyo ejercicios para la realización de lecturas más critica y analítica y para el aprendizaje de la elaboración de resúmenes y R.A.E.S.
- Alrededor del sentido del PEI y sus articulaciones con el PLEC
- Alrededor de técnicas específicas utilizadas para la elaboración de las obras pictóricas de los niños.
- En torno a la búsqueda de la comprensión misma del desarrollo del proyecto., sus fortalezas y debilidades. Esto se basó como es obvio en la experiencia misma que se iba adelantando y que se concretaba en las reuniones del equipo . En este proceso pudimos identificar:
 - Necesidades del equipo de profesores tanto en el terreno conceptual como metodológico. Es decir, pudimos valorar la apropiación que tenía el equipo de docentes para tomar distancia y comprender mejor la practica misma investigativa y que estuvo enmarcada en última instancia en la pregunta de

¿cómo resolver la distancia entre una práctica rica y diversa y una débil fundamentación de ella?

Los resultados que se han venido teniendo y que nos invitaba a reflexiones permanentes sobre cómo fortalecer el principio metodológico de hacer siempre una construcción desde y con los maestros antes de una construcción del equipo de dirección y/o de la asesora .

- Las reflexiones permanentes también fueron mostrando que el proyecto durante su primera etapa se desarrolló de manera importante en las dinámicas de intervención en el aula y registro de información pero sin tener un problema de investigación claramente formulado. Esto a su vez se correlacionaba con la ausencia de definición de un enfoque investigativo.
- También pudimos darnos cuenta que los registros de información iniciales (memorias de actividades de socialización y formación y algunos diarios de campo) comportaban debilidades (por ejemplo falta de contextualización del escrito , o ausencia de construcción de un texto elaborado sobre una toma de notas inicial.) en su escrituración que atribuimos a la falta de delimitación del “para qué” de los registros ligado esto también a la ausencia de definición de enfoque y de formulación de preguntas que delimitaran mejor “la captura de información”

Terminando el proyecto, la profesora Elizabeth de 2º registra esta visión así:

“al iniciar tuvimos una dificultad con el diario de campo ya que no había una mirada intencionada, no habían sido claras las pautas para la observación de lo que acontecía en el aula.. luego se facilitó con el seguimiento de las indicaciones de lo que se debía observar ya hacer referencia en el diario de campo...”

- También interpretábamos que la poca historia en prácticas lecto-escriturales académicas que tenían algunos maestros dificultaba más esta labor y el desarrollo del proyecto en general.

“..Mi práctica a nivel de lectura era escasa y más bien referida a textos sencillos, revistas ilustradas relacionadas con temas pedagógicos en diferentes áreas, por lo cual al inicio hubo alguna dificultad con el vocabulario y la comprensión de las lecturas...”

Luz Helena Profesora de informática

“..En las lecturas y escrituras para mí fue muy positiva y a la vez tediosa ya que no estaba acostumbrada a leer y escribir sobre todo para un proyecto...”

Gisella profesora 4º

“...Mi vivencia fue un poco traumática pues no era buena lectora, me costó mucho trabajo ya que habían lecturas con términos muy técnicos, temas

que por más que leía no los entendía, debido a mi poco hábito de lectura...”

María Delfa Profesora 1º

“Mi participación en este proyecto fue muy fructífera ya que no era muy buena lectora y con los temas a investigar se me dio la posibilidad de despertar ese hábito, el cuál he convertido en una habilidad...”

Luz Marina Profesora Transición

“Algunas lecturas fueron densas y “aburridas” pero pienso que de todo libro o documento que pase por tus manos, tu puedes sacar provecho y aprender de el. En el proceso de la escritura fue un poco complicada ya que nosotros estamos acostumbrados a una cultura netamente oral ya l intentar plasmar nuestras ideas en un papel resulta difícil, pero es un reto que debemos superar para continuar nuestra formación como docentes...”

Irma Profesora de preescolar

“.. en ciertas actividades disfruté mucho de este proceso escritural y lo apliqué en parte a mi vida, pero en cuanto a los escritos, ensayos, resúmenes, R.A.I. de las lecturas, al principio fue muy complejo, la redacción, mi opinión, el no aportar mis ideas, fue toda una confusión, que poco a poco se fue aclarando. ...”

Gisella profesora 4º

En el segundo informe escribíamos *“..Esto se expresaba por ejemplo en la socialización de textos leídos que buscaban fundamentar su*

practica y donde algunos maestros hacían solo consideraciones generales sobre la correspondencia de los referentes leídos con la practica misma sin una lectura más critica de su practica o de los referentes teóricos leídos..”

Existió también dificultad del equipo de maestros para asumir una actitud de sospecha que se articula con debilidades en la fundamentación conceptual que les permita hacer mejores observaciones y formularse preguntas sobre su practica.

Muchas veces los ritmos intensos y complejos de la dinámica escolar dejaban poco espacio para la lectura rigurosa y escrituración”.

“...dificultades por el tiempo, para leer debía estar en completo silencio y me tocaba leer en las horas de la noche después de las once; pero hacia un sacrificio hasta la una o dos de la mañana para cumplir con mis deberes a pesar de mis deberes cotidianos. Esto me ocurrió en mis primeras lecturas, después le fui cogiendo el hilo, el interés, por leer más, por sacarle provecho a los libros que caían en mi mano. En especial sobre literatura infantil:.”

Luz Marina profesora Transición.

“Quiero agregar que me hubiera gustado tener el tiempo suficiente para leer y releer sin afanes y sin angustias y haber sacado el máximo provecho de cada texto que me asignaron, porque en cada línea, en cada párrafo, descubría una forma, una manera de construir conocimiento y de enriquecer un

quehacer pedagógico y poderlo transmitir a los niños....”

*María Delfa Profesora
Primero*

“El darme cuenta de la dificultad para escribir o la falta de tiempo para que esto sea un hábito a pesar del gusto por la lectura, el tiempo dedicado a ella no fue el que yo hubiera querido...”

Elizabeth. Prof. 2º.

Al final del camino

El equipo de maestros valora como significativa su participación en el proyecto en tanto les permitió el contacto con discursos pedagógicos importantes para comprender, flexionar y en algunos aspectos cambiar su práctica docente:

“Esta fue una experiencia de apertura al conocimiento, de replanteamiento y mejoramiento de prácticas docentes, de adquisición de hábitos de lectura, el enriquecimiento de vocabulario pedagógico y filosófico necesario como maestra..”

“Haber participado en este proyecto investigativo fue muy gratificante, valioso, tanto en lo personal como en lo profesional. Fortaleció conceptos teóricos, y me permitió caer en cuenta de forma más consciente sobre la labor que realizo, del compromiso con el entorno social-escolar..”

Elizabeth. Profesora 2º

..”me permitió la exploración del arte con una visión más amplia formó mi atención en aspectos importantes como la formación humana, la construcción y socialización del

conocimiento, el trabajo en equipo y las posibilidades y habilidades que puedo desarrollar..”

Gloria profesora 2º

“..Me brindó las bases necesarias y el conocimiento adecuado para realizar un proyecto de investigación, además se proyecto a los niños y niñas esta visión de investigación...”

2º

Elizabeth. Profesora

Permitió a algunos un reencuentro con la lectura y escritura:

“..mi participación en este proyecto fue muy fructífera ya que no era muy buena lectora y con los temas a investigar se me dio la posibilidad de despertar ese hábito, el cuál he convertido en una habilidad...”

*Luz Marina Profesora
transición*

“...la participación en este proyecto me permitió desarrollar el hábito de la lectura, de una manera muy consciente, permitió que mi que-hacer pedagógico se enriqueciera a nivel personal..”

María Delfa, profesora 1º

“... fue importante la formación de hábitos como el de leer y escribir.. reconocer el valor de leer y compartir lo leído, valorar lo que se hace a diario y fortalecer la habilidad de argumentación ...”

Elizabeth. Profesora 2º

La participación en el desarrollo del proyecto fue una posibilidad de mirar no solo sus formas de ser maestro sino también sus fortalezas y debilidades.

“...El ejercicio de leer y escribir, me permitió ser más consciente de mi desarrollo personal, construir conocimiento de forma significativa , efectiva, descubrir capacidades y potencialidades personales, reflexionar sobre la relación estudiante-profesor..”

Elizabeth. Profesora 2º

“Para mi vida el poder participar en esta experiencia fue muy enriquecedor y reflexivo, permitió darme cuenta de las potencialidades, dificultades crecí personalmente en conocimientos, valores como madre y ente social,”

Gloria profesora 3º

El tercer aspecto que relatan los maestros como significativo tiene que ver con la posibilidad de conocer mejor a los niños:

“..la compenetración más profunda con los saberes, los valores, los problemas, las habilidades, las expectativas de los chicos y las chicas..”

“A partir de esta experiencia investigativa he conocido en algunos casos y reafirmado en otros las potencialidades y las posibilidades de imaginación y creación infantil, su captación maravillosa de lo que les rodea y su afán e interés por descubrir cosas nuevas en su haber...”

“...conocer y valorar la labor docente y la trascendencia en el vivir infantil, marco mi vida ya que mi primer año como docente se formó muy argumentado, apoyado, orientado, demasiado agitado, con mucha actividad.”

Gloria Profesora 3º

IV. Recogiendo las huellas -Cambios en los niños-

Aunque por la naturaleza de nuestro proyecto en los apartados anteriores se muestran los resultados del mismo, en esta parte nos referiremos a los logros que alcanzaron [l@s](#) niñ@s en términos de sus habilidades lecto-escriturales.

Podemos decir que se dieron básicamente logros en dos planos: el primero hace relación con la actitud de los niños hacia las actividades de lecto-escritura y la segunda con los aspectos más formales de dicho proceso.

4.2 Del gusto por leer y escribir

“ El gusto por la lectura aumentó, se sienten motivados a leer sobre diversos temas, tanto en la casa como en el colegio y lo compartían con todo el grupo narrando en clase lo que habían leído el día anterior, también traían libros, cuentos, enciclopedias sobre los temas que están trabajando en algunas áreas, cuentos, para leerlos en clase, al inicio o al final de la jornada escolar, se volvió costumbre que en cada clase de inglés, varios(as) niños (as) traían un cuento con vocabulario sobre el tema que se estaba trabajando o que ya se había visto, estaban atentos a las lecturas y pronunciación

y también por la observación de las láminas y dibujos de los mismos.

Al terminar la actividad propuesta solicitaban algo para leer, un cuento, libro, hojas para escribir y dibujar o trabajaban en la agenda Schilenkha o en el cuaderno de caligrafía, a veces llevaban cuentos prestados para leerlos en casa a la hermanita o con la mamá y contaban como les había ido, como lo habían hecho..."

Elizabeth. Profesora 2º

En Selene "... esta chica tan especial se notó un cambio más que lecto-escritor, de actitud frente a su proceso lecto-escritor, se caracterizaba por ser reacia a escribir, a redactar la pereza y muchas veces la antipatía a hacerlo, esto relacionado con su carácter explosivo y muchas veces intolerante. A través del desarrollo del proyecto se fue manifestando en ella el interés por mejorar su escritura, por aplicar los conceptos del área de español, el interés por no cometer errores ortográficos, al ver sus resultados luego de hacerlo con un poquito de gusto y calidad, cada vez quiere superarse, alargar sus ideas, expresándolo de forma más literaria..."

Gloria Profesora 3º

Reproducimos aquí parte de la elaboración final de su cuento

Del cuento de Selene queremos señalar también que la riqueza en la construcción literaria que logra se relaciona con cambios también en su vida relacional. Nos atrevemos a afirmar que su lenguaje escrito muestra señales del tránsito que fue haciendo Selene hacia ir

apropiando herramientas de juicio, autoreflexión y actitud propositiva que se concretan ahora en formas más tranquilas y tolerantes de relacionarse con los compañeros de equipo.

4.3 Del fortalecimiento en sus habilidades lecto-escriturales

Nos referiremos inicialmente a la producción escrita de los estudiantes que tuvo como una de sus formas de concreción la elaboración de cuentos individuales. Para ello miraremos tanto algunos aspectos formales de la lecto-escritura como los aspectos comunicativos propiamente dichos. .

Aunque al interior del equipo de docentes del Liceo seguimos teniendo preguntas y vacíos respecto al concepto de “competencias”, utilizaremos de manera general el esquema conceptual que ha utilizado la S.E.D para la Evaluación de competencias básicas en lenguaje.⁵¹

Dentro de las competencias textuales señalaremos entonces los desempeños de coherencia y cohesión alcanzados por niños en sus producción escrita. Daniela Castaño de 1º , por ejemplo, fue valorada al inicio del año escolar por la maestra como una niña con dificultades en la lecto-escritura.

Veamos una parte del cuento de Daniela producido en la mitad del año escolar:

En nuestro caso es evidente que el conjunto de actividades del proyecto en los niños más pequeños contribuyó a que los niños ganaron en su

⁵¹ Para evaluar la producción escrita se utilizaron básicamente dos grupos de competencias. Las denominadas textuales, que hacen referencia a la capacidad de producir textos que responden a categorías de coherencia y cohesión, y las competencias pragmáticas que hacen referencia a la capacidad que tiene el escritor para asumir una posición acorde con la situación de comunicación.

capacidad para construir textos coherentes: sus cuentos muestran construcciones de significado global.

Las chicas super – poderosas

Unas florecitas que se las iban a comer las nubes y las florecitas estaban disfrazadas de las chicas super – poderosas, no mentiras las florecitas eran las chicas super – poderosas y se disfrazaron de flores. Y había un mico llamado Mojojo, el mico se iba a comer las flores, las chicas se quitaron el disfraz y asustaron al mico y llegó una calabaza a ayudar a Mojojo y Mojojo fue a la oficina del alcalde a decir lo que habían hecho las flores.

Mariana Sánchez.

Kinder

En el proceso de desarrollo del sistema de escritura los niños van incorporando el uso de mecanismos lingüísticos, especialmente de conectores y signos de puntuación que da más cohesión a sus textos.

Ilustramos este logro mostrando una de las versiones iniciales y una de las finales del cuento de Juana Esperanza de 2º

En la versión final Juana ha incorporado varios conectores y adverbios que le dan mayor cohesión a su texto.

Veamos otro ejemplo. Para la maestra de 2º ANDRES ALBERTO “al iniciar el año presentaba dificultad para trabajar en clase, y para el

*manejo de los trazos e identificación de letras, omitía letras. y muchas veces no incluía palabras que en su texto escrito enlazarán las ideas .”
Veamos una de sus primeras producciones al inicio del año:*

Al final del año la maestra escribe sobre Andrés Alberto: “..la coherencia de sus escritos ha mejorado muchísimo, su trazo es muy elaborado, se preocupa por la coherencia y la ortografía al escribir, participa y hace buenos aportes a la clase. Se expresa bien, le gusta mucho leer. El trabajo de cuerpo ha mejorado mucho aunque a veces no puede participar de forma directa y activa por su dificultad para concentrarse... analiza, pregunta, discute todo lo que ve, oye, lee.....”

La capacidad para producir en un texto más de un enunciado siguiendo un hilo temático y utilizando diversos recursos para su separación (como guiones o signos de puntuación. podemos apreciarla inclusive en textos de pequeños escritores.

La maestra de 2º seleccionó a Nicolás como uno de los cuatro niños de su curso en quien observó cambios significativos en su proceso-lector: Nicolás *“fue fortaleciendo su capacidad de expresión oral y escrita, sus trabajos son cada vez más elaborados y cuando dibuja va incluyendo nuevos elementos... ha mejorado mucho su redacción, ortografía, trazo y práctica la lectura en voz alta”.*

Veamos a Felipe Randial: “..al comenzar la elaboración del cuento no le salía ni una idea, no escribía nada pero finalmente con apoyo logró sacar adelante el cuento.. la obra pictórica fue igual, no tenía esquemas de lo que observaba, del cuerpo de personas, de animales, árboles, no dibujaba..,” Elizabeth Profesora 2º.

La siguiente es la versión final de su cuento en la que no solo expone una idea sino que además consiguió hacer un texto donde se observan relaciones entre enunciados con el uso apropiado de conectores.

En general podemos decir que los niños lograron producir textos acordes con la situación misma demandada: escribir un cuento. Los cuentos incluyen narraciones que cumplen con la cualidad literaria que les es propia.

Carlos Osorio, de 3º potencio su capacidad escritural enriqueciendo sus escritos tanto en sus construcciones gramaticales como en su caligrafía y ortografía. Veamos su versión final del cuento donde la mezcla de fantasía y realidad es evidente:

Ahora bien, en nuestros propósitos iniciales incluimos la necesidad de fortalecer las habilidades argumentativas y analíticas y propositivas de los estudiantes teniendo como referencia siempre los contextos que hacen parte de su vida. Veamos algunos ejemplos que muestran logros en estas habilidades particulares.

Para iniciar digamos que entendemos la argumentación como la exposición de un juicio o sistema de juicios por el cual se fundamenta la conformidad o veracidad de otro juicio o idea dada. Al argumentar se exponen las ideas por las cuales se expresa la adhesión o la confirmación de un planteamiento, de un juicio hecho por el propio sujeto o por otra persona.

Sobre Claudia Torres, de 5º, el profesor señala: *"..durante el presente año presentó un avance significativo en su proceso lecto-escrito; al comienzo del año no mostraba interés por mejorar su lectura y ortografía, aspectos en los que se ve un buen avance, se preocupa por preguntar cómo se escribe tal palabra o consulta en el diccionario. Ha*

comenzado a sustentar y argumentar sus ideas, cosa que al inicio del año escoñar no hacía..”

Veamos como en la socialización que hace de su monografía titulada : Optica, las puertas del alma, ante un auditorio de más de 70 personas. Claudia argumenta sus ideas....

“...Mi proceso de investigación comenzó desde que yo era muy pequeña, mi problema fue que a mi mamá le hicieron una cirugía en los ojos, a mí me inquieto mucho porque uno no sabe si pueda perder el ojo, pueda quedar ciega y a mí me inquieto mucho y entonces escogí esta oportunidad para poder investigar sobre este tema... Este es el ojo hipermetrope, el ojo hipermetrope es cuando los rayos de luz

enfocan en la retina. Los ojos hipermetrope son los ojos que ven mal, que se dividen en tres partes: (La niña dibuja en el tablero para reforzar su explicación).

1. La retina es más curva a lo normal; 2. La hipermetropía es cuando los rayos de luz enfocan después de la retina o pueda que la retina es la retina sea más curva de lo normal...3. Los rayos de luz se dividen y producen una sensación borrosa que el ojo no ve bien ...”

Cuando se introduce un elemento extraño en el ojo ,lavarlo durante diez minutos y no acudir a ningún químico porque puede hacer daño...”

Sobre VANESSA EL PROFESOR, al iniciar el año escolar valoraba que aún cuando : Desde el comienzo mostró interés por la lectura, especialmente por temas que tienen que ver con leyes, códigos civiles (impuestos) mostraba debilidades en su habilidad para argumentar. En el transcurso del año este aspecto fue fortalecido y su habilidad

argumentativa se demostró en la sustentación final de su monografía.”. VA continuación algunos apartes de la sustentación de su monografía ...

En los últimos años el delito de contrabando ha subido a niveles extraordinarios de gravedad, ya que se trata de un problema que afecta a toda la comunidad...Por medio del contrabando se crea una competencia desleal a los comerciantes honrados e importadores que sufren grandes pérdidas por la gran cantidad de contrabando que ingresa al país, incrementando el desempleo de los colombianos...”

Por otro lado el trabajo permanente que se hizo de lecturas individuales y colectivas de diferente tipos de textos, incluidos los textos producidos por los mismos niños fortaleció su nivel crítico . Esto lo podemos observar tanto en los contenidos de los cuentos donde desde muy pequeños se observan toma de posiciones sobre temas que despiertan interés

Finalmente nos parece importante señalar que una gran parte de los contenidos de los cuentos muestran que los niños incorporaron reflexiones, posturas y juicios de valor sobre los contextos que se trabajaron en el transcurso del año.

Alrededor del contexto escolar se produjeron gran cantidad de cuentos que recogen diversos temas del Proyectos de Ecología humana el cuerpo humano, salud y nutrición, las culturas indígenas y el cuerpo.

“... para crear el cuento que partió de una situación significativa como es la toma de las onces y el almuerzo en el proyecto de salud y nutrición. Con ellos partimos de la lectura de la guía de salud y nutrición donde escogieron una fruta determinada, la dibujaron y alrededor de esta lectura crearon historias...”

Maria Delfa Profesora 1º

Los siguientes son algunos ejemplos que muestran la presencia de dichos contextos

La maestra de 1º se refiere a Danys: *“... aunque algunas dificultades persisten en su habilidad para leer con fluidez, debido a problemas emocionales muy arraigados.... se destaca en cambio, porque construye y narra historietas, cuentos, su fluidez es muy buena, es muy pero muy creativo en las diferentes actividades artísticas, es excelente amigo y compañero muy solidario...”*

A partir del trabajo alrededor de las culturas indígenas y la historia de Wayra, que recoge elementos de los contextos, se crearon muchos cuentos.

En los cuentos cuyo tema es la familia es evidente que los niños expresan sus vivencias, emociones y deseos.

Los niños también relacionan e incorporan en la construcción de sus narraciones elementos de juicio de varios contextos a la vez.

Para los maestros la elaboración de los cuentos fue una experiencia significativa: En esta experiencia pedagógica se lograron fortalecer no solo las competencias comunicativas de los niños sino la confianza sus potencialidades:

“..Los cuentos dejan muchos aprendizajes un enriquecimiento del vocabulario, más amplitud en sus experiencias, la letra les mejoró mucho, el trazo es más legible y firme, la ortografía mejoró muchísimo, se utilizó más el diccionario Cuando elaboraron los cuentos se mostraron muy creativos e interesados en compartir sus ideas se observó la imaginación para escribir, ordenar ideas... el trabajo arrojó niños(as) más capaces, más seguros con una alta autoestima, niños(as) con un sentido de crítica constructiva, sentido lógico aplicable en su vida en pro de los demás, seres llenos de valores y portadores de grandes experiencias..”

.Gisella. Profesora 4º

“...La creación escrita les permite a los niños expresar, imaginar, las palabras adquieren todo su valor de comunicación social enlazadas a través de los cuentos que son creaciones significativas donde demuestran todas sus competencias comunicativas y que permiten vivencias sus relaciones con su entorno sociocultural..”

Elizabeth.

Profesora 2º

Fue también al posibilidad de vivenciar las potencialidades que tiene el aprendizaje significativo. Nos referimos a la relación recíproca entre los contenidos del área de Español y su aplicación en la elaboración de tareas y/o textos con sentido .

“...El ya tener base de español sobre narración y poderlas evaluar, aplicar o practicar fue muy interesante y gratificante ver que poco a poco los trazos en el esfuerzo tomaban otra forma, que la lectura de cuentos apasionaba más , que el párrafo tomaba más vida e importancia, que los adjetivos tenían un papel vital así como los sinónimos, que había que mejorar el vocabulario, que una pregunta del profesor podía a través de la idea del niño (a) llegar a una nueva aventura, que los diálogos en realidad eran técnicas valiosas para el narrador , traer un diccionario daba ventajas, haber leído también, que escribir podía tener otra convicción. Era un reto poder escribir más de los cinco usuales renglones.:::”

Elizabeth

Lozano

De ahí se deriva que es necesario aceptar como válidas todas aquellas respuestas de los niños que por extrañas erróneas que nos parezcan, ponen en evidencia sus conceptualizaciones acerca de los problemas que enfrentan.

El proceso constructivo supone errores sistemáticos , errores que son tales si los considera desde el punto de vista de los adultos pero que en el niño ponen en evidencia lógica interna, y son pasos necesarios que son las bases para la estructuras siguientes.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Asumimos que nuestra practica investigativa, derivada de optar por la sistematización como el enfoque asumido, tuvo permanentemente momentos conclusivos. El ordenamiento mismo del la experiencia que se muestra en este informe es para nosotros una muestra de dichas conclusiones. Por lo tanto, lo que aparece en este apartado son solo algunas abstracciones de carácter general que no podemos leerlas como la totalidad conclusiva de nuestro proyecto, pero tienen para nosotros un valor pedagógico en tanto son un nuevo momento desde el cual asumiremos nuestra reflexiones para repensar el diseño de nuestras acciones futuras

Podemos afirmar que la practica pedagógica alrededor de la lecto-escritura en el Liceo se compone de tres estrategias que operan articuladamente. Nos referimos a estrategias alrededor de los diadas: cuerpo y lecto-escritura; lecto-escritura y literatura y lecto-escritura y experiencia artística. Dichas estrategias están atravesadas por un conjunto de intencionalidades, actividades y reflexiones sobre los valores y los contextos en los que viven los niños.

El equipo de maestros ha venido configurando un conjunto de acciones para el desarrollo de cada estrategia cuya secuencia responde por un lado, a las maneras de comprender las relaciones entre el cuerpo, la experiencia artística y la lecto-escritura y en segundo lugar, a la

reflexión sobre la experiencia que ha venido acumulando el equipo y que tiene como referente articulador al P.E.I.

La estrategia que gira alrededor del cuerpo y lecto-escritura se deriva de asumir que los seres humanos somos cuerpo y que desde el nos comunicamos con el mundo. Por ello se han definido acciones que revitalicen en los niños y las niñas y maestros la conciencia sobre dicha realidad. La estrategia incluye un recorrido por procesos de danzar la vida y yoga donde el calentamiento, la danza libre, la relajación, la meditación y el masaje mediados por el silencio, permiten preparar a los y las estudiantes para la fantasía dirigida.

El equipo de docentes asume que el trabajo corporal humaniza las relaciones entre y niñ@s y maestr@s. Es decir, redimensiona la vivencia del cuerpo, lo armoniza, brinda nuevos elementos para reconocer su lenguaje, creando las condiciones para disminuir los niveles de agresividad y ansiedad; se convierte en un hallazgo grupal e individual permitiendo enriquecer las formas de pensar, de relacionarse, de concebir los lenguajes y de mirar la vida; además contribuye a mejorar la atención y concentración, elementos importantes para acceder a la lectura y la escritura en contexto. Igualmente para los maestros el trabajo corporal facilitó la apropiación de un conocimiento donde los valores se convierten en una vivencia real, pues dejan de ser sólo consignas generales, y dan la oportunidad de construir la convivencia contando con lo mío, lo tuyo y lo nuestro. Dentro de esta estrategia la fantasía dirigida se convierte en una experiencia nodal para la preparación del acto creativo en la elaboración del cuento escrito y la obra pictórica.

La estrategia que articula la práctica de leer y escribir con la experiencia literaria y que se concretó en la producción de cuentos individuales y grupales atiende a la consideración fundamental de que la escritura y lectura son experiencias comunicativas y como tal tienen una función social. El grupo de maestros realizó acciones para contactar los niños con diferentes tipos de textos y para que elaboraran escrituras que partieran de sus intereses y tuviesen un destinatario real. Derivado de asumir la premisa según la cual el desarrollo de la escritura se realiza como un proceso de construcción en el que tiene cabida el ensayo y el error se realizaron otro grupo de acciones que incluyeron

entre otras juegos de palabras-oraciones y textos más largos, cambios de finales de historias, lecturas colectivas, socializaciones y discusiones sobre los escritos que se iban produciendo. Todas ellas recogieron las reflexiones sobre situaciones vivenciadas en el Liceo como significativas para maestros y niños.

Es necesario ganar en estrategias pedagógicas que permitan identificar más oportuna y claramente las necesidades de los maestros que impulsen cada vez a plantear más sus visiones antes que responder a las preguntas o demandas del equipo coordinador. Nos preguntamos entonces ¿cómo crear otros espacios o formas de comunicación que cotidianamente permitan la circulación de sus necesidades e inquietudes? ¿cómo contribuir a que las identifiquen?.

De otro lado el equipo pedagógico asumió que la enseñanza de la ortografía y la caligrafía es inherente a todas las áreas del conocimiento y que por lo tanto debe incluirse en la programación de las diferentes asignaturas como un proceso creativo y agradable que aporte al desarrollo del pensamiento. Por su parte, los niños reconocieron la importancia de la ortografía y la caligrafía para escribir.

Para algunos maestros el desarrollo del proyecto permitió ubicar las debilidades que teníamos en el seguimiento detallado de los estudiantes, a nivel de sus cualidades argumentativas, de fluidez verbal, de manejo de contextos, proceso caligráfico y ortográfico, y en la vivencia de los valores.

BIBLIOGRAFÍA

BAENA, V. Fernando. De la armadura al templo . Revista Notas de luz. No. 19. Pág. 11.

BETANCOURT MOREJÓN, Julián. Estrategias para pensar y crear

BERTHERAR, Thérèse y BERNSTEIN, Carol, El cuerpo tiene sus razones, Autocura y antigimnasia. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica, 6º edición, 1994.

BONET CRUZ, Mirtha. La educación en valores: papel de la escuela y la comunidad para su educación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba.

BUSTAMANTE, Z. Guillermo. Los sentidos del acompañamiento a la investigación en programas de formación de docentes. Bogotá. Grupo Educar Editores. Pretextos pedagógicos N. 04- 1998 p. 27-31B.

CONTRAMAESTRE, Morela.. La imaginación es la loca de la casa.

ELLIOT, John. La investigación acción educativa. Mimeo.

ESCOBAR, Amparo y otros. Escuela, conocimiento y lenguaje en memorias del seminario investigaciones pedagógicas sobre la enseñanza del lenguaje., abril 1994.

FRIAS, Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos. Colombia. Cooperativa editorial del magisterio. Página 167. 1996.

GOMEZ , Gilma. P.E.I. Liceo Nuevo Chile.

GOODMAN. Desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas
En nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI editores.

JAIMES C. Gladys. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y la escritura . Universidad Externado de Colombia. 1994.

JOLIBERT, Joseph. Formar niños productores de textos.. Ediciones DOLMEN. Pág. 19.

KAMII, Constance. Comprensión de la lecto escritura.. Fotocopias.

LERNER, Delia. Comprensión, lectura y expresión escrita: Experiencia Pedagógica. Argentina: ALQUE DIDACTICA . 1996. Pág. 161.

LOWING, Alexander. Principios de la bio energética. Mimeo. Pág. 10

NEGRET, y Jaramillo. Constructivismo y lengua escrita en los procesos de la escritura. Edit. . Mesa Redonda. Magisterio. Pág. 36, 89, 90.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación artística, lineamientos curriculares. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

MONTESINOS, Diego. Unidades didácticas para bachillerato. Expresión corporal. España. J.J. Grafic. Indi Publicaciones. 199

MONTOYA, Vasco Eloisa. La investigación en el aula: una alternativa. Santa fe de Bogotá . Agosto 16, 1997, Mimeo.

PIEROLA, Virginia. Aportes Teóricos. No. 32. Dimensión Educativa.

RAMIREZ, Jorge Enrique. La sistemática, espejo del maestro innovador. Fundación CEPES. 1993.

RESTREPO, Luis Carlos. . El derecho a la ternura.

Revista notas de luz. La revista de la nueva era. N° 19, Año 4. Colombia. Abril- Mayo de 1996.

RODARI, Gianni. La gramática de la fantasía. Barcelona, España. Ediciones del Bronce, 199

RUIZ, E Ligia. Metodología de la educación plástica en la edad infantil. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 1991

Taller de talleres. Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo de la moral. Informe de investigación. IDEP. 2000

TEBEROSKY, Ana. “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” en nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Compiladoras. Siglo XXI Editores . 1996.

VIGOTSKY. L. S. Psicología y pedagogia(Capítulo: dinámica del desarrollo mental de el escolar en relación con la enseñanza). 1991.

VIGOTSKY. L. S. Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de la Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 2º edición, 1998.

VIGOTSKY L.S. Imaginación y creación en la edad infantil. Pág. 10-11. Editorial Pueblo y Educación.2ª. Edición. 1997.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALMENDRO, Manuel. “El cuerpo es conciencia” en revista Notas de luz. N. 19 p.67.

BARRAQUE NICOLAU, Graciela y CANNER ROMAN, Acela. Crecer y crear en la clase de geografía. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana, Cuba.

BASTER PÉREZ, Esther. La educación en valores, papel de la escuela. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación. Cuba.

BAXTER, Pérez Esther. La formación de valores una tarea pedagógica. Pueblo y educación. Ciudad de la Habana, 1.989.

BAXTER, Pérez Esther. LA escuela y el problema de la formación de hombres. Folleto. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Ciudad de la Habana, 1.994.

BONO de , Edward. Método para aprender a pensar. Mimeo.

BORROTO CARMONA, Gerardo. Creatividad , técnica en el proceso de las asignaturas de trabajo. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana , Cuba.

BORROTO CARMONA , Gerardo. y BARO BARO, WILDO. Creatividad y trabajo manual. Instituto Superior Pedagógico “EJV”. Ciudad de la Habana ,Cuba.

Colectivo de autores. Temas de psicología pedagógica para maestros I, II, III. Editorial Pueblo y Educación. La habana. Cuba. 1.989 – 1.990.

FNUAP. Educación - sexualidad.

FRAWLEY, William. Vygotsky y la ciencia cognitiva. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S.A..1999

FREEMAN, Joan. Investigación a nivel internacional sobre los niños superdotados y su educación.

FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Siglo Veintiuno Editores, 13^a. Edición. 1999.

FUNLIBRE, Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. Expresión plástica en la recreación. Colección Tiempo Libre y Recreación.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. Vigotsky, la construcción histórica de la psique. México. Editorial Trillas S.A., 2000

GARCÍA INZA, Miriam Lucy. Maestro investigador: desarrollo y evaluación de la inteligencia, talento y creatividad. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana. Cuba.

GARCÍA R. Lisardo y VALLE LIMA, Alberto. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La comunicación educativa, su manejo en la institución escolar.

GONZÁLEZ VALDÉS, América y HERNÁNDEZ D´Angelo Ovidio. El proyecto PRYCREA para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en el rendimiento de la lecto-escritura. Una experiencia cubana. Resultados y perspectivas.

GUERRA, Sánchez Ramiro. "La historia patria y la formación de sentimientos morales y patrióticos". Biblioteca Cubana de educación. La Habana, 1.923 p.p. 20-22

IDEP. Educación y ciudad. Miradas a la educación. Bogotá, Colombia. 1998

KEPNER, James I. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia. México D.F. Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V. 1992

LEGASPI, Alcira. Aportaciones teóricas. (Vigotsky y los tres términos de su teoría, psicología histórica, cultural e instrumenta).

LEGASPI, Alcira. Pedagogía Preescolar. Ciudad de la Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 1999

LICEO NUEVO CHILE. Agenda Schilenkha 2001. Bogotá, Colombia.

LORENZO GARCÍA, Raquel y MARTÍNEZ LLANTADA, Marta. Creatividad y talento. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

LOWENFELD, Víctor. El niño y su arte. Biblioteca de cultura pedagógica. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1985.

.
MANZONO GUZMÁN, Roberto. El carácter creador como característica de actividad pedagógica profesional.

MARIÑO CASTELLANOS, Juana Teresa. La creatividad en la escuela: propuesta de una metodología para su desarrollo en escolares primarios. Instituto Superior Pedagógico de Santiago de Cuba.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Aleida. Excelencia y creatividad: alternativas para su estimulación y desarrollo. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba.

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica de la educación. Manual teórico práctico. Círculo de Lectura Alternativa.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. Cómo desarrollar la creatividad en la escuela . Universidad de la Habana.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. La escuela y el desarrollo de la creatividad. Universidad de la Habana.

.

MURCIA FLORIAN, Jorge. Investigar para cambiar: un enfoque sobre investigación-acción participante. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio, 3º edición, 1992.

.

NAVARRO, Javier. Lectura y la literatura en los procesos de la lectura. Compilación de Fabio Jurado y Guillermo Bustamante. Cooperativa editorial del Magisterio. 1.995

OLLILA O. Lloyd. ¿Enseñar a leer en preescolar?: primeros años. Madrid, España. Narcea, S.A. De Ediciones. 1998.

RAMOS MALDONADO, Ferdinando. Pedagogía de la lectura en el aula: guía para maestros. México, Editorial Trillas S.A., 2000.

RANGEL, Mary. Dinámicas de lectura para un salón de clase. Editorial Gestus.

RODARI, Gianni. Cuentos por teléfono. Barcelona, España. Editorial Juventud, S.A. Decimosexta edición, 1998.

RODARI, Gianni. Ejercicios de fantasía. Barcelona, España. Ediciones del Bronce. 1997

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Barcelona, España. Ediciones del Bronce. 1998.

SILVA, Juan David. Vomitoarte, la generación de los vomitantes. Cargraphics.

SUAREZ, Alberto Camilo. Metodología para el estudio y la investigación. Ediciones Ciencia y Derecho.

VÁSQUEZ CEDEÑO, Silvia. Educación y valores. Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos.

VERA SALAZAR, Caridad. Manual V.S. Para la identificación de talentos escolares en la educación primaria. Ciudad de la Habana, Cuba, 2001.

_____. Aportes. Investigación Acción del profesorado. Bogotá, Colombia. Dimensión Educativa.1998

_____. Aportes. La investigación etnográfica aplicada a la educación. Dimensión Educativa.

WILDE, Oscar. El Príncipe Feliz .Panamericana.

ZIMERMAN E. R. El niño talentoso, problemática y perspectiva.