

EDUCACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA

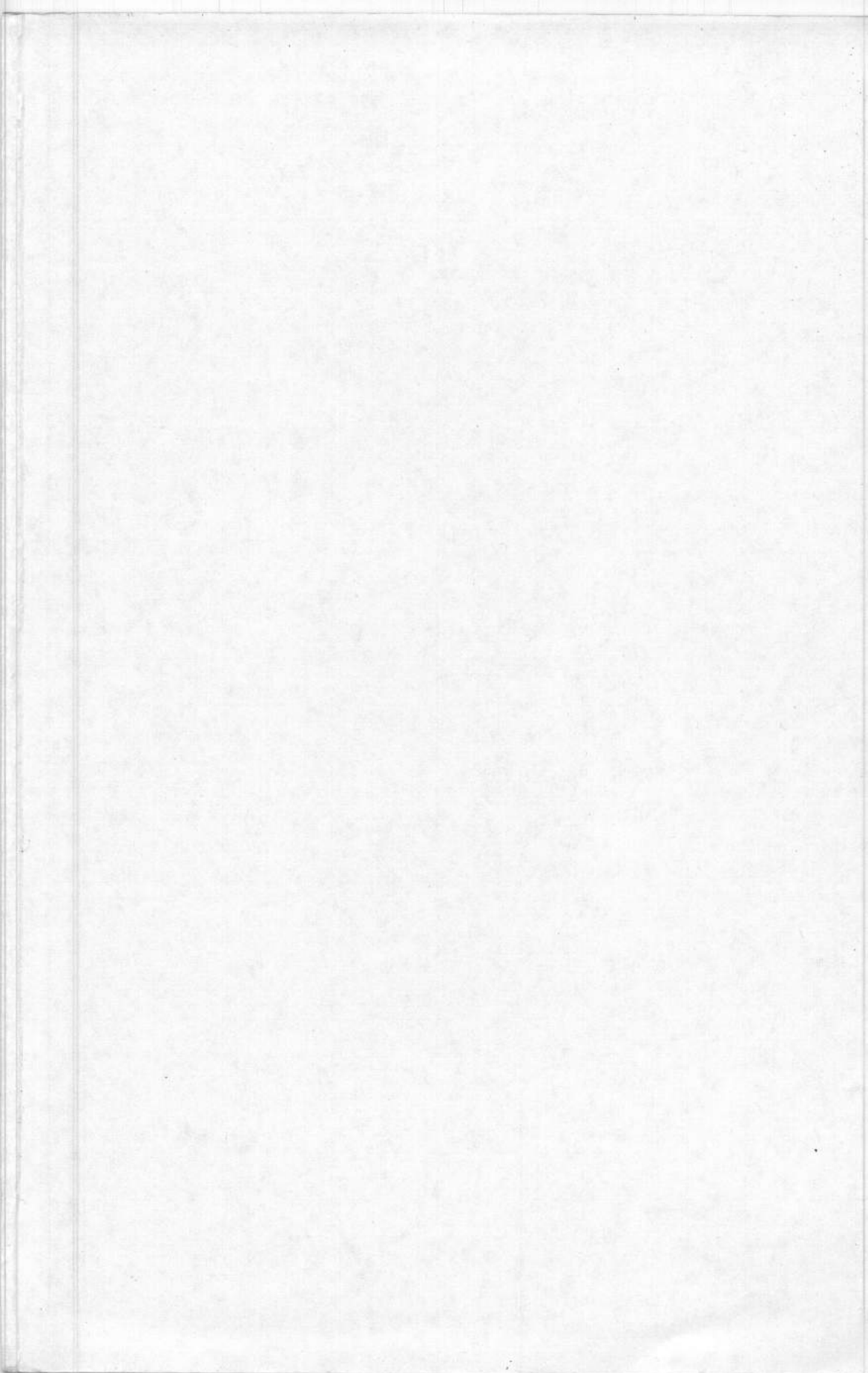


INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP

IDEP

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

cooperativa editorial
MAGISTERIO





372.4
E241E
ej.3

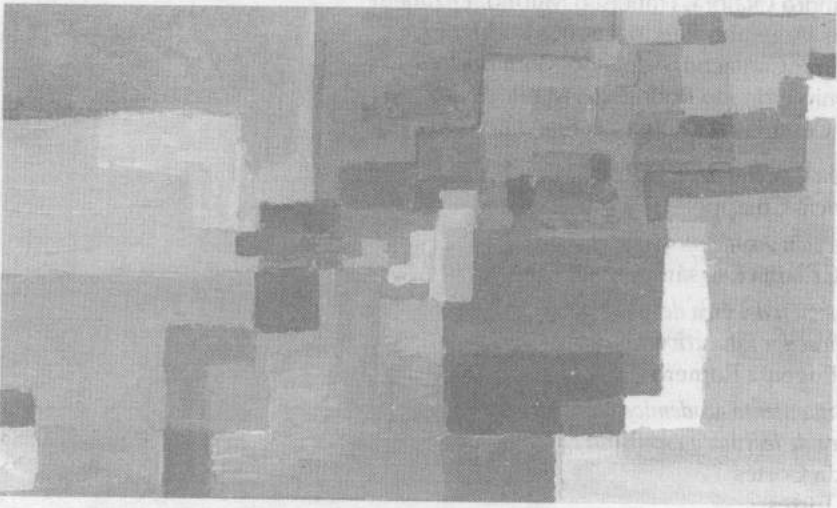
**INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP
EDUCACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES
E INNOVACIONES 1998-2000**

INNOVACIONES Y SINTESIS DE INVESTIGACIONES
ANALISIS Y SINTESIS DE INVESTIGACIONES
EDUCACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA
INNOVACIONES ETNOLOGICAS Y LINGÜÍSTICAS



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



EDUCACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES 1998-2000





*Investigaciones e innovaciones del IDEP –
Educación en lectura y escritura*

- © 2001 Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Alcaldía Mayor de Bogotá.
- © 2001 Claudia Lucía Ordoñez, Luz Marina Acosta,
Alejandro Otálora, Francisco Murillo, Elizabeth
Porrás, Argemiro Pulido, Leonor Rodríguez,
Vladimir Camacho, Armando Mora Bustos,
Antonio Orlando Rodríguez, Matilde Frías,
Julio César Goyes, Olga Cecilia Díaz.

Dirección General del IDEP:
Clemencia Chiappe

Subdirección Académica:
María Cristina Dussán

*Coordinación del área de
Comunicación Educativa:*
María Eugenia Romero

*Acompañamiento académico
en el área de lectura y escritura:*
Amanda Cortés
Edgar Torres

Diseño conceptual de la colección:
José Darío Herrera
Francisco Montaña

Acompañamiento editorial:
Francisco Montaña

Edición:
Martha Luz Tirado Fandiño

Corrección de estilo:
Dora Bueno de Parra

Diseño de carátula y páginas interiores:
Adriana Casis

Recuadro carátula:
(Detalle) *Formas de color II.* August Macke

ISBN de la colección: 8066-10-7
del volumen: 8066-15-8

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Impreso por Editorial Delfin Ltda.
Carrera 37 No. 12-42 Bogotá D.C.
Impreso en Colombia - Printed in Colombia





CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS	11
Investigaciones e innovaciones en lectura y escritura apoyadas por el IDEP	
<i>Claudia Lucía Ordóñez</i>	13
PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN SEMÁNTICO-COMUNICATIVA	41
Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria – innovación	
<i>Luz Marina Acosta Herrera</i>	43
Desarrollo de cuatro operaciones psicolingüísticas para leer comprensivamente Idep-famdi – innovación	
<i>Mauricio Alejandro Otálora</i>	59
La Lectoescritura, un espacio para el desarrollo del pensamiento. Piensa Plus, un programa para enamorarnos de la lectoescritura – innovación	
<i>Francisco Murillo</i>	73
Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar – innovación	
<i>Elizabeth Porras</i>	93
Lecto escritura y autonomía: Proyecto institucional para escuelas en convenio – innovación	
<i>Argemiro Pulido</i>	117
La correspondencia interescolar: un circuito de vida – innovación	
<i>Leonor Rodríguez</i>	141

Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado básica primaria –investigación <i>Vladimir Camacho, Armando Mora Bustos</i>	161
PROYECTOS RELACIONADOS CON LA ANIMACIÓN A LA LECTURA	175
Fomento de la lectura y la escritura en la educación básica primaria – investigación <i>Antonio Orlando Rodríguez</i>	177
Los niños y la literatura – innovación <i>Matilde Frías Navarro</i>	195
PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE	217
Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la escritura y la lectura – investigación <i>Julio César Goyes Narváez</i>	219
Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Bogotá. Análisis de tendencias – investigación <i>Olga Cecilia Díaz</i>	267

PRESENTACIÓN

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP es una entidad oficial de la ciudad de Bogotá que tiene como misión apoyar, realizar y difundir investigaciones educativas y producir proyectos innovadores de uso de los medios masivos en la educación.

Es dentro de este programa que el IDEP realiza cada año un cierto número de convocatorias para apoyar económicamente el desarrollo de proyectos de investigación y de innovación hechos por y para las escuelas de la ciudad. Apoyado en investigaciones previas y en las necesidades sentidas por la comunidad educativa, el Instituto también hace invitaciones a desarrollar proyectos de investigación y de innovación en áreas detectadas como críticas para el sector. Esta dinámica adquiere un mayor sentido cuando se entiende que gracias a la reflexión académica que le impone a los maestros el desarrollo de un proyecto de investigación o de innovación, puede adquirir una conciencia más profunda y crítica sobre su actividad en vista a mejorarla.

Las actividades del IDEP dentro del sector educativo de la ciudad y del país se convierten en fundamentales cuando a partir del conocimiento producido en su interacción directa con los maestros es posible definir prioridades, campos de problemas, acentos útiles que pueden orientar las políticas educativas de la ciudad.

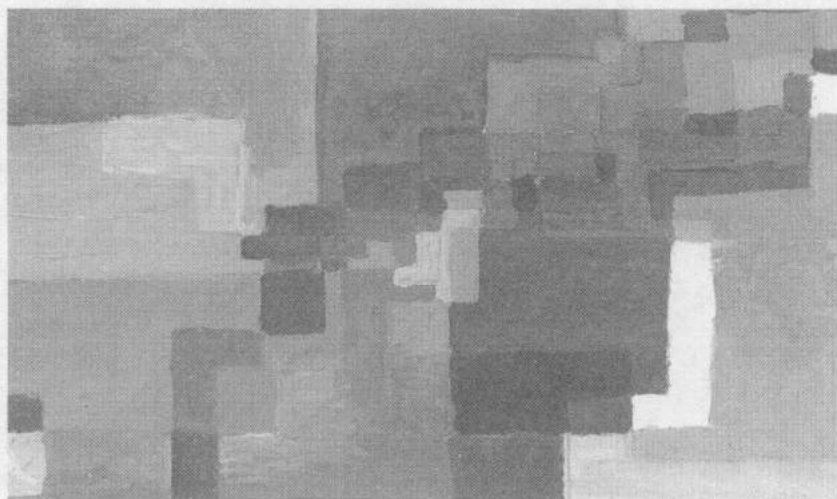
En este sentido la divulgación y puesta en común de los caminos, los resultados y los análisis realizados por expertos sobre un grupo de investigaciones y de innovaciones realizadas durante el trienio correspondiente a los años 1997-1999, se convierte en una tarea crucial que permite completar el círculo de la validación académica de la producción intelectual educativa.

Así es como en estos cinco volúmenes se presentan las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas –realizadas durante 1997, 1998, y

1999– y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativa y en sincronía con las pruebas de competencias básicas impulsadas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Estas sinopsis, realizadas en su mayoría por los investigadores responsables, están precedidas por un análisis valorativo y una puesta en el contexto de la discusión mundial en las áreas donde los proyectos fueron catalogados. Debido a que la categorización que agrupó los proyectos y que dio lugar a los estudios especializados fue posterior a las convocatorias, algunas de las síntesis de estos proyectos aparecen en más de un tema. Esto a la vez que permite al lector encontrar coherencia editorial en cada volumen, evidencia la metodología con la cual fueron concebidos estos productos editoriales.

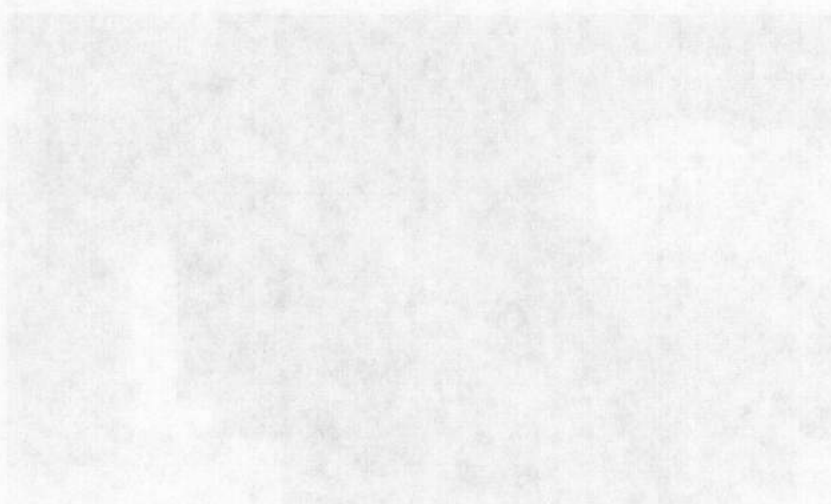
Este libro “Innovaciones e investigaciones del IDEP – Educación en lectura y escritura” hace parte de la colección de cinco libros que ponemos en manos de los investigadores especializados, de los maestros en ejercicio y en formación, de los formadores de docentes y del público general con el fin de ofrecer un aporte significativo a la discusión académica que permita reconocer nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y
VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS EN
LECTURA Y ESCRITURA**

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y
VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS EN
LECTURA Y ESCRITURA

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES EN LECTURA Y ESCRITURA APOYADAS POR EL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO*

Claudia Lucía Ordóñez*

Todo resumen, sobre todo en un campo teórico tan rico como el de la educación, y específicamente el de la educación en lectoescritura, es limitado. Sin embargo, debemos hacerlo para dar un contexto al propósito principal del presente documento: la valoración de proyectos de investigación educativa y de innovación pedagógica en este campo, financiados por el IDEP durante 1997, 1998 y 1999. La parte inicial del presente documento será una exposición somera de la forma como veo las conexiones entre las grandes corrientes teóricas que influyen en las visiones que hoy se tienen de los procesos de leer, escribir y guiar el aprendizaje de estas importantísimas habilidades. La segunda sección presentará la caracterización y valoración de los proyectos estudiados, para terminar con mis conclusiones y recomendaciones a partir de este proceso. Éstas se centrarán en los aspectos que considero necesario apoyar desde instituciones como el IDEP, para dar soporte al avance de la investigación y la innovación en la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro Distrito Capital, desde una perspectiva internacional.



MARCO TEÓRICO

Corrientes teóricas que influyen actualmente en el campo de la formación en lectura y escritura

Las teorías acerca de la *lengua* y las relaciones que se establecen entre ellas, y las teorías acerca del *aprendizaje*, son las que definen las diversas formas en

* El informe final de este trabajo se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

* Doctor of Education – Harvard. Graduate School of Education.

que se plasma la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. La gran contribución actual de las teorías de la lengua y el aprendizaje, y de la investigación que se ha realizado en procesos de lectura y escritura a su comprensión parece simple, pero ha convertido el desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito en foco de todo proceso educativo: la revelación de que el proceso de adquisición sólo se inicia con la asociación de los sonidos y los símbolos del lenguaje, y de que a partir de este comienzo sigue un complejo camino de apropiación de la escritura como forma personal de comunicación e, igualmente, de reconstrucción y reinterpretación de significados expresados por otros por medio de la palabra escrita.

En relación con las teorías de la lengua, es el estudio funcional *pragmático*, o sea el del *uso* del lenguaje (Mey. 1994), el que permite esta nueva conciencia de la lectoescritura como proceso de interpretación y apropiación de significados. Dos corrientes pragmáticas básicas que definen los procesos involucrados en la lectura y la escritura dividen las aproximaciones teóricas en las grandes líneas que últimamente han permitido las mayores contribuciones a la práctica pedagógica en estas áreas: la corriente semántico-comunicativa y la sociocultural. En la primera aproximación la lectura y la escritura se definen como procesos de *comunicación*; en la segunda como procesos de *creación y transformación* de significados y realidades. Ambas líneas teóricas miran el lenguaje en el contexto social, considerando el *Discurso* como su unidad de análisis. Esto marca una distinción básica con miradas lingüísticas anteriores de naturaleza estructuralista (v.g. Saussure. 1916) o transformacional (v.g. Chomsky. 1965), que consideraban el lenguaje como un sistema compuesto por partes conectadas para formar estructuras mayores, según reglas de diferente naturaleza. Las concepciones lingüísticas anteriores analizaban tanto partes como reglas, básicamente al nivel de la *oración* y sus componentes *formales*, mientras que las corrientes pragmáticas parten de una concepción *funcional* del lenguaje como sistema de significación sólo posible desde su uso en la interacción social, al servicio del cual se encuentran los elementos formales.

A pesar de su origen y unidad de análisis comunes, las corrientes semántico-comunicativa y sociocultural del lenguaje se diferencian por la forma como miran el discurso. Así, mientras las teorías de la lectura y la escritura que siguen la línea semántico-comunicativa se ocupan del análisis de distintos *tipos de discurso*, su comprensión y producción, las teorías socioculturales analizan y describen una variedad de *discursos* que definen la identidad y la cultura de diversos grupos sociales. La aplicación pedagógica a la lectoescritura de estas dos maneras de mirar el discurso, resulta diferente: desde lo semántico-

comunicativo se logra la definición de rasgos comunes a toda forma discursiva y la distinción de tipos generales según propósitos comunicativos (narración, descripción, argumentación, etc.) (v.g. Halliday, 1973), para su manejo a través de la socialización en la escuela. Desde lo sociocultural, en cambio, el análisis discursivo lleva a la comprensión de las muy diversas manifestaciones escritas y habilidades de lectura que pueden exhibir distintos aprendices por razón de sus procesos de socialización particulares, y al análisis de los diversos desarrollos posibles a partir de esas manifestaciones (v.g. Heath, 1983).

La línea semántico-comunicativa parte del concepto “competencia comunicativa”, acuñado por el antropólogo norteamericano D. Hymes (1971) –en abierta reacción a la limitada concepción chomskyana de “competencia lingüística” (Chomsky, 1965)– y encuentra el origen de su análisis funcional en la filosofía del lenguaje del inglés J.L. Austin (1962) y el norteamericano J. Searle (1969). En palabras de Hymes (1971:15), hay “reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles”¹. Por su parte, Austin propuso y Searle contribuyó al desarrollo del concepto de que las palabras y unidades mayores de lenguaje *hacen cosas*, de modo que sus funciones van más allá de la mera significación. Estas “cosas” se refieren a actos de comunicación por medio de los cuales los hablantes persiguen diferentes propósitos relacionados con lo que desean lograr de y con sus interlocutores. De esta manera Austin, Searle y Hymes sentaron las bases para la construcción del concepto de *discurso* como unidad de análisis de la lengua, una unidad de interacción social no relacionada directamente con ninguna unidad formal específica del lenguaje y sólo definida por una sucesión de propósitos comunicativos negociados entre hablantes (en la conversación o la correspondencia) u organizados conscientemente para otros (en los diversos tipos de textos escritos).

La disciplina del *análisis del discurso* se ha desarrollado ampliamente durante las últimas tres décadas y se ha enriquecido y diversificado en la teoría con ideas de filósofos de la lengua y de lingüistas tan importantes como los ingleses Halliday y Hasan (1976) y Widdowson (1978), el alemán Habermas (1979) y el holandés Van Dijk (1980, 1992), dando origen a diferentes heurísticas para el análisis de formas discursivas y de niveles de significado en textos orales y escritos. En la práctica, el análisis del discurso ha enriquecido disciplinas como la de la lingüística aplicada, dando origen a prácticas pedagógicas comunicativas relacionadas con la enseñanza de las diferentes habilidades de la lengua materna y de la segunda lengua.

¹ Traducción de la autora.

Es por su desarrollo directamente relacionado con el pensamiento racionalista moderno, que hace uso de sus categorías lógicas y comparte la posición epistemológica de la existencia de una realidad externa, susceptible de ser representada por medio del lenguaje y compartida por una variedad de interlocutores en la comunicación, que la línea semántico-comunicativa generaliza principios del discurso y categoriza sus tipos generales. Esta orientación la convierte en una herramienta especialmente adecuada para el análisis de discursos de tipo académico y científico, y le permite conectar el uso del lenguaje con la expresión de estructuras y funciones cognoscitivas y, por ende, con el desarrollo cognoscitivo. Con esto, la orientación semántico-comunicativa ubica el desarrollo del lenguaje –y muy especialmente el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura– como objetivos primordiales en todas las áreas escolares. Es en el marco de este tipo de orientación lingüística que se han desarrollado recientemente metodologías de la lectoescritura, no sólo relacionadas con desarrollos claramente lingüísticos sino también especialmente efectivos para los propósitos de socialización del niño y el joven en la cultura del pensamiento clásico, la ciencia y la tecnología.

El desarrollo de teorías socioculturales del lenguaje, en cambio, se enmarca dentro de la reacción filosófica posmoderna hacia el pensamiento racionalista, centrándose en la especificidad y diversidad de las formas de ver el mundo que únicamente se comparten por razón de la pertenencia a grupos sociales de identidad definida por medio de parámetros de tipo cultural. Este tipo de orientación coloca el lenguaje como elemento no sólo identificador, sino *constructor* de estas identidades específicas de los grupos sociales y sus realidades. Los propósitos de las teorías socioculturales de la lengua se dirigen hacia la comprensión y la distinción de los discursos pertenecientes a diferentes grupos culturales y socioeconómicos y de las relaciones de poder que se plasman en las diferencias (v.g. Foucault, 1966; 1977; 1980). La práctica pedagógica lectoescritora relacionada con visiones socioculturales del lenguaje busca el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de estos discursos específicos en la escuela, con el objeto de liberar a sus usuarios de diversos tipos de limitaciones sociales implícitas en su uso (v.g. Freire, 1970; Freire y Macedo, 1987; Díaz y Bernstein, 1990) o su reconocimiento como puntos de entrada necesarios para el aprendizaje del manejo del discurso más generalmente reconocido en la escuela y necesario para acceder a los beneficios del mundo globalizado actual (v.g. Gee, 1996).

En relación con las teorías del aprendizaje que se coordinan con las de la lengua para producir prácticas pedagógicas influyentes en la enseñanza de la



lectura y la escritura hoy, todas son constructivistas. Por ejemplo, a partir de la teoría de uno de los primeros psicólogos que desarrolló una teoría cognoscitiva del aprendizaje, el norteamericano Ausubel (1968), se desarrolló en Estados Unidos la influyente "teoría de los esquemas" (schema theory) en lectura (v.g. Anderson & Pearson, 1984). Ausubel partió de la base de que se aprende sólo aquello que se comprende, y estableció que la comprensión de conceptos se realiza al incorporar nuevos esquemas de significado a esquemas ya adquiridos en el proceso de aprender acerca del mundo. Esto se ha traducido en la práctica de la lectura en dar especial importancia a los conocimientos previos de los aprendices dentro de la actividad de comprender lo que leen. Más recientemente, las teorías del aprendizaje más influyentes en la práctica pedagógica son las constructivistas de tipo piagetiano y el constructivismo enriquecido con la orientación "vygotskyana". Hay, en la actualidad, una clara relación de complementación entre estas corrientes de pensamiento.

La teoría de desarrollo de Piaget define el proceso como una construcción individual a partir de la interacción con el ambiente y un continuo desarrollo a partir de logros anteriores. Como aplicación a la comprensión de la forma como se adquieren las habilidades de lectoescritura, se destacan los numerosos e influyentes trabajos investigativos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (v.g. 1989) en Argentina y México. Estas investigadoras han estudiado ampliamente la forma como los niños pequeños incorporan y construyen paulatinamente el principio alfabético a partir de los estímulos que representan los diversos materiales impresos que observan a su alrededor. Investigaciones como éstas han dado origen al desarrollo de prácticas pedagógicas muy definidas para las primeras etapas de aprendizaje de la lectoescritura, en las que se respetan las diferentes etapas infantiles de construcción de las relaciones sonido/símbolo y se utilizan y estimulan según distintos ritmos individuales. Éstas son metodologías que acompañan el desarrollo, pasando por la propia ortografía del niño y permitiéndole que, paulatinamente, vaya construyendo lenguaje escrito desde sus propias formas de expresión (v.g. Condemarín et.al., 1995).

La expresión pedagógica más coherente e influyente de este pensamiento acerca del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, con extensión a las etapas posteriores de desarrollo del niño, es la aproximación holística a la enseñanza de la lectoescritura desarrollada por Kenneth Goodman (v.g. 1984; 1986) en Estados Unidos (*whole language*). Esta pedagogía valora en las primeras etapas los mismos desarrollos individuales analizados por Ferreiro y Teberosky, proponiendo desde el principio el manejo de expresiones completas con significado y funciones auténticas en el entorno social, como estímulos para el

proceso, en vez del manejo de elementos de lenguaje aislados. También desde el comienzo del proceso y a través de todas las etapas y hasta los desarrollos más avanzados, da especial importancia a la lectura de literatura infantil y a la escritura creativa para continuar el proceso de lectoescritura con base en textos auténticos y motivadores, y en los intereses comunicativos del niño.

Ideas como éstas y otras más específicas aún provenientes de Europa, que valoran la imaginación, la creatividad y la fantasía en el desarrollo infantil de gustos y habilidades lectoras y, a su vez, la lectura literaria como fuente de desarrollo cognoscitivo (v.g. Rodari, 1990) se combinan para impulsar el gran movimiento latinoamericano de la *animación a la lectura* en la escuela y fuera de ella. Respaldo ya por una amplia colección de fuentes teóricas y metodológicas², así como por la definitiva importancia que ha adquirido en las últimas décadas la producción literaria en español para niños y jóvenes, en nuestros países latinoamericanos ha tenido especial eco y empuje, ante la necesidad de aumentar las habilidades lectoras y el volumen de lectura en nuestros niños.

Estos propósitos deben continuar ganando importancia, si se tiene en cuenta la abundante investigación realizada, especialmente en Estados Unidos, que reconoce que el volumen de lectura es una de las variables que más influye en el desarrollo de lenguaje, y por ende en el desarrollo académico, de los niños desde la primera infancia y a lo largo de la vida escolar (v.g. Stanovitch, 1986; 1998). Además, la formación del niño como un lector permanente ya se reconoce como objetivo de enorme importancia, no sólo para la consolidación y desarrollo de sus habilidades lectoescritoras sino para el de sus habilidades cognoscitivas, y para que se convierta en un verdadero participante, no sólo un espectador, en el arte y la cultura (v.g. Soriano, 1995).

Es importante destacar en este punto la contribución de la investigación en adquisición del lenguaje para la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura. La Academia de Ciencias de los Estados Unidos, por ejemplo, publicó recientemente un libro revelador acerca de la prevención de dificultades de lectura en niños pequeños (NAC, 1998), que incluye un resumen –realizado por un grupo de investigadores prominentes– del conocimiento que se ha adquirido internacionalmente acerca de los procesos que intervienen en el desarrollo de las habilidades de lectura. Con base en este resumen, los investigadores produjeron recomendaciones importantes acerca de la enseñanza de la lectura desde la primera infancia. El grupo es

² Se puede consultar una excelente bibliografía en esta área en la propuesta "Seminario sobre fomento de la lectura y la escritura en la educación básica primaria", producida en respuesta a la Convocatoria del IDEP No. 03-99 por el Taller de Talleres, o remitirse a la página 195 de este libro.

claro en destacar el hecho de que la conciencia fonológica y su componente específico, la fonémica, son logros iniciales del proceso, de extraordinaria importancia en el avance posterior hasta niveles complejos de lectura comprensiva. Indican, por esta razón, que modelos pedagógicos como el de la lectura global (*whole language*), según el cual no se deben enseñar explícitamente las relaciones fonológicas, pueden no ser suficientes y que sea necesario combinarlos con metodologías que hagan más trabajo consciente sobre las relaciones sonido/símbolo-parte/palabra y las consoliden en las primeras etapas de adquisición. Hacen gran énfasis, por otro lado, en la necesidad de rico acceso de los niños a la lectura auténtica de textos y al manejo de textos, no sólo literarios sino informativos e ilustrados desde las etapas preverbales de desarrollo, para proveer desde siempre el necesario contexto real e interesante de adquisición para las habilidades lectoras y una variedad de experiencias lingüísticas orales alrededor de lo que se lee.

Finalmente, las recientemente redescubiertas ideas de Lev Vygotsky añaden a la actividad constructiva lectoescritora en la escuela la importancia pedagógica de la interacción social, de la cual parte todo aprendizaje, según Vygotsky, para luego internalizarse individualmente por medio del lenguaje. Dentro de esta interacción social para la estimulación del desarrollo, Vygotsky da importancia especial a la intervención del adulto y de otros aprendices que se hallan en niveles más avanzados de desarrollo en relación con el niño, y que deben interactuar con él dentro de su "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1978), definida como aquella en la cual el niño puede realizar actividades más avanzadas de lo que indicaría su nivel de desarrollo, debido a que su tutor construye un andamiaje que da apoyo a los nuevos aprendizajes.

Estos principios teóricos "vygotskyanos" del aprendizaje han inspirado el desarrollo de estrategias pedagógicas basadas en la interacción profesor/alumno y entre aprendices y en relaciones de tutoría individual y en pequeños grupos, que han probado ser las más efectivas en la producción de resultados específicos de aprendizaje (v.g. Rogoff, 1990; Perkins, 1995). Específicamente en el área de la lectura, estas prácticas se plasman en procesos pedagógicos de socialización y discusión entre y con los lectores aprendices de sus interpretaciones de textos leídos; en la escritura se traducen en procesos de edición formativa con intervención de maestros y pares, y en la creación de "centros de escritura" institucionales, no muy comunes aún entre nosotros en el ámbito escolar, a los que los pequeños y jóvenes escritores pueden acudir para conseguir comentarios y guía para los procesos de edición de sus escritos, en todas las áreas académicas.

A partir de este panorama general de teorías influyentes en las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la lectura y la escritura, procederé ahora a valorar el conjunto de once proyectos en investigación e innovación que he revisado. Consignaré en la siguiente sección un resumen general de lo observado, que podrá complementarse con un detalle mayor de cada uno de los proyectos en el anexo que acompaña el presente documento (véase anexo)*.



ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS

Análisis de los proyectos aprobados por el IDEP en el campo de la lectura y la escritura durante el año 1999

Al repasar globalmente el grupo de propuestas y trabajos terminados en el área de lectoescritura lo primero que salta a la vista es que logra cubrir en forma casi total el panorama teórico de las corrientes lingüísticas y cognoscitivas más influyentes en el área. Esto es realmente importante, pues habla de un proceso activo entre las instituciones escolares del Distrito Capital, de puesta al día en conocimientos teóricos y aplicaciones pedagógicas en el área del lenguaje. Esto da cuenta, igualmente de un interés equilibrado por parte del IDEP en estimular una diversidad de nuevos desarrollos, coherentes todos ellos con los parámetros fijados por la última ley de educación y por los lineamientos curriculares producidos por el Ministerio de Educación para el área de lenguaje.

A pesar de esto, entre los once proyectos revisados sólo encuentro tres que puedo calificar de muy buenos, dos de ellos innovaciones en el área de la animación a la lectura y el restante, una investigación en el área semántico-comunicativa. Los demás presentan debilidades que indicaré en detalle. Esto quiere decir que todavía falta trecho, y esto aún –como se verá– desde los buenos proyectos detectados, para que trabajos en lectoescritura como los que he revisado puedan aportar internacionalmente al conocimiento en el área.

Trabajos enmarcados en una orientación semántico-comunicativa del lenguaje

De acuerdo con los desarrollos teóricos resumidos anteriormente, que señalan las teorías de naturaleza semántico-comunicativa como aquellas que han producido las más claras y abundantes indicaciones para la enseñanza de la lectoescritura,

* Este Anexo se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP, por razones de espacio fue imposible incluirlo.

encuentro que siete de los once proyectos revisados se pueden clasificar dentro de esta corriente teórico-pedagógica. Sus marcos teóricos, sin embargo, no demuestran que los proponentes sean conscientes de este hecho, ya que en ninguno de los trabajos se menciona esta importante línea de pensamiento. Igualmente, ninguno cita resultados de estudios empíricos relacionados que den soporte al diseño de las intervenciones o investigaciones específicas.

Innovaciones

Seis de los proyectos que se enmarcan en la línea semántico-comunicativa son de innovación, todos en diferentes niveles de preescolar y primaria. De ellos, sólo uno describe una innovación terminada. Tres proponen la transferencia de innovaciones desarrolladas en otras instituciones con anterioridad: "Aplicación de estrategias innovadoras en la adquisición del proceso lector y escritor con niños de preescolar y primero de primaria", transferencia del proyecto "Lectores 2000" de la Universidad del Bosque, "Desarrollo de cuatro operaciones psicolingüísticas para leer comprensivamente", transferencia de innovación desarrollada en la Fundación Alberto Merani y "Desarrollo del pensamiento a partir de potenciar competencias básicas en lectoescritura en la educación básica primaria", transferencia del programa "Piensa Plus" de los Hermanos Maristas de México. Estas tres innovaciones tienen en común una débil justificación de la transferencia respectiva, que debería estar apoyada en evidencias claras de éxito previo en su aplicación, y en razones para su preferencia, entre otras innovaciones parecidas o que persigan los mismos propósitos. La más fuerte y aparentemente original entre las revisadas es la proveniente de la Fundación Merani, institución que cuenta con una larga trayectoria y éxito en el ámbito educativo. Sin embargo, el trabajo se encuentra débilmente sustentado en las teorías comunicativa y constructivista, a pesar de su obvia conexión con estas líneas de pensamiento. Igualmente, no hay pruebas empíricas que sustenten el éxito anterior de la innovación en la solución de los problemas de lectura detectados por los proponentes en su institución. En general, pues, no hay muestras claras de que quienes escogen las innovaciones conozcan el origen teórico de las aplicaciones pedagógicas o resultados registrados, si los hay, de su uso en otros contextos.

Hay dos propuestas interesantes de innovación totalmente originales de las instituciones proponentes: –"Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar" y "Lectoescritura y autonomía"– que demuestran inquietudes claramente bien dirigidas e involucran formación tanto de niños como de maestros. Sin embargo, estas propuestas carecen de claridad suficiente

acerca de las prácticas lectoescritoras específicas que han de implementarse, lo cual hace imposible valorar sus posibles aportes. Sin embargo sobresale la primera propuesta mencionada, pues pide apoyo a un proceso ya iniciado de actualización de un grupo de maestros que han decidido emprender voluntariamente un proceso de autoformación. La culminación del proceso es el desarrollo e implementación de un cambio en la pedagogía de la lectoescritura en toda la Institución, lo cual le asigna mérito especial y la destaca como un tipo de proyecto que valdría la pena estimular.

En general, las propuestas son de pequeña envergadura y no contemplan modos de validar las experiencias innovadoras. Sólo una pide apoyo en un proceso de validación: aquella que propone el uso del programa "Piensa Plus", que pretende mejorar las habilidades lectoras y de argumentación de alumnas de toda la básica primaria de una institución completa. Así, los proponentes demuestran una conciencia desarrollada de la necesidad no sólo de innovar sino de investigar formalmente, si la innovación resulta efectiva en el ataque del problema que le da origen. Ésta aparece como una carencia general importante en los proyectos de innovación, que no permite la producción del tipo de conocimiento que posteriormente sustentaría, o no, la extensión de la aplicación de estas innovaciones más allá de las instituciones que las originan.

El único trabajo terminado manejó procesos de correspondencia interescolar para estimular el trabajo en lectoescritura en dos grados de la primaria "La correspondencia interescolar: un circuito de vida". Aunque el informe da cuenta de grandes dificultades en la puesta en práctica de esta innovación, es importante resaltar la importancia del proyecto por la gran potencialidad que tiene de estimular la lectoescritura dentro y fuera de una institución escolar y a partir de verdaderos propósitos comunicativos. La correspondencia logra, por su autenticidad como proceso escrito y su poder de crear verdaderas relaciones de amistad y aprendizaje entre corresponsales, involucrar en forma total a los niños en el uso real de la lectura y la escritura. Constituye, pues, una actividad comunicativa básica en cualquier programa de estímulo y desarrollo de las habilidades de leer y escribir. A pesar de que es claro que este proyecto es apenas el comienzo de una experiencia, resulta satisfactorio encontrar que este tipo de actividad ya está en uso en nuestras escuelas públicas, inclusive con algo de uso del correo electrónico, que hoy resulta la herramienta obligada para estos propósitos. El informe hace perfectamente claro el hecho de que esto último no tuvo éxito por problemas técnicos y de dificultad en el entrenamiento de los niños en el uso del internet, lo cual es lamentable pues resulta indispensable, en proyectos de práctica permanente de actividades

tan importantes como la correspondencia escrita, facilitar usos pedagógicos como éste de los medios virtuales.

Por otra parte, el informe final de esta innovación ilustra de nuevo debilidades presentes en las propuestas anteriores y relacionadas con la pobre sustentación teórica y de estudios empíricos anteriores, que en el caso específico de la correspondencia son muy abundantes en otros países. Igualmente revela una débil evaluación de efectividad, que aquí se basa en comentarios subjetivos de los autores referentes a la forma como funcionaron las diferentes etapas del proceso de implementación. Vale la pena destacar que una excelente posibilidad de validación de este tipo de proyectos es la recolección y análisis sistemático de datos cualitativos provenientes de entrevistas con los involucrados, por ejemplo. Hacer ver esto a los maestros innovadores y guiarlos en el proceso de la investigación cualitativa puede demostrar, a ellos y a otros interesados, que la validación de innovaciones no constituye necesariamente un complejo camino de diseño y aplicación de pruebas cuantitativas, que necesitan de procesos serios de validación estadística para permitir un verdadero análisis constructivo e informativo de resultados.

Investigaciones

Un séptimo trabajo, cobijado bajo la corriente de pensamiento semántico-comunicativa y que puedo calificar de muy bueno, es un proyecto de investigación terminado: "Desarrollo de estrategias comunicativas escritas en niños de tercero a quinto grados de básica primaria". Esta investigación propuso la creación y validación de una propuesta didáctica para la adquisición de procesos argumentativos escritos en niños pequeños de tres escuelas de Bogotá, con más o menos 300 alumnos y 15 maestros que participaron en la socialización de las diferentes etapas del proceso. El proyecto utiliza una definición de la argumentación como forma de discurso, que "supone el hacer compartir al interlocutor una visión de mundo" (p. 3). Por esta razón, los autores de la investigación parten de la base de que las personas realizan esta actividad desde la infancia, cuando conversan tratando de convencer a otros de sus ideas y cambiando matices al escuchar las ideas de otros en la interacción comunicativa cotidiana. La propuesta didáctica parte de esta actividad oral natural para lograr que, después de diversos tipos de ejercicio organizados en varias fases de diagnóstico y procesos posteriores de reescritura de textos propuestos, producción semiguída por pasos de un texto argumentativo sobre tema dado y manejo de una carta argumentativa de tema y situación dada pero sin guía, los niños desarrollen textos escritos con altos grados de organización de argumentos

coherentes y cohesivos que prueben tesis diversas por medio de diferentes estrategias de persuasión.

Aunque la línea teórica semántico-comunicativa, de nuevo, no se menciona en el marco teórico, éste contiene un exhaustivo análisis del concepto de argumentación que resulta muy interesante aunque, en este caso específico, innecesariamente amplio para el alcance de la innovación que se diseña. El marco caracteriza el discurso argumentativo desde los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura de Van Dijk y analiza su fuerza ilocutiva y perlocutiva utilizando, pero lamentablemente no citando, principios más funcionales que éstos de análisis discursivo originados en Austin y Searle, y en las estrategias de establecimiento de cohesión entre proposiciones de Halliday y Hasan. Además, la argumentación se concibe como una actividad comunicativa en la cual se ponen en juego no sólo este tipo de estrategias cognoscitivas, sino también operaciones de carácter emotivo relacionadas con sentimientos, creencias, opiniones, deseos de ejercer influencia sobre los demás y estrategias de persuasión para lograrlo, que sitúan el proceso argumentativo en un contexto social, cultural e ideológico específico.

Este proyecto constituye un proceso completo de producción y validación de una innovación pedagógica con base en un profundo estudio teórico del cual parte una hipótesis clara (la de que los niños pequeños argumentan en su conversación y se puede partir de este conocimiento para afinar sus estrategias y lograr la producción escrita). Además, un diagnóstico previo sienta las bases para la creación de la nueva secuencia de enseñanza, que resulta bastante interesante. Es ejemplo, pues, de un proyecto ideal de innovación con investigación acompañante, que demuestra claramente la forma como se puede generar conocimiento básico fuerte que sirve de real punto de partida para cambios pedagógicos fundamentados.

Al proceso sólo le faltó una mayor rigurosidad en el análisis de los datos provenientes de las producciones de los niños, tanto en la etapa del diagnóstico como en la de la validación de los resultados de la innovación. Hubiera sido necesario el análisis de una muestra bien escogida de textos y una combinación de análisis cuantitativos y cualitativos que convenciera, en forma más fuerte, sobre la confiabilidad de los resultados obtenidos. El análisis de datos cualitativos siempre necesita gran apoyo por parte de asesores experimentados, pues resulta especialmente delicada e importante para demostrar la importancia del estudio y guiar unas conclusiones y recomendaciones aplicables, de real utilidad. Vale la pena un reanálisis más sistemático de estos datos, que obviamente resultan interesantes. Y los autores demuestran minuciosidad y capacidad de análisis

suficientes para asegurar que dicho reanálisis, si lo realizan ellos mismos, proporcione información aún más poderosa para permitir la ampliación de una propuesta cuyo interés es patente.

Trabajos relacionados con la animación a la lectura

Dos proyectos de innovación incluidos en este grupo se relacionan con el movimiento de animación a la lectura, una innovación en curso y una terminada, y despliegan especial calidad. La innovación en curso, "Seminario sobre fomento de la lectura y la escritura en la educación primaria," constituye un tipo de trabajo verdaderamente interesante, no sólo por su tema sino por el alcance de sus propósitos. Éstos indican un tamaño de proyecto que puede ser el ideal para definir la verdadera propuesta productiva de innovación que no necesita investigación acompañante para producir efectos deseables.

Con el respaldo de una amplia experiencia en formación e investigación en animación de la lectura en actividades anteriores del o los autores, que se presenta en forma clara en el documento de la propuesta, se propone la realización de un seminario en el cual se socialicen experiencias de fomento de la lectura realizadas por maestros de escuelas del Distrito, e información actualizada proveniente de la actividad de importantes investigadores nacionales y extranjeros en el área. El propósito general del seminario es el de contribuir a la difusión y enriquecimiento, tanto de experiencias pedagógicas como de experiencias de investigación.

En este proyecto se destaca la intención de acercar el trabajo de docentes e investigadores, tradicionalmente difícil de reunir y de enfrentar en diálogo mutuamente enriquecedor. También resulta especialmente importante para los docentes participantes la difusión y discusión que se ofrecen de teorías y concepciones recientes en el campo de la lectura y la escritura, lo cual constituye una oportunidad para la reflexión acerca de información teórica que se encuentra en la base de las prácticas pedagógicas que ya utilizan los docentes, o que se les exigen desde el horizonte de las más recientes reformas educativas. Ésta es una experiencia también poco usual para los maestros, dentro de su práctica pedagógica. Para el logro de los propósitos propuestos se ofrecen, dentro del seminario, conferencias de expertos investigadores de la promoción de la lectura y la literatura infantil y juvenil, diálogos entre conferencistas y docentes, presentación de experiencias pedagógicas de los maestros y foros participativos acerca de las presentaciones de ambos tipos de participantes.

Es de destacar también, en este proyecto, que se proponen formas de socialización de la experiencia basadas en la producción, el enriquecimiento

interactivo y la difusión por internet de textos producidos por los docentes, que describan las experiencias compartidas y vividas durante el seminario. Estos escritos se desarrollarán y enriquecerán durante el seminario, de modo que la experiencia para los docentes sea aún más rica al permitirles pasar por un proceso también pedagógico para ellos, de producción y edición continua de sus escritos. Porque la actividad de redacción es auténtica y no pretende entrenar a los maestros en la enseñanza de la escritura, sino guiarlos en su propio proceso de escribir textos reales dentro de su experiencia docente, parece especialmente importante para los docentes que se enfrentan día a día al reto de enseñar a escribir a sus alumnos en formas que probablemente no corresponden a aquéllas por medio de las cuales ellos mismos se comunican. La propuesta del seminario constituye, un excelente modelo de proyecto pequeño, pero de sólidos e interesantes productos, que puede definir todo un tipo de trabajo de naturaleza no investigativa a corto plazo, que vale la pena apoyar.

La segunda innovación en esta área es un trabajo terminado: "Los niños y la literatura". Se propuso orientar a niños de preescolar y básica primaria de cuatro instituciones públicas y una privada de Bogotá, en la producción de textos literarios, y a sus maestras, ocho en total, en la producción de conocimientos que relacionaran esta producción con el aprendizaje de la lecto-escritura, al utilizar los textos de los niños como material de aprendizaje.

La base teórica de este proyecto, resumida al igual que el propósito de manera clarísima desde el principio del informe, pone la producción literaria como eje del aprendizaje de la lectura y la escritura, y del desarrollo de habilidades de pensamiento como la observación, la comparación, el manejo de símbolos, la inferencia y la formulación y solución de preguntas y problemas. Igualmente ve estos aprendizajes dentro del proceso de afianzamiento de competencias comunicativas, que implica la revisión continua de lo escrito a partir de la reflexión permanente del escritor sobre sus textos y los de otros, sobre la crítica de otros a sus textos y sobre la lengua como instrumento expresivo.

El marco teórico de esta innovación resulta ser una combinación ecléctica pero muy lógica de principios constructivistas del desarrollo cognoscitivo y del lenguaje de origen "vygotskyano", y de la convicción de que el desarrollo de habilidades cognoscitivas de construcción de significados ocurre desde la literatura, por la oportunidad que ésta brinda de manejar el lenguaje simbólico, la fantasía, el tiempo y el espacio. Por su cercanía al lenguaje natural de los niños, y al juego, el texto literario y la interacción con otros a partir de su producción se consideran como especialmente propiciadores del desarrollo

cognoscitivo y del lenguaje. Paralelamente al desarrollo de habilidades de lectoescritura en los niños, esta innovación impulsa a los maestros participantes a analizar sus propios procesos de adquisición de estas mismas habilidades, y a extenderlos en la producción de textos dentro del proceso y como productos de la aplicación de la innovación.

Todos estos elementos se unen a un juicioso análisis de la forma como se validan los resultados de la innovación, para hacer de ésta el trabajo más claro en su propuesta y más completo entre los revisados. La validación de resultados no se hace, sin embargo, por medio de un análisis sistemático de datos, sino más bien en un listado exhaustivo de los productos generados a partir de la aplicación de la innovación, tal como los ven y valoran subjetivamente los innovadores. Aunque esto no hace que el trabajo llegue al nivel investigativo que sería deseable, constituye la aproximación más cercana. Es de resaltar el detalle cuando los autores describen los productos y la importancia de que cada uno está revestido. Además, el análisis se lleva a cabo con base en un modelo heurístico de evaluación del impacto de una innovación pedagógica desarrollado por Roberto Pascual, que resulta realmente interesante y que incluye la eficacia y funcionalidad de la innovación en relación con la demanda social, la calidad de las experiencias educativas que genera, y su éxito en el logro de mayor equidad, libertad y justicia social.

Curiosamente, y aunque el de esta innovación es un informe final, no contiene una descripción suficientemente detallada de la innovación en sí ni de las estrategias de lectoescritura que promovió entre los maestros, los alumnos y los padres de familia. En los anexos al informe se presentan descripciones generales de estrategias de producción escrita que se utilizaron, y ejemplos de producciones y formatos de las actividades que se incluyeron. Pero falta una descripción y ejemplificación detallada de las actividades, para dar cuenta clara de lo que se llevó a cabo. Desde luego, se cuenta con productos muy concretos en la forma de una revista literaria con las producciones de los niños, y de un libro con las de los maestros, pero el informe es lo único que se tiene para la valoración completa de la experiencia, y debería ser específico en cuanto a la innovación en sí y a su proceso de aplicación.

Queda claro que el área de animación de la lectura es la mejor sustentada y desarrollada dentro de nuestras escuelas públicas, gracias a la importante acción de Taller de Talleres y Fundalectura, instituciones proponentes de estos proyectos que, evidentemente, vienen trabajando el tema con gran seriedad, y a nivel internacional, desde hace ya varios años. Es éste un buen ejemplo de los logros que son posibles a partir de un trabajo constante de uso del saber

de una comunidad internacional de interés específico, de investigación y de conexión entre sus resultados, y la acción pedagógica directa en la escuela. Constituye así un ejemplo a seguir en otras áreas complementarias del desarrollo lectoescritor, que aseguren la formación integral y el desarrollo del gusto amplio por la lectura y la escritura, ya no sólo en manejo de textos literarios, de nuestros niños.

Trabajos enmarcados en una orientación sociocultural del lenguaje

Los trabajos enmarcados en una orientación sociocultural del análisis de la lengua son solamente dos, una innovación y una investigación, la primera en curso y la segunda terminada. La innovación demuestra apenas un comienzo del trabajo en esta área, que resulta extremadamente complejo, casi críptico, en su discurso y aparentemente demasiado simple en su aplicación. Su autor la califica de investigación, pero yo no encontré en ella los elementos suficientes para calificarla como tal. Por su parte, la verdadera investigación constituye el proyecto más formal y completo de todos, en términos de investigación empírica.

Investigaciones

“Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura” es el título de la investigación, en la cual logran vislumbrarse aspectos de gran interés, pero que resultó oscura por el uso y el exceso de un lenguaje poco convencional, que no facilitó la comprensión de la propuesta. Después de secciones iniciales demasiado extensas, en las que parece que el propósito hubiera sido sobre todo justificar la capacidad del autor de la propuesta para realizar el proyecto (justificación que no debería ser necesaria en un proyecto interesante, bien concebido y organizado) y presentar conceptualmente su pedagogía, aparece lo que parece ser la caracterización del proyecto, así: “En términos de educación integral, la propuesta aporta un horizonte de investigación, innovación y actualización” (p. 30). Se entiende que el proyecto propone el logro simultáneo de estos tres objetivos, por medio de una serie de talleres a partir de los cuales se producirán cuatro ensayos y un video que cubrirán cinco aspectos diferentes de la propuesta pedagógica.

El autor define su “pedagogía de la imaginación poética” a partir de la “educación posmoderna” basada en la imaginación y la creación-crítica, que activa competencias lingüísticas como el juego, la parodia, la analogía, la metáfora, la yuxtaposición, la simultaneidad expresiva, la intertextualidad de códigos, el saber de géneros populares, las percepciones corporales, las

imágenes autorreflexivas, las imágenes provenientes de diferentes medios de comunicación y los mitos. Esta pedagogía implica la ruptura de los hábitos tradicionales del docente, dueño del saber, para pasar a la pedagogía que construye conocimiento a partir de la integración de los imaginarios culturales populares, los medios masivos de comunicación y el contexto de la comunidad educativa (pp. 27 a 29).

Se entiende así una propuesta de renovación pedagógica que parte de la validación de las formas de expresión particulares del grupo cultural y la comunidad a los que pertenecen docentes y estudiantes, tomando en consideración las influencias que estas formas de expresión reciben por vía de los medios de comunicación. Esto da claro valor original a lo que el autor propone por el cambio pedagógico que implica, y por la posibilidad de llevar a la práctica conceptos posmodernos que no han tenido mayor incidencia aún en la especificidad del salón de clases.

La investigación es el componente menos claro de esta propuesta, pero parece ser que el autor propondrá su pedagogía en los talleres, y observará “las relaciones problemáticas que la imaginación poética teje entre los sujetos (discentes, docentes, comunidades), los objetos (sociedad, escuela, estado, familia) y las expresiones de la cultura”. A partir de esta problematización que causará su propuesta, el autor guiará un repensar de la enseñanza de la lengua, una reformulación de las competencias lingüísticas y comunicativas, lo que denomina “una crítica-creativa de las ciencias humanas y sociales y de sus nexos con otros saberes”, y una innovación pedagógica por medio de la cual se sensibilice a los diferentes componentes de la comunidad educativa hacia la “valoración de las múltiples manifestaciones de la cultura” (p. 31).

La investigación propone utilizar la triangulación, metodología característica de la investigación cualitativa, en una forma que no es usual por no ser una triangulación entre datos tomados en formas diversas de auscultar una situación. La triangulación se llevará a cabo, dice el autor, entre tres tipos de información:

- a) Datos etnográficos y tomados en video, obtenidos de los talleres que se proponen para docentes y estudiantes (los únicos datos que se mencionan, sin explicar en detalle en qué consistirán).
- b) Referencias bibliográficas y de estudios empíricos nacionales e internacionales (que no se mencionan) e información aportada por tres investigadores asesores del proyecto.
- c) La experiencia del autor.

Como se ve, las dos últimas son fuentes de información que no se utilizan normalmente como datos de investigación, sino para darle a éstos un contexto de interpretación. Para que ésta constituyera realmente una verdadera propuesta de investigación, se hubieran necesitado al menos tres fuentes distintas de datos acerca de los efectos de las acciones parciales de innovación que se proponen (porque la innovación real parecería ser la metodología resultante de estas acciones, que parece desarrollarse en un proceso interactivo con quienes toman los talleres propuestos por el autor); una descripción detallada del tipo de datos y las formas de recolectarlos que permitiera entender que unos se complementan con otros para hacer posible la corroboración de observaciones ente unos y otros (propósito principal de la triangulación como método que garantiza validez en un análisis cualitativo); y una metodología también detallada de las formas de análisis que se utilizarían para esos datos a partir de su triangulación. Por ejemplo, muy a menudo y especialmente cuando hay un marco teórico tan específico que da base a una investigación, se propone un sistema de codificación o al menos un sistema de *búsqueda* de códigos basados inicialmente en la teoría, y con apertura al descubrimiento de categorías de análisis nuevas, insinuadas por la realidad de los datos mismos al ser triangulados.

La parte metodológica que falta en esta propuesta debería estar, además, conectada con una declaración igualmente clarísima de los propósitos a los cuales servirían la recolección y análisis de datos. En la forma en que se presenta la propuesta no es posible determinar dicho propósito. Parecería que un problema importante en esta propuesta es la mezcla de grandes propósitos que podrían dar lugar a dos o tres proyectos diferentes, o por lo menos a dos o tres grandes fases de un proyecto mucho mayor: la investigación necesaria para la creación de una innovación, la creación misma de la innovación a partir de actividades pedagógicas con participantes que a la vez serán cocreadores, y la validación de la primera por medio de otro proceso de investigación. Parece que lo que se propone es una mezcla de la investigación previa y de la creación de la innovación. La tercera parte, la validación, faltaría como paso importante, pues no es suficiente para esto la interacción con expertos o el uso de un saber personal, por más sustentado que esté en una amplia y valiosa historia de experiencia individual.

Al final, la innovación acompañada del pretendido proceso investigativo termina siendo el diseño de unos talleres de expresión artística, en los que la lectoescritura no aparece claramente. El análisis de los ejemplos de actividades de los talleres que fue posible observar produce la impresión de una serie de actividades lúdicas de expresión artística, no del todo novedosas, y que resulta

artificial relacionar con una sustentación discursiva en apariencia tan compleja. Es seguro que este tipo de actividad lúdica y artística tiene un sitio importante en el desarrollo de muchas habilidades en los niños, y que estas habilidades se pueden dirigir hacia la lectoescritura, pero la presentación de este proyecto le quita en mucho la posibilidad de demostrar toda esta potencialidad.

El último trabajo, "Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Bogotá: Análisis de tendencias", es un informe de investigación que sale de los límites indicados por los demás proyectos, debido a que investiga concepciones mentales y no prácticas pedagógicas, se interesa por lo evaluativo, observa no sólo a maestros y alumnos sino a directivos escolares, y se extiende a las matemáticas y a relacionar la información relativa a esta área con la del área de lenguaje. Es así como los autores del estudio se propusieron dar cuenta de las concepciones y posiciones de directivos, estudiantes y docentes en relación con prácticas pedagógicas y evaluativas en las áreas de lenguaje y matemáticas en 20 colegios oficiales de Bogotá.

Los autores se localizan desde el marco teórico, en una perspectiva que entiende el desarrollo humano como creación de sentido en un contexto social específico, a partir de la interacción en situaciones de poder diferencial y por medio del lenguaje. Para ellos, las concepciones de pedagogía y evaluación nacen de la práctica social de la institución educativa como agente de un orden social, con relaciones específicas de comunicación y poder. Los autores toman claramente la posición de la educación posmoderna, indicando que la concepción escogida de desarrollo humano exige que educar sea comprometerse con la ampliación de las posibilidades de cuestionamiento y creación de significación en los educandos, desde su integridad como seres humanos y no sólo desde el aspecto académico. Para ello, la educación se debe basar en la comprensión de las formas en que los discursos del conocimiento corresponden a narrativas de distintos grupos de poder y en la comprensión de las formas en que ese poder se negocia entre grupos diferentes. Entienden la escuela como "lugar de interpretación, de negociación y de resistencia, en la cual se lucha por establecer la democracia radical", donde "la pedagogía adquiere... compromisos políticos y se une a los aspectos más progresivos de la modernidad" (Díaz & Caicedo. 1999: 33).

El propósito general del estudio produce un enorme interés, pues se anticipa un diagnóstico del estado en el que se encuentra, en la mente de importantes actores educativos, el proceso de cambio de paradigmas pedagógicos que la reforma educativa de 1994 ha impuesto en nuestro país: de los principios

tradicionales de transmisión de contenidos de conocimiento en lo didáctico y revisión y control sumativo por medio de la repetición de lo enseñado en lo evaluativo, a la adquisición paulatina de competencias de aplicación de saberes en lo pedagógico y revisión formativa de los procesos en lo evaluativo.

La investigación hace uso del discurso de diferentes actores educativos, y sus resultados señalan, en forma consistente con estudios anteriores que se citan y analizan juiciosamente, que coexisten tres tendencias entre los educadores interrogados, aun simultáneamente en la mente de algunos sujetos individuales, en las concepciones que demuestran de prácticas pedagógicas y evaluativas: el paradigma predominante de la adquisición de conocimientos y habilidades, y evaluación de esas adquisiciones predeterminadas; un comienzo de transformación paradigmática observado en algunos educadores que consideran la pedagogía como desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de las habilidades previas del educando y la evaluación como instrumento de autorregulación dentro de estos procesos, tendencia apenas emergente en la muestra; y una tercera tendencia todavía muy incipiente, la de concepciones que rompen los paradigmas preponderantes porque ven la acción pedagógica como construcción del mundo cultural de los sujetos y la evaluación como producción de sentido, lo que da lugar a la problematización del proceso educativo y sus objetivos. Las tendencias novedosas son más claras en las concepciones pedagógicas, mientras que en las concepciones sobre evaluación se nota mucha menor revisión.

Es difícil entender los resultados de esta investigación, porque aquellos que son verdaderamente relevantes al propósito establecido inicialmente están mezclados con resultados descriptivos de la población estudiada, que no se analizan o relacionan con los relativos al propósito, y en cambio, toman gran parte del espacio del informe de investigación. Estos resultados dan cuenta de un manejo detallado y cuidadoso de la descripción de los participantes, que sin embargo habría valido la pena resumir y analizar, como contexto para el análisis principal, relacionando las características de la población de alguna manera significativa con sus concepciones pedagógicas y evaluativas. Otra característica del informe de resultados que lo oscurece, es que está mezclado con el análisis de los datos y sus conclusiones, de modo que se hace difícil localizar los resultados y el pensamiento de los investigadores acerca de su significado.

Aunque es evidente el manejo competente que hacen los investigadores de las ideas de teóricos importantes de la educación, es también evidente el afán de reducir el análisis de los datos a la adaptación a esas ideas teóricas.

Parecería que hubiera temor de no encontrar en el análisis de los datos conexiones con las ideas que han sido propuestas como marco teórico del trabajo. Es inevitable, entonces, como lector del informe, tener la impresión de que se realiza una acomodación de los datos a la teoría escogida.

Esto puede ser simplemente efecto de una ausencia de la voz de los investigadores. Expresar posiciones personales ante los hallazgos y profundizar en visiones novedosas que esos datos permitan, aunque ellas no se puedan acomodar a ninguna teoría estudiada dentro del marco de la investigación, debe ser objetivo principalísimo de todo análisis de datos de investigación. Las voces de los teóricos se deberían limitar mucho más, y toda la investigación demostrar una conjugación de teorías y una gran originalidad y profundidad en el análisis.

Nada de esto descalifica totalmente la investigación, que demuestra un manejo juicioso y riguroso de los datos recogidos. Sin embargo, es necesario indicar que, precisamente, el valor enorme de los datos hubiera estado mejor marcado si el análisis se hubiera concentrado en lo pertinente a los propósitos propuestos, si se hubiera aclarado mejor, por secciones, cuáles fueron los resultados y cuál el análisis realizado de esos resultados, y si en el análisis hubiera sido más fácil detectar la voz personal de los investigadores y la profundidad de su pensamiento crítico.

Es importante, también, anotar que hubiera sido especialmente importante complementar los datos de encuestas y entrevistas que dan cuenta del discurso de los participantes, con un monitoreo cercano de lo que sucede en las instituciones educativas y en los salones de clase. A pesar de la existencia de concepciones que priorizan el discurso a toda otra forma de creación de significado, la investigación en pedagogía encuentra a menudo discrepancias entre discurso y acción, que se deberían analizar al determinar la fase en que se encuentra un proceso de cambio de concepciones y prácticas pedagógicas.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los trabajos revisados demuestran que en Bogotá hay maestros e investigadores que están dispuestos a emprender proyectos de innovación e investigación interesantes, que abarcan las aproximaciones más influyentes hoy en la enseñanza de la lectura y la escritura. Con esto, el IDEP demuestra que busca estimular la pluralidad de acercamientos al problema del desarrollo de las

habilidades de leer y escribir. La pequeña envergadura de muchos de los proyectos, sin embargo, indica que hay inquietud, conciencia de la necesidad de cambios en la enseñanza de la lectoescritura y deseo de exploración de posibilidades diversas para lograrlo, pero que estas actitudes apenas empiezan a estimular cambios del paradigma formal que ha reinado durante tanto tiempo en la enseñanza del lenguaje al nuevo paradigma de manejo discursivo presente en los nuevos programas de desarrollo de la lengua materna.

Mirando globalmente los proyectos de tendencia semántico-comunicativa, llama la atención el notar que indican apenas un inicio de cambio en las metodologías tradicionales de enseñanza de la lectoescritura en la capital. Esto es sorprendente si se tiene en cuenta que la teoría semántico-comunicativa, el constructivismo y sus prácticas pedagógicas asociadas se encuentran consignadas en directivas para la enseñanza del español del Ministerio de Educación Nacional desde los años 80. Parece excesivamente lento el ritmo de cambio real en el salón de clase que se genera a partir de dichas directivas, lo cual lleva a cuestionar las formas como las instituciones de la educación local están estimulando estos procesos de cambio. En este sentido, parece adquirir aún mayor importancia el papel que una institución como el IDEP puede tener en el estímulo y la aceleración del cambio pedagógico, a través de la financiación de proyectos de innovación con un grado de elaboración más ambicioso que el generalmente exhibido por el grupo de proyectos objeto del presente análisis.

Además, a pesar de que las grandes orientaciones discursivas del lenguaje están presentes en los proyectos, es importante anotar que ninguna, por sí sola, logrará producir los lectores y escritores que hoy necesitamos en Colombia. Es tan necesario para nuestros jóvenes mejorar sus habilidades de expresión personal, cultural y artística, como las de manejo de contextos académicos y científicos. Es importante trabajar orientaciones complementarias, que reúnan las diversas formas de uso del lenguaje que debe exhibir el hombre moderno y que le abren campos de acción diversos en la sociedad a nuestros niños y jóvenes. Esto no se ve aún en la muestra de investigación e innovación en lectoescritura representada en los proyectos revisados.

Entre los proyectos, hay propuestas novedosas que podrían abrir caminos originales de desarrollo pedagógico en esta área tan importante en la formación básica de nuestros niños y jóvenes. La posibilidad de que esto suceda parece depender en mucho de que se apoye a los maestros e investigadores en el diseño e implementación de proyectos que realmente permitan la creación y aplicación efectiva de conocimiento nuevo. Para lograrlo parece necesario

trabajar más sobre diferentes aspectos de los proyectos desde su concepción misma, y con una mayor guía por parte de la institución financiadora, la cual puede poner a asesores especializados en contacto directo y permanente con los maestros que presenten una propuesta inicial de algún interés. Para esto es necesario dar una importancia mucho mayor que la que al parecer está dando al rigor y a la calidad metodológicos de las propuestas, ya que es desde el diseño que se asegura que un proceso de innovación o investigación en educación produzca conocimiento realmente sustentable y utilizable.

Hay, por ejemplo, una confusa presentación generalizada en las propuestas, e inclusive de algunos informes de investigación, que es comprensible en maestros e investigadores de poca experiencia en estas actividades. El problema grande que hay detrás de la falta de claridad es que puede revelar no sólo problemas de redacción, que son fácilmente solucionables, sino problemas en la concepción de los proyectos. El IDEP podría trabajar sobre anteproyectos preseleccionados por sus propósitos novedosos e interesantes, en el perfeccionamiento del diseño de los procesos, de modo que los productos resulten de mayor calidad y utilidad. Los siguientes aspectos se pueden trabajar con base en una guía más especializada a los proponentes.

En primer lugar, es importante simplificar el lenguaje utilizado tanto en la expresión de propósitos como en el manejo de las ideas teóricas que sustentan los proyectos. Dentro de los principales propósitos de todo proyecto de investigación e innovación está la comunicación clara de lo que es nuevo, de su interpretación y de las razones que la justifican. El lenguaje confuso, de acceso sólo para quienes lo comparten, no ayuda a esta justificación. La principal condición para la creación de una comunidad de indagación es la comunicación, que nos permita a todos entender ideas y argumentos que a menudo se pueden encontrar en contradicción y lograr aclarar las diferencias que las separan para poder tomar decisiones. Ésta es, entonces, condición necesaria para que la pluralidad sea posible en un contexto de comprensión de la diversidad de las ideas. De otra manera, se rechazarán algunas sólo por su falta de claridad y no, probablemente, por su falta de interés y calidad.

En segundo lugar, los proponentes deben utilizar más estudios empíricos como apoyo a las propuestas y realizaciones, tanto en investigación como en innovación. Hay muchísima investigación realizada en las áreas de lectoescritura en otros países, o aún en Colombia. Pero nuestros investigadores y docentes parecen preferir los trabajos teóricos como sustento a sus propuestas. En la mayoría de los casos el efecto es el de que parecen querer forzar sus datos y sus prácticas dentro de una corriente específica de pensamiento, y no indagar

en sitios diversos para encontrar las explicaciones más adecuadas a los fenómenos que observan. En el caso de las propuestas de innovación pedagógica, a menudo no hay suficiente sustentación para lo que se quiere realizar. En el caso de querer replicar el uso de materiales u orientaciones utilizadas por otros, es importante conocer los resultados obtenidos que justifican la replicación de experiencias. En el caso de querer extender la aplicación de propuestas novedosas en cuya creación se ha participado, es igualmente importante justificar dicha extensión con los resultados que se han obtenido en aplicaciones previas.

En la mayoría de las sustentaciones teóricas de proyectos, se nota una falta de precisión en el manejo de las diferentes corrientes de pensamiento lingüístico y del aprendizaje que les dan soporte o la dicotomización de aproximaciones teóricas. Con la diversidad de propuestas acerca de la forma como se han de desarrollar la lectura y la escritura, es importante distinguir sus orígenes y llegar a un conocimiento tan profundo de las posiciones que existen y de los estudios que las sustentan, o no, que sea posible tomar de todas o de muchas lo que sirve, e integrarlo para la producción de prácticas o posiciones novedosas. Esta integración debe quedar claramente establecida, evitando el desechar categóricamente formas de pensar. Las ideas no vienen en blanco y negro y es probable que en todas se encuentre alguna aplicación de utilidad.

Los proyectos de innovación pedagógica revisten especial importancia en el proceso de estimular cambios pedagógicos. Sin embargo, la modalidad de proyecto de innovación que el IDEP ha apoyado constituye apenas una fracción mínima del ideal, en el cual la innovación debe estar estrechamente ligada a la investigación en sus pasos preliminares, y luego, en el acompañamiento a la implementación. Internacionalmente se estimula y produce un tipo de proyecto de mucho mayor plazo y productos bastante más ambiciosos de investigación-intervención en varias etapas: una indagación inicial sistemática y amplia a partir de un problema observado (una primera fase de investigación), que incluya una amplia investigación bibliográfica y de innovaciones aplicadas, la construcción o escogencia justificadas de una intervención que parezca adecuada a la solución de problemas constatados en la investigación inicial; y la investigación formal necesaria, longitudinal hasta donde sea posible, durante y después de la implementación, acerca de la eficacia de la innovación en el manejo de los problemas tratados.

Este tipo de proyecto puede llegar a tomar de 2 a 4 años de trabajo y una amplia financiación, pero constituye el mínimo requerido para constatar la eficacia y adecuación contextual de una innovación por medio de datos reales

y para producir suficiente registro de la experiencia y materiales acompañantes de la innovación. Esto se justifica, sobre todo, en el proceso de producción de innovaciones originales o en el de validación de la transferencia de innovaciones desarrolladas en contextos diferentes al de la aplicación y, obviamente, en la implementación de innovaciones en un número considerable de instituciones educativas.

Sin embargo, el hecho de que las innovaciones aquí propuestas no abarquen muchas instituciones, no justifica que los proyectos no estén acompañados de la investigación, aunque sea en sus manifestaciones mínimas. Debe haber actividades de constatación de carácter cualitativo y cuantitativo que acompañen las innovaciones. Lo mínimo que habría que exigir, en el caso de una innovación ya aplicada en otros contextos, es una amplia justificación de la intervención por medio de una revisión juiciosa de estudios empíricos que respalden su eficacia. Pero siempre es importante, además, la constatación de la forma como la innovación se adecua al nuevo contexto y aporta a la solución de problemas observados.

En el caso de proyectos que proponen la creación de una innovación, sí se hace más necesario el acompañamiento de la investigación. La experiencia de los autores, el apoyo de expertos y un amplio marco teórico, formas preferidas de justificación en los proyectos revisados, no son suficientes para sustentar una innovación. Más que la teoría y la autoridad, se impone la necesidad del estudio empírico de impacto, antes, durante y después (si fuera posible) de la implementación de acciones novedosas.

El acompañamiento que se propone de estos tipos de proyectos por parte de investigadores de buena formación y experimentados que no sólo actúen como consultores sino que intervengan más activamente en los proyectos desde su diseño, parece vital. Permitiría la expansión de conocimientos de los primeros a maestros e investigadores locales, exigiendo a quienes han tenido oportunidades especiales de formación un aporte más amplio al de maestros e investigadores en el país. Crear equipos mixtos de investigadores y maestros (no de maestros a quienes se les asignan o que han escogido asesores) puede ser la clave para estimular proyectos mejores y de más envergadura, en los cuales los participantes se enriquezcan más en su aprendizaje, tanto pedagógico como de investigación, y los resultados sean no sólo socializables, sino susceptibles de ser replicados por medio de una expansión de los proyectos que haga más productiva la inversión que se realiza en ellos, y que produzca cambios reales y más acelerados. Es posible, además, que poniendo en práctica algunas de estas acciones se logre mejorar el nivel de los proyectos, hasta el

punto de que el conocimiento que produzcan pueda ser compartido internacionalmente con otros investigadores y maestros en publicaciones de calidad. Esto no será posible hasta tanto nuestros proyectos de investigación/innovación produzcan conocimiento que represente aporte real al avance teórico y pedagógico en el área de la formación en lectoescritura.



BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, R. C., & PEARSON, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson & R. Barr & M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. White Plains. NY. Longman.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. MA. MIT Press.

CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V., & MEDINA, A. (1995). *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

DÍAZ, M., & BERNSTEIN, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá. El Griot.

DÍAZ, O.C. & CAICEDO, L.L. (1999). *Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá: Análisis de tendencias*. Investigación no publicada, Fundacultura-IDEP.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F. Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, M. (1966). *The Order of Things*. Nueva York. Random House.

_____ (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York. Partheon.

_____ (1980). "Power/Knowledge". In: C. Gordon & L. Marshall & J. Meplam & K. Soper (Eds.), *Selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton, Sussex. The Harvester Press.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York. Seabury Press.

- FREIRE, P., & MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Hadley, M.A. Bergin and Garvey.
- GEE, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies*. Bristol, PA. The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- GOODMAN, K. S. (1984). *Whole Language Instruction*. Toronto. Scholastic-Tab.
- _____ (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, NH. Heinemann.
- HABERMAS, J. (1979). "What is universal pragmatics?". In: HABERMAS, J. (Ed.), *Communication and the Evolution of Society*. Boston. Beacon Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). "Towards a sociological semantics". In: ARNOLD, E. (Ed.) *Explorations in the Functions of Language*. London. Longman.
- HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- MEY, J. L. (1994). *Pragmatics*. Oxford, UK. Blackwell Publishers. Inc.
- PERKINS, D. (1995). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. Nueva York. The Free Press.
- RODARI, G. (1.990). *Gramática de la fantasía*. Bogotá. Editorial Panamericana.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Nueva York. Oxford University Press.
- SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística general*.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires. Colihue.
- SNOW, C. E., BURNS, S., & GRIFFIN, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C. National Academy Press.
- STANOVICH, K. E. (1986). "Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* (21).
- STANOVICH, K. E., CUNNINGHAM, A. E., & WEST, R. (1998). "Literacy experiences and the shaping of cognition". In: PARIS, S. G. & WELLMAN, H. M. (Eds.) *Global*

prospects for education: Development, culture, schooling. Washington DC. American Psychological Association.

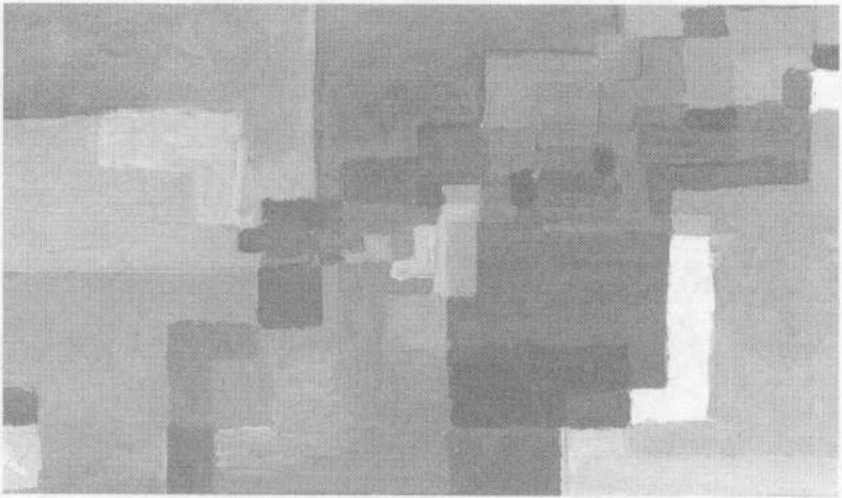
VAN DIJK, T. A. (1.989). *Estructuras y funciones del discurso.* México. Siglo XXI Editores.

_____ (1.992). *La ciencia del texto.* Barcelona. Editorial Paidós.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

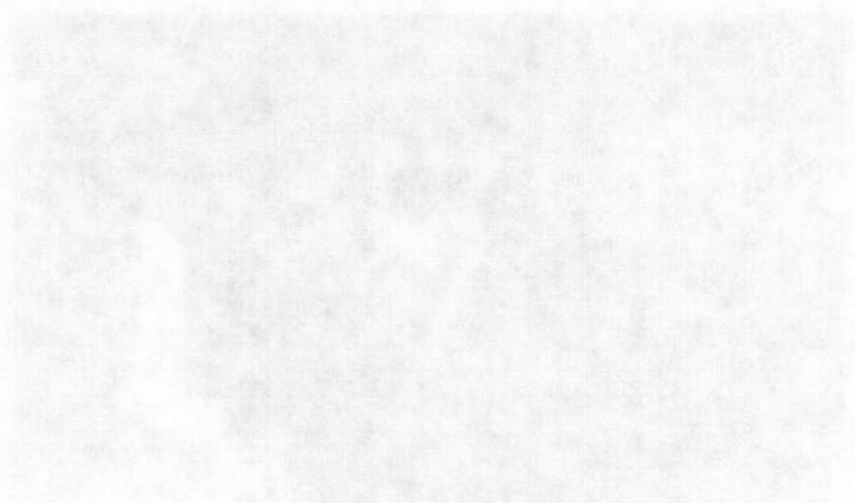
WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford. UK. Oxford University Press.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN
SEMÁNTICO-COMUNICATIVA DEL LENGUAJE**

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



SEMÁNTICO-COMUNICATIVA DEL LENGUAJE
PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EL PROCESO LECTOR Y ESCRITOR EN PREESCOLAR Y PRIMERO DE PRIMARIA*

*Directora de la innovación: Luz Marina Acosta Herrera
Asesora: Luz Marina Nieto. Dinamizadora: Ruth Vilma Rodríguez
(Convenio IDEP – Liceo Alta Blanca)*

*La escritura... crea un nuevo tipo de conocimiento.
El conocimiento científico; una nueva forma de
aprendizaje, llamada enseñanza.*

HALLYDOY. 1989.

La innovación *Estrategias lectoras y escritoras en niños de preescolar y primero de primaria* se originó retomando el proceso que se inició en la zona 16, llevado a cabo en centros educativos oficiales con el proyecto Lectores 2000 dirigido por Luz Marina Nieto. La propuesta de innovación pedagógica se llevó a cabo durante un año (12 meses no consecutivos), a partir de octubre de 1999.

La innovación "Aplicación de Estrategias Innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria"; buscó responder y aportar conocimientos sobre:

- La adquisición del proceso lector y escritor en niños de preescolar y primero de primaria.
- El tipo de prácticas de enseñanza que el maestro lleva a cabo, y en los cuales los niños han participado, particularmente aquellos que tienen que ver con el enseñar a leer y escribir.
- Las concepciones teóricas frente a la adquisición del lenguaje como tal, y la incidencia en el proceso lector y escritor.

Esta innovación permitió brindar un aporte al mejoramiento de los procesos lectores escritores, y a la forma como los niños lo adquieren. Superando los

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

modelos tradicionales en cuanto a la escritura, privilegiando el sentido y el significado de para qué se escribe, de qué se escribe y a quién se escribe, es decir, encontrando en el acto de escribir una función social, y en cuanto a la lectura como construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.

Factores que intervienen en la comprensión

- La aplicación de estrategias lectoras y escritoras con una intencionalidad pedagógica.
- Creación de ambientes lectores y escritores.

De otra parte, la innovación pretendió crear canales de comunicación a través de talleres, guías, charlas individuales que permitirían la construcción de comunidad educativa.

Fases del proyecto

Fase implementación

A lo largo del proyecto desarrollamos acciones con profesores, padres de familia y niños, quienes mostraron interés por los objetivos del proyecto.

Con docentes

Bimensualmente se programaban las jornadas donde se dio a conocer la propuesta, se establecieron las tareas y el cronograma de trabajo, que permitían socializar y retomar constructos teóricos, confrontación con la práctica pedagógica, y socialización de experiencias trabajadas en el aula, lo que generó una mayor participación y construcción de nuevas estrategias.

En cada uno de los encuentros ellos se comprometían a leer y socializar los diferentes referentes conceptuales, viabilizar los encuentros con padres, con niños y demás profesores, además de implementar secuencialmente actividades y materiales que se elaboraban en los encuentros o por iniciativa de los docentes. Cabe destacar que en las instituciones se compraron algunas ayudas didácticas que permitieron fortalecer la innovación, además del trabajo de acompañamiento y asesoría realizado en las aulas por las dinamizadoras del proyecto.

Encuentros con padres

- Se propiciaron espacios para la reconstrucción de su proceso lector y escritor.



- El acercamiento para guiar y posibilitar en trabajo con sus hijos en casa.
- La construcción y adquisición de material de apoyo, tanto en el hogar como en la escuela.
- La participación en todas las actividades de apoyo al proceso lector y escritor.

Encuentro con los niños

Con los niños se propiciaron espacios lúdicos donde la lectura y la escritura emergían del interés de ellos, posibilitando la lectura diaria a través de cuentos y filminas, carteles, libros temáticos e investigaciones que los niños realizaban y que potenciaban la construcción de su propio conocimiento.

El hecho de que las dinamizadoras del proyecto hayan trabajado en el aula en compañía de los docentes, niños y padres nos permitió encontrar maestros comprometidos y brillantes, que nos hicieron valorar la importancia de este tipo de colaboración.



MARCO TEÓRICO

Referentes teóricos en los cuales se fundamenta la innovación

En la transferencia de la innovación encontramos tres factores esenciales que influyen en el proceso lector escritor.

- Estrategias lectoras y escritoras.
 - El conocimiento previo
 - Etapas de la escritura
 - Sentido y significado
 - Estrategias lectoras
- El maestro, el padre y la madre, como mediadores.
- El ambiente lector y escritor.
 - El aula
 - Lazos afectivos
 - Recuperar la palabra del niño en el aula

Estrategias lectoras y escritoras

El conocimiento previo

Concebimos que al llegar a la escuela el niño y la niña tienen un conocimiento previo, leen y escriben representando las palabras y sonidos con sus propios grafismos.

Es importante que el maestro sepa cuál es la intencionalidad de lo que va a enseñar, que conozca el tema, pues en el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo es esencial saber sobre un tema específico, sino conocer el repertorio de conocimientos que tienen los niños y niñas. Pues el aprendizaje de la estructura se tiene que sostener en la construcción que hace el educando, pues su contexto, sus capacidades no son exclusivos de la enseñanza del aula. Así estos saberes permitirán al maestro potenciar el aprendizaje estableciendo rutas, estrategias, recursos que conduzcan a un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, se debe rescatar el valor del lenguaje escrito como tal, como forma de expresión de sentires y saberes, y dejar de darle prioridad a la parte mecánica de la escritura, es decir, darle mayor significado a la forma, al orden, al subrayar, al escribir con rojo, etc.

Se debe evitar que los niños centren su atención en el descifrado y la copia de modelos, pues así quien aprende pierde el interés, el gusto por leer y escribir. Aunque de todas maneras aprenda a descifra el código y escribir en forma convencional: ello no implica que sea productor de textos reales.

Etapas de la escritura

Garabatos, dibujos, letras y números. Con estas representaciones los niños dan comienzo a sus primeros escritos. En la adquisición del proceso lector y escritor se destacan estos momentos que se van desarrollando en el niño, y él descubre el significado de escribir y leer en su vida diaria. Es decir, qué quiere escribir, cómo escribe, para qué escribe, para quién quiere escribir.

A medida que avanza en el proceso, el niño va perfeccionando sus escritos y se apropia de diferentes reglas ortográficas sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

Así el niño y la niña encuentran el significado del lenguaje escrito: comprende cómo éste representa las ideas, y los conceptos que la gente tiene para transmitir los mensajes y comunicarlos a otros.

El aprendizaje de la escritura; del mismo modo que cualquier aprendizaje, se concebía como un proceso de incorporación directa y no como

la apropiación del saber a través de una serie de transformaciones (Teberosky, 1992).

En esta propuesta retomamos los aportes hechos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, sobre las etapas del proceso escritor.

Lenguaje icónico y escritura de grafías, los niños representan sus mensajes donde escribir es hacer sus garabatos y leer es expresar cosas con sentido a partir de sus garabatos.

Sentido y significado

Cuando se habla de enseñar a leer y escribir, el sentido que se da a la palabra enseñar es el de "hacer que el niño aprenda algo".

El aprender a leer y escribir tradicionalmente se ha visto como una imposición del adulto (docente, padres): él decide qué leer, cómo, en qué forma, con cuál texto. Esta actitud llamada adultocentrismo por Emilia Ferreiro (1983).

Fue cierto en la historia del género humano y también es cierto en la historia del individuo. Un niño aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde su primer año de vida; entonces empiezan a intercambiar significados con la gente que lo rodea, luego viene una época en que lo que desea poder hacer con el lenguaje, los actos de significación que quiere realizar, ya no se pueden ejecutar sólo hablando y escuchando y, a partir de entonces, la lectura y la escritura cobran sentido para él (Halliday, 1982, p. 268).

En nuestra propuesta de innovación la lectura y escritura tienen que estar vinculadas a la experiencia del niño, debe responder a sus necesidades e intereses dentro de un contexto familia-escuela, etc. Se debe convertir en un ejercicio inherente al aula, con sentido y significado ligado a una función, leemos y escribimos para algo, por algo, para dirigirnos a un destinatario.

Es decir, la escuela debe orientar y vigilar el proceso de desarrollo lector y escritor dentro de contextos significativos, permitiendo el goce y placer por desarrollar esta tarea.

Goodman (1976) afirma que "no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo cual el lector debe reconstruir cuando lee". Smith (1980) aclara que "el significado no es algo que el lector o el oyente obtiene del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje".

Estrategias lectoras

Estrategia: definida por Margarita Gómez Palacios (México, 1987), como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información aplicada a la lectura. Esto se refiere a la serie de habilidades utilizadas por el lector para emplear diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura.

Las estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, inferencia, confirmación autocorrección, predicción y anticipación.

Maestro: ésta le permite seleccionar, de la totalidad impresa, las formas gráficas que construyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante.

Inferencia: capacidad cognitiva para deducir información no explicativa en el texto, referente a personajes, sentimientos, contextos, actitudes, expresiones.

Confirmación: estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas y confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Autocorrección: permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.

Predicción: permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. En muchas ocasiones nuestra predicción no será exacta, pero estará no obstante relacionada con el tema y significado de la historia.

El maestro, el padre y la madre, como mediadores

La poesía no está hecha para ser respetada, sino para ser sobrepasada.

FOYE, Jean Pierre. En: *Held* (1987, p. 153).

En la transferencia de esta innovación se destacó el papel que juegan el padre de familia y el maestro, como mediadores. Se propiciaron espacios para reflexión a través de talleres donde se invitó a los padres a participar en la construcción de material, creando sugerencias de trabajo en casa y apoyo en el aula, invitándolos a leer con los niños, facilitando el préstamo de diferentes textos y cuentos para llevar al hogar.

Así como al acompañamiento en las actividades en casa, el tipo de libros, el tiempo de dedicación y los hábitos para realizar sus tareas.

El docente comprometido con una actitud posibilitadora de ambientes lectores y escritores creativos, soñadores, donde él con su voz, su calidez, su narración, actuación y el acercamiento afectivo hace que ese niño sueñe con cada uno de los personajes, escenarios y emociones que le permitirán acercarse a su realidad.

Para ello nos apoyamos en el concepto de mediador dado por Reuven Feuerstein: "Mediador como transmisor de valores, motivaciones, saberes culturales significativos y estrategias; el mediador crea en el individuo disposiciones que afectan a su funcionamiento de forma estructural. La mediación puede adoptar infinitas formas y puede durar toda la vida. La privación cultural es privación de mediación" (Feuerstein, R. 1989).

El docente como mediador en el proceso lector escritor tiene una función no reducible a los métodos y normas de enseñanza, sino que está encaminada a descubrir y orientar los intereses cognitivos de sus alumnos propiciar el más alto grado de creatividad y un conocimiento profundo sobre el desarrollo de la lengua oral y escrita, para saber "cómo y cuándo" debe ayudar al niño con una intencionalidad pedagógica, que lo conduzca al logro de aprendizajes significativos.

El ambiente lector y escritor

Los ambientes lectores y escritores que propician actitudes positivas y despiertan gusto y placer en los educandos, no pueden ser rígidos ni atados a normas rigurosas.

Éstos están acompañados de actividades lúdicas, que cumplen una intencionalidad pedagógica, como los juegos de palabras, refranes y adivinanzas, además del goce y el placer por leer diferentes tipos de textos.

Hablamos entonces de un maestro que siente satisfacción al enseñar, que propicia actividades innovadoras con materiales variados (videos, carteleras, revistas, libros de consulta, cuentos, audios, CD, etc.) que faciliten su labor y el aprendizaje de sus educandos, encontrando un significado personal para sus estudiantes y movilizandolos todas sus potencialidades hacia el goce por leer y escribir, y por el aprendizaje en general.

Los lazos afectivos

El amor garantiza la proximidad del educador, su protección y su ayuda. Da conciencia del propio valor, proporciona satisfacción... el amor da alas y hace pasar por encima de los obstáculos... la confianza consiste en optar

por fiarse y preservar en esa actitud... tacto es la sensibilidad hecha actitud... sabe afinar con fina objetividad el justo medio entre contacto y distancia (Hubert. 1972, pp. 172 a 177).

En las situaciones de la lectura y escritura de cuentos, leyendas, rimas cortas, tarjetas compartidas con el adulto (profesores-padres), se teje una relación afectiva entre éstos y el niño o la niña, que tiene al libro como instrumento y pretexto. En estos espacios los niños y niñas reciben una información clara: es maravilloso contar con papá y mamá, y con un maestro que con su voz, sus gestos, es decir con todas sus experiencias, haga vivir historias fantásticas. Con ello se consigue desarrollar actitudes positivas hacia el libro, las historias y valores que encierra.

Hay distintas formas de presentar cuentos, rimas, poesías a los niños. El docente escogerá la forma acorde con la situación, la edad, el grupo de niños. Para ello se apoya en los cuentos, en filminas, en dibujos muy grandes, en carteles escritos con el texto del cuento en letra cursiva y escrip, en títeres.

En uno de los casos se potencia la comprensión basándose sólo en el texto, en otros se busca la ayuda de elementos externos para facilitar la comprensión.

Recuperar la palabra del niño en el aula

El niño, con su capacidad de soñar, de elaborar hipótesis, de asombrarse por las historias y los hechos que suceden a su alrededor, reclama constantemente la expresión de su pensamiento, la justificación de sus acciones, la formulación de dudas que terminan haciendo protagonistas a la maestra. En estas situaciones, los niños utilizan el lenguaje para expresar su pensamiento.

Es así como el docente puede ayudar a sus educandos a recuperar su palabra, a que aprendan a usar el lenguaje como expresión de su pensamiento. Para ello se crean situaciones en el aula como contar sus anécdotas, historias familiares, experiencias, cuentos, que argumenten y opinen sobre diferentes acciones, proyectos, que valoren algún hecho sucedido.

Todo ello se constituye en manifestación lingüística. Es así como se crean situaciones en que los niños y niñas pueden usar el lenguaje para expresar su pensamiento y realizar un razonamiento claro.

El juego lingüístico: consideramos en este apartado aquellas actividades lingüísticas cuya finalidad no es la comunicación sino, simplemente, divertirse con el lenguaje, utilizándolo como objeto de observación, de manipulación, de transgresión y de placer. Entran en esta categoría los

trabalenguas, los pareados y las rimas, las adivinanzas y los refranes, la recitación y la memorización de poemas. Las recopilaciones de material folclórico son una fuente inagotable de modelos, a la vez que estimulan la creatividad de los niños, que acaban elaborando sus propias producciones (Montserrat Bigas. 2000, p. 62)



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Logros obtenidos

Con los maestros

- Reconocer la evaluación como un proceso permanente de confrontación análisis y autoreconocimiento frente al proceso lector y escritor de cada uno de los niños.
- Asumir el error en una forma *constructiva*, como un paso necesario en la aproximación y acercamiento a la lengua escrita.
- Tener en la cuenta que los niños son singulares, es decir, cada uno tiene su propio ritmo de aprendizaje: unos avanzan rápidamente, otros son mucho más lentos.
- A través del proyecto logramos fortalecer la autoestima de los niños eliminamos la excesiva corrección, teniendo en cuenta que obstaculiza el aprendizaje del niño.
- De manera conjunta niños, docentes y padres lograron realizar una aproximación frente a la autocorrección como forma válida, para cualificar el trabajo, superando hipótesis.
- Planificación de actividades docentes desde el colectivo.
- Generar espacios de reflexión docente con el fin de confrontar los referentes teóricos con la práctica enriqueciendo su que hacer en el aula.
- Fundamentalmente, la propuesta implementada genera una inquietud llamando a los maestros al cambio de sus prácticas educativas y fortalecimiento conceptual.

Con los niños

- A través de la lectura los niños se acercaron significativamente al conocimiento, leyendo y escribiendo con sentido.

PROYECTO LECTOR ESCRITOR

Convenio IDEP Liceo

Guía # 2

CED Horizonte

Nombre Arany Parviz

Fecha Octubre 1ro

Anigos ahora te corresponde inventar tu propia adivinanza, elabora tu propia descripción citando las características de un objeto o situación desconocida y preséntala a tus compañeros.

Tú eres el mejor.

Descripción

Es de color rojo
y caliente

Nombre del concepto

el fijo

Descripcion

es una fruta
es amarilla

Concepto

mandarina

Descripción

Tiene cuatro patas
es peludo

Concepto

oso

Descripción

tiene escama
vive en el agua

Concepto

pezado

- Se realizaron actividades que fortalecieron la competencia comunicativa, partiendo de necesidades reales que se dan en su contexto y vivencias diarias.
- El desarrollo de las estrategias lectoras (inferencias - índices - predicciones - autocorrecciones) ha permitido al niño acercarse a la comprensión lectora teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Acercamos a los niños a un tipo de lectura inferencial, la cual incide directamente en sus procesos de pensamiento, dejando de lado la lectura descifrada de códigos y recuperación de detalles de forma, mas no de fondo.
- Se fortalecieron los vínculos entre la escuela y los padres de familia haciéndolos participantes directos del proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Se reflexionó permanentemente sobre el padre como mediador y modelo de identificación.
- Se permitió al niño la manipulación de diferentes cuentos, libros temáticos, enciclopedias, con el único fin de sensibilizarlo y aproximarlos significativamente a los libros.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- La innovación en las diferentes instituciones logró afectar a los demás niveles, tanto a niños como a docentes. Para este caso es importante resaltar la vinculación de los 22 maestros del CED Bilbao, quienes asistían a las asesorías.
- Atendiendo al documento final de evaluación, los profesores manifiestan que los niños mejoraron sus niveles de atención, discriminación fonológica y fluidez verbal, permitiendo la construcción de textos con significado.
- La motivación y acercamiento al aula del dinamizador fue un elemento significativo para la consolidación de la propuesta, teniendo en cuenta que los niños mostraron afecto, interés por la lectura y escritura de cuentos, rimas, etc.
- La fundamentación teórica, los talleres, el encuentro de saberes permitieron la cualificación y validación de saberes frente a nuestros compañeros.
- Los niños que participaron en el proceso y fueron promovidos lograron un alto desarrollo de atención, interpretación y argumentación.
- El hecho que en el CED Horizonte no fueran promovidos doce niños se debe a diversas causas: falta de acompañamiento de los padres, dificultades del lenguaje, alto nivel de desnutrición.

- Tal como se esperaba, disminuyó la repitencia y deserción escolar, factores que comúnmente se asocian con la pérdida del año.

Recomendaciones y perspectivas de la innovación

Teniendo en cuenta algunas premisas, la innovación considera algunos criterios como sugerencias para seguir con la propuesta.

- Dinamización de la propuesta por parte de los docentes que participaron durante los 14 meses. Con el objetivo de que se conviertan en dinamizadores, jalonadores de nuevos retos.
- Definición de tiempos, recursos para organizar talleres, encuentros que permitan consolidar la propuesta.
- Asignación de funciones específicas para los dinamizadores que adquieran el compromiso.
- Organización de cronogramas con temáticas, asignación de recursos y tiempos.
- Búsqueda de espacios de socialización que permitan conocer las experiencias de los compañeros.
- Generación de proyectos de aula que permitan insertar la lectura y la escritura como un proceso significativo.



Centro Educativo Distrital Bilbao

LICEO ALTABLANCA
IDEP

CUARTO ENCUENTRO DE SOCIALIZACION Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS
INNOVADORAS EN EL PROCESO LECTOR Y ESCRITOR
EN PREESCOLAR Y PRIMERO DE PRIMARIA

DIAGNOSTICO

Define algunas debilidades del Proceso Lector y Escritor que comúnmente encontrabas en el aula.

(Dificultades de los niños a nivel oral, escrito, didáctico, manejo de texto, etc).

- Falta de auto-estima y seguridad para comunicarse tanto verbal como escrito
- Miedo al tener contacto con la escritura espontánea
- Poco motivación en los hogares para el proceso lector-escritor
- En los hogares se apega a la enseñanza tradicional.
- Las niñas se le dificulta una pronunciación clara oralmente
- La atención era difícil de

- Orientación del aprendizaje de la escritura y la construcción de textos literarios a partir del desarrollo de las estrategias lectoras, tanto en preescolar como en primaria.

- Darle relevancia al proceso lector y escritor en el desarrollo de procesos de pensamiento.

- Elaboración del periódico o revista donde se publiquen los escritos de los niños, favoreciendo e incrementando la creación de texto.

- Orientación a los docentes en su práctica escritural, con el objetivo de promover la sistematización de su trabajo en el aula.

- Invitación al uso de textos variados que promuevan el aprendizaje (libros temáticos, enciclopedias, libros en otros idiomas, libros de recetas, revistas –no sólo aquellos que son didácticos). Esto afianzaría y potenciaría el conocimiento de diferentes tipos de texto que permiten identificar su lenguaje y significación para cada uno.

- La comunicación con los padres y con la comunidad en general, pues se permitiría el préstamo interbibliotecario.

Descripción de las instituciones

Centro Educativo Bilbao

P.E.I.	FECHA DE FUNDACIÓN	NOMBRE DEL RECTOR	NÚMERO DE ESTUDIANTES	NÚMERO DE DOCENTES	PERSONAL ADMINISTRATIVO	MODALIDAD ACADÉMICA
Desarrollo de habilidades comunicativas hacia la búsqueda de una convivencia armónica	Septiembre de 1997	Sheila Salazar	Mañana 298 Tarde 318	Mañana 12 Tarde 9	Secretaria Orientadora Educadora especial 2 aseadoras 2 celadores	Mañana: preescolar y primaria Tarde: preescolar y primaria

La población que participó en la propuesta se determinó por los registros de matrícula para los grados de preescolar y primero de primaria.

Centro Educativo Horizontes: 140 niños, 2 niveles de preescolar y 2 de primaria.

Centro Educativo Bilbao: 210 niños, 4 niveles de preescolar y 4 de primaria.

Centro Educativo Horizontes

CENTRO EDUCATIVO	FECHA DE FUNDACION	NOMBRE DEL RECTOR	NÚMERO DE ESTUDIANTES	NÚMERO DE DOCENTES	PERSONAL ADMINISTRATIVO	MODALIDAD ACADÉMICA
Horizontes	Febrero de 1985	Ester Julia de España	Mañana 450 Tarde 105	Mañana 10 Tarde 8	Secretaria temporal Aseadora Celador	Mañana: preescolar y primaria Tarde: bachillerato académico



BIBLIOGRAFÍA

- BAENA, Luis Ángel. "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua". En: *Revista Lenguaje* N° 17. Cali, diciembre de 1989.
- BETTELMEIN, Bruno. *Aprender a leer*. Editorial Grijalbo. 1989.
- CABRERA, Flor. *El proceso lector y su evolución*. Barcelona. 1994.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós. 1989.
- FERREIRO, Emilia. *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Cuba. 1988.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. 1979.
- FEURSTEIN, R. *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Ins. Superior S. Pio X. Madrid. España. s.f.
- GOODMAN, Yetta. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aiqué. 1991.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Editorial S.E.P. México. 1987.
- INESTROZA DE CELIS, Gloria. *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Unesco. Dolmen educación. 1997.
- PIAGET, Jean. *La formulación del símbolo en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe. 1972.

_____ El desarrollo social del niño. Revista Juventud Helvética. Zurich. 1995.

RICE F., Philip. *Desarrollo humano*. México. Prentice-Hall Hispanoamericana. 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. Horsori. 1992.

TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendiendo del lenguaje escrito*. Bogotá. 1993.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Pléyade. 1986.

LA BIBLIOTECA

Alfonso, Luis. *El niño y el lenguaje*. Colección de la Universidad de los Andes. Bogotá. 1988.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1992.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1993.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1994.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1995.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1996.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1997.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1998.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 1999.

Alfonso, Luis. *El lenguaje escrito y el desarrollo del niño*. Bogotá. 2000.

DESARROLLO DE CUATRO OPERACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS PARA LEER COMPRENSIVAMENTE*

IDEP- FAMDI

Director científico: Miguel de Zubiría Samper

Coordinador: Mauricio Alejandro Otálora S.

Equipo investigador: Adriana Salazar,

Olga Gómez, Pablo Silva.

Teniendo como punto de partida los desalentadores resultados en comprensión de lectura en los estudiantes del Distrito Especial de Bogotá en 1984, estudios realizados en este año por el Distrito Especial de Santa Fe de Bogotá –muestran resultados negativos sobre las capacidades lectoras de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico, la repitencia y el abandono definitivo de la escuela– se conformó un equipo de trabajo compuesto por dos lingüistas, Ana Isabel Rosas de Martínez y Clara Eugenia Arboleda, técnicas de la División de Investigaciones de la DIE-CEP y, por dos psicólogos, Carlos Martínez y Miguel de Zubiría. Este grupo contribuyó a la caracterización del problema de la comprensión lectora –reuniendo las consideraciones básicas acerca de cómo operan los mecanismos intelectuales relacionados con el acto de leer– y en la formulación de las correspondientes recomendaciones didácticas derivadas de conocer los mecanismos lectores específicos.

Después de la publicación de los primeros documentos y cursos, se disolvió el equipo. Sin embargo, el Dr. Miguel de Zubiría continuó con la aplicación sistemática de la propuesta en el Instituto Alberto Merani.

Posteriormente, otros estudios siguen confirmando el bajo estado de la comprensión lectora en los escolares del Distrito Capital.

Los resultados llegaron a ser tan llamativos que fueron reescritos a la luz de la experiencia educativa de ocho años y de las nuevas y esclarecidas lecturas durante esos años. Es así como el texto *Teoría de la seis lecturas*

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

(Zubiría. 1996) constituye la sistematización de una innovación, una nueva forma de enseñar a leer.

Teniendo como punto de partida un diagnóstico altamente preocupante de la situación lectora de los estudiantes colombianos, en todos los niveles de escolaridad –inclusive estudiantes universitarios de últimos semestres que mostraban en las pruebas índices muy bajos en inferencia proposicional–, se propone una alternativa basada en la enseñanza de unos mecanismos propios de cada nivel de decodificación. Se inicia la innovación con el diseño de componentes curriculares que abordan, a través de la asignatura Lenguaje, el aprehendizaje de los contenidos cognitivos y procedimentales que garantizaran que el estudiante, una vez finalizado su ciclo escolar básico, estuviera en capacidad de formular una tesis original, y de argumentarla por escrito con rigor conceptual y lógico. Por otra parte, se constituye en tarea principal de todas las demás asignaturas garantizar la comprensión, por parte del estudiante, de todos los temas específicos por medio de ejercicios de decodificación incorporados a las Guías para el Estudiante.

Estas modificaciones curriculares se comenzaron a implementar completamente a partir del año 1994, y a la fecha se continúa trabajando con el mismo modelo en el Instituto Alberto Merani.

Para este Instituto el propósito fundamental del área de Lenguaje, durante todos los años de formación del estudiante, consiste en desarrollar las habilidades psicolingüísticas básicas con énfasis en la comprensión lectora. Para ello se diseñó un currículo especial, el cual se fundamenta en la concepción de la lectura propuesta por Miguel de Zubiría (1996) en “Teoría de las seis lecturas”, teoría de nivel pedagógico que describe las operaciones psicolingüísticas que intervienen en el proceso lector. Desde esta perspectiva, la principal función de la lectura es retransformar el texto escrito a sus ideas originales. De Zubiría (1996, p. 32) afirma que “...leer es poner en funcionamiento la inteligencia, sus operaciones, salvo que aplicadas al particular ámbito de la lectura”. Leer requiere dominar múltiples operaciones como el reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc. Para dar cuenta de estas operaciones, según el autor, se requiere de una transdisciplina como la psicosociolingüística. De Zubiría (1996, p. 52), retomando elementos de la lingüística textual (principalmente de T. Van Dijk. 1985), propone la existencia de diferentes niveles de lectura.

Aparte del procesamiento fonético, elemental, de naturaleza perceptual analítico-sintética, habrían de ocurrir, si se enseñasen a los niños y jóvenes, cinco tipo adicionales ascendentes de procesamiento, denominados en

conjunto: *decodificación*: primaria (palabras), secundaria (frases), terciaria (párrafos), precategorial y por último, categorial (análisis transtextual).

Con base en la experiencia pedagógica obtenida, la Fundación Alberto Merani realiza diferentes eventos de socialización a la comunidad académica: seminarios en diferentes ciudades en los cuales se sometió a discusión el modelo; asesoría a instituciones educativas para implementar el modelo; diplomados en el área, un congreso sobre desarrollo de competencias comunicativas; por último, se encuentra trabajando en la elaboración de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la lectura, en los cuales se proponen ejercicios secuenciados para desarrollar destrezas en decodificación, con el propósito de facilitar el trabajo pedagógico del docente.



MARCO TEÓRICO

Marco conceptual en el que se inscribe la innovación

La nueva propuesta de lectura se enmarca en un trabajo, tanto teórico como pedagógico, que permite garantizar una aproximación efectiva a la solución del problema: ¿Cómo hacer desde la escuela para que los estudiantes lean adecuadamente? La solución se vislumbra desde dos perspectivas:

Pedagogía conceptual

La teoría de la Pedagogía Conceptual pretende responder dos preguntas:

- ¿Cómo aprehende un individuo?
- ¿Cómo se le debe enseñar?

Para responder a la primera pregunta surge una teoría basada en el postulado del triángulo humano, en el cual se determinan tres componentes fundamentales de todo ser humano, su componente cognoscitivo, afectivo y expresivo.

En el componente cognoscitivo se encuentran el conjunto de saberes y habilidades intelectuales del individuo, en la teoría se denominan instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales.

Sobre el proceso de desarrollo intelectual se evidencian dos postulados fundamentales:

- La inteligencia es aprehendida.

- La inteligencia es un conjunto binario: instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales.

En tanto que la inteligencia es aprehendida, es claro que debe existir un proceso de desarrollo progresivo en el individuo que puede ser pedagógicamente orientado, en ese proceso se han identificado tres fases iniciales:

Etapa nocional: los instrumentos de conocimiento que el niño domina son las nociones. Sus operaciones intelectuales correspondientes son: proyección, comprensión, nominación e introyección.

Etapa proposicional: los instrumentos de conocimiento que el niño domina son las proposiciones –relación de nociones–. Se destacan las operaciones intelectuales: proposicionalización, ejemplificación, decodificación y codificación.

Etapa conceptual: los instrumentos de conocimiento que el niño domina son los conceptos –relación de proposiciones–. Se destacan las operaciones intelectuales: supraordinar, infraordinar, isoordinar y excluir.

Se evidencia una relación supremamente estrecha entre el desarrollo de procesos de pensamiento y procesos psicolingüísticos. Es esencial destacar que, para Pedagogía Conceptual, un elemento fundamental para la adquisición de instrumentos de conocimiento –sean estos nociones, proposiciones o conceptos– es la lectura.

Teoría de las seis lecturas

La lectura, muy por encima del diálogo y de la enseñanza formal, es la herramienta que privilegia la inteligencia ya que pone en funcionamiento operaciones como reconocer, analizar, sintetizar, comparar e inferir.

La lectura permite superar el uso del lenguaje en su estrecha relación con la acción y el contexto físico, facultando al individuo para manejar el conocimiento en la forma de símbolos, es decir, el conocimiento liberado o desprendido del contexto, de la experiencia inmediata. El lector cuenta exclusivamente con el texto para desentrañar su significado, a diferencia de lo que sucede en la comunicación oral. En el texto escrito, el contexto es construido por el escritor y reconstruido por el lector.

Al leer, la persona se enfrenta a un texto escrito concluido y su tarea consiste en llegar a la esencia del mismo. El lector debe desentrañar la estructura subyacente al texto. Tal desentrañamiento implica una labor compleja.

En los inicios del proceso lector, el individuo se enfrenta con el procesamiento fonético, de naturaleza perceptual analítico-sintética, conocida como

lectura fonética. Normalmente, en la escuela se trabaja hasta este nivel de lectura.

Desde la propuesta de "Teoría de las seis lecturas", una vez superado el procesamiento fonético tienen lugar cinco tipos adicionales y ascendentes de lectura, denominados en su conjunto decodificación: primaria, secundaria, terciaria, precategorial y metasemántica. Cada decodificación cuenta con operaciones psicolingüísticas propias.

La decodificación primaria se ocupa de descifrar el significado de cada una de las palabras que participan en el texto. Para ello cuenta con las operaciones de: recuperación lexical, contextualización, radicación y sinonimia.

La decodificación secundaria busca extraer los pensamientos contenidos en las oraciones que conforman los textos. Para esto cuenta con las siguientes operaciones psicolingüísticas:

- **Puntuación:** a fin de extraer el pensamiento contenido en las oraciones y antes de realizar otra actividad mental, el lector ha de establecer la extensión de cada oración, es decir, establecer el inicio como la terminación de la misma.
- **Pronominalización:** consiste en el uso de pronombres o expresiones pronominalizadas para reemplazar elementos lingüísticos mencionados previamente en el texto. El lector debe identificar los pronominales y rastrear a qué hacen referencia, para no perder el hilo temático.
- **Cromatización:** se ocupa de asignar el grado de afirmación o de negación inherente a cada oración. El lector debe ser capaz de preservar el color o matiz propio de cada pensamiento, si aspira a interpretar fielmente el texto que lee.
- **La inferencia proposicional:** reduce las oraciones a su contenido esencial, eliminando los aspectos sintácticos accesorios. Después de que operan los mecanismos auxiliares de puntuación, pronominalización y cromatización, el lector debe eliminar la "basura lingüística" y extraer los pensamientos o proposiciones contenidas en las oraciones.

La decodificación terciaria tiene como tarea primordial descubrir la estructura semántica del texto. Es decir, establecer los enlaces entre las proposiciones principales (o macroproposiciones). Para esto cuenta con las operaciones de macroproposicionalización, elaboración de la estructura semántica y modelación.

La lectura precategorial se ocupa, a partir de la identificación de la estructura semántica de un ensayo, de identificar la tesis o columna vertebral del

mismo, de verificarla analíticamente y de confrontarla con el resto de proposiciones contenidas en él.

La lectura metatextual consiste en comparar, o hacer corresponder el sistema de ideas representadas por el texto, con otros sistemas de ideas externos a él. Desentraña los vínculos que ligan la estructura semántica textual a otros sistemas externos de ideas como la sociedad, el contexto cultural propio del momento y el ámbito en que se produce el texto, etc.

Es evidente que la lectura es el mecanismo privilegiado para ampliar el horizonte intelectual de los seres humanos, y que por lo tanto merece especial atención en el proceso educativo, desde el preescolar hasta la universidad.

Herramientas pedagógicas, un recurso significativo

En conclusión: pensar, leer y escribir son habilidades extremadamente complejas. Están entre las cinco habilidades más complejas que aprehende un ser humano en el transcurso de la vida.

Investigaciones adelantadas en Colombia muestran un panorama desolador relativo al pensar. Las oraciones formales constituyen una excepción en nuestros adolescentes. Pareciera que durante su recorrido por la primaria y por el bachillerato, sólo ocasionalmente los estudiantes hubiesen puesto a funcionar sus procesos intelectuales superiores.

Entre la lectura y las actividades cognitivas hay estrechos nexos: de allí la relación pensamiento-lenguaje. ¿Por qué? Al leer ingresan nuevos conceptos y nuevos conocimientos al cerebro, éstos mejoran la capacidad para interpretar nuevas lecturas y así sucesivamente, sin término. Con la lectura ocurre una grata casualidad: sus mismos productos, instrumentos de conocimientos y operaciones psicolingüísticas, perfeccionan los potenciales lectores. Producto, y a la vez medio.

Al educar a niños o a jóvenes en pensar, leer y escribir no se les enseña en cualquier tema escolar, como los números, o la geografía, o la historia; se les entrega la llave del acceso a cualquier conocimiento. La lectura y la escritura abren a los estudiantes el cerebro y la memoria de otros seres humanos; muy en particular, el cerebro de los sabios: verdaderos maestros de la humanidad.

Las ayudas pedagógicas para apoyar a docentes interesados en desarrollar estas destrezas vienen siendo diseñadas por un equipo de pedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos de la Fundación Alberto Merani, bajo la supervisión y orientación de su director científico, el psicólogo Miguel de Zubiría Samper, con el propósito de facilitar al docente los medios didácticos más idóneos

para favorecer en sus estudiantes las transformaciones lenguaje-pensamiento y pensamiento-lenguaje, ampliamente descritos en *Teoría de las Seis Lecturas*.

Unos primeros materiales se concentran en desarrollar destrezas lectoras asociadas con la *decodificación secundaria*. Estos materiales fueron trabajados sistemáticamente durante el desarrollo de esta experiencia.

Inferencia proposicional

Toda oración encierra un pensamiento. La esencia del acto lector es desentrañar los pensamientos contenidos en las oraciones: llegar al núcleo mismo de la idea que el autor quiso transmitir.

○ Aprender a extraer los pensamientos contenidos en las oraciones, así como a expresar correcta y rigurosamente las propias ideas (oralmente o por escrito), constituye una habilidad intelectual fundamental. Quien adquiere esta habilidad alcanza una ventaja intelectual inmensa.

Matización semántica

Una de las maravillosas características del lenguaje radica en sus múltiples posibilidades expresivas. Gracias a ellas, la expresión lingüística admite variados matices y colores.

Desde luego, una cabal comprensión del texto escrito, así como una real capacidad para expresar ideas, pasa por dominar las posibilidades matizadoras del lenguaje. Mediante tales expresiones relativizadoras el escritor refleja gamas de matices ideativos o cromatismos –apelando a la analogía con la teoría del color y con la pintura– cuyo desciframiento resulta indispensable para recorrer con éxito el camino que conduce al pensamiento.

Pronominalización

En textos con alguna complejidad se intercalan pronombres o expresiones pronominalizadoras, cuya función es reemplazar términos previos a fin de evitar la redundancia.

○ Resulta extremadamente difícil, si no imposible, desentrañar el sentido de un texto sin destreza en el manejo e interpretación de los pronombres y de las expresiones pronominalizadoras.

Lograr que los niños se aproximen de manera amena y fácil a un mecanismo tan complejo como éste, tanto en la lectura como en la expresión escrita, es el propósito de este material.

Puntuación

Para lograr extraer cada pensamiento a la oración, el lector debe identificar la extensión de cada oración, ubicar su inicio y su terminación.

En fin, los signos de puntuación cumplen muy diversas funciones de cara a la comprensión y producción de materiales escritos. Su uso correcto, no como reguladores de los procesos mecánicos de la lectura, sino como elementos lingüísticos que contribuyen a determinar la significación de las oraciones, constituye el núcleo temático del presente texto.

La experiencia

El gran reto de la transferencia consistía en llevar a dos grupos de 5º grado de Educación Básica Primaria del Distrito un programa de Desarrollo de Operaciones Psicolingüísticas de Decodificación Secundaria. Dicha transferencia implicaría la apropiación de la propuesta, aplicar la misma, hacer el seguimiento y evaluar el impacto del programa para desarrollar Operaciones Psicolingüísticas de Decodificación Secundaria en niños de 5º grado de educación básica.

Las instituciones participantes fueron dos del Distrito Capital, a saber:

- C.E.D. Marsella

Número total de docentes: 57. Número total de estudiantes: 1 300

Está ubicado en la Localidad octava, Kennedy, barrio Marsella, estrato tres, aunque la institución atiende especialmente población de estratos uno y dos de barrios cercanos.

La innovación se desarrolló con 80 estudiantes de 5º grado de la jornada de la mañana, aunque en el programa también participaron docentes de la jornada tarde, haciendo aplicación en otros grados de la secundaria.

- C.E.D. Florentino González

Número total de docentes: 31. Número total de estudiantes: 887

Está ubicado en la localidad de San Cristóbal, barrio 20 de Julio, estrato tres.

La innovación se desarrolló con 120 estudiantes de 5º grado de la jornada de la mañana, pero las docentes participantes en el programa lo aplican en otros grados.

Al comenzar el año 2000 nos reunimos representantes del CED Florentino González, representantes del CED Marsella y el equipo del área de lectura de

la Fundación Alberto Merani. Los docentes con una expectativa: *¿es posible mejorar la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado?* La Fundación con una propuesta concreta y sistemática: existen seis niveles en la comprensión de lectura (lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura precategórica y lectura metatextual) cada uno de ellos con operaciones específicas. *El reto* consistía en que los estudiantes desarrollaran habilidades del tercer nivel de lectura, *la decodificación secundaria*. Pero una inquietud persistía entre nosotros *¿cómo llevar al aula, de forma efectiva y creativa, la propuesta?* Así es como surgen las estrategias:

- Un acercamiento teórico-práctico para los docentes: mediante conferencias y talleres los docentes conocían las habilidades y desarrollaban su propia habilidad.
- Un apoyo en el aula con los estudiantes: mediante clases demostrativas y observación de clases.
- Materiales de apoyo para trabajar con los estudiantes.
- Seguimiento a los estudiantes: mediante la aplicación de pruebas donde se aprecia el estado de cada habilidad lectora en cuestión.
- Reuniones informativas con todo el equipo docente de las instituciones y padres de familia.
- Talleres de elaboración de guías pedagógicas: los docentes aprehenden a elaborar materiales que acerquen a los estudiantes a la comprensión de lectura, desde español y desde áreas específicas de conocimiento.

Estas estrategias se concretaron en un cronograma de trabajo, el cual se cumplió en el 95%, cumplirlo significó acuerdos de todas las partes – instituciones, docentes, asesores, directivos–, el proyecto se convirtió, además, en un gran ejercicio de la tolerancia.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Diferentes miradas

Los participantes del proyecto vivieron dinámicas diferentes fundamentales para comprender qué significó el proyecto en todas sus dimensiones.

• Las docentes: el equipo de ambas instituciones fue conformado por mujeres docentes, la mayoría madres, quienes vivieron la experiencia con gran compromiso personal, institucional y familiar. La preocupación por la comprensión de lectura trascendió las aulas. En un principio temerosas, pensaron que la propuesta desbordaba sus capacidades, pues exigía cambiar la forma de mirar la enseñanza de la lectura, y con ella muchas prácticas pedagógicas. Al final su balance es positivo, se encuentran satisfechas por el nivel de logro obtenido, pero con grandes retos para continuar. La empatía del equipo de docentes y su compromiso con el grupo fueron aspectos fundamentales para el éxito del proyecto.

• Los asesores: el equipo de asesores del proyecto percibe el éxito de la experiencia como el resultado de la confluencia de varios factores: el apoyo de las instituciones (en tiempo y confianza), el alto compromiso de las docentes (autonomía, responsabilidad, creatividad, curiosidad y flexibilidad), la disponibilidad de los niños y la adecuada administración del proyecto.

• Los niños: la apertura de los niños frente al proyecto fue total. La novedad, empezar a trabajar con fichas de trabajo y con materiales que exigían pensar. Rápidamente los niños se apropian de la terminología y metodología de trabajo y empiezan a hacer transferencias. La visita de los asesores era esperada con entusiasmo: "¡llegó Merani, vamos a divertirnos!".

Dos instituciones, dos vivencias

Aunque la propuesta fue la misma y se compartió el cronograma, cada institución vivió el proyecto de forma diferente.

El C.E.D. Florentino González le da la bienvenida al proyecto, al igual que a otras propuestas. La institución se encuentra en un momento de enorme apertura y permanente verificación de la validez de los proyectos en los cuales participa su institución.

- C.E.D Florentino González

Participantes del proyecto: 2 docentes de 4º, 4 docentes de 5º, una docente de 7º y una de 8º.

Dinámica del grupo: las docentes de español se encargaron de desarrollar la habilidad en los estudiantes. Las demás docentes apoyaban, poniendo en juego la habilidad al abordar textos donde se desarrollaban los contenidos de cada área. De esta manera los estudiantes utilizaban permanentemente sus nuevas destrezas y aclaraban permanentemente sus dudas.

Dinámica de los estudiantes: el trabajo con talleres agrada mucho a los estudiantes, el trabajo con los materiales entregados por la Fundación fue limitado. Los *mentefactos proposicionales*¹ se convirtieron en la herramienta de síntesis preferida en todas las asignaturas: “Profe no copiemos, resumamos mejor con un mentefacto”.

Los logros alcanzados por los estudiantes fueron significativamente altos.

Fortalezas y debilidades

Fortalezas: trabajar en equipo. Tener tiempo institucional disponible para discutir el proyecto.

Debilidades: no contar con recursos para copiar talleres. No lograr espacios para involucrar a otros docentes en el proyecto.

El C.E.D Marsella ha vivido en una “microexperiencia” los avances de los niños en comprensión de lectura, a partir de la propuesta de la Fundación Alberto Merani. Con el proyecto, busca iniciar la extensión de la propuesta a toda la institución.

- C.E.D Marsella

Participantes del proyecto: 1 docente de 4º, 4 docentes de 5º y 6º, una docente de 7º.

Dinámica del grupo: las docentes participantes del proyecto son de Español y se encargaron de desarrollar la habilidad en los estudiantes. No se trabajó en grupo, cada docente transfería la experiencia.

Dinámica de los estudiantes: el trabajo con talleres agrada mucho a los estudiantes, el trabajo con los textos fue limitado. Fue muy difícil para las docentes destinar tiempo para la propuesta, pues estaban con un cronograma institucional muy apretado.

Los logros alcanzados por lo estudiantes fueron moderados.

Fortalezas y debilidades

Fortalezas: lograr que la institución se involucrara en el proceso. Para el próximo año, todos los docentes y las directivas tendrán como propósito desarrollar la comprensión de lectura. Para ello están recibiendo un diagnóstico del estado de sus estudiantes y las estrategias pedagógicas para formar lectores competentes.

¹ Representación gráfica del pensamiento contenido en una oración.

Debilidades: no trabajar en equipo durante el proyecto. No disponer de tiempo institucional para discutir el proyecto.



CONCLUSIONES

- El C.E.D Florentino González obtiene mejores resultados con su intervención pero sus proyecciones no parecen tener un carácter institucional.
- El CED Marsella tiene fuertes proyecciones de continuar el proyecto, pero debe diseñar una intervención más sistemática para obtener mejores logros con sus estudiantes.

Finalmente, podríamos afirmar que los estudiantes de nuestra propuesta son mejores lectores, porque al leer intentan (con diferentes niveles de logro):

- Inferir las ideas contenidas en las oraciones que conforman los textos.
- Delimitar la extensión de los pensamientos contenidos en las oraciones que conforman los textos (puntuación).
- Comprender el significado de la oración al leer la función semántica de los signos intraoracionales (puntuación).
- Establecer el grado de relatividad de las oraciones que aparecen en los textos y precisar los pensamientos contenidos en las mismas (cromatización).
- Mantener el hilo temático del texto al ser capaz de identificar los elementos referenciales y sus referentes correspondientes (pronominalización).



BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid. 1984.
- CARRETERO M. y GARCÍA (comp.). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza. Madrid. 1984.
- CASE, R. *El desarrollo intelectual*. Paidós. Barcelona. 1989.
- DEL VAL, J. *Lecturas de psicología del niño*. Alianza. Madrid. 1979.
- De Zubiría M. *Pensamiento y aprehendizaje*. Susaeta. Quito. 1994.
- _____ *Operaciones intelectuales y creatividad*. Susaeta. Quito. 1994.

- _____ *Teoría de las seis lecturas. Volumen I.* Fondo de publicaciones Fundación Alberto Merani. Bogotá. 1996.
- _____ *Instrumentos y operaciones intelectuales. Mentefactos II.* Publicaciones Especialización en Desarrollo Intelectual y Educación. Bogotá. 1996.
- EYSENCK, H. J. *Estructura y medición de la inteligencia.* Barcelona. 1983.
- FRAISSE, P. y PIAGET, J. *Aprendizaje y memoria.* Paidós. Buenos Aires. 1973.
- GARDNER, H. *Estructuras de la mente.* F.C.E. México. 1987.
- LINDSAY P.h. y NORMAN D.A. *Introducción a la psicología cognitiva.* Tecnos, Madrid. 1983.
- LURIA A. R. *Conciencia y lenguaje.* Pablo del Río. Madrid. 1981.
- _____ *Lenguaje y pensamiento.* Fontanella. Barcelona. 1980.
- _____ *Los proceso cognitivos.* Fontanella. Barcelona. 1980.
- MARINO, G. *Escritos sobre escritura.* Dimensión Educativa. Bogotá. 1990.
- MEILI, R. *La estructura de la inteligencia: análisis factorial y psicología del pensamiento.* Herder. Barcelona. 1986.
- MERANI, A.L. *De la praxis a la razón.* Grijalbo. México. 1980.
- _____ *La génesis del pensamiento.* Grijalbo. México. 1980.
- _____ *El lenguaje.* Grijalbo. México. 1980.
- PERKINS, D.N. *Conocimiento como diseño.* Universidad Javeriana. Bogotá. 1989.
- Piaget, J. *Biología y conocimiento.* Siglo XXI. Madrid. 1973.
- _____ *Introducción a la epistemología genética.* Tomo III. Paidós. Buenos Aires. 1975.
- SERRANO, J.A. *Pensamiento y concepto.* Trillas. México. 1988.
- SHARDAKOV, M.N. *Desarrollo del pensamiento escolar.* Grijalbo. México. 1977.
- STERNBERG, R. J. *La inteligencia humana.* Paidós. Barcelona. 1987.
- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto.* Paidós. Barcelona. 1985.
- _____ *Estructuras y funciones del discurso.* Siglo XXI. México. 1980.
- Vigotsky, L. S. *El lenguaje y el pensamiento del niño.* La Pléyade. Buenos Aires. 1973.

- _____ (1977) *Historia de las ciencias y humanidades en el mundo de la publicación*.
 Barcelona: Alianza. 316 pp.
- _____ (1982) *Los instrumentos y aparatos científicos. Antecedentes II*.
 Publicación del Seminario de Historia de la Ciencia y Tecnología de Sevilla. 1982.
- _____ (1983) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1983.
- _____ (1984) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1984.
- _____ (1985) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1985.
- _____ (1986) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1986.
- _____ (1987) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1987.
- _____ (1988) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1988.
- _____ (1989) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1989.
- _____ (1990) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1990.
- _____ (1991) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1991.
- _____ (1992) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1992.
- _____ (1993) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1993.
- _____ (1994) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1994.
- _____ (1995) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1995.
- _____ (1996) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1996.
- _____ (1997) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1997.
- _____ (1998) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1998.
- _____ (1999) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 1999.
- _____ (2000) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2000.
- _____ (2001) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2001.
- _____ (2002) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2002.
- _____ (2003) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2003.
- _____ (2004) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2004.
- _____ (2005) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2005.
- _____ (2006) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2006.
- _____ (2007) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2007.
- _____ (2008) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2008.
- _____ (2009) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2009.
- _____ (2010) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2010.
- _____ (2011) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2011.
- _____ (2012) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2012.
- _____ (2013) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2013.
- _____ (2014) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2014.
- _____ (2015) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2015.
- _____ (2016) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2016.
- _____ (2017) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2017.
- _____ (2018) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2018.
- _____ (2019) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2019.
- _____ (2020) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2020.
- _____ (2021) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2021.
- _____ (2022) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2022.
- _____ (2023) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2023.
- _____ (2024) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2024.
- _____ (2025) *La cultura y la ciencia en la historia de la humanidad*. 2025.

LA LECTOESCRITURA, UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO*

Piensa Plus, un programa para enamorarnos de la lectoescritura

Francisco Murillo O.

*Me gusta Piensa Plus, porque ella reúne todas las materias
que vemos normalmente cualquier día. A nosotros nos gusta
porque trabajamos unidas y contentas por todo el año.*

Además, es chévere y muy animada.

NIÑA DE 4º GRADO.

Comprender lo que se lee, tener suficiente interés en leer y poder usarlo en otras áreas del plan de estudios y no sólo en las relacionadas con el español, pero así mismo lograr que se trascienda de la lectura a la escritura y que se obtenga un desarrollo de las estructuras de aprendizaje o estructuras cognitivas, eran las nada despreciables inquietudes que desde hace unos años nos venían asaltando a un equipo de educadores. Habíamos escuchado cantidad de reclamos de profesores antecesores: que no enseñábamos a leer, que no se lograba comprensión, que los estudiantes no saben escribir; desde el educador de segundo de primaria, hasta el de posgrado, todos a coro, la misma cantinela.

Pensamos que existían dos opciones: estudiar causas, identificarlas y proponer alternativas de solución, o buscar algunas propuestas que intentaran resolver dicho problema, que al parecer es universal. Para no caer en el riesgo de descubrir "el agua tibia" después de un gran desgaste, primero se decidió buscar y juzgar, para ver si existía algo realmente valioso.

En las vueltas de la vida, encontramos "Piensa Plus", un trabajo de educadores mexicanos que a partir de lecturas sencillas, de una presentación muy agradable de los textos, de una fundamentación teórica sólida y actual, de pensar una opción muy flexible (posibilidad de transversalizarla en el currículo) y de mostrar resultados de muchas maneras, nos convenció de que podría ser lo que se estaba buscando.

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

En Colombia, la comunidad de Hermanos Maristas trajo los textos, formó un grupo de docentes y lo ofreció a sus colegios y, en general, a las instituciones que creímos en la propuesta.

Luego de varios años de haber trabajado con el modelo "Piensa Plus", se podían mostrar muchos resultados en nuestros estudiantes. Por ello, desde el Colegio de María se presentó el proyecto al IDEP como innovación educativa, a fin de extender la propuesta a dos instituciones oficiales de Bogotá.

Así, en el año 2000, el Colegio de María, financiado por el IDEP, apoyó mediante la entrega de los libros para estudiantes, la realización de una serie de talleres para los docentes, la aplicación de pruebas estandarizadas que permitían reconocer los progresos de los escolares y un apoyo bibliográfico adecuado al proyecto de los centros educativos distritales Santa Cecilia Baja, de la localidad 1 de Usaquén y Julio A. Gaitán y su anexo, La Esperanza, de la localidad 2 de Chapinero.

A continuación se intentará presentar un informe que ofrezca al lector criterios válidos para reconocer lo que fue más de un año de trabajo en torno a una intencionalidad que se focalizaba en los estudiantes: desarrollar el pensamiento a partir de potenciar las competencias básicas en lectoescritura. Pero es claro que la intencionalidad de lograr la vinculación intensa de los docentes como mediadores, coloca a los mismos como actores centrales en este proceso.

El informe pretende mostrar los fundamentos de la innovación, la forma de trabajo que la misma genera, y el impacto de la innovación.

El texto se elabora básicamente recogiendo los fundamentos teóricos desde los textos trabajados para este fin, a partir de los aportes de los docentes y algunas citas de elaboraciones realizadas por estudiantes, pero siempre con el telón de fondo de una mirada que nos permita comprender cómo aportamos a nuestros estudiantes en el aula.

Estamos convencidos de que el texto no puede reflejar los esfuerzos, la dedicación, los afectos y transformaciones personales que se dejaron en las personas que participaron. Sin embargo, esperamos que el lector tenga en cuenta que más que el saber específico, que más allá de las transformaciones en el aula, o que más que los resultados "objetivos" de las pruebas aplicadas, están esas huellas en la actitud, en la habilidad, en el deseo, en fin, en aquellos intangibles que también hacen parte de la vida, de la persona. Somos seres con heridas y curaciones, con afectos y desafectos, con deberes y deseos, con responsabilidades y obligaciones, somos seres complejos y siempre nos quedaremos cortos al contar lo que nos sucede.



MARCO TEÓRICO

Una propuesta desde principios pedagógicos contemporáneos

...El currículo para desarrollar el pensamiento debe atender simultáneamente a los aspectos cognitivos y motivacionales del pensamiento.

RESNICK, L. (1997).

El objetivo general de la serie Piensa Plus es el desarrollo de las habilidades del pensamiento de nuestros alumnos/as, mediante un trabajo de contacto con el lenguaje que lleve al alumno a observar, percibir, descubrir, reflexionar sobre el mundo, interactuar con sus semejantes a través del uso funcional del lenguaje mismo (Dávalos, 1998).

Lo planteado en la anterior cita, no es una condición a la que se llegue de manera simple. En nuestro recorrido hemos entendido, de alguna manera, el papel que cumplen los diferentes actores del acto en el cual nos involucramos, y a continuación los plantearemos brevemente.

El docente y su papel

Si se tiene en cuenta la propuesta de Piensa Plus, los procesos que se generan en el trabajo permiten una intensa interacción entre el lector y el texto, y entre los distintos lectores, confrontando las diferentes posturas que pueden surgir a partir del encuentro inicial y los conceptos previos de cada lector.

Asumir al profesor con un papel de mediador, tanto entre los textos y los estudiantes, como entre los mismos estudiantes entre sí. Pero la mediación que se realiza pretende, ante todo despertar intereses, crear inquietudes por determinados aspectos, permitir que se escudriñen nuevas miradas posibles al texto, de tal manera que el mediador posea una poderosa herramienta de trabajo que es la pregunta.

Preguntar no por el quién o el cómo solamente. Es preguntar por el porqué, el para qué, es preguntar para que el estudiante haga inferencias, realice comparaciones, elabore clasificaciones, organice secuencias, critique, cree, en fin, ejecute una serie de operaciones mentales que estén mucho más allá de una lectura literal y eminentemente repetitiva. En esta propuesta, el profesor con sus interrogantes y en general con su labor de mediador, debe propiciar "...que el estudiante construya su sistema de significación" (Dávalos, op.cit., p. 9).

Desde los estudiantes

Un factor que sobresale en el programa, lo dice Dávalos (ídem, p. 11), así: "El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje... La palabra se convierte en el símbolo del concepto". Desde esto es clara la importancia que tiene la lectura, el comentario que sobre la misma se haga, no por el mero hecho de conocer lo apropiado por el lector sino, además de esto, como una forma de potenciar los procesos de pensamiento que podemos realizar las personas. Es decir, la interacción social y el vehículo de la misma, en este caso el lenguaje, desarrollan procesos de la estructura mental que en principio son centrales para nuestros intereses como docentes.

Según el mismo autor, el programa posee un modelo de aprendizaje (ídem, pp. 21 a 25) que se fundamenta en cuatro factores generadores de un aprendizaje significativo y una comprensión lectora, así:

- Información nueva
- Conocimientos previos
- Motivación o interés
- Competencias cognitivas según las etapas de desarrollo

Lograr un aprendizaje que permita ser significativo y alcance una comprensión, implica primero que la información nueva encontrada por el sujeto se adapte a los esquemas de conocimiento que tiene la persona, es decir, que el aprendiz tenga una estructura conceptual, con algún nivel de afinidad con el nuevo conocimiento. De otra parte, el nuevo conocimiento debe ser "potencialmente significativo" (Dávalos, 1998, p. 23), es decir debe tener la estructura y coherencia que le permita ser entendible. Pero así mismo, debe existir una intencionalidad en el sujeto que aprende, debe haber interés y deseo de apropiación del nuevo conocimiento.

En la medida que interactúan con el sujeto, las informaciones nuevas amplían los esquemas, van logrando una nueva acomodación de la estructura cognitiva de quien aprende.

La actitud del estudiante ante el contenido, el proceso desarrollado, el maestro o los interlocutores que le propician el aprendizaje, es fundamental. Por ello, una motivación intrínseca donde el estudiante se sienta a gusto, donde disfrute el aprender, ya sea por el contenido, la estrategia o el grupo con quien lo hace, se convierte en un importante argumento que agiliza la acción de aprendizaje.

O por la capacidad de identificar, comparar, clasificar, inferir, formular hipótesis u otras más, que entendemos como capacidades de orden cognitivo,

son procesos de desarrollo que se van alcanzando, según la etapa en la que se encuentre la persona y las experiencias de aprendizaje que haya tenido. Por lo tanto, si observamos cómo se encuentran dichas capacidades y cómo se manifiestan en cuanto al uso de las mismas, la mediación del maestro tendrá mayor solidez y permitirá ir consolidándolas continuamente, como factores centrales que apoyan el aprendizaje.

Además de los factores señalados, el modelo Dávalos reconoce que toda su estructura descansa sobre dos circunstancias que inciden notablemente en lo afectivo de la persona aprendiz: el maestro y el clima de grupo.

Reconociendo la importancia que Vigotsky le da al lenguaje, otro aspecto que recupera el modelo desde la propuesta vigotskiana es la necesidad de incrementar la interacción social para mejorar el aprendizaje, entendiendo que esa interacción se hace a partir de estructuras de lenguaje. De allí que una parte central de "Piensa Plus" sea propiciar amplios y continuos espacios para el debate, el comentario, la comparación, la confrontación argumentada y, en general, todo tipo de acción de intercambio donde los estudiantes realicen lo que por muchos es conocido como el aprendizaje cooperativo.

La mirada a la lectura



*Gráfico N° 1. Tipo de interacción lector-texto.
(tomado de Dávalos. 1998, p. 38)*

La comprensión lectora es mucho más que poder decir el tema del que trataba una lectura, es poder hacer inferencias del texto, es poder distinguir propósitos del autor y confrontarlos con los propios o con las ideas previas del lector. La lectura implica, además, establecer estrategias para entablar las relaciones con el texto. "Comprender un texto consiste en poder relacionar lo que ya sabíamos con la información que dicho texto nos aporta, de tal manera que podemos atribuir significación a esta" (Dávalos, 1998, p. 40).

La lectura puede implicar, al menos, tener frente al texto:

- una comprensión inicial, desde el mismo texto,

- una interpretación de quien lee,
- asumir una posición personal frente a lo leído y
- desarrollar una posición crítica.

Tales momentos significan, según Barret (adaptado por Alliende. 1990), al menos las siguientes posibilidades de una lectura organizada con propósitos de aprendizaje sistemático:

- Comprensión literal
- Reorganización
- Comprensión inferencial
- Lectura crítica
- Apreciación

Cada una de las posibilidades señaladas al menos implican, a su vez, una serie de condiciones y pasos, como en la comprensión literal, que requiere del reconocimiento (de detalles, de ideas, de secuencias, otros) y el recuerdo.

Para la reorganización se requiere poder clasificar, hacer esquemas, realizar mapas conceptuales, elaborar resúmenes y hacer síntesis, entre otros aspectos.

La comprensión inferencial exige que el lector use lo aportado por el texto para reconstruir realidades no explícitas, pero sí necesarias. Desde allí se puede originar el pensamiento hipotético, puede haber transferencia, se trabaja igualmente el proceso del pensamiento deductivo.

En cuanto a la lectura crítica, ésta propicia la formulación de juicios, tanto desde la perspectiva de lo verdadero o lo falso, como desde la posibilidad de realizar juicios de valor.

La apreciación es una posición evaluativa, que además implica el conocimiento de diversas técnicas literarias y una observación sobre el estilo.

Poder desarrollar en los lectores esas habilidades es parte central del programa propuesto: ir generando estrategias que permitan que la lectura sea más que un ejercicio mecánico se convierte en una de las grandes intencionalidades y logros del trabajo en referencia.

Otra forma de apoyar la mirada específica con respecto a la comprensión lectora, es el aporte que con respecto al significado de comprensión nos da Gardner (1993, p. 33): "Un síntoma importante de una comprensión emergente es la capacidad de representar un problema de un número de modos diferentes, y enfocar su solución desde variadas posiciones ventajosas".

Según este enunciado, a nuestra manera de ver se encontrarían al menos dos momentos en el proceso de alcanzar la comprensión: de una parte, un momento de apropiación del hecho a comprender y de la otra, la fase argumentativa, donde se requiere plantear lo comprendido con varias alternativas de solución, secuencia o interpretación. Es otra forma de ejercer el desarrollo del lenguaje planteado por Vigotsky y recogido por Dávalos, según ya se señaló.

Además de los presupuestos anteriores, como ya se vislumbra en los mismos, hemos venido recogiendo diversas comprensiones sobre el desarrollo cognitivo, pero de manera particular lo planteado por Reuven Feuerstein y José María Martínez, con respecto a lo que el primero denomina funciones cognitivas, y el segundo operaciones mentales.

Feuerstein (s.f., p. 19), hace la comprensión de "Función cognitiva: estructura personal interiorizada, cuyos componentes son de índole energético e intelectual". A partir de lo anterior, señala al menos 29 funciones cognitivas, entre las cuales podemos mencionar:

- Percepción clara y precisa
- Comportamiento exploratorio sistemático
- Uso de vocabulario y conceptos apropiados
- Percibir el problema y definirlo con claridad
- Facilidad para distinguir datos relevantes e irrelevantes
- Ejercitar la conducta comparativa
- Comunicación descentralizada (no egocéntrica)
- Proyección de relaciones virtuales
- Expresión (sin bloqueo) en la comunicación de respuestas

Desde nuestra perspectiva, en torno al proyecto recogemos la comprensión de función cognitiva y tratamos de establecer, desde una intervención pedagógica y las interacciones que surgen en el aula, una serie de estrategias para potenciar dichas funciones.

Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar que confiamos en nuestros estudiantes como sujetos con aptitudes, en la medida que llegan a nuestras instituciones con unas potencialidades que genotípicamente se le han aportado, las cuales denominamos aptitudes. A partir de dichas *aptitudes*, entendemos que es la acción educativa la que genera las *habilidades*, las cuales asumimos como el desarrollo intencionado o no intencionado del

potencial genómico, pero logrado con la interacción social y con el medio. La habilidad aplicada en diferentes circunstancias escolares y realizada con ventaja, es lo que entendemos como *capacidad*. De allí, la situación de desempeño social, en diversas condiciones, para responder a las múltiples exigencias del mundo, es lo que consideramos *competencia*.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¿Y cómo operamos?

Sueño con la lectura. La lectura me habla, no lo puedo creer; ...este sueño me trajo dicha y orgullo. Me gusta la lectura y quiero ser un editor y un escritor y soy soñador y por medio de los sueños creo mis obras maestras. Gracias a los hombres que me dieron una oportunidad de lograr mis sueños, soy un buen lector.

NIÑO PARTICIPANTE EN LA EXPERIENCIA, CED SANTA CECILIA BAJA.

El trabajo de aula, generalmente se realiza a partir de una ubicación de conceptos previos que manejan los estudiantes sobre la temática que se va a trabajar. Diferentes estrategias permiten identificar dichos conceptos, en unas ocasiones es la pregunta del docente, en otras es el dibujo, alguna vez más será el relato de experiencias de niñas, o simplemente el pensar en torno al título de la lectura o hacer una descripción del dibujo que siempre nos presenta el texto.

Una vez realizado el paso anterior, se procede a la lectura, generalmente son textos cortos, los temas poseen una variedad muy amplia pues van desde las circunstancias cotidianas en el campo o en la ciudad, en una familia o en un colegio, pasando por aspectos históricos, anécdotas interesantes, leyendas de diversos orígenes, temáticas de ciencia y tecnología, hasta hechos que han sido noticia o curiosidades de la naturaleza, entre otros.

La lectura se puede hacer oral o silenciosa, se puede realizar con la participación de distintos estudiantes, quienes se turnan según lleguen a un punto, cediéndole el turno de lectura a quien está a su lado. Puede ser una lectura de un estudiante o puede hacerla el docente.

El proceso continúa con preguntas, el libro siempre nos aporta algunas, pero los docentes igualmente proponen otras, siempre enfocadas a mirar qué funciones cognitivas se activarían con lo preguntado. Una pregunta continua es la que indaga por otro título para la lectura, con lo cual se procura identificar la idea central del texto y ubicar lo principal y lo secundario.

Las preguntas, tanto las del texto como las elaboradas por los docentes, no tienen una respuesta única. Por el contrario, generalmente se responden en pequeños grupos buscando un primer consenso, y luego se realizan plenarias que permiten la confrontación argumentativa de las diversas posiciones. Así se ayuda a desarrollar el sentido del respeto por la diferencia y a sostener posición a partir del argumento y la sustentación lógica, ordenada y realizada en equipo.

En muchas ocasiones las preguntas y sus iniciales respuestas generan acciones extraclase, como confrontación con los adultos, búsqueda de nuevos datos, consultas en distintos medios, o simplemente ejemplificaciones y cuasi proyectos de aula que permiten hacer seguimientos de temáticas durante algunos días, y en no pocas ocasiones, durante semanas.

Pero lo importante, para nosotros, no son sólo las acciones formales que desempeñan los estudiantes, sino las estructuras mentales y los procesos cognitivos que están desarrollando.

El ejercicio culmina con un escrito, en el cual los estudiantes expresan su sentido sobre lo leído, lo discutido, sus experiencias y conocimientos previos, haciendo una crítica a lo comentado o simplemente elaborando una nueva forma de expresar lo dicho por el autor del texto en cuestión.

En otras áreas los estudiantes también han buscado elaborar sus propios escritos y evitar el "dictado". Además de un continuo mejoramiento en la estructura de los textos, se nota una ampliación de los espacios escritos, llegando a una recomendación para precisar cuáles son los máximos esperados.

Algunos resultados

Todo conocimiento científico conlleva el riesgo del error y de la ilusión.
MORIN, Edgar.

Un proceso como el que adelantamos las tres instituciones referenciadas, durante algo más de un año, deja múltiples impactos y un sinnúmero de logros. Se mostrarán resultados que podemos considerar cuantitativos, en cuanto hacen referencia a unas pruebas estandarizadas que para mirar desde propuestas construidas a partir de investigaciones y trabajos estadísticos, nos pueden aportar una mirada a nuestro trabajo. Intentaremos también mostrar la visión de los educadores sobre su trabajo y lo que hemos observado en nuestros estudiantes, y una mirada más genérica a la transformación de las aulas.

Con base en la aplicación de las pruebas Les y Cloze¹ se pueden tener una serie de evidencias iniciales a saber:

- La segunda aplicación fue realizada en menor tiempo y necesitaron menos aclaraciones que en la primera ocasión.
- Permiten detectar en forma grupal, y en cada uno de los estudiantes, fortalezas y debilidades que indicaban en qué aspectos se habría de intensificar el trabajo.
- Los tests Les fueron de gran ayuda pues nos mostraron dónde estaban las debilidades, permitiéndonos planear un trabajo que solucionara las dificultades.
- Los resultados del test Les nos muestran unos procesos exitosos, llama la atención casos de niños que en la primera prueba obtuvieron bajos puntajes, y en la segunda su evaluación mostró resultados excelentes, respecto a ellos mismos y frente al grupo. Esto nos hace cuestionarnos acerca de los métodos de lectoescritura que está utilizando la escuela, porque niños conocidos por su dificultad en la lectura presentan cambios radicales.

De manera más específica, un sencillo cuadro nos permite ver las diferencias entre las dos aplicaciones del test Les:

INSTITUCIÓN Y GRADO	PRIMERA APLICACIÓN		SEGUNDA APLICACIÓN	
	% ACIERTOS	PERCENTIL	% ACIERTOS	PERCENTIL
CED La Esperanza 2° (Anexo al CED Julio A. Gaitán)	61,5	69,1	75,3	86,5
CED Julio A. Gaitán 2°	45,5	43,6	N.P. ²	N.P.
CED Santa Cecilia Baja 2°.	44,4	46,9	68,3	74,6
Colegio de María 2°	75,9	90,0	36,8	31,7
CED La Esperanza 3°	42,7	15,0	58,0	78,8
CED Julio A. Gaitán 3°	46,7	52,0	N.P.	N.P.
CED Santa Cecilia Baja 3°	44,4	47,5	48,9	50,9
Colegio de María 3°	71,2	86,2	75,0	88,2
CED Julio A. Gaitán 4°	32,6	23,2	57,4	65,0
CED Santa Cecilia Baja 4°	50,3	46,6	65,6	72,3
Colegio de María 4°	60,7	64,1	76,5	82,5
CED Julio A. Gaitán 5°	41,7	42,7	61,4	76,2
CED Santa Cecilia Baja 5°	43,7	45,2	51,3	58,2
Colegio de María 5°	54,6	64,1	63,8	77,6

¹ Son pruebas reconocidas internacionalmente para evaluar comprensión lectora. La prueba Les se aplicó dos veces durante la experiencia del año 2000 y su revisión se hace mediante lectora óptica.

² N.P.: no presentó, pues por condiciones internas de la institución no continuaron en el proceso.

De lo anterior se puede deducir que en un total de 12 cursos en los cuales se logró hacer la aplicación completa, en un solo caso los resultados disminuyeron. Observamos un caso (Santa Cecilia Baja, grado 2°) en el cual el progreso muestra un mejoramiento de más del 50% en cuanto a los aciertos obtenidos en la segunda aplicación respecto a la primera. Se observan otros casos en los que el porcentaje en que se incrementan los aciertos es muy semejante al resultado anterior.

Ahora bien, debido a la forma de aplicación de la experiencia y a una serie de factores no contemplados, no podemos afirmar definitivamente que la notable mejoría observada sea producto de la intervención del proyecto en su totalidad, pero sí creemos haber hecho algún aporte desde la propuesta adelantada.

Las transformaciones observadas en el aula de clase

“Piensa Plus” mostró posibilidades como un programa que abre caminos para la comprensión, el análisis y el manejo de información, tanto de estudiantes como del maestro. Mejoró las condiciones de trabajo, porque genera un ambiente de aula muy agradable al forjar la participación, evitar el individualismo e impulsar el aprendizaje cooperativo. En este último aspecto, impulsa el surgimiento en el aula de grupos de acuerdo con la temática, con el interés de los estudiantes y por supuesto, con los conocimientos previos que ellos tienen de los temas o las vivencias que hayan tenido.

Con “Piensa Plus” se desarrollan habilidades en la escritura y el manejo de reglas ortográficas, todo de una manera dinámica, nada pesada para los chicos y sin la dificultad de un trabajo memorístico.

El programa muestra su trascendencia, pues los estudiantes generan un movimiento que permite trabajar las otras clases con la misma estrategia, es decir, puede asumirse que el proceso va originando casi un estilo de aprendizaje, aplicable transversalmente.

Con el proyecto, el aula se dinamiza intensamente, los docentes encuentran un interés en leer, en participar, en aportar con consultas adelantadas en casa. Se observa entusiasmo e interés en aportar comentarios desde sus experiencias y vivencias, en algunos casos con críticas y reflexiones sobre los temas trabajados. Las actividades desarrolladas desde el proyecto propician actitudes de liderazgo, responsabilidad y honestidad durante las sesiones.

Es importante resaltar que el cambio en la actitud de los estudiantes es casi inmediato, no sólo por la metodología del trabajo, sino por el material utilizado, muy llamativo e interesante para ellos. ¿Cómo fue para los niños? Podemos

leerlo en sus opiniones acerca de sus experiencias bastante significativas, ya que el aspecto negativo que ellos señalan es el poco tiempo que dedican al proyecto.

Un ejercicio con docentes nos permite describir el ambiente de aula con las siguientes características:

ANTES DEL PROYECTO	AHORA
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se ubican en el aula por filas. • En cada clase se organizan según las actividades que se van a realizar. • El profesor llevaba todo el material y los alumnos eran solamente receptores. • El profesor significaba sabiduría. • Estudiantes muy tímidos. • Pereza y aburrimiento de las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños espontáneos, abiertos, respetuosos con la opinión de sus compañeros y muy recursivos. • Los niños son participativos y proponen los materiales, consultan textos, opiniones familiares, etc. • Los estudiantes analizan, preguntan, refutan, infieren, critican. • Gusto por todas las clases.

Los cambios desde los maestros

La experiencia planteada generó en los maestros una serie de interrogantes, entre los que encontramos: ¿cuál será la línea a seguir?, ¿qué serie de estudios deben adelantar con los estudiantes?, ¿qué resultados se tienen que alcanzar?, ¿tengo que cambiar mi clase? Son muchas las expectativas, sin embargo, al concluir el proyecto fue consenso el haber encontrado “una experiencia muy agradable que me hizo crecer tanto como persona, como maestra(o)”.

El sentir de los docentes permite hacer reconocimientos de aula en el avance de los estudiantes, en cuanto a la elaboración de tareas, comprensión, análisis y lógica en el trabajo de clase.

Otra evidencia es la relacionada con “...no importa el área en la cual se aplique esta novedosa herramienta, ni el nivel de enseñanza”. Hay una reiteración, en cuanto es una opción para trabajar desde las diferentes áreas del conocimiento.

Algunos de los profesores participantes lo plantean de las siguientes formas (se toman textualmente de elaboraciones escritas realizadas por ellos):

- Para nosotros fue una experiencia maravillosa por la motivación que generó, por logros alcanzados, por el enorme progreso de cada estudiante en su proceso de lectura, por la gran motivación de cada persona para superar

sus dificultades y alcanzar grandes metas. Vale resaltar que en la última aplicación en los cursos los resultados fueron muy superiores a los porcentajes alcanzados en la primera prueba del mes de marzo de este año.

- Los mismos estudiantes resaltan la forma como superaron sus dificultades de lectura y la enorme motivación que tienen para leer cualquier clase de libro.

- Quizá es nuestra tarea profundizar en las inferencias que se derivan de las lecturas, pues es en este aspecto donde con más frecuencia los estudiantes fallan.

- Queremos destacar la forma tan extraordinaria como están escribiendo, inventando, produciendo textos, a tal punto que algunos quieren ser escritores, dejar que su imaginación vuele y plasmar sus sueños en escritos.

- El programa fue muy dinámico y aportó herramientas con las que se hizo más amena la enseñanza de las diferentes áreas, ya que esto nos permitía hacerlas más explícitas; las matemáticas menos tediosas porque no se necesitaba de la memorización de un cúmulo de fórmulas que al menor descuido se olvidan y producen el fracaso.

- Se facilitó más la reflexión, la comprensión y la crítica constructiva. Se facilitó al niño entender su error y aprender del mismo sin hacerlo sentir mal o inferior ante los demás.

- Pudimos observar y asegurar desde la práctica, que la propuesta está muy bien fundamentada, apunta a solucionar una deficiencia que sabíamos que teníamos desde hace mucho tiempo y que estábamos en mora de enfrentar. Creemos que existen puntos fundamentales en el éxito que tiene, como el material, el tipo de lecturas, etc. pero sobre todo la mayor fortaleza la encontramos en el acompañamiento y evaluación constante que se tuvo, no esperamos que éste se realice por siempre, pero sí por lo menos el primer año de aplicación, la utilización de los tests, es clave, ya que permite ir directamente a la dificultad de *cada niño*, pues la falta de comprensión en cada uno se origina por diferentes causas.

Desde los aportes de los educadores, podemos sintetizar que:

- Los alumnos despertaron el gusto e interés por la lectura.
- Aprendieron a valorar el tiempo dedicado a los talleres de Piensa Plus y a exigir su realización en el horario indicado.
- Desarrollaron habilidades para inferir, predecir, planear y ejecutar a lo largo de la lectura.

- Enriquecieron su vocabulario y la habilidad para identificar palabras por la raíz.
- Para todas las áreas, frente a temas nuevos siempre hacían un alto para identificar primero los conocimientos previos que tenían.
- De igual manera, mejoró ostensiblemente la lectura, disminuyendo los errores por incorrecto funcionamiento de palabras.
- Para los niños, el gusto por el proyecto se inicia con el material, los libros, los cuales disfrutaban mirando primero y leyendo después, interés que día a día iba creciendo.

Igualmente por señalamientos de los docentes encontramos otras evidencias que dejó el proceso, de manera más específica con respecto a los estudiantes:

- Para los chicos, el proceso de lectura fue muy enriquecedor. En principio querían tener un libro para ellos solos, pero poco a poco aprendieron a compartir y trabajar en grupo.
- Otro aspecto de la lectura se refiere a la realizada en voz alta delante de los compañeros, aunque en principio les producía temor. Al notar que no se presentaba ningún problema si se equivocaban, ganaron confianza y se volvieron cada vez más fluidos.
- Algo parecido pasó con los análisis de las lecturas. An principio muy pocos participaban por temor a equivocarse, pero al final no les importaba y todos querían hablar, opinar e intervenir. Es de anotar que al principio sólo se daban respuestas textuales y poco a poco fueron aprendiendo a interpretar.
- En la escritura el proceso fue parecido, pues desde el principio se les pidió producción. Mostraron mucho temor e inseguridad de poderlo hacer, pedían correcciones en cada palabra escrita y los textos no pasaban de dos o tres renglones, que generalmente no se entendían. Sin embargo, al final no se les dificultaba tanto y podían escribir sin problemas una página con mayor coherencia y fluidez.

La autoimagen del docente

“Como docente el proyecto de Piensa Plus me sirvió para desarrollar en mis clases un ambiente de seguridad y confianza en mis alumnas”. Los docentes reconocen la importancia de tener una nueva forma de relación con sus estudiantes, donde no poseer el dogma, olvidarnos de la certeza que se le ofrece a los discípulos y el permitir que ellos aporten a la clase conocimientos

obtenidos de diversas formas, permiten ver un nuevo rol del educador ante sus educandos.

En nuestra experiencia como docentes, la aplicación de esta herramienta ha implicado una mayor preparación por parte nuestra, pero en contraprestación se nota un mayor entendimiento por parte de las estudiantes, al igual que un incremento en el vocabulario y facilidad al expresarse en público. Todos estos factores nos brindan mayores satisfacciones, ya que se evidencia que los procesos fijados se vienen cumpliendo a cabalidad.

A partir de lo señalado y el desarrollo del proyecto, los educadores en general se reconocen así:

- Somos mediadores, no poseedores del conocimiento.
- Compartimos experiencias y somos más abiertos al diálogo.
- Nos enriquecemos en conocimiento y en sensibilidad humana.
- Valoramos las capacidades de nuestras alumnas.
- Damos las mismas oportunidades de participación para todas.
- Nos interesamos más por la lectura.
- Propiciamos un buen ambiente para el trabajo en grupo e individual.
- Inculcamos en las alumnas el autoaprendizaje, construyendo su propio conocimiento.
- Somos creativos utilizando recursos del medio para que las clases sean más significativas.
- Fomentamos el gusto por la investigación.
- Estamos abiertos al cambio y a la actualización.

Otra forma como los docentes se ven, es la siguiente, donde resaltan qué fue para ellos la propuesta:

- Un espacio valioso en horario extraescolar para fortalecer el amor y la dedicación a nuestra profesión.
- Una forma de contar con un material de ayuda en las aulas, que facilitara no sólo el proceso de lectura, sino el aprendizaje de nuevos conocimientos, de una manera divertida y creativa.
- Una motivación adicional para leer más.
- Un despertar el interés por llegar a los estudiantes de una forma amena, que los lleve a una mejor lectura comprensiva.

• La posibilidad de hacer análisis de nuestra misión de docentes, como generadores de conocimiento.

- Otra oportunidad de integración.
- Despertó el interés de realizar los talleres semanalmente y prepararnos de manera adecuada con los materiales necesarios para ellos.
- Constituyó un espacio ameno para la enseñanza de la lengua castellana.
- Generó otra gran oportunidad para el diálogo y el acercamiento de docentes en torno de algo común, que fue el programa Piensa Plus.
- En muchas ocasiones tuvimos la oportunidad de despertar aún más nuestra creatividad al realizar material para los talleres, los encuentros del programa, las plenarias, los informes.

Los mismos docentes desean destacar:

- la calidad de los libros que nos entregaron,
- los materiales de las diferentes sesiones,
- la extraordinaria calidad humana de los conferencistas,
- la grandiosa atención de los responsables,
- los detalles que nos brindaron,
- el deseo permanente de servicio de los orientadores,
- el impulso recibido para mejorar notablemente la lectoescritura en nuestro Centro Educativo,
- la interrelación con otros docentes igualmente deseosos de mejorar notablemente en sus colegios.

Por otra parte, el trabajo para nosotras como docentes fue mucho más satisfactorio, ya que el cambio de actitud de los alumnos nos permitió llevar unas mejores relaciones y realmente compartir intereses, como pocas veces sentimos que nos desplazábamos en una misma dirección, donde tanto ellos como nosotras teníamos claridad, hacia dónde íbamos a llegar.

Como se puede observar, son muchos y muy variados los aportes que los educadores realizan a partir de su participación en este proceso, pero se desea resaltar de manera especial la dedicación, el ánimo desinteresado y siempre dispuesto, en razón a que la propuesta estaba construida en función de sus estudiantes. Pueden existir muchas dificultades, habrá igualmente fallas, pero lo que no se podrá desconocer es una intención recta, un esfuerzo continuo y un profundo deseo por mejorar.

Los estudiantes, sus horizontes de realización

Ya anteriormente se plantearon algunas de las condiciones de transformación que los educadores encontraron en sus estudiantes, también mostramos, de manera breve y sintética, los resultados de las pruebas Les, pero consideramos que al igual que en el caso de los profesores, son unos resultados desde el sentimiento, desde la vivencia, desde la oportunidad de soñar y expresar sus sueños, los que tienen un sentido que no es posible medir ni comprender más allá de la vivencia y el goce personal. Pero, qué más le podemos pedir a un niño que dice que al leer se sintió feliz; o a aquel otro que expresa: “pero un día llegó un libro que me llevó al mundo de los libros, ...vi un ejército de papel y las armas eran el compás, el rey era una carta que le dijo que leyera y leí hasta que leí bien...”, con esa expresión del “mundo de los libros”, que puede sonar tan distante, pero tan maravillosa, que nos pone en un mundo distinto, tal vez el mundo sin hambre, sin violencia, al menos sin sangre. Son los niños y sus sueños. Para ellos, finalmente, se elaboró este proyecto.

Consignamos algunas de las impresiones plasmadas por los estudiantes en sus cuentos:

“Cuando era tiempo de la escuela un niño llamado Luis se preparó para matemáticas y aquel niño ya sabía todo sobre matemáticas; un día en julio del año 2000 le hicieron una prueba para evaluar cómo estaba en lectura; él tenía mucho miedo de pasar al frente a leer y a él lo pasaron al frente y con mucho miedo leyó y lo hizo mal; él quedó apenado con sus compañeros del curso; a los ocho días él ya estaba mucho mejor en lectura y lo pasaron a leer y lo hizo perfecto y desde allí él ya terminó leyendo durante el año y se sintió orgulloso y cayó en la cuenta que tenía que prepararse en todo”.

“Había una vez una niña que en los años anteriores leía muy mal, y en el año 2000 mejoró la lectura porque ella practicaba en la casa todos los días y ahora sabe leer bien, le va bien en la lectura que siempre que la pasan a leer se saca excelente...”

“En el año 2000 un niño se dio cuenta que estaba muy mal en lectura, pero llegó al Centro Educativo Distrital Santa Cecilia Baja y de pronto le iban a pedir el favor de leer la programación para la celebración del día y él muy asustado pasó al frente y comenzó a leer y se dio cuenta que podía seguir mejorando y se sintió muy feliz de haber mejorado su lectura y su escritura, y él al llegar a la casa comentó la experiencia, siguió leyendo más hasta que pasó toda la noche leyendo y escribió algunas frases que no conocía...”

“Sueño con la lectura. La lectura me habla, no lo puedo creer; ella me enseñaba a concordar; este sueño me trajo dicha y orgullo pues fui el mejor en la clase y mejor este año. No tuve dificultades ni deficiencias con mi clase de lectura. Me gusta la lectura y quiero ser un editor y un escritor y soy soñador y por medio de los sueños creo mis obras maestras. Gracias a los hombres que me dieron una oportunidad de lograr mis sueños, soy un buen lector”.

“El estudiante había estudiado tanto, quería ser el mejor lector del mundo y el profesor Jorge le dijo que había unas competencias de lectura, y él dijo que quería competir, pero el profesor le dijo: ¡pero tu no sabes leer!; él respondió profesor yo estudiaré, leeré mucho para poder ganar y el profesor dijo yo te inscribo pero si tu me prometes que ganarás este concurso y él dijo sí profesor Jorge; y él llegó de estudiar ni saludó a la mamá y la mamá dijo ¡qué raro, porque no me ha saludado! Y él sacó seis libros y comenzó a leer y se dedicó a leer; pasó un día y el niño no durmió en toda la noche y la mamá llamó a su hijo y le dijo qué pasa, ¿por qué no ha salido ni siquiera a desayunar, qué hiciste? Y él respondió nada me ha pasado y dijo y la mamá le dijo: sal y hablamos, pero él le dijo: no puedo, no quiero retrasarme en mi lectura, la mamá se retiró y él siguió leyendo lo más rápido posible, al otro día salió rápido para el colegio a donde llegó feliz, se presentó al concurso y se ganó el premio, su profesor le dijo: qué bien, gracias por ganar este concurso...”



CONCLUSIONES

De diversas maneras ya se han consignado resultados obtenidos. De una parte está en lo afectivo y valoral, una gran aceptación a la estrategia utilizada, por parte de los estudiantes de manera que leer se convierte en un goce más de la escuela.

Pero así mismo, tenemos los avances en la comprensión, a partir de labores inferenciales, ejercicios de análisis, resolución de problemas, logro de inducciones o deducciones, formulación de hipótesis, elaboración de comparaciones y en fin, un buen número de capacidades aplicadas, es decir, de generación de competencias que no son sólo lectoecritoras, pues se convierten en desarrollos cognitivos que gradualmente van fortaleciendo la estructura de nuestros estudiantes.

El pensar –desde las capacidades enunciadas en el párrafo anterior–, se convierte en un desarrollo que se ha ido alcanzando gradualmente con los estudiantes participantes del proceso referido. Vemos que lo planteado por el referente teórico de nuestra propuesta es una realidad que se alcanza a partir de:

- Un educador mediador
- Un ambiente de aula que facilite la seguridad de los estudiantes
- La recuperación continua de los conocimientos previos, y
- El pensar en aportar, no tanto unos contenidos específicos como unas posibilidades de desarrollar habilidades, capacidades y competencias.

Queremos seguir soñando con la lectura, como el chico ya mencionado, pero esperamos que el sueño sea con un maestro transformado. El proyecto demostró que sí es posible ubicarlo en otro punto de referencia para su desempeño.

“Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica”. L. Stenhouse.

Soñamos con un equipo de maestros que haga realidad la frase de Stenhouse, y pensamos, de acuerdo con lo encontrado en la experiencia referida, que sí es posible.



BIBLIOGRAFÍA

ALLIENDE, F., y CONDEMARÍN, M. *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Chile. 1990.

DÁVALOS VALADÉS, Luis. *Piensa Plus: Un programa para incrementar la comprensión lectora y desarrollar habilidades del pensamiento*. Editorial Progreso, S.A. México. 1998.

DE LA GARZA, M. *Educación y Democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Editorial Visor. Madrid. España. 1995.

FEUERSTEIN, R. *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Ins. Superior S. Pio X. Madrid. España. s.f.

GARDNER, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Barcelona. 1993.

MARTÍNEZ, J. *Enseño a Pensar*. Editorial Bruño. Madrid (España). 1995.

RESNICK, L. y KLOPFER, L. *Currículum y cognición*. Ed. Aiqué. Buenos Aires. 2ª edición. 1997.

SOLÉ, Y. "Aprender a Leer, Leer para aprender". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 157 (1988).

SPLITTER, L. SHARP, A. *La Otra Educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Ediciones Manantial. Buenos Aires. 1996.

TÉBAR, L. "La nueva cultura del aprendizaje". En: *Educación Hoy*, 59 (1997).

BIBLIOGRAFÍA

Auer, E. y Espinoza, M. *La lectoescritura: una evaluación y diagnóstico*. Editorial Nueva Sur, Chile. 1990.

Davis, V. *Los niños que aprenden a leer: un estudio de los factores que influyen en el aprendizaje de la lectura*. Ed. Nueva Sur, Chile. 1998.

IDEP. *Manual de Educación y Desarrollo: aplicación de la teoría de la construcción de la cognición del niño en el aula*. Editorial Nueva Sur, Chile. 1995.

Trujillo, R. *Intelectualización cognitiva y desarrollo del pensamiento*. Ediciones Manantial, S. Pío X, Madrid, España. 2ª

LEYENDO Y ESCRIBIENDO JUNTOS: MAESTROS Y NIÑOS APRENDEMOS A PENSAR*

Investigadora principal: Elizabeth Porras,
Nidia Eva Carrillo, Carmenza de Sánchez, Nohra Durán

El siguiente documento corresponde al informe final del proyecto "Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar"* , el cual se llevó a cabo durante el año 2000 en el Colegio Distrital República de Colombia.

Contiene, en primer lugar, una pequeña reseña de cuáles fueron las causas que motivaron a las investigadoras a implementar dicho proyecto de aula, así mismo los referentes conceptuales en los cuales se fundamentó teóricamente, y por último la estrategia didáctica diseñada para orientar la práctica en el aula. También se anexan algunos trabajos realizados por los niños.

¿Cómo nace una innovación?

El punto de partida: "El reconocimiento del maestro como sujeto protagonista del cambio"

En alguna oportunidad, al cumplir con nuestro deber de "vigilancia", encontramos el siguiente escrito sobre un tablero: "Yeisson es un vruto no

* Identificación de la innovación: *Problema que convoca al innovador*: desarrollo de competencias cognitivas tanto en docentes como en alumnos. *Ciclo de formación que atiende la innovación*: básica primaria (3º grado). *Síntesis de la crisis fundante de la innovación*: el punto de partida de este trabajo estuvo dado hace ya algunos años, por el enjuiciamiento que hicieron los profesores de bachillerato acerca del bajo desempeño de los alumnos que pasaban del 5º al 6º grado de básica primaria, en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Ello nos condujo a realizar un diagnóstico en este sentido, utilizando diversas estrategias con alumnos y profesores, encontrando que la causa de esta problemática no está en el estudiante sino en el docente, por cuanto adolece de las competencias requeridas para leer y escribir con sentido. *Síntesis de los referentes conceptuales del proyecto*: concebimos, en primer lugar, un proceso de *auto-formación docente* a partir de los intereses y problemáticas que vive el docente en el aula. Los procesos de lectura y escritura se orientan dentro de un enfoque de significación, mediado por la metodología de investigación educativa en el aula. Descripción del sistema de competencias mediante el cual la innovación reconoce el mejoramiento de los aprendizajes de los niños: en el proyecto se han establecido tres niveles para evidenciar competencias, las cuales se deben desarrollar y analizar simultáneamente (no jerárquicamente). Ella son: Nivel 1. Competencias para razonar. Nivel 2. Competencias para argumentar. Nivel 3. Competencias para plantear y resolver problemas.

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99 y fue aprobada en el contrato 47-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

cave ditar". Supuestamente lo había escrito un niño de noveno grado. Creemos que lo correcto hubiera sido que escribiera: "Jeisson es un bruto, no sabe dictar". Sin embargo, más allá de que el mensaje estuviera mal escrito, no sólo entendíamos su sentido literal, sino que nos llevó a hacer algunos cuestionamientos. ¿Cómo es posible que un estudiante de noveno grado escriba tan mal? ¿Qué ha sucedido 9 o 10 años atrás con su aprendizaje de escritura? ¿Cómo ha podido llegar en estas condiciones a noveno grado? ¿A quién se puede responsabilizar de este hecho?

Otro buen día, al desarrollar una experiencia de construcción de modelos con el fin de comprender la noción de dimensión, después de que un estudiante elaborara un modelo de edificio, éste se le viene al piso, pero no cayó por completo. Esto le hizo preguntarse acerca de por qué la fuerza de gravedad no lo dejó caer totalmente, pregunta ante la cual los docentes no tuvimos respuesta. En fin, podríamos seguir enumerando acontecimientos y hechos cotidianos que en forma permanente nos quieren decir algo, pero ante los cuales los docentes hemos perdido la capacidad de asombro, porque a la institución escolar como tal, no le interesa generar un proceso de calidad educativa. Por ello, sólo los docentes pueden proponer, desarrollar y evaluar las innovaciones o cambios necesarios para transformar algunas situaciones o mejorar algunas condiciones de calidad de vida, cuando hacen conciencia acerca de la responsabilidad que tienen como sujetos protagonistas del cambio.

Durante algún tiempo atrás, las docentes ejecutoras de esta propuesta hicimos muchas cosas, cada una encerrada en su aula de clase. Luego, por nuestra propia cuenta y riesgo, organizamos un equipo de estudio para romper con el círculo de la rutina y ensayar nuevas prácticas en el aula. De esta manera pudimos asumir el reto de la lectura y la escritura desde el primer grado de básica primaria. Ahora no se enseña a leer con el método silábico, ni con el fónico, ni con el de palabras normales. Entonces, si no es con ninguno de los anteriores, ¿con cuál es? Y es así como ensayamos en la práctica el método psicolingüístico, leímos a Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, y en este primer año, podemos decir que los resultados fueron exitosos. Ninguno de nuestros niños dejó de aprender a leer o a escribir, y no nos quedaron debiendo logros.

Como conclusión de esta experiencia, nos atrevimos a decir que no son los niños los que vienen con problemas de aprendizaje, sino que somos los maestros los que generamos dichos problemas, hecho que representó para nosotras más de un conflicto con algunas compañeras de trabajo.

Por otra parte, las profesoras de la básica primaria anteriormente habíamos sido enjuiciadas por las docentes de básica secundaria, afirmando éstas que

los niños llegaban mal preparados al bachillerato por cuanto “en la primaria no se enseña nada”.

Estos hechos nos permitieron, de manera fundamental, asumir una posición crítica frente a nuestro quehacer educativo. Empezamos a mirar qué sentido tiene lo que hacemos y si los resultados representan o evidencian el desarrollo de un proceso educativo con calidad.

Por esta razón se implementó un proceso de *Autoformación Docente*, que permitiera observar el *por qué*, el *para qué*, y el *cómo* puede el maestro ir construyendo las competencias pedagógicas y didácticas pertinentes para hacer frente a las necesidades científicas, sociales y culturales del nuevo milenio.

Finalmente, todo este proceso se recoge mediante el diseño del proyecto “Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar”, presentado luego a la convocatoria abierta por el IDEP, en el ámbito de Innovaciones Educativas.

Cómo se aprende a pensar, sentir y actuar en el proyecto de innovación

La conceptualización cumple un papel fundamental para la construcción del conocimiento disciplinar, referido, específicamente, a qué es leer o qué es escribir, así como la relación que existe entre estas concepciones y las de educación, pedagogía y didáctica, sin las cuales no es posible construir un saber pedagógico coherente, pertinente y acorde con las necesidades de la época. Con respecto a lo anterior, fue necesario elaborar estos conceptos con absoluta rigurosidad y precisión mediante la determinación de su contexto denotativo y connotativo, para lo cual se partió de las nociones previas que los docentes tienen acerca de los mismos, confrontándolos luego con conceptos científicos. Para hacer evidente esto, se organizaron juegos, dramatizaciones, debates, etc., con los cuales se crearon situaciones de aprendizaje que permitieron experimentar ideas, pensamientos, actitudes, hechos y acontecimientos que se analizaron a la luz de la esencia, naturaleza, elementos y relaciones de cada uno de los conceptos implicados. Entró en juego, entonces, la confrontación a partir de la “pregunta”, considerada ésta bajo la perspectiva de indagación, cuestionamiento, exploración o problematización de los acontecimientos o hechos vivenciados en la práctica pedagógica cotidiana. Serán, entonces, los propios docentes quienes se examinen críticamente como personas y como profesionales, utilizando para ello los documentos de autores varios, especializados en el área del lenguaje y la pedagogía, con el fin de poder estructurar su conocimiento de manera rigurosa, científica y con ello, poder desvirtuar su noción intuitiva.

Posteriormente se diseñó un trabajo de campo, que en algunos momentos se realizó de manera individual y otros en forma colectiva, el cual tiene como fin primordial articular la teoría con la práctica y empezar a fundamentar dicha articulación en un proceso investigativo-participativo, que permita empezar a problematizar acontecimientos escolares que antes parecían "lo común", "lo normal". Por ejemplo ¿cómo es posible que un niño curse un grado 5º, 8º, 11º y no sepa leer y escribir correctamente? Ello amerita diseñar estrategias de superación para estas problemáticas, así como de transformación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se puedan promover desde la estrategia académica en el PEI.



MARCO TEÓRICO

Sobre qué referentes conceptuales se trabajó en el proyecto

Acerca de la lectura y la escritura:

Partiendo del análisis de la problemática más severa que se presenta en la lectura, como es la baja y a veces nula comprensión de lo que los estudiantes leen, mediante la aplicación de diversas pruebas de comprensión a los docentes, éstos pudieron determinar algunos factores de carácter conceptual y metodológico que conllevan a generar y reforzar dicho problema en el aula.

Se hace énfasis, entonces, en la corriente psicolingüística que pregunta por las relaciones entre lenguaje y pensamiento, tanto en el proceso de lectura como en el de escritura. Aquí se estudian teorías de autores como Frank Smith, Kenneth y Yetta Goodman, Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro. Por otra parte, también se tiene en cuenta la corriente sociolingüística, pues se hace presente un elemento como la cultura, que es el fundamento por naturaleza esencial para construir significado y generar procesos de comunicación con sentido. Por esta razón se estudian autores como Vigotsky, Cassany, Maria Eugenia Dubois, Delia Lerner, Josette Jolibert.

Lo fundamental en el proyecto fue desvirtuar el enfoque de lectura y escritura de carácter mecánico, y orientar un nuevo énfasis en el significado y la comprensión de lo que se lee y escribe, a partir de la apropiación de los diversos tipos de información (visual y no visual) que intervienen en el acto de lectura, así como de las diversas estrategias que usa un lector para obtener significado como son la predicción, la autocorrección y la autoconfirmación. Lo anterior

permite aproximar al docente a una nueva concepción de comprensión lectora en la cual se establecieron tres niveles: literal, inferencial y crítico-textual. Es muy importante aclarar aquí que estos niveles, además de no ser excluyentes, tampoco son sucesivos. Es importante tener en cuenta esta última afirmación, pues si bien estos niveles no corresponden a un grado escolar específico, están presentes desde que los niños empiezan a relacionarse con textos escritos. Por lo tanto, se debe fomentar en la escuela la comprensión de lo leído, involucrando estos tres niveles.

Con respecto a la escritura, se hizo evidente que no es suficiente tener la intención de enseñar a escribir, sino que hay que saber cómo hacerlo y cómo guiar a los niños para que produzcan textos de calidad. En este proceso jugó un papel muy importante el análisis y la evaluación de diversos textos escritos por los docentes y los niños, potenciando en ellos el error como fuente de revisión y corrección de los escritos, hasta que se obtuvieron resultados satisfactorios. Para ello se conceptualizó acerca de qué es la caligrafía, qué es la copia y qué es la escritura. Por otra parte, se orientó la creación de diversos tipos de textos, que tienen diferentes intencionalidades y sirven a múltiples propósitos, ya sean éstos de carácter descriptivo, argumentativo, normativo o simplemente conversacionales.

Lo más importante es hacer conciencia en el docente de la necesidad de enseñar a los niños a escribir de una manera real y con una funcionalidad social.

Cómo se trabaja la innovación en el aula

Para la comprensión de este trabajo es necesario apropiarse de la premisa de que el aprendizaje del lenguaje se lleva a cabo en estrecha relación con el desarrollo cognitivo, es decir, que existe una permanente interacción entre pensamiento y lenguaje.

El lenguaje se aborda aquí como un medio de comunicación que le permite al niño expresar su pensamiento y construir significado mediante la creación de narraciones, descripciones, diálogos, informaciones, mensajes, etc. Para las docentes que implementan el proyecto, está claro que el lenguaje del niño es diferente al del adulto. Así mismo, que los niños manejan nociones, conceptos y creencias también diferentes a las de aquél, pero ello no quiere decir que sean absolutamente erróneas o absurdas. Lo que sucede es que las herramientas intelectuales que poseen los mismos no les permiten explicar su conocimiento del mundo de otra manera. Por esta razón, es de vital importancia que con este trabajo se desvirtúe el prejuicio que se tiene acerca de que los

niños no entienden, no saben nada, no aprenden, o no les interesa lo que su maestro les enseña en la escuela.

Por lo general, lo que más interesa a los maestros es que los niños no sólo aprendan mucho sino también todos los contenidos del programa. Se desilusionan cuando ellos no contestan los diversos conceptos que se les preguntan dentro de su lógica infantil.

El trabajo desarrollado en el proyecto ha permitido a las docentes que lo implementan comprender que el niño de 3º y 4º de primaria aún no ha construido las estrategias cognitivas que le permiten razonar adecuadamente para entender conceptos, relaciones y transformaciones de carácter abstracto.

Por ello es bueno recordar que el niño de 3º y 4º de primaria se encuentra atravesando el estadio de las operaciones concretas, y que además de haber adquirido ya el lenguaje, durante esta etapa hace su aparición la representación simbólica; lo que le permite ampliar su conocimiento acerca del mundo que lo rodea y prever situaciones nuevas. Su pensamiento, entonces, se empieza a transformar a niveles superiores. Pero para que esto suceda de manera eficiente, es necesario que en la escuela se oriente un proceso enseñanza-aprendizaje que ofrezca diversas oportunidades de exploración y descubrimiento acerca de los objetos, personas, situaciones, eventos y acontecimientos con los cuales el niño interactúa cotidianamente.

Por esta razón, para el caso que nos ocupa, por ejemplo la enseñanza de la lectura y la escritura, no se hace única y exclusivamente sobre textos escritos, sino que se centra más en la comprensión de cómo el niño usa la lectura y la escritura, y qué quiere decir o expresar, según el contexto en que se desempeña.

Así mismo, el proceso de pensamiento se ha concebido como aquel proceso mental que se activa mediante estímulos que provee el medio o el entorno. La forma como se procesan estos estímulos está condicionada por las experiencias previas, conocimientos y emociones de la persona.

Como procesos básicos de pensamiento, se han considerado los siguientes:

1. Observación
2. Comparación
3. Relación
4. Clasificación
5. Ordenamiento

6. Análisis

7. Síntesis

Procesos sin cuyo desarrollo no se puede llegar propiamente al razonamiento (inductivo-deductivo-hipotético-analógico), ni al pensamiento creativo e inventivo (argumentación y resolución de problemas).

Cuando se alcanzan estos niveles se puede decir que alguien está en capacidad de entender o comprender en forma adecuada tal o cual concepto, relación o transformación que suceda en el mundo físico, social, cultural, etc.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, hemos implementado como estrategia, didáctica para el desarrollo del proyecto en el aula de clase, los llamados "juegos de lectura y escritura".

Los juegos de lectura y escritura como estrategia didáctica en el aula de clase, para aprender a pensar

Para comenzar a trabajar sobre esta temática es necesario precisar qué entendemos por *Estrategia didáctica*. Recordemos, en primer lugar, el sentido literal de la palabra "estrategia". El diccionario Larousse la define como "la habilidad para dirigir un asunto. Táctica. Maniobra". La acepción inicial de didáctica, corresponde a "arte de enseñar".

Sin embargo, cuando hablamos de *estrategia didáctica*, este sentido literal es sumamente restringido para lo que queremos expresar en el contexto pedagógico. Por esta razón, nos atrevemos a concebir una *estrategia didáctica* como la(s) forma(s) o manera(s) de abordar las problemáticas relativas a la enseñanza y al aprendizaje, particularmente de la lectura y la escritura en el aula de clase, con el propósito definido de optimizar el desarrollo del pensamiento en el niño y por ende, sus niveles de comprensión.

Para construir una estrategia didáctica eficaz es necesario reconocer algunos aspectos estructurales, tanto de carácter teórico como práctico, que la fundamenten y a la vez la articulen, de tal manera que, puesta en marcha, dimensione el desarrollo del estudiante en todos sus aspectos: cognitivos, valorativos, éticos, estéticos, comunicacionales y tecnológicos, mediante la creación de posibilidades para que éste interroge, ensaye, experimente, cometa errores, busque soluciones y actúe como el ser social esperado hoy en día, es decir como un verdadero ciudadano.

Como elementos estructurales de la estrategia didáctica, es necesario reconocer las siguientes (véase cuadro No.1):

1. *Una situación problemática*: ella corresponde a los cuestionamientos, interrogantes o debates que se presentan en el aula escolar, frente a las diversas costumbres didácticas –asociamos lo de costumbre a lo rutinario, a lo que se hace en ciclo sin pensar– lo que inicialmente determina un principio de transformación en la práctica escolar.

Dicha situación problémica conlleva en sí el desarrollo de un proceso que permite, en primera instancia, reconocer e identificar situaciones, hechos o acontecimientos que ameritan ser abordados mediante exploraciones curiosas, confrontación de ideas, búsqueda de respuestas y aplicación de diversos procedimientos para solucionarlos. Para acercarnos a la comprensión de dichas situaciones, hechos o acontecimientos que consideramos problema, es necesario investigar, indagar sobre tales cosas. Se tienen entonces como punto de partida las nociones previas o intuitivas, mediante las cuales se explicita el conocimiento cotidiano, el cual se debe reestructurar a través de diversas confrontaciones, especialmente por medio de nuevas informaciones procedentes del entorno físico y social, lo que conlleva, poco a poco, la construcción de aproximaciones explicativas de carácter científico frente al mundo que nos rodea.

Por otra parte, dicha situación problémica está relacionada directamente con el desempeño del docente y del estudiante. Por lo tanto, para su resolución exige la interacción dialógica entre estos dos actores. También se debe tener en cuenta que esta interacción se realiza en un tiempo y un espacio determinado, el aula de clase. Es allí donde se construyen significados *de diversa índole* mediados fundamentalmente por lo que se suele llamar el *modelo didáctico* para la enseñanza aprendizaje.

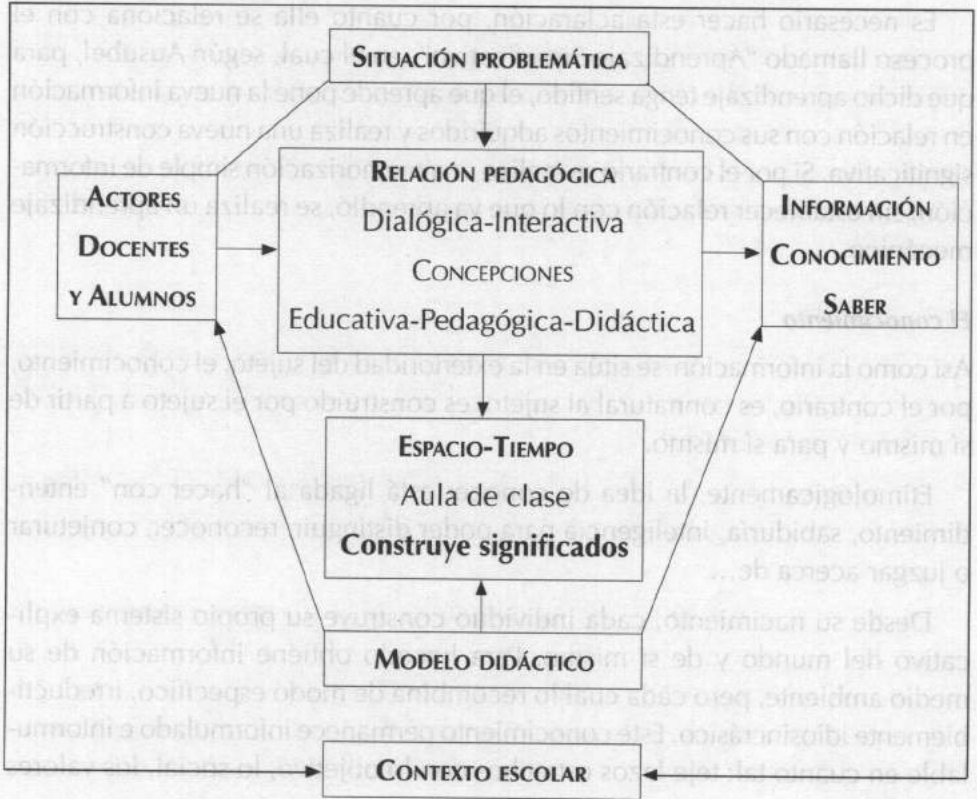
2. Construir una categorización conceptual acerca de lo que significa: *información, conocimiento y saber*. Nos parece de vital importancia aclarar este asunto, por cuanto supuestamente estos conceptos son inherentes a la naturaleza del "saber hacer" del maestro. Por desgracia, no podemos negar que cotidianamente se usan de manera sinónima, y creemos que con ello se esconde la problemática de la pertinencia de la construcción del saber y el conocimiento. Dicho en otras palabras, qué saberes y conocimientos debe aprender un niño en la escuela.

Para conceptualizar estas tres nociones, hemos tomado el aporte hecho por Jacques Legroux.

La información

"Está caracterizada por los siguientes elementos:

Proyecto: "Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar". Estrategia didáctica



- Es externa al sujeto que dispone o toma conocimiento de ella.
- Es almacenable y cuantificable bajo formas diversas, yace en los anaqueles de una biblioteca o en archivos de un disquete.
- Tiene una 'presentación' que hace posible su circulación, incluso su transacción comercial".

Legroux recuerda que "en su sentido original, *información* expresa la idea de presentación. Informar –dice– viene del latín *informare*, dar una forma. La información designa hechos, comportamientos, opiniones, bajo una forma apropiada, con ayuda de palabras, sonidos o imágenes. El código genético, el computador, los medios de comunicación, aseguran su trasmisión. Está destinada a que se la divulgue y, cuando queda en reserva bajo la forma de genes, tarjetas perforadas, revistas o casetes, es para que tarde o temprano circule en el tiempo o en el espacio".

“Aunque la información sea externa al sujeto, se puede proponer que se le dé alguna forma de almacenamiento en la memoria”.

Es necesario hacer esta aclaración, por cuanto ella se relaciona con el proceso llamado “Aprendizaje Significativo”, en el cual, según Ausubel, para que dicho aprendizaje tenga sentido, el que aprende pone la nueva información en relación con sus conocimientos adquiridos y realiza una nueva construcción significativa. Si por el contrario se realiza una memorización simple de información, sin establecer relación con lo que ya aprendió, se realiza un aprendizaje mecánico.

El conocimiento

Así como la información se sitúa en la exterioridad del sujeto, el conocimiento, por el contrario, es connatural al sujeto, es construido por el sujeto a partir de sí mismo y para sí mismo.

Etimológicamente, la idea de conocer está ligada al “hacer con” entendimiento, sabiduría, inteligencia para poder distinguir, reconocer, conjeturar o juzgar acerca de...

Desde su nacimiento, cada individuo construye su propio sistema explicativo del mundo y de sí mismo. Para hacerlo obtiene información de su medio ambiente, pero cada cual lo recombina de modo específico, irreductiblemente idiosincrásico. Este conocimiento permanece informado e informable en cuanto tal: teje lazos estrechos con lo objetivo, lo social, los valores y el deseo.

Estas nociones iniciales son las que llamaremos “representaciones mentales”, las cuales son importantes de abordar con el proceso –enseñanza aprendizaje– con el fin de que el niño no permanezca toda su vida con este conocimiento nocional: por ejemplo, cuando se les pregunta a los alumnos del grado tercero ¿qué es la energía o qué es un ser vivo?, su respuesta es dada acorde con estas representaciones mentales previas. Lo que debe hacer la escuela es problematizar este conocimiento nocional, para entrar a comprender el mundo desde una perspectiva real y científica.

El conocimiento puede caracterizarse porque:

- Es el resultado interiorizado de la experiencia individual de cada uno;
- Permanece globalmente intrasmisible en la medida en que no existe lenguaje posible para expresar su globalidad;
- Por ello es inteligible para otros, por lo menos de modo directo y completo.

El saber

“El saber es fruto de un proceso de construcción intelectual y para alcanzarlo el individuo debe elaborar un marco teórico, un modelo, una formalización”. Esta construcción intelectual tiene un carácter a la vez individual y social, es decir, que cada uno personalmente debe recorrer su propio camino, pero a la vez se tiene que ir confrontando con el saber de otros.

Lo que caracteriza un saber se puede expresar de la siguiente manera:

- El sujeto construye el saber a través de la elaboración y el uso de una formalización teórica.
- Sólo puede explicitarse una parte del conocimiento del sujeto: la que aprovecha la elaboración de un lenguaje apropiado en el marco en el que ha sido problematizado.
- Permite que se planteen nuevas preguntas que antes tenían vigencia y que contribuyen a “leer” la “realidad” empírica de un modo nuevo.

La palabra “saber” deriva del latín; *sapere*: tener sabor. Luego se puede decir, sin exagerar, que un saber es lo que es susceptible de dar un nuevo sabor a la realidad que nos rodea.

La precisión conceptual acerca de información, conocimiento y saber nos permite cuestionar acerca de qué o cuáles conocimientos, informaciones, o saberes presenta la escuela a los estudiantes. Por una y otra parte, cómo se lleva a cabo la apropiación y desarrollo de los mismos.

Lo que legitima a la escuela es su función de transmitir un saber, ¿cómo se cumple esto? ¿Cómo se hace el paso del saber intuitivo al saber científico?

Al respecto, autores como Delbbos y Jorion analizan, según sus investigaciones que el saber escolar es de carácter proposicional, es decir, sin ser teórico se presenta “bajo la forma de proposiciones lógicamente conectadas que se satisfacen con enunciar contenidos. Y agregan: “carece absolutamente de plasticidad y se hace indisociable de un contexto singular: la sala de clases, único lugar donde las proposiciones inconexas adquieren legitimidad”. Ello significa, en otros términos, que lo que se presenta como saber en el aula, no tiene sentido para ayudar a comprender el mundo que queda fuera del salón de clase, pues es obvio que este saber, en otros contextos, no corresponde a la experiencia cotidiana que tienen los alumnos.

Romper el esquema de contenidos sin sentido –programa– ni para el alumno ni para el docente, ha sido uno de los retos más difíciles de afrontar a través

del proyecto, pues tanto la institución como el padre de familia, ejercen presión para que se continúe en esta situación.

Sin embargo, a partir de este trabajo hemos pretendido aproximarnos a una alternativa diferente que corresponde a utilizar los conceptos para construir sentido, por ejemplo lo importante en geometría no es definir y aprender de memoria: *¿qué es dimensión?*, sino construir el concepto a partir de la noción de número, magnitud, cantidad, espacio, etc., para que el estudiante comprenda: *¿qué es longitud, o qué es área, o volumen?* Esto contribuye a identificar, además, qué es lo significativo en el aprendizaje escolar.

– *El papel que debe cumplir el estudiante en su propio aprendizaje:* ello conlleva a estudiar cómo se concibe el estudiante en el aula, cómo se piensa el proceso de aprendizaje tanto por parte del profesor como de la institución, y cómo se concibe el mismo alumno, cuáles son sus necesidades, expectativas, etc.

– *El rol que desempeña el profesor frente al proceso de enseñanza-aprendizaje:* aquí se hace referencia a si el maestro es mediador, guía, instructor, etc.

– *Identificar el modelo didáctico que se pretende implementar como alternativa de trabajo para el cambio.* Este modelo gira en torno a los siguientes tópicos:

- Los procesos a mejorar en el estudiante.
- La metodología a seguir.
- Los conceptos claves a desarrollar.
- Las herramientas teóricas y prácticas a utilizar.
- La evaluación del proceso desarrollado (véase cuadro No.2).

A continuación encontraremos algunos ejemplos, como resultado del trabajo de aplicación del anterior modelo didáctico.



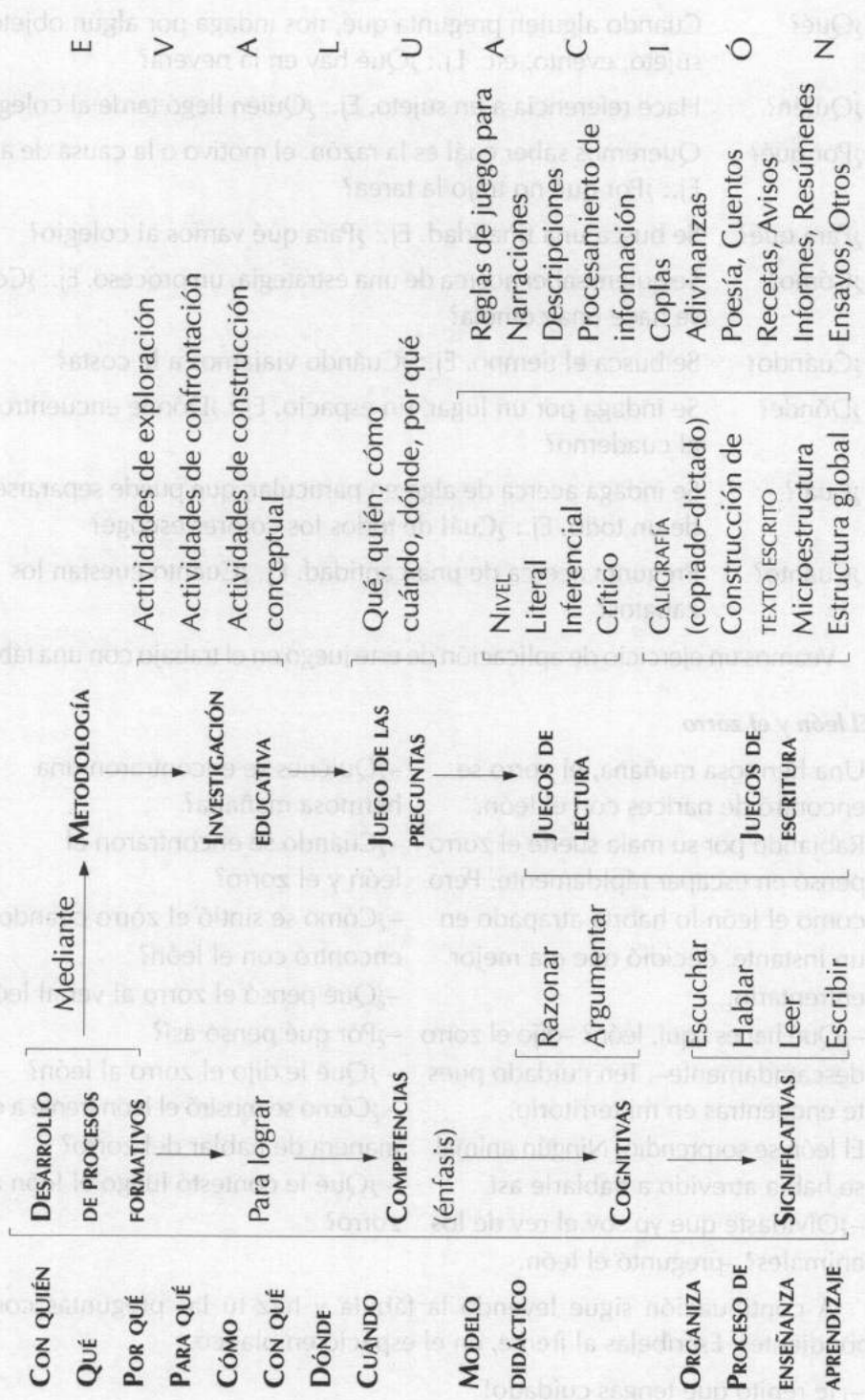
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El juego de las preguntas

La intención con este juego es encontrar el sentido de la pregunta que se hace.

Para hacer preguntas existen palabras especiales, como:

Formación integral del estudiante



E V A L U A C I Ó N

- ¿Qué? Cuando alguien pregunta qué, nos indaga por algún objeto, sujeto, evento, etc. Ej.: ¿Qué hay en la nevera?
- ¿Quién? Hace referencia a un sujeto. Ej.: ¿Quién llegó tarde al colegio?
- ¿Por qué? Queremos saber cuál es la razón, el motivo o la causa de algo. Ej.: ¿Por qué no trajo la tarea?
- ¿Para qué? Se busca una finalidad. Ej.: ¿Para qué vamos al colegio?
- ¿Cómo? Se quiere saber acerca de una estrategia, un proceso. Ej.: ¿Cómo se hace una cometa?
- ¿Cuándo? Se busca el tiempo. Ej.: ¿Cuándo viajamos a la costa?
- ¿Dónde? Se indaga por un lugar, un espacio. Ej.: ¿Dónde encuentro el cuaderno?
- ¿Cuál? Se indaga acerca de algo en particular, que puede separarse de un todo. Ej.: ¿Cuál de todos los colores escoge?
- ¿Cuánto? Pregunta acerca de una cantidad. Ej. ¿Cuánto cuestan los zapatos?

Veamos un ejercicio de aplicación de este juego en el trabajo con una fábula.

El león y el zorro

- Una hermosa mañana, el zorro se encontró de narices con el león. —¿Quiénes se encontraron una hermosa mañana?
- Rabiando por su mala suerte el zorro pensó en escapar rápidamente. Pero —¿Cuándo se encontraron el león y el zorro?
- como el león lo habría atrapado en un instante, decidió que era mejor —¿Cómo se sintió el zorro cuando se encontró con el león?
- enfrentarlo. —¿Qué pensó el zorro al ver al león?
- ¿Qué haces aquí, león? —dijo el zorro —¿Por qué pensó así?
- descaradamente—. Ten cuidado pues —¿Qué le dijo el zorro al león?
- te encuentras en mi territorio. —¿Cómo se mostró el león frente a esta manera de hablar del zorro?
- El león se sorprendió. Ningún animal —¿Qué le contestó luego el león al zorro?
- se había atrevido a hablarle así.
- ¿Olvidaste que yo soy el rey de los animales? —preguntó el león.

A continuación sigue leyendo la fábula y haz tú las preguntas correspondientes. Escríbelas al frente, en el espacio en blanco.

—¡Te repito que tengas cuidado!

- ¿Y por qué? –preguntó el león.
–Simplemente porque te puedo matar y comer –declaró el zorro confiadamente.
–¿Tú? ¿Estás bromeando? –exclamó el león asombrado.
–¡Nada de eso! Yo soy mucho más fuerte que tú –dijo el zorro.
–¡Tú sólo asustas a los conejos y a las gallinas?
–dijo el león.

Juguemos a construir mensajes

Escribamos invitaciones, cartas, tarjetas, etc.

El acento de este juego está puesto en la intención comunicativa que una persona llamada emisor, envía a otra llamada receptor, para lo cual usa un texto escrito. Pero para que esta intención sea captada auténticamente, es decir para que refleje con exactitud el pensamiento que se quiere expresar y se interprete por parte del receptor sin ser desvirtuada, es necesario que los dos sujetos que intervienen en la comunicación reconozcan las letras, las palabras, las ideas centrales, cómo están conectadas éstas y cómo, para dar sentido al texto, es necesario usar correctamente los signos de puntuación. Para realizar este juego de construcción de mensajes vamos a escribir una carta. ¿De dónde surge la carta? Los niños de 4º grado asistieron a una exposición sobre astronomía presentada por tres alumnos de grado 10º. Luego se pidió a alumnos de 4º, que escribieran a estos niños expresando su sentir y expectativas frente al evento.

Para la construcción de este mensaje a través de la carta, se deben seguir las siguientes reglas:

1. Leer el texto en voz alta.
2. Escribir separando las palabras.
3. Encontrar las unidades de sentido.
4. Organizar las ideas.
5. Aplicar los signos de puntuación.
6. Dar al texto la forma de carta.

1. Santafe de Bogotá 9 10 2000 hola cristina diana y jeisson como están espero que bien les escribo esta carta para darles las gracias por habernos explicado todo lo de los planetas estrellas y galaxias lo de galileo galilei estaba

muy lindo pero lo que mas me gusto fue su atención todo le salió muy bien felicitaciones ojalá cuando sean grandes se les cumpla el deseo de ser unas excelentes astrónomas muchas gracias compañeros del 1001 abrazos viviana leguizamón 402.

2. Separar las unidades de sentido con el siguiente símbolo // Aplicar los signos de puntuación correspondiente, luego revisar la ortografía.

Santa Fe de Bogotá, // 9-10-2000// ¡hola, Cristina, Diana, y Jeisson! // ¿Cómo están?// Espero que bien.//Les escribo esta carta para darles las gracias por habernos explicado todo lo de los planetas, estrellas y galaxias.// Lo de Galileo Galilei estaba muy lindo.// Pero lo que más me gustó fue su atención.//Todo le salió muy bien.//¡Felicitaciones! Ojalá cuando sean grandes se les cumpla el deseo de ser unos excelentes astrónomos// Muchas gracias, compañeras del 1001.// Abrazos.// Viviana Leguizamón.// 402.//

3. Dar el texto la forma de carta.

Lugar y fecha

Destinatario

Saludo

Objeto de la carta

Despedida

Fórmula de cierre

Remite

Juego de recuperar significados a través de una gráfica

Este juego se realiza mediante la aplicación de la técnica del dictado. El docente leerá en voz alta el texto y el estudiante escuchará e irá dibujando la secuencia. Terminado el dictado, el estudiante leerá cada uno de sus dibujos y organizará por escrito el enunciado, frase o proposición que resume el contenido del dibujo. Finalmente, estructura lo que solemos llamar *resumen*. Para ello tendrá en cuenta lo siguiente:

- Identificar y construir las ideas principales.
- Construir párrafos con dos o más ideas.
- Tener en cuenta que la extensión del texto escrito es menor que la del texto leído.

El siguiente será el texto que lea el docente. (El símbolo// indica desde dónde hasta dónde el maestro debe leer y luego esperar a que el alumno dibuje).

Dios crea el mundo

Al principio creó Dios el cielo y la tierra. La tierra estaba desierta y vacía. Pero el Espíritu de Dios se movía sobre las aguas.//

Entonces dijo Dios: Qué exista la luz. Y la luz dio claridad. Dios vio que la luz era buena y le dijo: Tú eres el día. Dijo a la oscuridad: Tú eres la noche. Fue el primer día.//

Dijo Dios: Reúnanse en lo alto las nubes. De ellas caerá lluvia sobre la tierra. Y las aguas se juntarán para que aparezca la tierra firme. Dijo Dios a lo que está en lo alto: Tú eres el cielo. A la tierra firme le dijo: Tú eres la tierra. Y a las aguas que se habían juntado: Tú eres el mar. Dios vio que el cielo y la tierra, el mar y el suelo seco eran buenos. Fue el segundo día.// (...)

El juego de inventar y narrar historias (cuentos, fábulas, relatos)

Éste es el juego por excelencia para los niños. Significa para ellos: aventura, ficción, imaginación. A través de la palabra hablada o escrita, el niño se recrea, goza, siempre y cuando encuentre un interlocutor o receptor.

En la narración, el narrador presenta unos hechos o acontecimientos que han sucedido en un lugar y tiempo determinado, y en los cuales han actuado unos personajes reales o de ficción.

La narración se puede expresar también por medio de diversos tipos de texto, por ejemplo, diálogos, noticias, cuentos, novelas, fábulas, crónicas e historias de vida.

Ahora, juguemos a *inventar cuentos*.

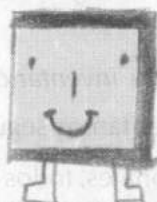
¿Qué reglas necesitamos seguir?

1. Crear los personajes, todos los que queramos. Cada uno de ellos cumple una función importante dentro de la trama del cuento. Estos personajes pueden ser buenos, malos, fantásticos, leales, etc.

EL NIÑO Y EL CUADERNO Y EL lapiz

En un pueblo lejano llamado Raquirá vivía un niño llamado cristian que vivía con su madre llamada Silvia y le había conseguido una escuela y por lo tanto le tenía que comprar sus útiles. después le compraron los útiles y cuando fue a alistarlos se sorprendió y dijo: o! que es esto! era un lapiz y un cuaderno discutiendo y cristian dijo: ustedes que hacen en mi moral y respondieron: nosotros somos tus útiles y se pusieron a conversar de sus exámenes y en un mes ocurrió la desgracia, que el lapiz no podía escribir porque se le había caído la punta y ellos tenían un amigo que se llamaba tajalapiz y el lapiz se recuperó y vivieron felices los 4: el lapiz, cristian, cuaderno, y tajalapiz

Eddy Stevensq linas
402.



2. Inventar una aventura para que estos personajes que ha creado nuestra imaginación se recreen, sufran, gocen, etc.

3. Ahora, a estos personajes hagámoslos correr, saltar, dormir, danzar, etc. Por un lugar muy especial, de miedo, desconocido, etc.

4. Ubicar todas estas acciones en un ayer, hoy, mañana, siempre, nunca, a veces, etc.

El juego de la descripción

Cuando hablamos de descripción nos referimos a hacer uso del lenguaje para contar, decir o relatar cómo son los objetos, las personas, los eventos y acontecimientos que existen y se suceden cotidianamente a nuestro alrededor.

Para jugar a hacer descripciones es necesario cumplir algunas reglas, veamos cuáles son:

1. Observar o imaginar el objeto de la descripción. Éste puede ser: persona, animal, lugar, objeto, sentimiento o procedimiento.

Para observar, hay que interrogar y analizar dichos objetos.

2. Seleccionar los rasgos característicos que singularizan el objeto, o evento a describir, de acuerdo con la finalidad e intención que se tiene al realizar la descripción.

3. Organizar y ordenar los rasgos seleccionados mediante estructuras sintácticas que permitan construir diversos tipos de textos. Por ejemplo; adivinanzas, avisos, clasificados, poesías, retahílas, etc.

Veamos a continuación cómo una alumna de 4º. grado ha aplicado estas reglas para hacer la descripción del oso que tiene en su maleta escolar.


Mi juguete preferido

1. ¿Qué es? Un animal.
2. ¿Cómo se llama? Pooh
3. ¿Cómo es? Pequeño, suave, peludo.

Características


- Es un oso
- Siempre está detrás mío.
- Tiene los ojos negros.
- Tiene orejas pequeñas.
- Es liviano, aunque parece gordo y redondito.


ADIVINANZAS


1 Puedes cocinarme y puedes prevenirme cruzado en mangos
y deajo raotrojos ¿Quién soy? MAIZ. 


2 Soy de varios colores y me ilustran con dibujos
me usa toda la gente y soy muy sencilla ¿Quién soy?

GAMISETA. 

3 Soy larga de varios colores tengo rayas y números
¿Quién soy? REGLA. 

4 Soy rectangular, me guardan cosas y me ilustran con
dibujos ¿Quién soy? CARPETA. 

5 Ganzo el mundo aguanto harto peso, tengo cuerdas,
y soy de cuero ¿Quién soy? ZAPATOS. 

6 Me utilizan hartoas veces, tengo harto filo, soy de varias
colores y aveces no funciona ¿Quién soy? TAJAJAZ. 

EDWIN DUEÑAS PINZON

402

- Tiene una camisa roja.
 - Forma parte de mi maleta.
4. ¿Para qué sirve? Para adornar mi maleta.
 5. ¿Cómo se usa? Se prende con un gancho a la maleta.
 6. ¿En dónde se encuentra? Se compra en un almacén.
 7. ¿Quién se lo regala? La mamá.
 8. ¿Cuándo se lo regalan? En diciembre.



Adivinanza

- Es liviano, gordo y redondito,
Pequeño, suave y peludo.
Tiene negros los ojos y pequeñas las orejas.
Viste camisa roja y adorna mi maleta.
Es regalo de Navidad y siempre va detrás de mí.
—¿Quién es? (El oso de Marcela).

El juego de reconocimiento de letras y palabras

Tiene el propósito de automatizar los procesos de identificación de la forma, el sonido y el sentido de las palabras.

El lector debe trasladar las palabras de un contexto verbal a un contexto pictórico-caligráfico. (véase lectura de imagen).

Con este juego se pueden realizar las siguientes actividades:

- Leer los dibujos y escribir sus nombres, tanto en forma horizontal como vertical.
- Clasificar las palabras cortas y las palabras largas.
- Pronunciar en voz alta las palabras que comienzan o que terminan igual.
- Leer textos en los cuales hagan sido omitidas letras o palabras.
- Separar palabras para organizar enunciados.

¿Cómo soy yo?

Yo tengo un nombre, me llamo Camilo,

Soy un niño ordenado, inteligente y también soy aseado. Me gusta estudiar y hacer tareas. No me gusta madrugar para ir al Colegio, por eso soy un poquito perezoso, pero me gusta el Colegio, sobre todo quiero estar con mis amigos, aunque a veces soy un poco envidioso.

Me gustan las frutas, menos la manzana. Me gusta explicar las tareas a mis amigos, pasar al tablero para escribir y explicar lo que sé, salir al recreo a jugar. También me gusta leer, dibujar, escribir. Sé que soy un niño guapo y bueno.

Después de hacer esta autodescripción, identificando cada uno sus características sobresalientes, se juega a construir *avisos clasificados*.

¿Cuáles son las reglas para jugar con avisos clasificados?

Se toma para ello un aviso cualquiera del periódico, y sobre él se analiza el contenido del aviso, para descubrir cuáles son sus reglas:

Veamos el ejercicio:

Se necesitan profesionales, estudiantes en administración o economía. Enviar hoja de vida actualizada y fotocopia de la C.C. Disponibilidad: tiempo completo. Excelente presentación. Entrevistas: Transv. 32 No. 140-11, esquina. Únicamente día Martes 16 de mayo. Hora: 10:00 am. a 12:30 m. y de 2:00 pm. a 6:00 pm.

1. ¿Qué nos ofrece?

• Empleo.

2. ¿A quién se lo ofrece?

• A un universitario o profesional en Administración, Economía, etc.).

3. ¿Cuáles son los requisitos que se exigen para estudiar la opción de empleo?

• Se requiere de una hoja de vida actualizada y la fotocopia de la cédula de ciudadanía.

• Disponer de tiempo completo para trabajar.

• Tener una excelente presentación personal.

4. ¿Por qué se ofrece el empleo? Se supone que se necesita un empleado y que el puesto está vacante.

5. ¿Cuáles son las características del objeto o servicios que se ofrece? (En este aviso no nos dice nada al respecto.)

6. ¿Quién lo ofrece?

• Un empleador.

7. ¿En dónde se debe buscar el empleo?

• En la transversal 32 No.140-11, esquina.

8. ¿Cuándo se debe buscar?

• Sólo el día martes 16 de mayo de 10:00 a.m. a 12:30 p.m. y de 2:00 a 6:00 p.m.

De acuerdo con las reglas descubiertas, el mismo niño que hizo la autodescripción elaboró su aviso clasificado. Es el siguiente:



Se ofrece:

Niño bueno. Es honesto, no dice mentiras. Es educado y atento. Es inteligente y estudioso. Sabe compartir y le gusta jugar con sus amigos.

Me encuentra en el salón 402, del Colegio República de Colombia o en la casa con mi mamá.



BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, Daniel. *Descubrir el escribir*. Paidós Comunicación. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.

_____. *Reparar la escritura. Didácticas de la corrección de estilo*. Biblioteca Aula. Ed. Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. 1996.

DUBOIS, María Eugenia. "Lectura y formación docente". Conf. Asamblea Pedagógica Distrital. Bogotá. 1994.

_____. *El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica*. Aiqué. Buenos Aires. 1996.

_____. "Sobre la lectura y la escritura: enseñanza y educación". En: *Lectura, escuela y biblioteca*. Bogotá. Fundalectura. 1995.

JOLIBERT, Jossette. *Formar niños productores de texto*. Dolmen. Santiago de Chile. 1995.

LERNER, Delia. "Es posible leer en la escuela". En: *Lectura y vida* N° 1. Buenos Aires. 1996.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires.

Se ofrece
 Niño bueno. Esponsores: unidos maritícos.
 Es educado y atento. Es inteligente y
 estudioso. Tiene confianza y se trata mejor
 con sus amigos.
 A la izquierda en el año 402.
 del Colegio República de Colombia.
 o en la escuela en un mano.



BIBLIografía

- CASARÉ, Daniel. Descubrir el escribir. Países Comunicación. Países Co-
 municación. Barcelona, 1986.
- _____. Leer la escritura. Evidencias de la conexión de estilo. Biblioteca
 Aula. Ed. Círculo de Seveles Pedagógicas. Barcelona, 1986.
- DUBOIS, María Eugenia. "Lectura y formación docente". Conf. Asamblea In-
 teramericana. Bogotá, 1994.
- _____. El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica. Aique. Buenos
 Aires, 1990.
- _____. "Sobre la lectura y la escritura: enseñanza y educación". En: Lectura,
 escuela y biblioteca. Bogotá: Fundalectura, 1997.
- JOSÉ, José. Formar niños productores de texto. Dolmen. Santiago de
 Chile, 1997.
- LARREA, Delia. "Es posible leer en la escuela". En: Lectura y vida N° 1. Buenos
 Aires, 1996.
- VALDESKAL, Lev. Pensamiento y lenguaje. Ediciones Fuentis. Buenos Aires.

LECTOESCRITURA Y AUTONOMÍA: PROYECTO INSTITUCIONAL PARA ESCUELAS EN CONVENIO*

Argemiro Pulido¹

El proyecto nace de la necesidad de resolver las dificultades en lectoescritura que traen los niños que llegan al Colegio Fernando Mazuera Villegas, procedentes de las escuelas en convenio.

En la mayoría de los casos, el nivel de lectura de los niños no pasa de lo literal; buena parte de la producción de textos se reduce a unas pocas proposiciones bastante desarticuladas, y con un bajo nivel de coherencia textual.

¿Qué hacer entonces? Los niños que cursan su primaria, en apariencia manejan el código escrito, pero tienen dificultades de lectura y escritura. El problema parece ser de los niños, pues son ellos quienes, según los docentes, "no saben leer ni escribir". Pero, surge la pregunta: ¿las dificultades que presentan los niños no pueden ser causadas por el modo como se realiza el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura?

Es necesario, entonces, indagar sobre las prácticas escolares para romper con algunas tradiciones: el trabajo individualista y competitivo basado en las directrices monológicas del docente; el predominio de la acción estratégica; el aprendizaje mecanicista de la lectura y la escritura y su desarrollo formal y fragmentado. Pero también es indispensable buscar mayor autonomía, por parte de los niños, en el ejercicio de la lectoescritura y a través de ella; empresa difícil, si se tiene en cuenta que la autonomía es un proceso que sólo se alcanza en la interacción.

Para ello se acude al concepto de acción comunicativa y a algunos aportes de la sociolingüística y de la pragmática. El concepto de acción comunicativa

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ El presente documento es una panorámica de la innovación *Lectoescritura y autonomía: proyecto institucional para escuelas en convenio* que desarrolló el Colegio Fernando Mazuera Villegas y transfirió a las escuelas Nueva Granada, Paulo VI y Juan Maximiliano Ambrosio de la localidad de Bosa, se llevó a cabo entre septiembre de 1999 y noviembre de 2000. Coordinador del proyecto: Argemiro Pulido. Asesor: Fabio Jurado. Asistentes de investigación: Vanessa Plata, Mónica Suárez, Rosa Valdés, Alexander Caro (estudiantes U.N.)

se transforma en una estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectura y la escritura. Esta experiencia se convierte en una innovación en el interior del Colegio Fernando Mazuera Villegas, la cual se transfiere a las escuelas Paulo VI, Nueva Granada y Juan Maximiliano Ambrosio de la localidad de Bosa, con el apoyo del IDEP, durante el año 2000.



MARCO TEÓRICO

Somos lenguaje

Cuerpo, emociones, lenguaje; básicamente eso somos. Pero primordialmente, nuestra existencia es lenguaje. Lenguaje que posibilita dar sentido y significado al cuerpo, a las emociones y al propio lenguaje. "El lenguaje es el certificado de pertenencia de mi especie, el verdadero código genético de la humanidad" (Savater. 1999, p. 93). Nuestro ser se constituye y se desarrolla en el lenguaje, a través de la interacción que realizamos con los demás en el mundo de la vida. Un mundo sociocultural en el cual sólo podemos participar si comprendemos, si penetramos su sistema simbólico; es decir, su lenguaje.

Sabernos lenguaje y aprender un lenguaje, es humanizarnos. Es poder pensar el mundo y pensarnos desde él. Es poder usar los recursos de ese mundo y ayudar a transformarlo. Es construir una vida en la cual el derecho haga posible nuestra existencia como individuos, como sociedad y como especie. Es garantizar la articulación del mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, con el mundo de la vida.

El lenguaje nos posibilita almacenar y evocar nuestras experiencias y nuestros saberes, no sólo los personales sino los socioculturales. El pasado se hace presente en el lenguaje. Pero también nos permite inventar el futuro; imaginar lo que puede o no puede ocurrir. El lenguaje relativiza el tiempo, lo suspende, lo transforma, lo humaniza. Nos hace sentir la presencia del tiempo en nuestras vidas; pero, a su vez, nos hace sentir que "estamos hechos de tiempo". Pronto nos damos cuenta de nuestra finitud y de nuestra infinitud; nosotros pasamos, pero la vida continúa.

Por lo tanto, ser lenguaje no es algo estático. Significa devenir en él y desde él. *Somos lenguaje* se traduce en *actuamos en el lenguaje*; es decir, que nos inventamos y nos transformamos en el lenguaje dentro de un contexto sociocultural determinado, pero también, que lo inventamos y lo transformamos.



Por el lenguaje accedemos a la realidad, pero también a través de él la vamos cambiando. El lenguaje es acción creadora y transformadora. Hace que la realidad humana, incluido el hombre, se inventen a sí mismos. "El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje. Por la palabra, el hombre es una metáfora de sí mismo" (Paz. 1994, p. 35).

Pero ser lenguaje no es una conquista individual. Nos hacemos lenguaje con otros, en la interacción. El hombre, y por tanto el lenguaje, son de naturaleza social; somos seres sociolingüísticos. Seres que expresamos nuestra identidad en un discurso histórico, en nuestra biografía; en un relato que expresa el sentido que vamos construyendo acerca de nuestra vida y a través del cual entramos en relación con los demás. Con el lenguaje el hombre se construye y construye su mundo, un mundo de naturaleza social en el cual interviene por medio de la acción comunicativa.

No hay manera de escapar del lenguaje, estamos atrapados en él, somos lenguaje. Por medio de la negociación de significados el lenguaje hace posible que los seres humanos compartamos las significaciones que le vamos dando al mundo en que vivimos; que nos entendamos, que construyamos consensos a través de los cuales coordinamos nuestras acciones, incluido el lenguaje. Éste se constituye en el factor dinamizador por excelencia de nuestra humanización y en el medio fundamental para el entendimiento, más allá de las barreras de los idiomas y de las prácticas sociales. El lenguaje posibilita la comunicación en sentido universal.

En este concierto, la escritura, y en consecuencia la lectura constituyen invenciones lingüísticas de carácter social e histórico. Sistemas de significación y comunicación consensuales para dar sentido e interactuar. Acciones humanas que revelan nuestra naturaleza y permiten reconocernos y reconocer nuestro mundo. Es decir, acciones que involucran todas las dimensiones del ser humano, las cuales a su vez son resultado de nuestra interacción. Lo corporal, lo cognoscitivo, lo comunicativo, lo ético, lo estético, lo espiritual, están atravesados por el lenguaje y son susceptibles de ser expresados a través de los diversos sistemas de escritura.

Los distintos sentidos que el hombre crea a través de la historia van quedando registrados en múltiples soportes de acuerdo con la época. Las paredes de las cuevas, las piedras, la cerámica, los pergaminos, el papel, los medios magnéticos han sido convertidos por el hombre en recursos para expresar sus ideas y que otros las lean. El texto escrito hace posible la generación de sentido para el escritor y para el lector, y genera interlocución con los hombres de todas las épocas. Aunque no toda la cultura se expresa en el

texto escrito, éste es una de las principales fuentes de constitución de lo humano, tanto en el plano individual como en el social. El escritor traduce su sentido y el de su mundo en discurso escrito, de acuerdo con sus intenciones comunicativas y con el contexto desde el cual y para el cual produce. El lector construye sentidos y significados a partir de los elementos propuestos por el texto, pero yendo más allá de éstos a través de sus conocimientos previos, sus inferencias, sus posturas críticas y su intertextualidad, en un proceso interactivo permanente, en el cual es muy importante el contexto socio-cultural.

Lenguaje y autonomía

Ser libre, ser responsable, ser maduro, son manifestaciones de la autonomía de una persona. Ser capaz de decidir lo que se debe y lo que no se debe hacer; tener autoconciencia y autocontrol, son formas de lograr la independencia y la capacidad de gobierno de sí mismo. A través de la interacción y de la negociación de sentidos y significados nos vamos haciendo libres.

A medida que crecemos en humanidad, vamos siendo conscientes de que si bien necesitamos de otros para nuestra realización personal, ésta depende de una toma de posición frente a los otros y frente al mundo. La capacidad de elegir por nosotros mismos dentro de un contexto sociocultural, nos lleva a asumirnos como seres autónomos. Dependemos de otros, pero esa dependencia es más bien interdependencia; es decir, mutua necesidad y mutua responsabilidad en relación con los otros. Ser libre de y libre para es algo que se ejerce dentro de un contexto, y tiene que ver con el deber. Elijo lo que se debe o lo que no se debe en una circunstancia determinada, la cual no siempre coincide con el querer o el no querer.

Ser libre, entonces, implica asumir derechos, pero también deberes; es decir, responsabilidades frente a los otros. La libertad se ejerce en la interacción y en ella el lenguaje juega un papel fundamental. Es a través del lenguaje que los seres humanos tomamos conciencia de nuestra libertad. El lenguaje nos libera de nuestros *cierres* biológicos y socioculturales, nos abre las puertas a los contextos de significación del mundo de la vida y nos lleva al mundo del conocimiento, al de las normas y al de la subjetividad. Y, desde éstos nos retorna, generalmente enriquecidos, para encontrar nuevos sentidos a nuestro acontecer en el mundo de la vida. Gracias al juego interpretativo, argumentativo y propositivo, el lenguaje nos saca de la *minoría de edad* mental en que nos encontramos en un mundo preinterpretado y acrítico, y nos lleva, a través de la Ilustración, a la posibilidad de usar nuestra propia razón.

67 Pero no basta con usar el lenguaje para alcanzar la autonomía. Hay que tener conciencia de su uso. Sentir que el lenguaje nos constituye como seres humanos. Usarlo libre y responsablemente. Utilizarlo para tomar posición frente a lo establecido, para desarrollar las competencias que conducen al pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Hacer uso del lenguaje es usar la razón para entendernos con el fin implícito y explícito de alcanzar la autonomía individual y colectiva.

68 La idea de que el lenguaje es constitutivo de lo humano y de que la lengua escrita es una de las principales fuentes de tal hecho, nos lleva a reflexionar acerca del papel del lenguaje, y específicamente de la lectura y la escritura en la formación de seres humanos libres y autónomos. ¿De qué manera la lectura y la escritura como dinamizadores del desarrollo humano, en la escuela y fuera de ella, nos liberan del estado de la *minoría de edad* como lo entiende Kant? (Kant. 1986, pp. 28-43). Es decir, ¿cómo nos ayudan a hacer uso de la razón para quitarnos el yugo de la dependencia voluntaria de otros?

69 La lectura y la escritura, asumidos como procesos interactivos y constructivos, ayudan al ser humano a servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Una y otra constituyen formas de conducir al lector y al escritor a pensar por sí mismos; es decir, a la *Ilustración*, la cual no es sólo un proceso que se lleva a cabo de manera individual, sino colectiva en la medida en que los miembros de una comunidad participan y hacen uso público de la razón.

70 Leer para *Ilustrarse* significa pasar de la lectura mecánica y literal a una lectura eminentemente inferencial y crítico-intertextual. No se puede pretender pensamiento propio, si el lector no va más allá del texto, si no descubre la intencionalidad del autor ni la pone en tela de juicio y la relaciona con sus saberes y con los de otros en un trabajo discursivo y cooperativo. La lectura libera en la medida en que hace entrar en interacción los saberes del texto con los saberes propios, y los del contexto sociocultural en el cual ésta se realiza.

71 Así mismo, la escritura *Ilustra* cuando el sujeto, después de documentarse, da rienda suelta a su imaginación y a su pensamiento, tratando siempre de expresar su punto de vista. Salir de la *minoría de edad* significa expresar sus pensamientos, creencias y sentimientos de manera coherente en situaciones comunicativas y sociales específicas. La escritura constituye, en la perspectiva de Kant (1986), el mejor medio para hacer "uso público de la razón".

72 Como se ve, existe una relación profunda entre lectura, escritura y autonomía. El desarrollo del propio pensamiento y la salida de la *minoría de*

edad, son más viables cuando los sujetos leen y escriben de manera significativa, y en ambientes discursivos y colaborativos. La lectura y la escritura, ejercidas de manera aislada, no son sinónimo de autonomía. Las interpretaciones individuales cobran su verdadero sentido y están más cercanas a la naturaleza misma del hombre y del lenguaje cuando son compartidas con otros, cuando son validadas de manera intersubjetiva. Como plantea Michel Foucault, "la ilustración es, al mismo tiempo, un proceso del cual los hombres hacen parte colectivamente y un acto de coraje que se lleva a cabo de manera individual. Ellos son, a la vez, elementos y agentes del mismo proceso: pueden ser los actores en la medida en que hacen parte de tal proceso y éste se produce en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios" (Foucault. 1993, p. 61).

En un mundo más bien heterónomo y en permanente cambio, en el cual se educa para la *minoría de edad*, el ejercicio significativo de la lectura y la escritura se presentan como acciones personales y sociales necesarias para que los sujetos alcancen la *mayoría de edad*. Por lo menos en la dimensión que lo entiende Theodor Adorno: "propiamente el problema de la mayoría de edad hoy es cómo uno –y quién es el 'uno' es también ya una gran pregunta– se puede oponer, ofrecer resistencia" (Adorno. 1969). Resistencia a la misma organización del mundo, a la industria de la cultura, a la homogenización, a la dirección planificada –inclusive de la vida privada–, al engaño promovido a través de diferentes mediaciones. Resistencia que puede y debe ser promovida a través de un ejercicio auténtico de la lectura y la escritura, que posibilite el pensamiento crítico y alternativo.

En una época en que se promueve la *minoría de edad* en una dimensión planetaria, la educación –de manera especial a través de la lectura y la escritura–, tiene como tarea la promoción de una Crítica Inmanente que posibilite la confrontación, la contradicción y la resistencia a las distintas formas de heteronomía. La mayoría de edad no es un estado sino un proceso que dura toda la vida y que está referida a todas las dimensiones de lo humano. Es un quehacer que busca la liberación, no sólo cognoscitiva sino también corporal, comunicativa, ética, estética y espiritual; la autonomía como búsqueda de lo auténtico en oposición a lo establecido. A propósito dice Adorno: "Quien quiere cambiar sólo lo puede hacer probablemente si convierte esta misma impotencia y la suya propia en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace" (Adorno. 1969).

La lectura y la escritura tienen que jugar un papel distinto al de ser una simple herramienta para sobrevivir en el mundo escolar. Deben ser como el

arte: cuestionar la visión de realidad entronizada, cambiar las prácticas cotidianas y generar nuevas visiones que transformen la conciencia y el inconsciente individual y colectivo. Los distintos tipos de textos presentados a los niños deben promover la subversión de sus modos de interpretar y de producir; de tal manera que cada texto escrito deje de ser una rutina para la mecanización de un desempeño, y se convierta en una propuesta verdadera para cambiar su mundo objetivo, social y subjetivo, que se traduzca en la posibilidad de una vida mejor. Si queremos que los sujetos se transformen y transformen su mundo, la lectura y la escritura deben estar al servicio de la interpretación, de la reflexión y de la creación.

Estrategia pedagógica: la Acción Comunicativa

Lenguaje y modelos de acción

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas establece cuatro modelos de acción: teleológico, normativo, dramático y comunicativo. En todos, el lenguaje es concebido como medio de expresión de la racionalidad. Sin embargo, en cada uno cumple funciones diferentes. Así, en el modelo teleológico su función es hacer que el hablante influya sobre el oyente, para que éste haga lo que aquél desea. En el modelo normativo, el establecimiento de relaciones interpersonales. En el modelo dramático, la expresión de vivencias a través de la autoescenificación dirigida a espectadores. Y, en el modelo comunicativo, el entendimiento entre los sujetos implicados en la comunicación a través de la negociación de significados.

MODELOS DE ACCIÓN	CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE
<p><i>Teleológico:</i> acción instrumental y estratégica (con arreglo a fines). Es realizada por un actor solitario.</p>	<p>El lenguaje es un medio más a través del cual el hablante influye sobre los otros para alcanzar los propósitos que le conviene. Busca el propio éxito a través de la imposición o la persecución. Genera una comunicación y un entendimiento indirectos (semántica intencional). Provoca efectos perlocucionarios.</p>
<p><i>Normativo:</i> acción regulada por normas en el marco de una comunidad.</p>	<p>El lenguaje es un medio que transmite valores culturales; es portador de un consenso que ratifica cada nuevo acto</p>

MODELOS DE ACCIÓN	CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE
<p>Es realizado por los individuos como miembros de un grupo social.</p>	<p>de entendimiento (Antropología cultural, Ciencias del lenguaje). Posibilita el establecimiento de las relaciones interpersonales.</p>
<p><i>Dramatúrgica</i>: acción orientada a la autoescenificación. Posibilita el acceso recíproco a la propia subjetividad de los actores de la interacción.</p>	<p>El lenguaje es el medio en el cual tiene lugar la escenificación. Predomina la función expresiva sobre lo proposicional y lo interpersonal. El lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión (lenguaje literario y artístico). Posibilita la expresión de vivencias.</p>
<p><i>Comunicativo</i>: interacción interpersonal. "Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar así, de común acuerdo, sus planes de acción y con ello sus acciones" (Habermas, 1969. p,174). Se basa en la interpretación, en la negación de significados para alcanzar el consenso. El medio primordial es el lenguaje (verbal y no verbal).</p>	<p>El lenguaje es el "medio de entendimiento en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida presenta, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos". Tiene en cuenta todas la funciones del lenguaje (expresiva, referencia, conativa, estética, fática y metalingüística). Concepto interpretativo (pragmático).</p>

Acción comunicativa, lectura y escritura

La acción comunicativa va más allá de los otros tipos de acciones. Parte del conocimiento del otro como su interlocutor válido. Su propósito es exponer y exponerse a la interpretación del otro. Su dinámica está dada por la discusión, el debate y la confrontación de saberes. A partir de interpretaciones, que a su vez son fruto de otras interpretaciones, se exponen argumentos que en el trabajo intersubjetivo permiten llegar al libre acuerdo sobre los distintos asuntos que son objeto de la interacción y la transacción, incluidas la acción teleológica (instrumental y estratégica), la normativa y la dramatúrgica. La acción comunicativa discursiva constituye la forma de comunicación más deseable en el

aula. Ella constituye la verdadera manifestación de la competencia significativa y de la competencia comunicativa. Promueve no sólo la interpretación individual y colectiva, sino la negociación cooperativa de significados a través de la puesta en escena de dichas interpretaciones, de las argumentaciones que las sustentan y de las propuestas que surgen como resultado del intercambio y del acuerdo.

Según lo expuesto por Habermas, todo sujeto que actúe comunicativamente tiene "pretensiones universales de validez" para que pueda participar en un proceso de entendimiento. "El hablante tiene que elegir una expresión *inteligible*, para que hablante y oyente se puedan entender entre sí; el hablante tiene que tener la intención de comunicar un contenido proposicional *verdadero*, para que el oyente pueda compartir el saber del hablante; el hablante tiene que expresar sus intenciones de forma *veraz*, para que el oyente pueda creer en la manifestación del hablante (pueda fiarse de él); el hablante tiene, finalmente, que elegir una manifestación *correcta* por lo que hace a las normas y valores vigentes, para que el oyente pueda aceptar esa manifestación, de suerte que ambos, oyente y hablante, puedan concordar entre sí en esa manifestación en lo que hace a un trasfondo normativo intersubjetivamente reconocido. Por lo demás, la acción comunicativa sólo se puede proseguir sin perturbaciones mientras todos los participantes supongan que las pretensiones de validez que unos a otros se plantean, son pretensiones planteadas con razón" (Habermas. 1996, p. 301).

La meta de la acción comunicativa es la búsqueda de entendimiento entre los sujetos, "la producción de un acuerdo que termine en la comunidad intersubjetiva de la comprensión mutua, del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros. El acuerdo descansa sobre la base del reconocimiento de cuatro pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud" (Habermas. 1996, p. 301). Pero el entendimiento es siempre algo aproximado, es el proceso de consecución de un acuerdo con base en las pretensiones de validez reconocidas en común. Es un punto de llegada para lo que sigue y tiene que ver con el reconocimiento y uso de códigos comunes, en el caso de la inteligibilidad, y con las condiciones de adecuación, en el caso de la verdad, la veracidad y la rectitud.

Con base en lo anterior, asumimos que la acción comunicativa discursiva constituye una estrategia muy apropiada para la comprensión y el desarrollo de la lectura y la escritura. Una y otra son formas de significación y comunicación; una y otra surgen de procesos de construcción de significados que tienen relación con los tres mundos (mundo del conocimiento, mundo social y mundo subjetivo), pero que hunden sus raíces en el mundo de la vida, en

las experiencias y los conocimientos previos. La lectura y la escritura, como elaboraciones humanas, comparten con otras formas de representación el carácter dinámico y polifónico, tanto en su estructuración como en su significación.

Como sabemos, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos cognitivos complejos cuyo factor común es la comprensión. Ésta no es igual en todos los sujetos, sino que está relacionada con lo que el sujeto sabe y con aquello que quiere saber. Es decir, la comprensión depende tanto del conocimiento previo como de la obtención de respuestas a las preguntas que el sujeto se plantee. Y será más rica y más relevante si es producto de la acción comunicativa discursiva.

Por ello, consideramos que la lectura y la escritura constituyen acciones comunicativas discursivas, y que como tal presuponen la pretensión de validez propia de todo acuerdo: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud. La comprensión y el entendimiento son posibles en la lectura y la escritura porque los enunciados y las presuposiciones de existencia expresados por el sujeto, se pueden entender y pretenden ser verdaderos, porque constituyen acciones legítimamente reguladas y porque son fiables para los oyentes.

Se trata de acciones en las cuales los sujetos no sólo buscan su comprensión y expresión de manera individual, sino también un consenso que puede ser sometido a criterios de inteligibilidad, de verdad, rectitud y veracidad. La lectura y la escritura no sólo tienen que adecuarse al contexto, sino que, en tanto construcciones de sentido y significado, también deben hacerlo con respecto a los tres mundos con los cuales entran en relación los sujetos, cuando comprenden o producen un texto.

Principios

La estrategia se fundamenta en cuatro principios: partir del mundo de la vida, procesamiento cooperativo, pretensión de validez susceptible de crítica y búsqueda de consenso a través del lenguaje. Ellos constituyen la fuente que alimenta las distintas acciones pedagógicas en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura, entendidas como acciones comunicativas.

Partir del mundo de la vida

Desarrollar la lectura y la escritura como acciones comunicativas implica partir del mundo de la vida; es decir, de lo que el niño sabe, siente y sueña; de las preguntas que se hace, de los conflictos cognitivos que va teniendo, de los imaginarios que va construyendo.

Procesamiento cooperativo

En la tarea de construir consensos a través de la actividad discursiva, la cooperación es el elemento regulador. La acción conjunta y los intercambios comunicativos hacen posibles los procesos de negociación de significados, los cuales constituyen la naturaleza misma de la lectura y la escritura.

Pretensión de validez susceptible de crítica

Cuando los niños leen y escriben, presuponen que lo que dicen es claro y verdadero, sincero y adecuado para su contexto. Pero, toda interpretación y todo acuerdo siempre son aproximados y relativos, puntos de llegada para lo que sigue. Aunque tienen pretensiones de validez, están cargados de incertidumbre: pueden ser reconocidos o invalidados.

Búsqueda de consenso a través del lenguaje

El lenguaje es el medio para el entendimiento. Gracias a las interpretaciones construidas en forma cooperativa, entendemos el conocimiento, a los otros y a nosotros mismos. Todo lo humano pasa por el lenguaje. La lectura y la escritura son medios para el entendimiento y para la construcción de acuerdos.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Rutas pedagógicas

Las rutas pedagógicas son los caminos por los cuales transita la acción pedagógica. Algunos son más seguros que otros, pero todos hacen posible el viaje del aprendizaje. La calidad y la intensidad de la aventura no dependen de la ruta, sino de los viajeros. En nuestro caso, de la vivencia que podamos lograr de la lectura y la escritura. La lectura y la escritura, como los viajes, han de vivirse con intensidad. Para ello, como en toda aventura, hay que correr riesgos: el riesgo de interpretar, argumentar y proponer. Hay que exponerse, vencer el temor a equivocarse, y plantear el propio punto de vista para que pueda ser confrontado con otros.

Las rutas planteadas a continuación fueron las que se utilizaron en el desarrollo del proyecto. Pudieron ser otras, pues una estrategia es una visión abierta y dinámica, pero éstas probaron ser eficaces para trabajar la lectura y la escritura como acciones comunicativas.

Partir del mundo de la vida

En el ejercicio de la lectura y la escritura es fundamental partir del contexto vital, es decir del sistema de condiciones compartidas en el cual habitan los niños. Partir de sus referentes, de sus experiencias, de sus imaginarios facilita la comprensión y la producción de textos escritos. De ahí la necesidad de activar sus saberes y sus emociones, de observar el mundo, de relacionar los conocimientos de la ciencia, la información y las normas sociales con su cotidianidad a través de la lectura y la escritura. Todas las funciones del lenguaje (expresiva, referencial, conativa, estética, fática y metalingüística) son susceptibles de ser comprendidas y aprendidas a través de la vivencia de la lectura y la escritura.

Hacer que los niños narren, describan, expliquen, informen, expresen su mundo a través de diversos juegos del lenguaje escrito, no sólo ayuda al mejoramiento de su capacidad lectora y escritora, sino que reestructura su conciencia. Produce una mayor interiorización del mundo externo (objetivo y social), pero también una apertura indeterminada del mundo subjetivo, con lo cual el mundo de la vida se enriquece de sentidos y significados.

El modelamiento

El docente se postula como modelo de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. Debe ser un usuario competente del lenguaje y, por lo tanto, de la lectura y la escritura; no sólo en relación con las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, sino también con las competencias específicas: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, pues su trabajo con el lenguaje tiene como finalidad la significación y la comunicación, es decir la búsqueda de intersubjetividad.

Además, debe tener buenos conocimientos teóricos con el fin de dar razones válidas sobre la estructura y funcionamiento del lenguaje; conocer y utilizar las normas y valores sociales en general, y en relación con el lenguaje, y gozar de credibilidad entre sus estudiantes. El docente y los textos escritos reconocidos culturalmente como válidos se constituyen en modelos consistentes, pero siempre flexibles y dialogantes de los cuales los niños aprenden, y a los cuales tendrán que intentar superar.

Ir de lo simple a lo complejo

La lectura y la escritura, asumidas como acciones comunicativas discursivas, dinamizan la comprensión de los aspectos del mundo de la vida que se tematizan en el aula. Esto facilita el paso de las interpretaciones situacionales –de lo conocido, cercano y concreto–, a las interpretaciones contextuales, es decir,

a elaboraciones más críticas, más abstractas y más universales. Es necesario partir de la lectura y la escritura de textos que tienen que ver con el mundo del niño, para luego asumir los textos que se refieren a los otros mundos.

El aprendizaje cooperativo

La inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad son construcciones cooperativas. La lectura y la escritura se aprenden mejor cuando se constituyen en una actividad en la cual hay ayuda mutua, interacción e intercambio constantes, permanente oportunidad de aprender con otros, valoración y responsabilidad por los propios avances y por los de los demás. La lectura y la escritura de los niños se va haciendo más válida en la medida en que pasan por el tamiz de la confrontación y la crítica, y entran en el juego intersubjetivo.

Trabajar cooperativamente la lectura y la escritura implica partir de acuerdos a nivel de la clase, los cuales tienen que ver con las responsabilidades individuales en función del colectivo. Los procesos de comprensión y producción se realizan en forma personal, pero su validación se hace en equipo. Esto facilita la evaluación en el proceso, ya que los niños se dan cuenta de cómo van sus interpretaciones y sus producciones; reflexionan y dialogan sobre ellos y aprenden de sus errores y de los de los otros. Si el procesamiento cooperativo es riguroso, pero constructivo, la intervención directa y la corrección por parte del docente se va haciendo menos necesaria.

Los talleres

En el taller se conjetura, se aprende por ensayo y error, se confronta, se elabora, se revisa, se edita y se publica en un ambiente de mutua cooperación. A veces hay rutinas que ayudan a la organización del trabajo; en otras hay rupturas, incertidumbre, liberación de los esquemas que llevan a lo impredecible. En el primer caso se hacen talleres guiados que luego se discuten y se validan en equipo. En el segundo, se deja que los equipos elijan, tanteen, construyan sus propias propuestas con base en la discusión. Los talleres de lectura y escritura son ambientes para leer y escribir; circunstancias para que surja la lectura y la escritura en cada uno y en los equipos teniendo como guía y ejemplo al propio docente.

En los talleres los niños y jóvenes encuentran un espacio para leer y escribir, que difícilmente se da en otras circunstancias. En ellos descubren razones para leer y escribir, que bien orientadas les permiten encontrar sentidos que comparten con otros sin la presión de la tarea en un ambiente de mutua tolerancia y cooperación. En el taller se ponen en juego recursos intelectuales

y académicos de manera espontánea que facilitan el desarrollo de estrategias propias para el avance en la comprensión y en la producción de textos.

El trabajo en equipo

En el aula de clase el trabajo en equipo se constituye en el eje dinamizador de la acción comunicativa. Leer, escribir, discutir, decidir, actuar con otros fortalece el pensamiento lógico, el desarrollo socioafectivo, la trascendencia y el dominio de las competencias del lenguaje. Además, genera una atmósfera de vida cooperativa que favorece los procesos de aprendizaje.

El trabajo en equipo se caracteriza, entre otras cosas, por la constante tematización de diferentes aspectos del mundo de la vida, la construcción de acuerdos y consensos a través de la participación y confrontación de puntos de vista, el aporte individual y colectivo, la corresponsabilidad frente a distintas tareas y actividades, la actitud crítica, el desarrollo de la autonomía.

A través de la acción comunicativa el equipo promueve el aprendizaje recíproco. Interpretar, argumentar y proponer son la constante y el factor común, pero tales acciones se apoyan en la lectura y la escritura, la discusión y la confrontación. Los procesos y los resultados individuales son validados y evaluados por el equipo en un ambiente constructivo y participativo.

El trabajo por proyectos

En el interior de los proyectos acordados y realizados con los niños, la lectura y la escritura se desarrollan de manera natural y funcional, pues responden a necesidades reales y compartidas en torno a un propósito común. La lectura y la escritura —entendidas como acciones comunicativas—, se constituyen en medios para la realización del proyecto. Pero éste a su vez, se convierte en medio para el desarrollo de aquéllas. En el trabajo por proyectos, la lectura y la escritura son verdaderas acciones comunicativas: se interpreta, se argumenta y se propone de manera intersubjetiva, con el fin de llegar a acuerdos que posibiliten el entendimiento.

Dar importancia al proceso

Desde la perspectiva de la acción comunicativa, la lectura y la escritura se conciben como proceso a través de los cuales negociamos y construimos significados. En ellos se dan estados iniciales, intermedios y finales, los cuales siempre son relativos, dependiendo del grado de significación, de complejidad y de las pretensiones de validez. Pero aun los estados finales —una interpretación, un texto editado—, constituyen un punto de tránsito en el bucle de la significación y la comunicación.

Biblioteca rotativa

Los libros, como los niños, han de estar siempre en movimiento, ir y venir con ellos, hecerlos parte de su mundo objetual y de sus imaginarios. Para que haya una interacción socioafectiva entre los libros y los niños, hay que facilitarlos para que los usen, los miren, los acaricien, los lean; en la clase, en el aula, en los recesos, en diferentes momentos y lugares. Toda circunstancia es buena para la lectura y la escritura, cuando éstas se vuelven una pasión y un medio para darse sentido.

Los libros rotan, pero también los escritos de los niños. Es interesante ver cómo los textos van de mano en mano interactuando con los sujetos, generando interpretaciones que se socializan y se confrontan, abriendo posibilidades insospechadas. La cultura del texto escrito surge lenta, pero firme, en la medida en que los libros y otras producciones entran a formar parte del mundo del niño.

Las antologías

Hacer selecciones de textos propios y ajenos posibilita el acercamiento a las tipologías textuales, a los modelos gramaticales, a las elaboraciones teóricas, a los mundos posibles, de una manera directa y contextualizada. Aquello que consideramos lo mejor se convierte en un punto de referencia para nuevas construcciones y en modelo para imitar y transgredir.

Las antologías de textos propios y ajenos constituyen un material genuino que se comparte en el aula. Su elaboración se hace a través de un proceso de búsqueda y de análisis en el cual participan todos los integrantes del equipo. Los mismos niños son los antologistas y los editores del material –que empastado–, se hace público y se intercambia con los demás equipos para su lectura, análisis, discusión y evaluación, tanto en los equipos como a nivel de la clase; siempre de manera intersubjetiva.



CONCLUSIONES

Una experiencia de Acción Comunicativa

Durante el año 1999 se inicia un proceso de innovación denominado “Acción comunicativa en el aula”, el cual tiene como antecedente una experiencia de talleres de lectura y escritura con estudiantes y docentes de la institución durante el año 1998. El propósito de la innovación es minimizar los problemas

de lectura y escritura que presentan los niños que llegan al Colegio Fernando Mazuera Villegas, procedentes de las escuelas de convenio.

El diagnóstico muestra “problemas” semejantes a los de años anteriores –bajo nivel de comprensión lectora, dificultad en el manejo del código escrito y en la composición de textos–, los cuales son motivo de inconformidad por parte de los docentes del área de Español de la institución, y de justificación por parte de los docentes de las escuelas. Esto genera un cierto enfrentamiento entre los docentes del colegio con los docentes de las escuelas, que en nada contribuye a mejorar la situación. La alternativa es, entonces, de una parte buscar acercamientos con los docentes de las escuelas y desarrollar encuentros de diálogo y autoformación, y de la otra, desarrollar una estrategia que coadyuve a minimizar las dificultades que origina el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.

La realización de actividades y ejercicios para mejorar el nivel de lectura y escritura de los niños, no es suficiente. Es necesario cambiar las prácticas pedagógicas en relación con el aprendizaje escolar de éstas. Para ello se pone en marcha el proyecto *Acción comunicativa en el aula*, el cual, como ya se sabe, propone que la lectura y la escritura son acciones orientadas al entendimiento. La idea es comunicarse y comunicar no sólo a través de actos de la oralidad, sino de actos de lectura y escritura. Esto implica elegir unas metodologías que favorezcan la acción comunicativa. En un primer momento se inicia con la idea de *partir del mundo de la vida*: observar, comparar, clasificar, expresar lo que se piensa y se siente se convierten en una forma espontánea de leer y escribir acerca del mundo cotidiano. Así, surgen los primeros textos narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos; yendo siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo *simple a lo complejo*, en la medida en que se tematizan algunos aspectos relacionados con el lenguaje y específicamente con la clase de Español y Literatura. Los niños y el docente escriben y leen. El docente lee en voz alta sus escritos hechos en clase, –u otros textos–, a la par con los niños, y frecuentemente revisa algunos de ellos en la pizarra para toda la clase. *El modelamiento* es una práctica que acompaña todo el proceso. El docente invita a los niños a fijarse en la manera como están elaborados los textos; tanto los de autores reconocidos como los que se producen en clase, incluidos los de él. De este modo, los niños, orientados por el docente, van construyendo modelos de proceso en relación con la superestructura textual y con los aspectos formales. Esta familiaridad con los textos les sirve de horizonte para las siguientes producciones.

Posteriormente, los grupos se organizan en *equipos* de cinco estudiantes. Cada equipo nombra un capitán y plantea sus “reglas de juego”, las cuales

incluyen deberes, derechos, estímulos y sanciones. Estas reglas se ponen en común y luego los capitanes se reúnen, las discuten y plantean unas reglas generales para toda la clase. El acuerdo final es consignado en la carpeta de equipo y en las carpetas personales.

Con el trabajo en equipo se inicia el *aprendizaje cooperativo*. La mayor parte de las actividades se realizan con la participación de todos y cada uno de los estudiantes en el interior de los equipos. Unas veces se lee y se escribe un solo texto con la participación de todos, otras se hace en forma individual, pero siempre se confronta y se valida en el interior de los equipos. El docente monitorea constantemente el trabajo de equipo. Las puestas en común ayudan a la confrontación y validación de las interpretaciones y favorecen la construcción de acuerdos y consensos. Se planea, se revisa, se interpreta, se argumenta y se propone en equipo. Así mismo, se evalúa el trabajo de cada uno con la participación de todos y el avance de los equipos como colectivos.

Los *talleres de lectura y escritura* propuestos por el docente o por los alumnos forman parte del trabajo en equipo. Si bien en ellos se plantean directrices de ejecución, siempre se da más *importancia al proceso*. A veces no se llega a metas concretas, pero siempre hay experiencias significativas. Algo semejante ocurre en los *proyectos* que se realizan. En éstos se trabaja la lectura y la escritura en función de un propósito de interés para todos. Por ejemplo, el proyecto de teatro. Se plantea un montaje por parte de los niños, pero para llegar a éste se busca información sobre el género dramático y sobre las formas de interpretación, se discute en los equipos, se elaboraron frisos, se elabora una pequeña cartilla y se escriben los guiones para la obra de teatro. Todo el trabajo se hace en forma colectiva.

La producción de *antologías* de géneros y autores, y la *biblioteca rotativa*, acompañan el proceso. Las antologías son trabajadas en equipo bajo la asesoría del docente, primero con textos ajenos, luego con textos propios. Los libros son manejados por un monitor de curso que controla la rotación. Una vez por quincena, los libros se recogen y nuevamente se reparten. Se realizan socializaciones permanentes sobre las lecturas, unas veces orales, otras escritas, en los equipos o para toda la clase. De manera semejante se trabajan las antologías.

La transferencia

En el mes de mayo de 1999 se ve la posibilidad de transferir la experiencia a las escuelas de convenio. Con algunos docentes, de éstas se desarrollan seminarios-taller para fortalecer la idea. El proyecto se pasa al IDEP y es tenido en cuenta en la convocatoria de ese año. La transferencia se plantea en fases:



exploración y sensibilización, formación en la estrategia, aplicación, evaluación, socialización y prospectiva. La estrategia se trabaja con tres escuelas entre septiembre de 1999 y noviembre de 2000.

En la fase de exploración y sensibilización se da a conocer el proyecto a los integrantes de la comunidad educativa objeto de la transferencia. A través de encuentros con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia se divulga la innovación y se generan compromisos para su implementación. Se adquiere un fondo bibliográfico que posteriormente se entrega a las escuelas. También se realiza un diagnóstico de la situación, para profundizar en el conocimiento de las estrategias utilizadas por los docentes y en el nivel de lectura y escritura de los niños.

La fase de formación se trabaja en torno a dos ejes: fundamentación teórica en relación con la lectura y la escritura, y formación en la estrategia. Por medio de conferencias, seminarios-taller, conversatorios y mesas de trabajo por parte de los especialistas invitados, del asesor y del coordinador de proyecto se trabajan elementos de sociolingüística, pragmática, psicolingüística, desarrollo y evaluación de competencias en el área de lenguaje. Además, se profundiza en el marco teórico, en la estrategia y sus principios y en el trabajo con las rutas pedagógicas. Dicha formación se da a todos los docentes de las escuelas seleccionadas. En todo momento se hace énfasis en la necesidad de asumir la lectura y la escritura como procesos de significación y comunicación a través de los cuales los sujetos van fortaleciendo su autonomía individual y colectiva.

Durante la fase de aplicación se realiza acompañamiento y asesoría a los docentes por parte del coordinador del proyecto y de un grupo de estudiantes de la pasantía de Lenguaje de la Universidad Nacional. Con base en mesas de trabajo y entrevistas se dan apoyos teóricos y prácticos, incluida la producción de guías y talleres para trabajar con los niños. En este período se producen informes de avance, evaluaciones de proceso, y se elabora un video* y un libro (Pulido. 2001) a través de los cuales se sistematiza la experiencia. El trabajo colaborativo y la acción comunicativa caracterizan la relación entre el equipo de transferencia y los docentes, y entre éstos y los niños en esta fase.

La evaluación es un proceso continuo. Sin embargo, se realiza una de carácter diagnóstica, varias de proceso y una de resultados. Aunque el nivel de com-

* El video fue socializado en el programa universitario de investigaciones PUI, de la Universidad Nacional, en la institución y en la jornada del 28 de noviembre de 2000. Se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

promiso con el desarrollo de la estrategia en el aula por parte de los docentes, no es semejante, los resultados con los niños son bastante significativos.

La socialización se realiza en cuatro momentos: la primera en el IDEP. La segunda en el Colegio y en una de las escuelas. La tercera en la Sala Multimedia de la Biblioteca Luis Ángel Arango. La cuarta en el Colegio, con la presencia de los docentes de las escuelas de convenio. En ellas se da a conocer la estrategia, el proceso de transferencia y los resultados de su aplicación.

La prospectiva se está haciendo a través de la divulgación del video y de un plegable sobre la estrategia. Posteriormente, con la publicación del libro, se espera darla a conocer en otros ámbitos. Se trata de un modesto aporte al trabajo de búsqueda de alternativas para el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela, que ayude a fortalecer la autonomía de los niños y jóvenes lectores y escritores.

Resultados

LOGROS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Maneja los códigos de la lengua. 	Reconoce los significados de las palabras y las frases del lenguaje cotidiano a partir de sus saberes.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la lengua para comunicarse. 	Reconoce macroestructuras y superestructuras discursivas y textuales e identifica la intencionalidad del autor o interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> • Explica y comenta los contenidos de la comunicación. 	Realiza relaciones de significado a nivel intratextual y toma posición frente a lo que dicen los textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Produce diferentes tipos de textos utilizando mecanismos básicos de coherencia y cohesión. 	Escribe narraciones, descripciones, textos explicativos y argumentativos con niveles válidos de coherencia local, lineal y global para responder a situaciones reales de uso.

A partir de la aplicación y la evaluación se puede inferir que el nivel de logro es satisfactorio. En los distintos grados, los niños manejan los códigos de la lengua, de acuerdo con su grado escolar y su contexto. Significan a partir de sus saberes diferentes tipos de textos. Son eficientes en el uso del

lenguaje cotidiano, especialmente en lo que tiene que ver con la descripción, la narratividad y formas argumentativas sencillas. En algunos cursos, de acuerdo con la orientación del docente, hay preocupación por lo formal.

Utilizan la lengua para comunicarse en su contexto. Los niños reconocen y utilizan superestructuras textuales de tipo descriptivo, narrativo, informativo, explicativo y argumentativo. El manejo de macroestructuras es significativo en la medida en que los niños son capaces de dar razón del significado global del texto. En la prueba cerrada, en las tres escuelas, el 60% de los niños comprende el significado global del texto e identifica la superestructura y la intencionalidad.

Los niños explican y comentan los contenidos de la comunicación. A través del procesamiento cooperativo establecen relaciones de significado a nivel intratextual e intertextual y toman posición frente a los textos. En las pruebas se puede observar cómo el nivel literal es manejado por el 80% de los niños de las tres escuelas. El nivel inferencial está cercano al 70%, y el crítico intertextual al 50%. Esto nos permite observar avances significativos, en el proceso de lectura, si se tiene en cuenta que la mayoría de los niños de 3º y 5º en las pruebas de 1998, no pasan del nivel literal, y que en los otros núcleos sus desempeños son poco relevantes.

Los niños producen diferentes tipos de textos, utilizando mecanismos básicos de coherencia y cohesión. Como ya se planteó los niños escriben diferentes tipos de textos especialmente descripciones, narraciones, noticias y explicaciones, y en menor grado textos argumentativos. En casi todas las producciones se observa manejo de coherencia local. También coherencia lineal y global, como se evidencia en las pruebas, aunque en menor proporción. Nos parece muy interesante la producción de texto de los niños de 1º de la Escuela Nueva Granada y de los de 5º de Paulo VI. No así los de 5º de la Escuela Juan M. Ambrosio. Esto nos permite pensar que hay otros factores que no son visibles en una prueba.

En relación con las pruebas de competencias básicas aplicadas por la Secretaría de Educación del Distrito en 1998, los resultados de las escuelas objeto de la transferencia no son muy satisfactorios. En la lectura no pasan del nivel A (literal); muy pocos niños alcanzan el nivel B (inferencial) y el nivel C (crítico-intertextual). En escritura los resultados en su mayoría se ubican en los niveles A y B, y muy pocos en los niveles C y D. Es decir, que gran parte de los niños muestran buen desempeño en relación con la coherencia local y lineal, pero escaso manejo de la coherencia global. Producen más de una oración,

establecen concordancia, hacen segmentación y utilizan conectores con función; pero no mantienen el hilo temático ni responden a la intencionalidad del texto con claridad.

Con base en los resultados de las pruebas realizadas en las tres escuelas al final de la transferencia, se puede apreciar que el desempeño en la lectura ha mejorado. Se ha ido accediendo a niveles más complejos. La inferencia, la crítica, la intertextualidad comienzan a hacer su aparición en la lectura de los niños. Estos aspectos fueron tema de los seminarios-taller con docentes y durante el proceso de acompañamiento.

La escritura también ha mejorado, no tanto como se quisiera, pero hay una cosa importante: los niños escriben más, especialmente los más pequeños. Esto hace que sientan la necesidad de manejar concordancia, de usar conectores y de llevar un hilo temático para hacerse entender. El deseo y la necesidad de comunicarse con claridad los lleva a segmentar, a usar signos de puntuación, a fijarse propósitos y a elegir un determinado tipo de texto, entre otros posibles.

A través de los informes de resultados de la prueba, tanto cerrada como abierta, se puede observar un avance significativo en el desarrollo de competencias lectoescritoras en relación con las pruebas aplicadas en 1998 por la SED. Sin embargo, como se ve, hay disparidad entre grados. Por ejemplo es interesante ver como los niños de 1º de la Escuela Nueva Granada escriben textos, en los cuales intervienen varias proposiciones bien conectadas y alcanzan cierto grado de coherencia lineal y global. No así los niños de quinto grado de la Escuela Juan M. Ambrosio, donde los resultados no son los esperados.

Esto nos hace pensar en la necesidad de hacer un acompañamiento permanente a los docentes que posibilite la actualización teórica y el planteamiento de estrategias en torno a un propósito común. En este sentido nos parece que la estrategia –Acción Comunicativa–, y las rutas pedagógicas propuestas pueden seguir ayudando a mejorar el desempeño de los niños en lectura y escritura. Sin embargo, somos conscientes de que nada se va a modificar si los docentes no interiorizan la estrategia; si no hacen de la lectura y la escritura verdaderas acciones comunicativas discursivas en todas las circunstancias de aprendizaje. No hay que olvidar que no sólo la lectura y la escritura son acciones comunicativas, también lo son la pedagogía y la educación en general. Por tanto, todo el quehacer escolar debe estar orientado al entendimiento y en íntima correlación con el “mundo de la vida”.

Conclusiones

A través del uso de la estrategia se puede evidenciar, entre otras cosas:

- La lectura y la escritura de los niños se convierte en permanente búsqueda de sentido y significado con pretensiones de validez.
- El trabajo por proyectos favorece la tematización de diversos tópicos del mundo de la vida a través de la lectura y la escritura.
- El trabajo en equipo y el procesamiento cooperativo se convierten en herramientas fundamentales en el aula, y contribuyen a cualificar las competencias lectoescritoras de los niños.
- La lectura y la escritura asumidas como acciones comunicativas, facilitan el uso de las distintas funciones del lenguaje y el acceso al conocimiento y a las formas más elaboradas de la cultura.
- La lectura y la escritura como acciones comunicativas contribuyen al encuentro de los niños con el conocimiento, con los otros y consigo mismos. No sólo logran expresarse, sino que a fuerza de hacerse entender van conquistando la intersubjetividad.
- El trabajo cooperativo facilita la interpretación de textos en el nivel inferencial y crítico intertextual, y permite avances significativos en relación con éstos.
- El texto escrito deja de ser una tarea y se convierte en un medio para que el niño diga y otros le digan.
- El texto escrito se vuelve útil y necesario en la vida de los niños.
- Los niños descubren que la verdad no existe, sino que se va construyendo con el aporte de todos, a través del tiempo.
- El texto escrito se convierte en un modo de romper el silencio y de expresar el propio punto de vista. Además se constituye en el medio más significativo para la intersubjetividad y la solidaridad.
- A través de actividades que implican observación, comparación, clasificación y planteamiento de hipótesis los niños se acercan más a su mundo y de allí al mundo del conocimiento y al mundo social.
- El nivel de escritura se fortalece en relación con la coherencia local y lineal y en algunos grados se ven avances significativos en relación con la coherencia global y la competencia pragmática; es decir, en el manejo de la intencionalidad y la tipología textual.

- Los docentes modifican su visión y su actitud frente a su propio proceso de lectura y escritura, y a las estrategias pedagógicas utilizadas con los niños. Aunque unos han avanzado más que otros, hay cambios importantes.
- Además del trabajo de equipo, es necesario seguir fortaleciendo el trabajo por proyectos a través de los cuales la lectura y la escritura fluyan de manera natural. A veces pareciera que los docentes le tuviesen temor a esta ruta pedagógica, quizá porque les genera demasiada incertidumbre.
- Se fortalece la idea de que la lectura y la escritura constituyen un medio para el desarrollo de la autonomía individual y colectiva, en la medida en que a través de ellas los sujetos puedan tomar posición frente a la realidad y expresar su punto de vista.



BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor. *Educación para la mayoría de edad*. Un diálogo entre Theodor W. Adorno y Helmut Becker. Conversación grabada en los estudios de la Radio Hessen. RFA, julio 16 de 1969.
- AUSTIN, J.L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós. 1971.
- BERSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid. 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw Hill. 1998.
- ECHVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Edit. Dolmen Santiago de Chile. 1996.
- FOUCAULT, Michael. "¿Qué es la Ilustración?", traducción de Álvaro Forero. En: *Magazin Littéraire*. No.309. París, abril de 1993.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I y II. Taurus. 1992.
- _____. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Rei. México. 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México. 1982.
- KANT, Emmanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué significa la Ilustración?", traducción de Rubén Jaramillo. En: *Universidad y Sociedad, Argumentos*, 14, 15,16, 17. Bogotá. 1986.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra. Madrid. 1983.
- LOMAS, Carlos y OSORNO, Andrés. Compiladores. *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.

- LOMAS, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. F.C.E. México. 1994.
- PULIDO, Argemiro. *Lectoescritura y autonomía: proyecto institucional para escuelas en convenio*. IDEP. Bogotá. 2001.
- SAVATER, Fernando. *Las preguntas de la vida*. Ariel. Barcelona. 1999.
- VALLE ARROYO, F. *Psicolingüística*. Morata. Madrid. 1992.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires. 1962.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Theodor. Educación para la mayoría de edad. Un diálogo entre Theodor W. Adorno y Helmut Becker. Conversación grabada en los estudios de la Radio Hessen. REA, julio 16 de 1969.

Austin, J. L. Como hacer cosas con palabras. Barcelona. Paidós. 1977.

Bakstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid. 1997.

Dix, Barbara. Evidas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw Hill. 1998.

Echeverría, Rafael. Crítica del lenguaje. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. 1996.

Foucault, Michael. "¿Qué es la ilustración?". traducción de Álvaro Fariña. En: Albatros Literaria. No. 309. París. abril de 1993.

Habermas, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. II. Taurus. 1992.

..... Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos. Reel. México. 1996.

Halliday, M. A. K. El lenguaje como semiótica social. F.C.E. México. 1982.

Kant, Emmanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué significa la ilustración?". traducción de Rubén Zamudio. En: Universidad y Sociedad. Argumentos. 14. 15. 16. 17. Bogotá. 1986.

Larso, William. Modelos sociolingüísticos. Catedra. Madrid. 1983.

Lomas, Carlos y Osorio, Andrés. Compiladores. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona. Paidós. 1993.

LA CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR: UN CIRCUITO DE VIDA*

Directora del proyecto: Leonor Rodríguez

Asistente de investigación: Milena Espinal

El proyecto "La correspondencia interescolar: un circuito de vida, es un modelo pedagógico basado en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los niños. Se inició en 1987, tuvo una reactivación en 1996 con la colaboración de Fundalectura, y se desarrolló en forma satisfactoria (con logros y fallas, como se verá más adelante) durante 1999. El proyecto se expondrá en tres partes, inicialmente se propondrá el marco teórico que orientó la investigación, en segunda instancia se expondrán las prácticas que aportaron los datos para el análisis y su metodología y resultados inmediatos, y finalmente se explicará el impacto y alcance de la propuesta pedagógica en alumnos, padres e instituciones (conclusiones, logros y dificultades).



MARCO TEÓRICO

En el actual sistema educativo de logros y evaluación de competencias básicas, esta propuesta pedagógica de intercambio de cartas pretende desarrollar en los estudiantes de primaria las competencias textual, pragmática y argumentativa, que garantizan el éxito en la comunicación escrita y la socialización con los otros, en dos planos distintos pero igualmente importantes: la oralidad y el lenguaje textual.

El proyecto tiene como hilo conductor el intercambio de correspondencia¹. Esta herramienta, creada por Freinet (Freinet . 1986) para el desarrollo de la lengua escrita, permite a los niños transmitir sus experiencias y aprendizajes

* Esta innovación participó en la convocatoria 02-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ Técnica anteriormente empleada para el trabajo en el aula, hoy estrategia didáctica.

mediante la generación de contextos de comunicación en los que se desarrollan unas competencias básicas que les permiten expresar sus saberes: la lectura y la escritura.

La investigación emplea cinco actividades diferentes con miras a desarrollar las competencias interpretativa y argumentativa en los estudiantes de primaria: la organización de clubes de correspondencia, los encuentros locales, el festival nacional textual, las asesorías del profesor Fabio Jurado a los profesores del Colegio Manuelita Sáenz y las prácticas de Internet. Actividades que se sustentan en la premisa de la investigación: a partir del lenguaje hablado o escrito, el pensamiento se socializa.

De acuerdo con lo anterior, el maestro es una figura clave para el inicio del proceso de desarrollo de competencias básicas, ya que promover temáticas en las cuales los niños y niñas puedan expresar sus pensamientos y sentimientos induce (no presiona) momentos de interés para adentrar a los niños en un mundo de lectura y escritura plenamente comprendido. De igual manera, el énfasis en la comunicación y el desarrollo de la argumentación, como procesos en los cuales los niños y niñas interpretan un contexto con intenciones y sentidos claros, permite que sus producciones escritas evidencien inferencias, conclusiones y descubrimientos que manifiestan lo aprendido. En este orden de ideas, el acceso a Internet es también de suma importancia para mostrar las competencias en escritura y lectura de los niños y su posibilidad de interpretación de otros lenguajes y soportes de la comunicación.

Uno de los supuestos metodológicos del proyecto es que la cualificación de la escritura y la lectura, la consecuente construcción de conocimiento, el desarrollo personal y la búsqueda del saber residen fuera de los libros de texto y se desarrollan a partir de actividades lúdicas en las que los niños y niñas exploran su fantasía. Por eso, la socialización y el conocimiento del otro a través de cualquier medio (carta personal, correo electrónico) juegan un papel primordial en el desarrollo de las distintas actividades. Cabe destacar la trascendencia del Género Epistolar como género discursivo, "cuya característica fundamental radica en el reconocimiento del destinatario, como alguien de quien se espera necesariamente una respuesta; por esta característica hay una fuerza persuasiva inherente a las estrategias lingüísticas y retóricas que la constituyen. Como género discursivo mediado por la escritura, la carta configura un tipo de superestructura y un formato específico. Pero ésta tiene muchas variantes según sean las intenciones de los destinadores: ¿carta pública? ¿carta íntima? ¿carta institucional?..." (Rodríguez Valbuena. 2000, p. 44).

También en el libro producto de la innovación, se destaca la importancia de la comunicación como la forma fundamental del reconocimiento de los seres humanos y el terreno donde se funda la intersubjetividad. Por ello, durante el desarrollo del proyecto se destaca, desde la sustentación teórica como desde la planeación de las actividades, el uso comunicativo del lenguaje dentro del marco del mundo de la vida y de los contextos de los usuarios de la lengua.

En la primera etapa del proyecto se elaboró un análisis del corpus de cartas existentes en el archivo, que comprende los años 1987-1996 entregado en el primer informe, donde se establecían tres categorías evaluativas en las cuales el estudiante debe saber hacer en contexto, y que sirven como parámetros de la eficacia del proyecto pedagógico: la competencia textual, que comprende las subcategorías de concordancia, cohesión gramatical, segmentación, progresión temática y coherencia.

La competencia pragmática, que comprende las subcategorías de intencionalidad y pertinencia.

La competencia argumentativa en el plano semántico y en el morfosintáctico

El éxito textual del niño depende del desarrollo de estas tres competencias en las áreas del aprendizaje básico.

Para evaluar la eficacia del proyecto en la generación de las competencias básicas en el lenguaje textual, se llevaron a cabo las prácticas expuestas anteriormente, y las cuales presentaremos a continuación.

Descripción del proceso

La investigación se basó en el desarrollo de cinco tipos de actividades llevadas a cabo en su mayoría en el Colegio Manuelita Sáenz de Bogotá:

1. La organización de clubes de correspondencia.
2. Los encuentros locales: intra e interinstitucionales.
3. El festival nacional textual.
4. Las asesorías a los profesores, por el profesor Fabio Jurado.
5. Las prácticas de internet.

Cada actividad se desarrolló de acuerdo con una metodología propia y sus resultados se evaluaron con base en el sistema de logros. Gracias al análisis de los resultados obtenidos en la primera etapa de intercambio de

correspondencia (1987 y 1996), se pudieron fortalecer debilidades y crear nuevas dinámicas pedagógicas para ponerlo en marcha en 1999.

Tanto la descripción como la evaluación de dichas actividades se encuentran consignadas en el libro titulado *Cómo cuentan cuando los niños cuentan* (Rodríguez. 2000).

Clubes de correspondencia

En vista de que no se obtuvo información de los participantes en el proyecto del año 1996, se conformaron los clubes de correspondencia (grupos de niños de edades similares reunidos con el propósito de enviar cartas, que permiten crear ambientes donde se intercambian diferentes realidades a través de la lectura y la escritura, y en los que es indispensable el reconocimiento del interlocutor) a través de nuevos contactos. El criterio de selección más importante fue el interés en la propuesta y el compromiso para promover el proyecto y garantizar su desarrollo.

El intercambio de cartas se realizó entre grupos de edades pares con el fin de que compartieran intereses. En la clase, el coordinador de cada club (normalmente el director de curso) propiciaba momentos de escritura a nuevos amigos, así como la lectura de cartas recibidas.

En esta primera fase, la temática de los escritos fue orientada por el profesor, para que los niños pudieran compartir e intercambiar ideas, experiencias y sentimientos. Como estrategia metodológica se incentivó la reescritura de cartas para que niños y niñas identificaran los errores cometidos (ortografía, redacción, coherencia y cohesión textual).

En Bogotá, los clubes para intercambiar correspondencia se crearon en el colegio Manuelita Sáenz, en los cursos 1º, 3º y 5º de primaria, donde se integraron estudiantes y profesores que, voluntariamente, aceptaron trabajar en el proyecto. En este colegio, los coordinadores tuvieron una sensibilización mayor con el proyecto y su propuesta metodológica, gracias al proceso de formación en el que participaron durante el primer semestre del año y a las asesorías con el profesor Fabio Jurado.

Para la creación de los clubes de correspondencia en otras ciudades, el equipo de trabajo contactó cerca de 10 rectores de colegios, principalmente públicos de todo el país, a los cuales se les explicaron los objetivos del proyecto y se les pidió una cita para exponer al grupo de profesores la propuesta pedagógica de los clubes de correspondencia. Finalmente, se conformaron clubes en el Colegio Simón Bolívar de Zipaquirá, la Escuela Central de Varones del Socorro,

la Concentración Escolar Los Comuneros, también del Socorro, el Gimnasio Moderno Campestre de Tunja y la Escuela Anexa a la Normal, en Villavicencio.

En las visitas que se realizaron se entregó a los profesores de primaria material de apoyo sobre los clubes de correspondencia, las cartillas *Cartas vienen, cartas van* de Fundalectura, se explicaron las pautas para la iniciación de los clubes y su propuesta pedagógica, y se dio un plazo máximo de dos semanas para organizar los clubes de intercambio de cartas entre pares con los mismos intereses. Las primeras cartas empezaron a escribirse en el mes de septiembre.

Distribución del intercambio entre clubes

CURSO	COLEGIO	COLEGIO	PARTICIPANTES
1º	Manuelita Sáenz - Bogotá	Colegio Simón Bolívar - Zipaquirá	20 niños
3º	Manueita Sáenz - Bogotá	Escuela Anexa a la Normal	80 niños
	Manuelita Sáenz - Bogotá	Colegio ABC	40 niños
5º	Manuelita Sáenz - Bogotá	Gimnasio Campestre - Tunja	50 niños
	Gimnasio Campestre - Tunja	Concentración Escolar Los Comuneros Socorro	52 niños
	Central de Varones - Socorro	Colegio Simón Bolívar - Zipaquirá	48 niños
		TOTAL	280 niños

Resultados

El intercambio de cartas fue un proceso de grupo en el cual los niños adquirieron iniciativas individuales sobre los temas de las cartas, e intercambiaron formas de percibir el mundo, intereses, conocimientos y experiencias vividas que los identificaron con su región. Se logró generar un interés por la lengua escrita en niños y niñas, y su posibilidad de relacionarse y conocerse con otros iguales a través de este medio. Incluso, el coordinador del club se vio incentivado a crear distintas metodologías para que los niños pudieran expresar sus dinámicas y temas de interés propios, en los cuales desarrollaron capacidades distintas a la lectura y escritura que no se habían considerado en primera instancia (por ejemplo, la pintura).

Sin embargo, hubo algunas dificultades que retrasaron el proceso, como los paros de maestros en algunas regiones del país y la falla en el intercambio de información entre el equipo de investigación y los coordinadores de los clubes, que afectó el seguimiento de las actividades. Algunos coordinadores de los clubes consideraron el intercambio de cartas muy lento, lo cual, en su opinión, desmotivó a algunos niños.

Encuentros locales

Se planearon dos tipos de encuentros:

- Intrainstitucionales entre los clubes del Colegio Manuelita Sáenz, en los cuales el objetivo fue acercar a los niños y niñas a la identificación de los diferentes tipos de cartas y motivarlos a hacer preguntas sobre ellas a través de un juego.
- Interinstitucionales, uno con el Colegio ABC de Bogotá, que no pudo asistir y fue reemplazado por la actividad de intercambio de cartas entre los clubes del Manuelita y por juegos que motivaban preguntas sobre ellas. El encuentro con el colegio Simón Bolívar de Zipaquirá buscó que los niños reflexionaran sobre su experiencia en el colegio y la compartieran mediante la creación de una historieta.

Los derroteros de estos encuentros fueron los talleres como espacio de discusión e intercambio de interpretaciones del mundo, donde la experiencia cotidiana del colegio, los programas de dibujos animados y las expectativas sobre el futuro fueron los textos a interpretar. Los talleres enfatizaron la importancia del acto de comunicar, ya que los textos se entrelazaron con la cotidianidad de cada niño, impidiéndole ocupar el papel de simple espectador.

Para tal fin, en primer lugar se realizaron trabajos individuales de reflexión que motivaron la escritura, la elaboración de preguntas y la contextualización de diferentes tipos de cartas con base en la identificación de quién escribe, para quién escribe y cuáles son las intenciones de los escritos. Por otro lado se trabajó en la revisión de los tiempos verbales y la puntuación.

Después se suscitaron momentos de discusión y corrección colectiva. De la lectura se pasó a la oralidad mediante la exposición de las cartas leídas o escritas, ejercicio de comprensión de lectura que condujo a la formulación de preguntas simples, como "¿Qué entiendo?" y "¿Cómo lo comunico?". También se propiciaron momentos de escritura en situaciones reales, con temas como "Cómo es un día en mi vida", para identificar las rutinas diarias de los niños o "¿Cómo me veré cuando tenga 25 años?". Se hizo énfasis, de nuevo, en la reescritura de sus textos, con correcciones colectivas.

Resultados

Los talleres propiciaron que los niños desarrollaran capacidades en torno a la argumentación, evidenciadas en la producción de textos con sentido, como cartas, historietas y reseñas.

El concepto tradicional de disciplina fue revaluado y se reemplazó por la expectativa que generó en los niños trabajar en torno a sus motivaciones e intereses personales, inducida por la perspectiva del Taller como un espacio de interacción y discusión.

Hubo algunos aspectos que frenaron el proceso, los espacios en que se realizaron los talleres, teatros y salones grandes invitaron a los niños a distraerse, siendo bastante difícil recuperar su atención.

Festival Nacional Textual

El Festival Nacional Textual se llevó a cabo durante los días 13 y 14 de noviembre, con la participación de 7 niños de la Escuela Central de Varones, 5 de la Concentración Escolar Los Comuneros, 10 del Colegio Simón Bolívar de Villavicencio y 210 del Colegio Manuelita Sáenz. El objetivo del festival fue que en sus producciones escritas los niños logaran hacer inferencias, sacar conclusiones, descubrir cosas y expresar lo aprendido a partir de su vinculación con el mundo de la vida que transita en la ciudad y en los textos producidos por otros.

Las principales actividades de los talleres se realizaron en dos contextos: uno genuino, el recorrido por la ciudad y la visita a la Casa de Poesía Silva, y la maratón textual, un contexto simulado, el planeta Tierra en el año 2325, que se volvió genuino con la participación de los niños en el juego. Mediante acertijos, la interlocución con el FEI (Federación Ecológica Intergaláctica) y las pruebas en las que se desarrollaron habilidades manuales, los niños se relacionaron en un mundo posible, regido por sus propias reglas y necesidades, con lo cual demostraron su comprensión del sentido y significado del contexto creado.

La propuesta metodológica del Festival se basó en las cuatro premisas: la creación de momentos de trabajo individual y en grupo, la vinculación del trabajo escolar con visitas programas al centro histórico de la ciudad, la Casa de Poesía Silva, y en general, las dinámicas ciudadinas (visita a centros comerciales y a Monserrate con los niños del Socorro y Zipaquirá), el desarrollo de la argumentación y la interpretación de textos a partir de experiencias lúdicas constantes y la evaluación permanente del Festival, realizadas por los niños a través de actividades basadas en la creatividad y expresiones artísticas.

Resultados

A partir de un contexto ficticio pero genuino, los niños lograron construir una identidad con la historia en la cual vincularon otras áreas del conocimiento en

torno a la lectura y la escritura. También se trabajó un proceso inverso, a partir de un contexto genuino como la ciudad, los niños recrearon un recuerdo basado en sus afectos, una historia con sentido que no correspondía a las imágenes vividas.

Por otra parte, el trabajo en grupos compuestos por niños que no se conocían, requirió de la capacidad de integración mediante la negociación para crear una identidad frente a los otros grupos. Un resultado muy importante fue que el Festival se convirtiera en un espacio de intercambio cultural, tanto en el momento de desarrollo de las actividades programadas como en los momentos de descanso (almuerzos y refrigerios).

Sin embargo, el encuentro no se desarrolló de la manera esperada por sus organizadores y participantes, al faltar algunos clubes de correspondencia, y por la inasistencia de la mayoría de profesores de los colegios de fuera de Bogotá, lo cual impidió el intercambio de experiencias pedagógicas.

Asesorías

Las asesorías fueron exposiciones magistrales de los diferentes temas en las cuales los profesores intervenían con preguntas y comentarios. En ellas se evaluaron las producciones escritas por los niños en los talleres y en el trabajo de aula que se realizó, como producciones que sustentaron las propuestas conceptuales y metodológicas del proyecto.

Resultados

Las asesorías se convirtieron en el único espacio de reflexión en grupo sobre el quehacer pedagógico de los maestros de primaria, en el que se confrontaron y cuestionaron experiencias, imaginarios y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura. También constituyeron un momento de evaluación constante del proyecto con base en las producciones de los niños y niñas, las dinámicas del equipo de trabajo en torno a la vinculación de los maestros al proyecto y sus propuestas teóricas y metodológicas, por ejemplo se cuestionó el desconocimiento en la escuela de los saberes adquiridos por el niño en su cotidianidad, incluso antes de ingresar a la escuela. También la enseñanza de la lectura y la escritura partiendo de unidades menores hacia unidades mayores, enfatizando la elaboración de planas y la corrección de la ortografía, y por último, el desarrollo del género epistolar como metodología a través de la cual se puede hacer un seguimiento a la creación de sentido, la argumentación y la interpretación como logros en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Prácticas de internet

Partiendo del taller de informática y producción de texto en computador tomado por los niños, se realizaron siete prácticas de informática en las instalaciones del Colegio Manuelita Sáenz, con el fin de que los niños participantes en el proyecto afianzaran los conocimientos adquiridos sobre el uso del teclado y el ratón. También se buscó evidenciar la inmediatez de la comunicación por internet, con la creación del correo electrónico, usando como servidor el www.latinmail.com.

El fin fundamental de estos talleres era incentivar la creación de textos en computador como un recurso diferente al papel. En esta práctica, los niños escogieron libremente sus destinatarios, y la maestra orientó los temas a tratar.

Resultados

El darse un nombre en el mundo del internet implicó un ejercicio de creatividad, de imaginación, y pertenencia e identidad. La competencia interpretativa fue puesta a prueba mediante el uso de los iconos de las distintas aplicaciones de la informática. Sin embargo, las prácticas con el computador fueron limitadas, por inconvenientes logísticos, la inasistencia también afectó el desarrollo de las competencias básicas en el manejo de medios electrónicos (habilidades psicomotrices, interpretación de otros lenguajes, reconocimiento de códigos lingüísticos y simbólicos).



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Durante el año escolar 1999, y sobre todo en los encuentros locales, intrainsitucionales y el Festival Nacional Textual, se recogieron muestras de textos de los estudiantes de los 10 clubes de correspondencia participantes para realizar una mirada general de las producciones y el impacto de la innovaciones a nivel pedagógico e institucional. La mayoría de los textos son producciones hechas durante los encuentros locales y el Festival Nacional Textual realizados en Bogotá, pero para el análisis más detallado de los textos se tomaron los escritos del club "Soles y lunas".

Las características que presentaron los textos muestreados durante el desarrollo del proyecto replantearon las categorías que se deben tener en cuenta para evaluar la *competencia textual* y la *argumentativa*.

En la competencia textual se debe tener en cuenta la subcategoría Cohesión Lineal y Desarrollo Proposicional, que se divide en dos campos:

- *La cohesión léxica* o tejido semántico del texto, que se compone de la reiteración (repetición, sinonimia, superordenación, generalización), y la coocurrencia.
- *La cohesión gramatical* o construcción de correlaciones y unidades de sentido que se compone de referencia, sustitución y elisión.

Al observar los tipos de textos que produjeron los niños y niñas, se notó que en su mayoría eran narrativos y argumentativos. Por eso se decidió adoptar las subcategorías anteriores, necesarias para corroborar las hipótesis del proyecto. A continuación se explicará qué indica cada subcategoría, y cómo fue analizada en los textos.

En síntesis, la cohesión lineal es la manera como un usuario organiza en su discurso las proposiciones (unidades lingüísticas que conllevan una información vieja y una nueva) y garantiza la continuidad progresiva de un texto.

Para Van Dijk no hay una diferenciación muy marcada entre coherencia y cohesión semántica (Van Dijk. 1980) cuando se refiere a cohesión lineal. "La propiedad semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios, frecuentemente ha sido llamada coherencia o cohesión. Así pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas" (Ibíd. 1980, p. 25).

La coherencia y la cohesión son procesos que se dan en forma simultánea y que están interrelacionados. Por ello, la interpretación y producción de un término en un discurso depende de condiciones no sólo semánticas... "se ha visto que las relaciones importantes entre oraciones se deben buscar en el nivel semántico" (Ibíd. 1980).

La relación que se establece entre algunos términos en el texto hace que se sienta una globalidad, y que por tanto no se defina en dónde está la coherencia o en qué parte hay una cohesión lexical, razón por la cual un texto puede ser cohesivo sin que textualmente sea coherente.

Por ejemplo, el texto producido por Lina L. tiene las siguientes proposiciones:

1. Te escribo esta carta,
2. porque en el colegio Manuelita Sáenz hicimos un carnaval,
3. y te quiero preguntar por qué no vinieron si nosotros los invitamos,

4. espero que tu familia esté muy bien y tú también,
5. quiero contarte que en el carnaval hubo concursos, también hubo bailes, presentaciones.
6. El dibujo que me mandaste es bonito y lo recibí con mucho cariño...

Las proposiciones 1 y 2 son cohesivas en sí, mas no existe una coherencia entre ellas. Sin embargo hay un sentido y una secuencia discursiva, si las separamos, la una no tiene que ser consecuencia de la otra, el conector "por qué" realiza una adecuación discursiva.

Las proposiciones son adecuadas, es decir que oraciones unidas por conectores (adecuados) pueden hacer que un texto sea cohesivo pero no necesariamente coherente.

Más claramente se ve en las proposiciones 3-4 y en relación con la 6. En esta misma relación se encuentra la díada 5-6.

Por ello, el discurso escrito requiere ser más explícito en el desarrollo proposicional que en el discurso oral. Las principales características del discurso escrito son la búsqueda de una independencia posicional y una mayor autonomía del contexto situacional (un hecho, fenómeno o definición tiene un aquí y un ahora), valiéndose de recursos y relaciones intratextuales que le garantizan una especificidad y unicidad. Cuando esto no ocurre, el discurso escrito no logra ser explícito y el hablante simplemente traslada el discurso oral a escrito, demostrando que aún no ha logrado una competencia textual.

En el 80% de las muestras de la primera fase 1987-1996, los niños produjeron textos en los cuales se ven las debilidades en el plano textual.

Durante la segunda fase del desarrollo del proyecto, muestra de 1999 (sobre todo en las producciones realizadas durante los talleres, encuentro y Festival), los niños han alcanzado, en el 45%, la elaboración de textos en los que se muestra una mayor competencia textual. Al crear "texto" con los niños se crea "lenguaje" y por tanto, desarrollo de individuos competentes en el plano cognitivo y comunicativo.

Al respecto, dice Holiday: "El texto es lenguaje en operación, y el componente textual incluye sistemas semánticos por los cuales se crea el texto" (Holiday. 1978), ubica el texto dentro de los sistemas semánticos como una "corriente de mensajes" que encuadra el sistema de información. "No opera mediante una unidad en la escala de rango lexicogramatical, sino que especifica una estructura constitutiva propia a la que llamamos estructura de información".

Holiday plantea dos tipos de enlaces cohesivos (Holiday y Hans. 1976):

- Enlaces de cohesión léxica.
- Cohesión gramatical.

Una vez vistos los elementos necesarios para el desarrollo de la competencia textual, se verán los necesarios para el desarrollo de la competencia argumentativa.

Para el desarrollo de la competencia argumentativa se debe tener en cuenta la relación entre coherencia y desarrollo ilocutivo (propósito). Como las actividades de los encuentros y el Festival muestran el énfasis hacia la argumentación, se vieron algunos ejemplos de argumentación en los productos de los talleres: con la intención de convencimiento (argumentación) apela a argumentos de tipo afectivo, en el plano ilocutivo, para poder convencer al interlocutor e incidir en él y lograr el propósito de la comunicación.

La cohesión gramatical

Tiene que ver con cómo se combinan las oraciones y sus partes para asegurar un desarrollo proposicional y construir una unidad conceptual: el texto.

La reiteración

Indica repetición de un concepto. Los términos se relacionan unos con otros por tener el mismo referente, ya sea por inclusión o exclusión, igual en un texto narrativo que expositivo. La reiteración incluye la repetición, o inclusión del mismo término varias veces en un desarrollo proposicional para hacer énfasis, o en caso de un texto expositivo como función pedagógica, para reforzar un concepto, por ejemplo: "Juan Manuel Chala te escribo esta carta... estoy intrigado en la forma como tú vives, tus costumbres, tu forma de vestir, tus gastos y la relación con tus gastos"; la sinonimia o reemplazo de un término por una variación para no repetirlo por razones estilísticas o pedagógicas, por ejemplo: "en mi ciudad no cae nieve porque esa estación es muy lejana y no llega aquí a mi ciudad. Con nieve o sin ella la pasamos rico"; la superordenación o uso de términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de reforzar un concepto, mecanismo utilizado sobre todo en los textos expresivo y científico; y la generalización empleada cuando se recurre a la metáfora, o a sustantivos que generalizan la referencia al objeto que se quiere destacar, por ejemplo, en una carta que tiene como objetivo vender una maleta, la remitente opta por utilizar un argumento convincente para lograr su propósito... "la maleta es tan bonita como tú".

La coocurrencia

Se refiere al proceso de asociación por contraste de contrarios o antónimos, por coordinación: los colores, tamaños, formas, etc. Y por asociación: pie-zapato-pie, mariposa-aire. Las relaciones entre estas categorías se dan a un nivel global, y se refieren a términos relacionados a partir de un conocimiento del discurso.

La referencia

Es relación semántica entre los términos de un texto, por ejemplo: el discurso epistolar en el contexto de una cultura ajena se convierte en una experiencia propiciadora de la argumentación escrita y de la oralidad de la escuela. Con cultura ajena nos referimos no sólo a la fase de antecedentes del proyecto, es decir cuando se realizó la correspondencia con Alemania, sino a la correspondencia entre los clubes nacionales, e incluso locales. La referencia también se compone de las hipótesis derivadas de la propuesta: la carta puede llegar a convertirse en un estrategia pedagógica que supera la práctica académica, dependiendo de los mecanismos y las variantes que implican para mantener el dispositivo comunicador, y la comunicación mediante la correspondencia escolar, genera múltiples relaciones y necesidades pragmáticas y afectivas.

La sustitución

Es el mecanismo del lenguaje en el desarrollo textual, para indicar la relación semántica que dentro del texto se realiza de un término sustituto y uno sustituido. Este juego lexical se realiza para no incurrir en la repetición.

La elisión

Es una sustitución en la que no se agrega ningún sustituto sino que se hace una alusión tácita, por ejemplo, en una carta una niña dice: "...Un dibujo y también algo como prueba de mi amistad".

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES****Conclusiones de la investigación**

La investigación tuvo repercusiones en distintos campos, que van desde la parte teórica y comportamental hasta la material. Veamos por qué: los objetivos del proyecto se desarrollaron en el trabajo y dentro del aula,

mediante la integración de las áreas de conocimiento consideradas básicas en primaria, es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales, y aunque se intentó implementar la propuesta en otras áreas como inglés, agroecología, música y educación física, éstas se dictaban con base en un plan de estudios particular en el horario general de la institución y apuntaban a objetivos que no se pudieron integrar totalmente con las estrategias y enfoque del proyecto, por estar bajo la dirección de maestros que no tenían el mismo compromiso con la innovación pedagógica, y por ello no se logró que asumieran el proyecto como propio.

A nivel teórico, los proyectos resultantes de la aplicación de la innovación pedagógica, son tres:

1. El proyecto pedagógico: "La correspondencia interescolar, un circuito de vida", eje central, dinamizador de los demás proyectos pedagógicos a realizar, que se desarrolló durante 1999.

2. El proyecto de aula: proyectos en donde los estudiantes y la maestra acuerdan temáticas y situaciones-problema, generalmente escogidas según los intereses y temas coyunturales de niños y niñas. Por ello, tienen una intención semiguída y los resultados de su aplicación son de carácter colectivo. Se desarrolló durante algunas semanas.

3. El proyecto personal: inspirado en el proyecto de aula, surge del interés de la maestra y tiene una duración máxima de dos semanas. Su orientación es libre y autorregulada, y los trabajos obtenidos, sencillos e individuales, por ejemplo, una carta, un poema, un títere o un cuento.

Como la propuesta pedagógica considera que en el aprendizaje el sujeto es activo en la formulación de propuestas, mientras el maestro actúa como agente motivador y en ocasiones regulador del proceso, para las áreas básicas se implementó un trabajo nuevo y distinto, basado en ejes temáticos centrales, situaciones problemáticas concertadas entre estudiantes y maestros, acompañado por actividades planeadas en el ámbito institucional como:

a) La escritura de cartas vinculada con las temáticas desarrolladas en cada área, en donde, si por ejemplo se planeaba una salida de campo, los niños escribían las cartas para adelantar los trámites institucionales como la solicitud de permiso a la coordinadora o a los directores de las instituciones que se iban a visitar.

b) El manejo de formatos en los cuales se identificaban las partes de la carta, los diferentes estilos de escritura y el desarrollo de la argumentación y de las funciones del lenguaje emotiva (expresiva) y la conativa (intención).

- c) La creación de texto epistolar en situaciones auténticas, con remitentes y destinatarios interactuantes.
- d) El acercamiento a la tipología de cartas que permiten a los estudiantes confrontar estilos de escritura, intención y noción de status.
- e) El intercambio entre los clubes de cartas de presentación, saludo o amistad.
- f) La escritura de una carta recomendando de un libro leído.
- g) La escritura de una carta de invitación a conocer nuestro país para un niño de otro país, integrando aspectos de geografía e historia.
- h) Una carta de invitación o felicitación por su participación en los encuentros locales y en el Festival Nacional Textual.
- i) La escritura de un texto epistolar de cuestionamiento y reflexión basada en la *Carta al Padre* de Kafka (fragmento escogido).
- j) El análisis de documentos políticos como la *Carta a Jamaica*.

Con relación al desarrollo propio de la expresión escrita, las actividades fueron diferentes, por ejemplo adivinanzas, acertijos, anécdotas, trabalenguas y canciones para contar y cantar (en las cuales se integran las matemáticas), escritura de fábulas, cuentos y poemas surgidos de la consulta y discusión de temáticas relacionadas con ciencias naturales y ciencias sociales, descripción y análisis de situaciones problemáticas e hipotéticas, práctica de la escritura convencional y normativa con el consiguiente autocontrol de ortografía, sintaxis y morfología (el uso de conectores y signos de puntuación) en contexto, creación de cuentos mediante diversas estrategias como inventar el final de una historia, cambiar los personajes o sus características, crear colectivamente un texto, describir hechos y eventos (como situaciones vividas por ellos o por un familiar), hacer nuevos textos partiendo de los propuestos y de la reescritura, etc.

Específicamente en los proyectos de aula, la propuesta pedagógica desarrolló dos tipos de didácticas, la función de títeres y la elaboración de guiones.

Todas las actividades anteriores surgieron del desarrollo del proyecto y han decidido a algunos maestros a adoptar nuevas didácticas, y por tanto, a actualizarse y estudiar constantemente, lo cual es una consecuencia sobre el sistema de enseñanza propiamente dicho. Las dinámicas anteriores han sido evaluadas de manera satisfactoria dentro del sistema de logros, y se constituyen en repercusiones del proyecto en las actividades propias de niños y niñas.

De igual forma, el proyecto ha tenido un impacto institucional sobre los maestros, así no se hubiera dado la participación esperada, que los acercó al

trabajo investigativo al margen de la academia universitaria e impulsó el aprendizaje de la gestión y gerencia de proyectos.

Los padres y madres de familia tuvieron una vinculación con la propuesta, aunque faltó mayor divulgación de ésta por parte de los maestros, pero estuvieron de acuerdo en que se continúe con el proyecto, se haga un seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, y por tanto, se garantice la continuidad de la profesora en la institución y la permanencia de los niños en el mismo grupo (acta firmada por los padres).

A nivel material, el proyecto también tuvo amplias repercusiones, ya que para ponerlo en marcha se requirió de una infraestructura. Por lo tanto, hubo que instalar la red Internet, publicar un libro de las experiencias, realizar el vídeo promocional y testimonial del proyecto, adquirir una cámara de vídeo, una cámara fotográfica y sus accesorios, y conformar una biblioteca especializada (lingüística, psicología y pedagogía) y literatura infantil y juvenil (colección de aproximadamente 80 libros).

Logros y dificultades

Como en todo proceso de investigación, en varias oportunidades hubo que volver sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del proyecto, con el fin de no perder el punto de vista sobre las categorías de análisis iniciales. El principal logro fue consolidar una propuesta en la que la recolección permanente de información fuera suficiente para satisfacer las preguntas e inquietudes que guiaron la investigación. Ésta es una fortaleza pedagógica, si consideramos que el quehacer de los maestros como acompañantes de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas se debe fortalecer a través de la investigación en el aula, en torno a los métodos y marcos conceptuales que rigen la enseñanza.

Los niños y niñas participantes en el proyecto lograron identificarse con las actividades propuestas, debido a la vinculación de sus experiencias cotidianas, sentimientos y opiniones, que motivaron sus deseos de comunicación y, por ende, el aprendizaje de la lectura y la escritura de cartas, estrategia didáctica que supera toda práctica académica porque los niños asumen la elaboración del texto (carta) con mucha naturalidad.

El propiciar situaciones escriturales diferentes a las prácticas escolares motivó en los niños el acto de escribir, evidenciado en la producción escrita de los niños durante el año escolar, no sólo en las prácticas de escritura de cartas, sino en otro tipo de texto (cuentos, poesías, avisos, resúmenes). El

acercamiento de los niños a los diferentes tipos de cartas promovió la confrontación y el aprendizaje de estilos e intencionalidad de escritura.

Mediante el seguimiento del proceso escritural, el niño autorregula su aprendizaje, y la reescritura, discusión y la confrontación colectiva de los escritos es asumida por los niños como un proceso necesario.

La comunicación mediante la correspondencia escolar genera relaciones pragmáticas y afectivas. En todos los momentos del desarrollo del proyecto se pone de manifiesto este elemento. De ello hay testimonio videográfico y en las producciones de los niños.

En el campo pedagógico, el proyecto logró poner en tela de juicio los modelos tradicionales de enseñanza, inquietando a los profesores participantes en el proyecto alrededor de las metodologías tradicionales que dividen y desvinculan a la escuela del mundo de la vida, y haciéndoles ver que toda propuesta didáctica debe procurar la integración del saber y por ello el conocimiento no puede ser fragmentado. La propuesta pedagógica implementada, las jornadas de asesorías y las actividades desarrolladas en los talleres, los encuentros y el festival, afectaron las dinámicas de la escuela. Pero los maestros manifiestan haber cuestionado su quehacer pedagógico en aspectos como:

1. Énfasis en la corrección de la ortografía, el 30%.
2. La práctica de la plana para el desarrollo de la escritura, 25%.
3. El desconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, 15%.
4. El maestro como investigador y reflexivo de su práctica, 10%.
5. La evaluación y conceptualización de competencias básicas, 10%.

Estos aspectos fueron evidenciados mediante la aplicación de una encuesta de evaluación que fue contestada por el 50% de los profesores de la sección primaria.

Ante la pregunta: "¿Qué experiencias de aula fueron motivadas por los contenidos y las actividades del proyecto?", el 45% consideró la valoración de la carta como estrategia para la comunicación y la expresión de ideas, afectos y sentimientos. El 40% contestó que motivó la creación de textos. El 20% encuentra la importancia de explorar las tipologías en el género epistolar.

Estos resultados nos muestran que hay recepción por parte de los docentes: que las resistencias iniciales obedecen a las dificultades que tiene el género humano al enfrentarse y asumir situaciones nuevas, a cambiar los esquemas

no sólo de comportamiento sino de pensamiento. Y sobre todo, las relaciones de poder y jerarquía que asume el maestro y que valida la escuela como institución.

Dificultades

Todo proceso investigativo e innovador requiere de equipos de trabajo y de pares interlocutores en la misma institución. Si no hay apropiación institucional, o si por lo menos se cuenta con un equipo de trabajo surgido del interior de ella, un "sueño pedagógico", por hermoso y realizable que sea, va a encontrar muchos tropiezos y grandes dificultades. Así, es difícil vencer la resistencia de la mayoría de los maestros a innovar y a afrontar y enfrentar nuevas concepciones, formas y esquemas de trabajo pedagógico.

Debido al poco tiempo disponible para el desarrollo de investigaciones, y a la falta de compromiso ante los retos pedagógicos que se plantearon, los profesores de primaria tomaron una actitud pasiva ante la propuesta. Así, el choque entre los marcos conceptuales y metodológicos del equipo de trabajo y de los profesores de primaria creó tensiones insalvables, expuestas en una mutua actitud defensiva. Los maestros lo identificaron (según su perspectiva) como debilidades del proyecto, y lo expresaron durante las jornadas de asesorías. Por ejemplo, la necesidad de que todos los alumnos y profesores participen en el proceso, la desinformación y escasa socialización de los resultados de la investigación, la baja calidad de los productos en cuanto a la presentación de las cartas, la ortografía y la grafía de los niños de la muestra, etc.

En el ámbito administrativo, el proyecto no tuvo el apoyo suficiente para cumplir satisfactoriamente con todos sus compromisos. Los pagos al personal que colaboró con el desarrollo de los talleres y demás actividades fueron inoportunos, así como los avances económicos. Tampoco se contó con un espacio ni con los equipos necesarios para centralizar la información y establecer una comunicación permanente con los diferentes clubes de correspondencia.

Recomendaciones

Al IDEP

1. Detectar las experiencias pedagógicas significativas, ya sean experiencias de aula o institucionales en la procura de formar *redes temáticas de investigación*, para facilitar así la discusión de pares y la interlocución de maestros que no encuentran apoyo desde las instituciones.

2. Continuar apoyando a los maestros que le apuestan a la realización de proyectos innovadores, en la procura de una mejor educación para nuestro país, así sea enfrentando mil batallas con dragones y cíclopes.

A maestros y colegas

1. No desfallecer ante las dificultades: un valiente es aquel que "siente miedo sólo después de la batalla".

2. Siempre habrá resistencias al cambio, pero no podemos esperar pacientemente a que las condiciones de realización de un trabajo se den. Hay que buscar al máximo crear esas condiciones.

3. Procurar el trabajo colectivo, pues la labor siempre es menos ardua cuando se comparten responsabilidades.



BIBLIOGRAFÍA

- BRUNE, Jerome. *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editores. Madrid. 1990.
- COSTA, Ramón (comp.). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México. Diana. 1988.
- DUBOIS, María Eugenia. "Lectura y formación docente". Conf. Asamblea Pedagógica Distrital. Bogotá. 1994.
- DUCROLT, Oswaldo. *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Cali. 1988.
- CARDONA, Giorgio R. *Los lenguajes del saber*. Barcelona. Gedisa. 1994.
- COROZZI DE ROJO, Mónica. *Para escribirte mejor*. Buenos Aires. Paidós. 1994.
- CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. México. F.C.E. 1984.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.
- _____. *Reparar la escritura. Didácticas de la corrección de estilo*. Biblioteca Aula. Ed. Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. 1996.
- FREINET, Celestine. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial Siglo XXI. Bogotá. 1986
- HOLLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica de lo social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.

- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de texto*. Dolmen. Santiago de Chile. 1995.
- LEAL, Aurora. *Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación*. Gedisa. Barcelona. 1987.
- RODRÍGUEZ VALBUENA, Leonor. *Cómo cuentan cuando los niños cuentan. La correspondencia interescolar: un circuito de vida*. IDEP. Bogotá. 2000.
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid. 1990.
- VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Editorial Siglo XXI. México. 1980.
- WERTSCH, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona. 1982.

BIBLIOCRATIA

Barral, Jaime. *Las desventajas más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editoriales. Madrid. 1990.

Castaño, Ramón (comp.). *Patricio Rebollo y la técnica*. Trilce. México. D.F. 1988.

Castro, María Eugenia. "Lectura y formación docente". *Conf. Asambleas Pedagógicas Distrital*. Bogotá. 1994.

Duques, Oswaldo. *Reflexión y Argumentación*. Universidad del Valle. Cali. 1988.

Garza, Giorgio R. *Los lenguajes del saber*. Barcelona. Galaxia. 1994.

Gracia de Pineda, Mónica. *Para escribir mejor*. Buenos Aires. Paidós. 1994.

Guyard, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. México. E.C.E. 1984.

Guyard, Daniel. *Describe el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.

_____. *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de estilo. Biblioteca Aula. Ed. Catedra. Sevilla. Pedagogía. Barcelona. 1996.

Fraser, Celestine. *Técnicas escritas de la escuela moderna*. Editorial siglo XXI. Bogotá. 1986.

Holroyd, M.A.K. *El lenguaje como semiótica de lo social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS ESCRITAS, EN NIÑOS DE TERCERO A QUINTO GRADO BÁSICA PRIMARIA*

Vladimir Camacho
Armando Mora Bustos

Todo ser humano, y en especial los niños, puede desarrollar procesos complejos de pensamiento, como los relacionados con la argumentación, no sólo por las capacidades cognitivas que tienen sino por el hecho de que el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo. De esta hipótesis parte la siguiente investigación, y de comprobarse, se cuestionaría la afirmación de que la argumentación es exclusiva de ciertos tipos discursivos (por ejemplo los científicos) y serviría, parcialmente.

Esta investigación tiene dos objetivos básicos: el primero, analizar los modos de argumentación escrita producida por los niños de tercero a quinto de educación básica primaria en tres escuelas del Distrito Capital, y el segundo, desarrollar, implementar y validar una propuesta pedagógica conducente al mejoramiento de las formas de argumentación escrita de estos mismos niños.

Sin embargo, la pregunta que nos haríamos sería: ¿Cómo cualificar procesos argumentativos escritos en niños de tercero a quinto grado de educación básica primaria? La búsqueda de esta respuesta es la que guió y estructuró este trabajo.

Es así como, por medio de esta investigación, pretendemos realizar un estudio que posibilite el desarrollo de complejos procesos argumentativos escritos en niños, y validar la propuesta didáctica elaborada para ello, con base en el supuesto de que una de las tareas de la lingüística moderna es dar cuenta de la configuración de todo acto discursivo que responde a situaciones específicas particulares, y en las cuales dos o más interlocutores ponen en funcionamiento un conjunto de estrategias argumentativas que hacen posible y cohesionan la interacción social.

* Esta investigación participó en la convocatoria 01-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.



MARCO TEÓRICO

Este estudio se inscribe en un marco teórico que considera la actividad discursiva de los niños como un acto de habla argumentativa. De esta forma se abandonan todas las concepciones de la lengua centradas en los sistemas formales, para postular la actividad del sujeto a través de la palabra.

El propósito principal, desde el punto de vista teórico, es el de asumir el lenguaje y la lengua como procesos de naturaleza cognitiva y social, y además, optar por una propuesta interdisciplinaria que ponga de manifiesto la complejidad de la argumentación de los niños en la escuela y en la cotidianidad de la vida.

Para esta investigación se ha partido de la reflexión analítica y crítica de los enfoques, y se ha optado por una perspectiva de la argumentación desde el discurso, es decir, como una actividad humana y un acto de habla complejo que supone el hacer compartir al interlocutor una visión de mundo.

Por esta razón, este estudio enfatiza sobre las relaciones entre discurso y argumentación, en tanto actividades estructurales y dinámicas que configuran mundos posibles (argumentar no es demostrar, es una constante representación de mundos que un sujeto construye para otro). Es en esta perspectiva en la que se inscriben los trabajos de Van Dijk, Vignaux, Perelman y Bajtín.

Conocer a otro o dejarse convencer no es un acto de manipulación o engaño sino un modo de vida y de convivencia, que se logra únicamente a partir de una relación dialógica y de una indagación mutua.

Yo diría que una argumentación existe permanentemente como una representación que un sujeto construye para otro. No es asombroso entonces que el dominio discursivo aparezca como un medio de aproximación privilegiado (Vignaux, p 44).

En tanto los actos verbales argumentativos tienen por objeto demostrar lo que los hombres creen y desean que sea creído, sólo son posibles en una sociedad que admita un mínimo de libertades intelectuales, en donde no haya coacción, es decir, donde se pueda elegir. "Sólo la existencia de una argumentación que no sea apremiante, ni arbitraria, le da sentido a la libertad humana" (Perelman y Olbrechts, p. 773).

Un proceso argumentativo está constituido por un conjunto de razones que conforman un sistema conceptual, dentro del cual cada uno de ellos

adquiere significación y relevancia. La coherencia de este sistema se logra si los conceptos, definiciones, hechos, hipótesis y términos utilizados son compatibles. Quien argumenta se apoya en juicios, evidencias, opiniones, principios establecidos, experiencias personales o de otras personas, etc.

Hay una estrecha relación entre argumentación y demostración. Sin embargo, mientras la argumentación sólo es probable, la demostración es necesaria.

La argumentación está dirigida hacia la aceptación de un punto de vista. Pretende el cambio o la reafirmación de un sistema de creencias y valores en el interlocutor. Este propósito comunicativo se realiza por medio de proposiciones estratégicas o estructuras específicas que el discurso debe tener para ser catalogado como argumentativo.

Todo acto comunicativo escrito es complejo y multideterminado, porque impone exigencias simultáneas sobre el escritor. Estas exigencias incluyen demandas sobre el contenido, el propósito y la estructura del texto. Es así como Van Dijk describe la estructura semántica de un discurso (texto hablado o escrito con una función comunicativa clara) con una totalidad compuesta por tres niveles:

Microestructura, o conjunto de proposiciones que aparecen de manera lineal en el texto, y que establecen relaciones entre sí de tipo causal, temporal, final, etc.

Macroestructura, o estructura que caracteriza al texto como un todo. Está formada por un conjunto de proposiciones y macroproposiciones que subyacen en el discurso y que reflejan los temas y asuntos más generales e importantes del discurso.

Superestructura, o esquema de un texto que lo diferencia de otro tipo de texto. En términos de superestructura, un texto argumentativo tiene tres categorías como mínimo: la tesis, los argumentos y la conclusión.

En relación con la fuerza ilocutiva, el discurso argumentativo consiste en que a partir de una determinada ubicación del sujeto del conocimiento expresa una opinión o una posición sobre un tema con el propósito de lograr y acrecentar la adhesión de un auditorio.

En una argumentación, entran en juego cuatro aspectos:

En cuanto al tema

Se trata de una construcción sociolingüística que dos o más personas emprenden con el objeto de entenderse; pero en tanto es una interacción que se establece entre seres humanos, que tienen puntos de vista en relación con su entorno, ella es conflictiva, aun si el conflicto permanece implícito.

No se puede hablar de un solo tipo de argumento o de una única lógica. Sólo se puede hablar de la preferibilidad de estos o aquellos argumentos circunscritos a un espacio, a un tiempo, a un campo del saber, a un sistema signico. Como dice Vignaux (1977) "la lógica es una propiedad de la situación ligada a las características de ésta".

En cuanto al propósito

El propósito de una argumentación es transmitir una convicción y pretende a partir de lo que está admitido, influir de modo eficaz en las personas para obtener la adhesión de un auditorio a una tesis determinada.

Los valores admitidos por el auditorio, el prestigio y la actitud del orador, la precisión, claridad y adecuación de los argumentos y del lenguaje empleado, son elementos que están en íntima relación y son definitivos cuando se trata de conseguir la adhesión de los individuos.

En cuanto a los medios utilizados

Los medios utilizados son las estrategias de tipo retórico-lingüístico que emplean los hablantes para argumentar sus puntos de vista. Quien argumenta se apoya en juicios, evidencias, opiniones, principios establecidos, experiencias personales o de otras personas, etc.

El ejemplo es la principal forma argumentativa de tipo inductivo. Con esta estrategia se busca demostrar una tesis con base en muchos casos semejantes, ya sean inventados o históricos.

En cuanto a los participantes

Una argumentación se organiza a partir de dos participantes: un enunciador que pretende convencer o ejecutar una influencia sobre algún tipo de punto de vista, y un destinatario de un discurso, ya sea oral o escrito, que es un actor activo, inteligente y con una posición frente al mundo.

Para lograr el propósito persuasivo es fundamental conocer al auditorio al cual va dirigido el discurso. Saber el entorno del cual hace parte y por lo tanto, que lo determina. Saber cuáles son las tesis que acepta, cuáles rechaza, con qué intensidad, cuáles son sus intereses, pasiones, valores, creencias, jerarquías, etc.

Por otra parte, en términos estructurales un texto es argumentativo sólo si contiene explícitamente formulados una tesis u opinión; al menos un dato que la justifique y una regla general.

La regla general (RG) permite efectivamente justificar el paso del argumento (A) a opinión (O), consiguiendo así que un fenómeno o un dato sean argumentos apropiados para una determinada opinión.

La tesis, la justificación y la regla general se pueden colocar en el enunciado siguiendo órdenes diferentes. Su distribución depende de las oportunidades contextuales y situacionales, que a su vez implica la selección de estructuras lingüísticas diferentes.

Desde el punto de vista de la organización estructural y formal, se pueden distinguir dos componentes o conjuntos indisociables en el cuadro argumentativo:

- El marco: que concierne a las situaciones pragmáticas en las que se desarrolla la argumentación: tema, tipos de interlocutores, introducción, principio y fin, estadios intermedios del proceso argumentativo y de la persuasión, objetivos, condiciones, situaciones sociolingüísticas y culturales, tiempo y espacio, precedentes de la discusión, tipo de texto, etc.

- El núcleo fundamental, la estructura, la composición efectiva de la argumentación, es decir, la parte concerniente al modo en que la argumentación se articula o se puede articular, en suma, la gramática interna y textual de la argumentación, sus categorías funcionales, su naturaleza, su función, su distribución en el texto, su relación jerárquica, la tesis, los argumentos elegidos en función de los interlocutores y, en consecuencia, marcados culturalmente y pertenecientes a áreas de significado específico, las reglas generales, las formas lingüísticas que sirven para expresarlos.

El sistema argumentativo así formalizado permite individualizar cada fase de modo explícito, y da la posibilidad, después de haber identificado la estructura en sus aspectos pragmáticos y gramaticales, de valorar la aceptabilidad de los diversos aspectos del texto. Permite también establecer si y por qué una argumentación nos convence o no, o valorar si con ella conseguimos persuadir o no.

De otro lado, el proceso argumentativo –textual y comunicativo– se abre con una operación que no es constituyente del discurso, el *intellectio*, a la que en la serie de componentes estructurales teóricos siguen las tres operaciones del discurso y las dos operaciones finales que no crean discurso.

El *intellectio* es una operación por la que el escritor examina la causa y el conjunto del hecho argumentativo en el que está situado para, a partir del conocimiento de éstos, organizar su actividad argumentativa en la *inventio*,

en la *dispositio*, y en la *elocutio*, e incluso en la *actio*. La *intellectio* permite al productor del discurso argumentativo saber en qué consiste la causa, es decir, cuál es su estatus, cuál su grado de defendibilidad y a qué género pertenece.

En forma sucesiva se presentan las distintas operaciones que suponen la producción argumentativa escrita: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, evaluación y edición.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Descripción del proceso de la investigación/innovación

El trabajo de campo realizado se desarrolló en tres escuelas de la localidad Antonio Nariño del Distrito Capital. El criterio de selección de estas instituciones no fue otro que el interés de participar en este estudio, presentado por los docentes y directivas de dichas escuelas: CED El Remanso, jornada mañana, CED Tayrona, jornadas mañana y tarde.

Estas instituciones pertenecen al sector oficial; ofrecen un nivel educativo de educación preescolar y básica primaria; pertenecen a un estrato socioeconómico medio-bajo y la modalidad ofrecida es académica.

En total fueron alrededor de trescientos (300) alumnos los que participaron en este estudio y quince (15) profesores que, de forma directa o indirecta, se apropiaron de la propuesta pedagógica elaborada e implementada durante siete meses del año lectivo de 1999, con un promedio de dos horas semanales. Aquí es necesario aclarar que la implementación de la propuesta pedagógica fue realizada directamente por el grupo investigador (dos investigadores y un auxiliar de investigación). Es decir, fue completamente un trabajo de intervención en el aula por parte de los investigadores; además se realizaron jornadas informales de socialización de la propuesta con los quince docentes de los niños, dentro del espacio reservado al área de lengua castellana.

El diseño metodológico de esta investigación consta de tres fases, que corresponden a la forma como se abordó el trabajo con los niños, desde el momento mismo de acceso a la comunidad hasta la elaboración conceptual e implementación de la propuesta metodológica. Las tres fases están estructuradas de la siguiente manera:

Primera fase

Esta primera etapa responde a una preocupación por mostrar cómo los niños y las niñas de cualquier edad están en capacidad de elaborar textos argumentativos; específicamente, en el caso que ocupa el interés, se centra en mostrar cómo argumentan en forma escrita los niños y las niñas de tercero a quinto grado. En esta preocupación también subyace el deseo de mostrar una noción de lengua viva en el sentido de que, sabiendo exponer ideas, argumentándolas y disfrutándolas, los alumnos mejorarán su capacidad de comunicación oral y escrita.

El conjunto de actividades de esta primera fase se centra en distintos tipos de textos y se encaminan hacia la argumentación escrita. Con ellas se pretende, desde perspectivas muy amplias, seguir construyendo una práctica escritural atrayente y con sentido para los niños, y en conexión con los intereses y expectativas del alumno.

La primera actividad se ha denominado *prueba diagnóstica*, ya que tiene como objetivo suministrar el nivel actual de argumentación escrita de los niños con relación a la elaboración de un texto solicitado. Para esta prueba se ha escogido un "dilema moral" propuesto por Köhlbert, titulado "El caso Heinz".

En esta actividad prevalece el aprendizaje significativo: se parte de los conocimientos previos de los alumnos y del uso funcional que hacen del lenguaje.

En las siguientes actividades de esta fase prevalece el sentido gradual con que se plantean para poder pasar de situaciones comunicativas espontáneas a una progresiva formalización. De esta forma la aplicación de una serie de etapas a las que el alumno atiende casi en forma lineal, logran ir consolidando y desarrollando la actividad argumentativa. En este sentido se propone:

1. Reconocimiento del acto argumentativo en las actividades de la vida cotidiana.
2. Identificación de argumentos.
3. Determinar la función de los argumentos, es decir, reconocer que su función esencial o intención es la de persuadir al otro.
4. Organizar dentro de la secuencia proposicional lógica los argumentos o razones que justifican un motivo (conectores lingüísticos).
5. Predeterminar el punto de vista, opinión o tesis y los respectivos argumentos que sustentan esa tesis.

6. Lectura de textos que ayuden a recontextualizar lo visto hasta el momento.
7. Reescritura del texto producido a partir de la lectura de "El caso Heinz".
8. Planeación del escrito.
9. Intención.
10. Tipo de interlocutor.
11. Inicio: planteamiento del punto de vista.
12. Desarrollo (talleres relacionados con la determinación de una buena y mala razón, argumentos adecuados, convincentes, los que apoyan y conectores de argumentos).
13. Conclusión.
14. Reescritura del texto inicial.
15. Socialización.

En estas actividades se da prioridad a los aspectos prácticos sobre los teóricos. Para ello, en su desarrollo, se ayuda al alumno a pensar por sí mismo, se favorecen las situaciones en las que pueda interaccionar entre sí, confrontar sus intereses y puntos de vista, y resolver problemas y conflictos.

La evaluación de esta primera fase presupone el análisis de los textos producidos por los alumnos, contrastando el primer texto que han escrito con la reescritura del mismo o texto final. En este sentido se tendrá en cuenta el desarrollo de los aspectos que caracterizan los componentes del discurso argumentativo y la importancia del proceso individual, la cooperación del alumno y el profesorado, y la pluralidad del alumno.

Al finalizar esta fase se hace un balance de los progresos que los niños han tenido en relación con la producción de los textos argumentativos, se realiza un contraste individual y grupal entre la prueba inicial y final.

En síntesis, el propósito de esta primera fase es la elaboración de un texto argumentativo completamente guiado por los investigadores, los talleres están enfocados hacia la interiorización conceptual y práctica de los aspectos constitutivos de un texto argumentativo.

Segunda fase

A diferencia de la fase anterior, las actividades de ésta están destinadas a la producción de un texto netamente argumentativo, pero en lo que se ha denominado en forma semiguída, es decir, el propósito es la elaboración de un texto donde el alumno reflexione sobre una temática en particular, y al

mismo tiempo eche mano de los conocimientos puestos en juego a través de su experiencia y de los talleres realizados en la fase anterior.

La selección de esta temática obedece al trabajo de temas sociales que en cada contexto son fuente inagotable de reflexión y diálogo para el alumno, que se da en el paso de la oposición sistemática, propia de la edad, a la negociación y al acuerdo propio de la madurez.

Ahora bien, la secuencia de objetivos, contenidos, actividades y evaluación obedece finalmente a la idea de ir construyendo el camino de forma gradual, y entre otros, de ir armonizando los ritmos personales en el conjunto de la clase y dedicando especial atención a los interrogantes y expectativas que los alumnos expresen ante temas de actualidad, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vaya adaptando y realizando con auténtica motivación.

Las actividades que en esta fase se realizan se desarrollan conjugando tres ámbitos: *individual* (el niño se siente responsable de su propio aprendizaje), de *pequeños grupos* (se favorece espontáneamente el trabajo cooperativo, el diálogo y la ayuda mutua) y de *gran grupo o clase* (participa activamente con preguntas o comentarios y corrige las actividades realizadas).

A continuación se presenta, para el cumplimiento de estos propósitos, el procedimiento y las actividades a seguir:

- Utilizar material didáctico que motive al niño a ejercitar la capacidad argumentativa.

El material está construido por:

- La audición de una canción: *Todo cambia*.
- La observación de un video y de unas láminas relacionadas con acontecimientos pasados y presentes.

Con éste se pretende promover el interés hacia temas como la necesidad de cambio, la constante dinámica de la vida, etc.

- El desarrollo de una estrategia complementaria que consiste en la elaboración de carteleras con materiales de revistas, fotografías, periódicos, libros, etc., que muestren hechos pasados y actuales. Aquí nos proponemos realizar un tipo de escritura donde prevalece la argumentación icónica, preferiblemente trabajada con pequeños grupos para fortalecer la idea de cooperación entre los estudiantes.

- Como pasos en la producción textual de un discurso argumentativo, en esta fase hemos diseñado el siguiente proceso argumentativo que da cuenta de las actividades de contextualización y de apropiación de las competencias

suficientes para que el alumno logre producir un texto argumentativo, cuyo tema es "las épocas pasadas y las épocas actuales".

Para lograr el propósito deseado, son necesarios los siguientes pasos :

1. Competencia sobre las épocas pasadas y actual.
2. Observación y análisis del libro *Zoom* y de una enciclopedia en donde se aprecien fotografías de diferentes aspectos tales como vestido, vivienda, medio ambiente, congestión, medios de transporte, costumbres, medios de comunicación, vida de los indígenas.
3. Escritura de diferentes argumentos que muestren los puntos positivos y negativos de los aspectos antes mencionados, con relación a las épocas pasadas y actuales.

Luego de realizadas las anteriores actividades consideramos necesarias las siguientes estrategias, enfocadas a la consolidación del texto argumentativo objeto de esta fase:

1. Planteamiento del punto de vista en función de los aspectos anteriormente enunciados.
2. Argumentación del punto de vista.
3. Coherencia y cohesión entre los microargumentos. Uso adecuado de conectores.
4. Identificación de buena y mala razón.
5. Elaboración de una cartelera. En esta actividad debemos tener en cuenta la intención, los interlocutores, la macroestructura y la superestructura.

Luego de realizada esta actividad y terminado el texto argumentativo icónico, pasamos a la escritura de otro texto que responde al interrogante ¿qué época es mejor?

Para tal efecto son útiles los siguientes pasos:

1. Primera versión del texto.
2. Determinar la intención, los interlocutores, el tipo de texto que se va a escribir o superestructura del mismo. Una vez realizado se da inicio al texto, se desarrolla y concluye.
3. Hacer una revisión colectiva e individual de cada uno de los aspectos antes mencionados.
4. Reescribir el texto.
5. Socializar los escritos.

Tercera fase

En esta última etapa del proceso didáctico de esta investigación se considera de vital importancia la producción, por parte de los niños, de un texto argumentativo sin la guía de los investigadores. Para lograr este propósito se ha propuesto la escritura de una carta dirigida al dueño de una librería, solicitándole la donación de algunos libros para la biblioteca de la Escuela.

La producción de este texto se constituye como prueba final de la investigación. Al mismo tiempo, la carta escrita por los niños la utilizamos como prueba final de contraste entre ésta y el primer texto que los niños escribieron a propósito de "El caso Heinz".

Es importante tener en cuenta que previo a la escritura de la carta no se realizan actividades de contextualización ni de apropiamiento del tema. El niño se enfrenta solo al texto con sus marcos de conocimientos previos y la visión que él tenga de su realidad. Esto es importante dadas las características del texto y la exigencia que allí se le solicita: *convencer a alguien de algo*.

El método aplicado en esta fase no ofrece especiales características, salvo el trabajo completamente individual por parte del estudiante. Esta actividad ofrece a los alumnos la ocasión de realizar una síntesis en la que se conjuguen los diversos aspectos tratados y cuyo futuro será la elaboración de una carta con características argumentativas. Éste es ya el último trabajo para los niños, por tanto, tiene un valor especial.

Actividades argumentativas escritas para el proceso de escritura del primer texto:

Prueba diagnóstica

Su objeto es diagnosticar el nivel argumentativo de los niños objeto de estudio, para más tarde hacer el contraste con la prueba final. Esta prueba será evaluada teniendo en cuenta la matriz de los componentes del discurso argumentativo.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Si bien la argumentación tiene un recorrido histórico muy amplio en donde ha sido vista desde la perspectiva lógica, retórica y dialéctica, este estudio se centró, principalmente, en el análisis argumentativo de los hechos lingüísticos;

es decir, en considerar a todos o a la gran mayoría de los discursos argumentativos y en determinar cuál es su estructura.

Por lo tanto, para los participantes de esta investigación es muy importante reconocer y mostrar cómo la argumentación se presenta en diferentes discursos. Este acto se encuentra entremezclado con diferentes maneras de distribución de la información dentro de un determinado discurso. Con esto se quiere decir que si bien en todos los discursos se encuentran elementos enmarcados dentro del hecho argumentativo, no todo el texto es argumentativo.

Dentro de los criterios de argumentación se tuvieron en cuenta dos aspectos: el proceso de argumentación y los argumentos producidos en ese proceso. Además, la muestra objeto de análisis fueron discursos completos y no partes fraccionadas de éstos.

Para lograr este análisis y propuesta que aquí se ha presentado, se basó en una noción de argumento que lo considera como el planteamiento de una queja, reclamo, punto de vista, o hipótesis que va a hacer justificada o rechazada con una serie de argumentos que van a dar razón o a desmentir el planteamiento antes mencionado. Si bien la argumentación ha sido estudiada dentro de contextos orales, en ámbitos eminentemente interactivos, es decir, en el encuentro cara a cara de dos o más interlocutores, aquí es necesario resaltar el hecho de que en este trabajo, los textos escritos producidos por los niños, el emisor desconoce o por lo menos no tiene presente a su interlocutor.

Una de las características de la argumentación es su hecho dialógico o dialéctico en el sentido de la existencia de un emisor que quiere persuadir o convencer a un receptor, presente o potencialmente presente. En este sentido, la argumentación es un acto eminentemente interactivo.

Aquí cabe preguntarse, entonces, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre argumentar y convencer? La respuesta a este interrogante se centra ante todo dentro de los parámetros pragmáticos en donde la función que ejerce el acto ilocutivo sobre el performativo es incidente; es decir, cuál es la discrepancia entre la opinión asumida por el escucha que viene de emisor y por parte del escucha, la opinión actual de lo asumido o escuchado. En síntesis, argumentar y convencer son dos actos claramente diferentes. Sin embargo, hay una relación específica entre ellos. Argumentar es el medio para llegar al fin y convencer es la efectividad, el logro u el objetivo.

De esta forma, se parte del hecho de que el discurso argumentativo es el que tiene, al menos, un punto de vista y unos argumentos que validan o sostienen ese punto de vista.

Sin embargo, más adelante, durante el transcurso de este estudio, es necesario aclarar que en los textos producidos por los niños ellos enmarcan el punto de vista dentro de una conclusión y de ahí parten para realizar sus actos argumentativos. Sin embargo, es necesario aclarar que los textos que se produjeron fueron incluidos de tal forma que se esperaba que los niños escribieran textos argumentativos.

En relación con la complejidad del acto argumentativo, se pudo constatar que el uso de las técnicas o estrategias argumentativas incrementa a medida que el niño crece, y no están determinadas exclusivamente por su interlocutor sino también por representaciones socioculturales, por los sistemas de valor y opiniones asumidas para ser compartidas por el hablante o el escucha, o por un grupo común de referencia.

El proceso de negociación evoluciona a lo largo de varias dimensiones en los niños de 3 a 14 años de edad. Los niños muy jóvenes negocian pero inconsistentemente, y sólo en ciertas situaciones. Los adolescentes, a diferencia de los chicos que argumentan con el interlocutor presente, lo hacen con el interlocutor ausente. Por último, mientras los argumentos de los chicos muy jóvenes se basan en su interés personal, los argumentos de los niños más adultos se basan en valores sociales comunes.

Si bien a los niños se los indujo para que escribieran unos determinados textos sobre temáticas específicas, no se les dijo bajo qué parámetros superestructurales se debería desarrollar el escrito (excepto el de la prueba final). Por eso nuestro interés también reposó sobre el hecho de la distribución de la información a lo largo del texto, y cómo se planteó el punto de vista a pesar de responder a una inquietud previamente planteada. Además, es de suma importancia ver cómo se entranan, desde los niveles de coherencia y cohesión, los argumentos que validan ese punto de vista. Dentro de esa misma línea se quería mirar la pertenencia de los argumentos ante el hecho hipotético planteado, y qué tan exitosa y feliz podía ser la argumentación con función de un posible interlocutor real.

Por último, a modo de recomendaciones, se cree que es conveniente, con lo dicho anteriormente, hacer una clasificación de los discursos por etapas o estados, dado que los discursos son producidos por niños que tienen diferentes edades, pues la argumentación es un evento de habla que no se restringe a un solo acto de habla. El evento debe tener un inicio y un fin en donde los actores deben ser conscientes y conocedores de estos dos hechos.

De igual forma, consideramos que es necesaria la modificación por parte de los maestros en el área de lenguaje, del concepto de escritura, pues normalmente

en la comunidades educativas se tiene la concepción de que escribir es copiar. Este hecho repercute en la producción textual, porque los niños únicamente escriben lo que se transcribe en el tablero, a manera de instrucción o ejemplo.

De otra parte, un porcentaje considerado de alumnos escribe lo que sus compañeros de al lado hacen. No se pueden desprender de referentes gráficos ya existentes. El hecho de que los alumnos no tengan una concepción clara de lo que significa escribir, está sustentando en parte por las actividades que los profesores realizan con sus niños: ejercicios como: "copie de la páginas x a la y", argumentan en parte este hecho.

Un paso importante para que se mejoren los procesos de escritura es el cambio de concepción por parte de la comunidad educativa, sobre lo que implica y requiere el hecho de escribir



BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Narcea. Madrid. 1988.

ARBOLEDA, Rubén. *El conocimiento sobre la enseñanza del lenguaje*. Ciup. Bogotá. 1989.

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Madrid. 1985.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1995.

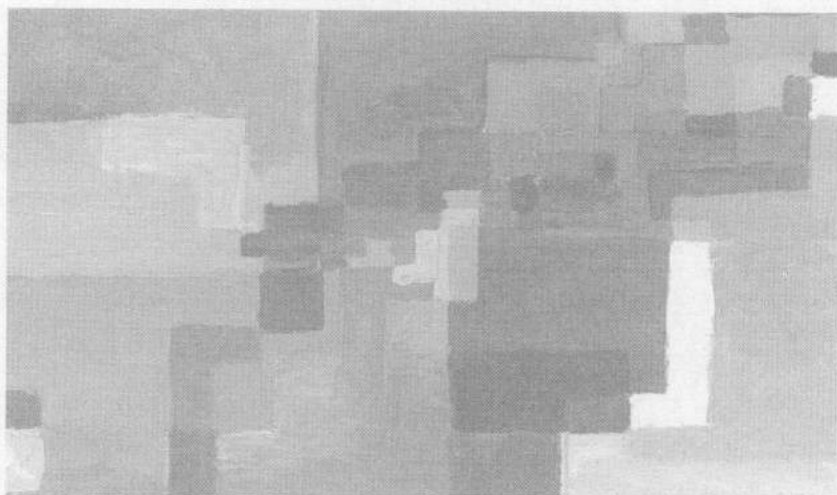
GIROUX, H. "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: *Nuevas perspectivas. Críticas en educación*. Paidós Educador. Barcelona. 1994.

VAN DIJK, T. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós. Barcelona. 1997.

VIGNAUX, Georges. *La argumentación: ensayo de lógica discursiva*. Amorrortu. Buenos Aires. 1977.

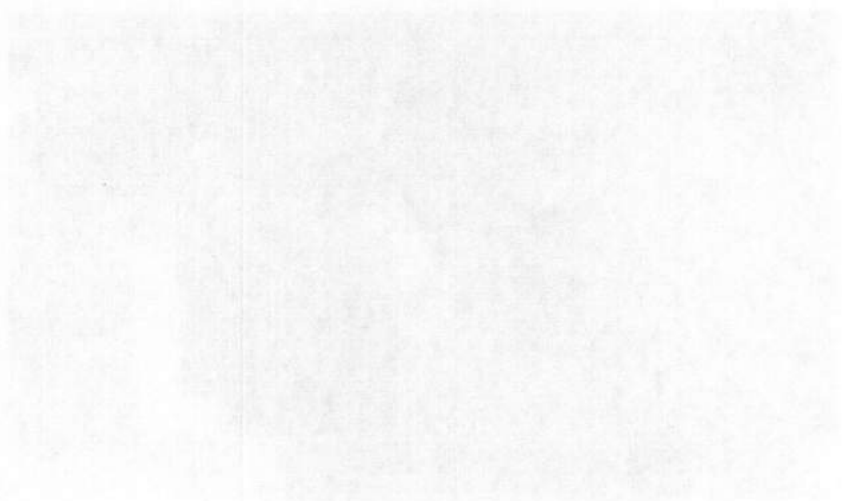
PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS, T. *Tratado de argumentación: la nueva retórica*.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**PROYECTOS RELACIONADOS CON LA
ANIMACIÓN A LA LECTURA**

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IOEP



PROYECTOS RELACIONADOS CON LA
ANIMACIÓN A LA LECTURA

FOMENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA*

Antonio Orlando Rodríguez¹



MARCO TEÓRICO

La formación de los niños como lectores es una de las principales responsabilidades de la escuela. A la institución educativa corresponde la importante tarea de iniciar a los niños en el conocimiento, y con posteridad, en el dominio y uso sistemático del código lingüístico que les permitirá convertirse en receptores y productores de textos escritos. Pero, como apunta la educadora española Blanca Álvarez, "Un niño no es un cajón que rellenar con ciertos conocimientos que luego olvidará o apenas tendrán ningún valor en su vida, sino un universo a explorar y un planeta al cual ayudar a encontrar su propia órbita" (Álvarez. Junio 1998). La labor de hacer lectores no termina cuando el niño logra leer y escribir; más bien ese es el inicio de su formación permanente como lectores.

La escuela tradicional, como bien lo ha señalado el teórico francés Marc Soriano, se debate en la contradicción apuntada anteriormente:

La escuela tradicional, después de enseñarle al niño los mecanismos de la lectura, se revela incapaz de darle el gusto de leer, no logra despertar el interés por los libros. Al no ligar el libro a la expresión propia del niño, al no usarlo para comunicar lo que realmente a él le interesa, la enseñanza le presenta el arte y la cultura como realidades exteriores. ¿Cómo sorprenderse de que el libro termine por parecerle al niño un objeto ajeno, apartado de su mundo, un símbolo mítico, intimidante, que despierta sólo rechazo o pánico (Soriano. 1995).

* Esta investigación participó en la convocatoria 03-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDIEP.

¹ Investigación desarrollada por Taller de Talleres y auspiciada por el IDIEP, Investigador principal: Antonio Orlando Rodríguez. Coinvestigadores: Yolanda Reyes, Irene Vasco, Carlos Sánchez, Beatriz Helena Robledo.

En consonancia con esta preocupación, destacados investigadores contemporáneos en el campo de la lectura y la escritura en la educación básica (Ferreiro, Jolibert, Lerner, Tolchinsky, Dubois, Condemarín, entre otros) hacen cada vez más énfasis en la necesidad de propiciar el surgimiento de un ambiente lector real en las escuelas, donde los actos de la lectura y la escritura se inscriban en situaciones significativas y adquieran la connotación de instrumentos comunicacionales.

Estudios recientes (Jolibert, Condemarín, Goodman) coinciden en desplazar el foco de preocupación por los distintos métodos por los cuales se puede acceder al dominio del código y centrar la atención en lo que ocurre cuando los niños se familiarizan con los signos lingüísticos y están en capacidad de incorporarlos a sus prácticas cotidianas, en la necesidad de estimular el uso de esas herramientas en función de la información, la creación y la comunicación.

En ese propósito de formar lectores y productores de textos, las actividades encaminadas a la difusión de la literatura infantil contemporánea de mayores valores estéticos adquiere una importancia preponderante. Desde los años 80 se escucha decir, cada vez con mayor insistencia, la propuesta de "aprender a leer leyendo" (Bettelheim, Zelan). Y nosotros añadimos, ojalá leyendo creaciones de altos valores, capaces de enriquecer a los jóvenes lectores y de constituirse en paradigmas para su expresión oral y escrita.

Al respecto, Josette Jolibert prefiere hablar, en materia de lectura y producción de textos, de "formar niños" y no de enseñar a alumnos:

Se trata de un proceso en el cual los niños, encontrándose con textos reales y completos, realizan un autoaprendizaje con la ayuda importantísima del adulto, el cual tiene en cuenta constantemente la individualidad de cada uno de los niños, su experiencia social y los caminos personales que les permiten el logro de aprendizajes. (...) Hablamos de hacer posible que los niños puedan vivenciar una relación positiva con el texto, de hacer posible que la lectura y la producción de textos sea placer y poder (Jolibert. 1993).

Ese proceso de buscar situaciones significativas en la interacción con distintos tipos de textos escritos implica, como señala con acierto Delia Lerner, lograr que la lectura deje de ser en la institución educativa una práctica 'desnaturalizada', sin relación con las funciones que justifican su existencia y utilización en la vida de los individuos, y que, de objeto de enseñanza, pase también a ser objeto de aprendizaje (Lerner.1996).

El desarrollo en las escuelas de proyectos relacionados con la promoción de la lectura y la escritura, es una tendencia en auge. Numerosos artículos y libros

dan cuenta de los excelentes resultados obtenidos mediante la instauración de programas permanentes encaminados al fomento de la lectura y la escritura a través de estrategias y actividades de animación.

Como parte de esa voluntad de poner al niño en contacto con textos de distintas naturalezas y propósitos, muchos educadores e investigadores de la promoción de la lectura prestan especial importancia a la inserción creativa de ejemplos de la literatura infantil clásica y contemporánea de mayor calidad en las aulas de clase. Las experiencias apuntan a enseñar el disfrute de ese tipo de textos, a materializar en ellos verdaderas lecturas estéticas –es decir, desde perspectivas analíticas que impliquen compromiso valorativo y postura crítica por parte del niño– y a generar, a partir de esos modelos, producciones propias que introduzcan a los estudiantes en los caminos de la expresión personal.

La relación con la literatura estética, estimulada y fomentada por propuestas de animación a la lectura concebidas desde una perspectiva creativa y lúdica, contribuye a la construcción de un lector que no se limita a desempeñar el papel de receptor del mensaje, sino que establece una transacción con él. Un lector capaz de asumir una postura estética y, para decirlo con palabra de Louise Rosenblatt, que “saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y las resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida que van presentándose” (Rosenblatt, 1996).

Descripción del proceso

La Asociación Taller de Talleres² realizó el Seminario sobre fomento de la lectura y la escritura en educación básica primaria en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, durante los meses de enero a mayo de 2000, con el auspicio del Instituto para la Investigación Educativa –IDEP–, en la modalidad *Encuentro de saberes*.

El seminario comprendió 4 sesiones de trabajo presencial, cuya metodología se llevó a cabo a través de conferencias impartidas por reconocidos especialistas

² La Asociación Taller de Talleres es una organización que tiene como objetivo contribuir al desarrollo cultural, educativo y científico de todos los sectores de la población. Es una alternativa para generar espacios de comunicación y creación a través del lenguaje y sus vínculos con la palabra escrita, la oralidad, el gesto, la imagen gráfica y otras formas de expresión. Es una propuesta de trabajo en grupo para crear, a partir de la realidad y la imaginación de cada uno. Desde su creación (enero de 1997) ha prestado especial atención a las actividades de carácter académico dirigidas a la formación y actualización de todos aquellos adultos –en especial, los docentes– que inciden en el crecimiento de los niños y adolescentes como lectores y productores de textos.

del tema, diálogos de intercambio de experiencias y preguntas, paneles de presentación de experiencias pedagógicas y un foro participativo para el intercambio final de criterios y cierre del proceso. Se tomaron como ejes principales la teoría literaria, la teoría de la lectura y la escritura, la literatura infantil, la animación y promoción de la lectura, la lectura y la experiencia de los movimientos de innovación pedagógica sobre la lectura y la escritura.

En el evento participaron, de una parte, cincuenta educadores en ejercicio de las escuelas públicas del Distrito Capital, que se desempeñan como profesores de lengua o de otras áreas a partir de las cuales se están desarrollando proyectos sobre lectura y escritura. Fueron convocados por intermedio del Centro Administrativo de Educación Local (CADEL), ente encargado de gerenciar la educación en cada localidad del Distrito.

Al iniciar el seminario, los participantes debieron entregar un documento escrito en el que consignaron lo esencial de su experiencia pedagógica, sus inquietudes de aula y sus aspiraciones de solución; el cual fueron transformando después de cada sesión al enriquecerlo con nuevos aportes y reflexiones, hasta culminar con un producto reelaborado que será "carta de navegación" en sus prácticas posteriores.

El interés general por fomentar la lectura y la escritura en los niños, las niñas y los jóvenes como base de formación tanto en las diversas disciplinas de la educación básica como en la formación de valores fue, evidentemente el faro que orientó la acción. Se reconocieron las profundas carencias en actitud lectora que presentan padres y alumnos como parte de una cultura que poco a poco empieza a reconocer la importancia de esta competencia en el campo de la comunicación humana. Además, reconocieron en la literatura infantil un medio eficaz de interacción escuela-niños-familia.

De otra parte, los especialistas de reconocida trayectoria en el estudio de la lectura, la literatura y la escritura, fueron los encargados de encaminar el proceso. Sus publicaciones y sus aportes en los campos de la investigación, la teoría y la enseñanza universitaria, garantizaron un intercambio de conocimientos de muy buen nivel, privilegiando la comunicación y estableciendo vínculos estrechos con los docentes que, cada vez, se hacen más permanentes.

El primer tema de trabajo se denominó "Acercándonos a la experiencia de la escritura. Una invitación a los maestros". La conferencista y escritora Yolanda Reyes hizo una intervención inicial en la que expuso los lineamientos teóricos de su propuesta y después invitó a los maestros a desarrollar un ejercicio

completo de escritura que incluía escribir, leer, discutir, releer y volver a escribir, como hilos conductores del taller. Esto se hizo a partir del documento escrito presentado inicialmente por cada participante. Ese acto de escritura se convirtió en una aventura que plasmó sus sentimientos, saberes, sueños y deseos en textos concretos. Este retomar el texto aportado por los maestros, supuestamente terminado, causó gran impacto entre ellos y revolucionó sus concepciones sobre la escritura, reconociendo en ésta, un proceso de ir y volver permanentemente sobre el texto.

El segundo tema de trabajo se denominó "Desarrollo de competencias básicas y literatura infantil". El conferencista y escritor Carlos Sánchez Lozano presentó un documento de lectura, haciendo algunas precisiones conceptuales enmarcadas dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre el tema que se empieza a implementar en la política de actualización con los educadores. Éstos subrayaron, preguntaron y discutieron entre ellos a partir de sus propias concepciones y experiencias. Luego compartieron con el conferencista y volvieron sobre su texto escrito y reescrito en la sesión anterior, para replantear las experiencias relatadas.

El tercer tema de trabajo se denominó "Promoción de la lectura". La conferencista y escritora Irene Vasco delineó su intervención con cuentos alusivos a las experiencias de los participantes. Ilustró cada instante con una aventura que no sólo devolvió el tiempo para cada uno de ellos, sino que les facilitó "ponerse en los zapatos" de los niños y las niñas cuando, con gran asombro, se zambullen en la historia de Max o de Streganona. Los educadores pudieron actualizar su catálogo en la "Biblioteca de los niños" con la lista de los "mejores de la literatura infantil", preparada por la escritora.

El cuarto tema de trabajo (última sesión) se desarrolló en dos momentos. Uno giró en torno a la lectura del documento elaborado por la conferencista y escritora Beatriz Helena Robledo "La lectura: nuevos enfoques y concepciones", el cual les permitió actualizarse en las tendencias más recientes de la teoría de la lectura. Se resalta el papel activo y participativo del lector actual a través del diálogo que establece con los diferentes textos. La segunda parte consistió en la apertura de un espacio que propició el intercambio de experiencias e inquietudes surgidas a lo largo del seminario. Esto se hizo a partir de los textos escritos por los docentes en su última versión.

Por último, cabe anotar que ésta fue una maravillosa oportunidad para difundir y debatir teorías y concepciones recientes en el campo de la lectura y la escritura, incidiendo favorablemente en las prácticas pedagógicas. Se

conocieron y discutieron las experiencias relacionadas con el estímulo a la lectura y la escritura, que se están llevando a cabo en instituciones del Distrito Capital, constituyendo una fuente de enriquecimiento entre los docentes participantes y de retroalimentación para los conferencistas. Unos y otros fortalecieron su experiencia con aportes que validan las producciones logradas con motivo del encuentro.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Llegado el momento de la evaluación, se anotaron logros en aspectos tan diversos como diversos eran, los participantes. Queremos compartir algunos testimonios con los lectores de esta página, transcritos tal como fueron expresados en la ficha:

- Aclaré dudas sobre cómo involucrar toda la institución, validando un poco más, lo que se ha venido haciendo en el interior de la misma.
- Reafirmé mi práctica docente.
- Alcancé la convicción de que tenemos en nuestras manos la posibilidad de promover los hábitos lectores y escritores a través de la literatura infantil.
- Alcancé mayor conciencia de la escritura y mejoré el nivel de comprensión lectora.
- Ser un agente activo en el desarrollo del proyecto de lectoescritura en mi institución.
 - Cambiar la metodología y algunos hábitos en el área de lectoescritura.
 - Encaminar mis inquietudes, propuestas y conocimientos.
 - Una excelente bibliografía.
 - Entender que se debe ser más condescendiente con los alumnos para que ellos tengan confianza, cambiando mi forma de ser un docente racional.
 - Propiciar más participación en el trabajo con padres y niños.
 - El atreverme a escribir, pues es mi mayor dificultad.
 - Me permitió perder la timidez para expresar lo que siento.

Además, los participantes anotaron los aspectos más significativos que observaron durante la experiencia, considerando la posibilidad de aplicar las diversas temáticas en su aula:

- Estoy diseñando un software sobre inferencia lectora y el haber realizado ejercicios en este nivel, me ayuda mucho.

- La experiencia de los talleristas, así como los aportes que dieron desde el punto de vista conceptual.

- La sencillez con que los escritores partían a motivarnos para entrar al proceso del conocimiento de la lectoescritura y la cotidianidad.

- Tomo la primera y la tercera temáticas –escritura y literatura– para trabajar específicamente con los niños; la segunda y la cuarta temáticas –competencias y enfoques– para socializar con los compañeros.

- La importancia del cambio de actitud del docente y romper con el discurso en la práctica.

- Nos dieron pautas claras para iniciar o continuar el trabajo en el aula.

- Poder explorar la literatura infantil proyectándola a todas las edades.

- La idea de la biblioteca para intercambiar libros y motivar la lectura no sólo en los niños sino teniendo en cuenta la familia.

- Se dio la posibilidad de que el maestro pudiera expresar sus puntos de vista.

- El disfrute de una lectura.

Y no podían desconocerse las dificultades que los participantes encontraron en el manejo de su conocimiento, al compartir con los otros docentes y con los expertos durante las sesiones:

- Cada uno quiere exponer sus ideas y no se escucha al otro.

- El miedo inicial de compartir en forma oral o escrita, es un reto al cual no estamos muy acostumbrados.

- Pienso que nos falta mucha actualización y apoyo en el manejo de estos temas tan importantes.

- Me parece muy corto el tiempo, sería importante ampliar el número de sesiones para tener un mayor conocimiento de las experiencias de los compañeros; además, aún hay muchos temas que tratar respecto a la enseñanza de la lecto-escritura.

- Un poco de inseguridad y angustia al enfrentarme a la hoja en blanco y a un auditorio.

- Hace falta que los maestros se preocupen por leer, hacer conversatorios, analizar y apropiarse de avances que se dan progresivamente.

Por último, entre las sugerencias que aportaron, se destaca:

- Que se realice este seminario en cada localidad para que todos los docentes puedan asistir.
- Que se programen charlas, talleres y otros encuentros para socializar los avances del trabajo que sigue en nuestras aulas en adelante.
- Ampliar el tiempo de trabajo con cada uno de los conferencistas.
- Que se conviertan en asesores permanentes del proceso lectoescritor en las instituciones.
- Que se organice un segundo nivel.
- Partir de conocimientos previos, dificultades, dudas, temores.
- Muchas gracias por compartir con nosotros sus conocimientos y permitirnos crecer más.

Los textos escritos por los docentes

A continuación se reseñan algunas de las propuestas, experiencias y proyectos presentados por los docentes participantes, los cuales dan cuenta de lo que pasa dentro de algunas escuelas en lo referente al proceso de formación de los niños y de las niñas como lectores y creadores de textos escritos:

Rosa Clavijo Ortiz, del Centro Educativo Juan Evangelista Gómez, se pregunta, después de 17 años de experiencia como docente: ¿Cómo enseñar la lectoescritura de manera diferente y significativa? ¿Cuál método debe emplear para enseñar a leer y a escribir? Va más allá en sus preguntas e indaga sobre la tarea de escribir bien y lo difícil que resulta este aprendizaje. Se pregunta: ¿Qué puede hacer la escuela para que los alumnos escriban bien? E intenta dar respuestas como por ejemplo que la escuela se reconozca como depositaria de una misión social, asumiendo la escritura como un medio de comunicación que trasciende las exigencias meramente escolares. Entender además la escritura como un proceso de construcción que dura toda la vida, entre otras. Finalmente se pregunta sobre la necesidad de indagar y conocer un poco sobre las competencias básicas y en especial la competencia comunicativa.

Yorena Alicia Rico, del Centro Docente Aguas Claras, ubicado en el antiguo camino a Ubaque, parte alta de San Cristóbal Sur, localidad 4, barrio Aguas Claras, inicia su reflexión de la siguiente manera: ante la ausencia de una comunicación entre padres e hijos debido a razones de trabajo y búsqueda del sustento, la escuela ha asumido esta tarea:

Todas esas experiencias e historias de los abuelos y personas mayores no son transmitidas a los jóvenes y niños, perdiéndose en cierta forma la riqueza de la tradición oral. Los menores por lo general permanecen solos en la tarde o colaborando con sus padres para obtener el sustento diario. El acceso a actividades de escritura es casi nulo. El libro tampoco es un artículo al alcance de sus posibilidades. Por estas razones la institución ha implementado una serie de estrategias para permitir que de 7 a 2 de la tarde los estudiantes compartan experiencias como lectores y escritores.

Se han propuesto, a través de diversas estrategias, que el estudiante se acerque a la lectura y a la escritura de una manera lúdica, que se enamore de los libros, y que goce transformándolos a través de sus propias composiciones. También se han propuesto que los alumnos le encuentren sentido a lo que leen y escriben.

A veces me lleno de dudas ¿los dejo leer así, libremente? ¿Cuándo será prudente intervenir? ¿Cómo ayudar a aquellos que todavía no muestran tanto interés por leer? ¿Cómo orientarlos para que así como les encanta leer obras literarias también lean textos de consulta? ¿Qué pasará cuando estos pequeños salgan de la escuela, vendrán a pedir libros? No sé. Quisiera vivir muchos años para estar al lado de ellos y conocer los resultados de lo que apenas se ha iniciado.

María Stella Ramírez, presenta su experiencia educativa en lecto-escritura en grado quinto de la Escuela Cacique Hyntiba. Considera como parte importante de la metodología para el aprendizaje partir de las propias experiencias y vivencias de los niños tomadas especialmente de los medios de comunicación masiva. Para ella la lectoescritura se debe fundamentar en la escritura de temas interesantes de acuerdo con el desarrollo mental. También en el fomento del trabajo en grupo, el análisis de hechos y temas, y la crítica constructiva permanente. Algunas de las estrategias utilizadas son: representaciones teatrales utilizando guiones elaborados por los niños, implementación de la Hora del Cuento, uso del periódico, lectura y comentario de la tradición oral, con el fin de rescatar el valor de pertenencia.

Socorro Casanova Ponce, orientadora del Centro 20 de julio, jornada de la mañana, presenta un proyecto denominado "Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en habilidades comunicativas". El proyecto se implementa con la básica primaria a través de actividades de carácter lúdico, como La hora del cuento, Leer el mundo del otro, El árbol de la creación, construcción de la carpeta familiar de aula con historias-juegos, anécdotas de los abuelos, padres, hermanos, amigos; periódicos murales, etc.

Ana Doris Moreno presenta un texto titulado "Algo más que una flor de un día", en el que relata la experiencia escolar de lectura y escritura del Centro Educativo Atahualpa, jornada de la tarde.

Este proyecto se ha implementado a través del servicio de orientación escolar durante cinco años consecutivos. Ella relata las diferentes etapas por las que ha pasado el proyecto, dando cuenta del mismo desde el comienzo, con la organización del festival de lectura y luego la creación del periódico escolar encaminado a la práctica de la lectura y la escritura. Después de un análisis de los resultados obtenidos durante estas dos etapas, se diseñó para el año 2000 un proyecto que superara lo efímero del acontecimiento y que tuviera mayor duración. Se programaron actividades de reflexión con profesores y padres de familia sobre la manera como los niños se acercan a la lectura y escritura. Señala, como diferencia con las etapas anteriores, el hecho de que las actividades se desarrollan cotidianamente y no de manera esporádica.

"Relación entre la lectoescritura y el contexto social" se llama el texto de Patricia Ávila de Caballero del Centro Educativo Los Pinos. Es una reflexión acerca de si la escuela realmente está respondiendo a los imaginarios que los estudiantes han tejido sobre su vivencialidad escolar. Cuestiona la repetición memorística de temáticas encerradas que no trascienden el recinto escolar y, a la vez, no generan nuevos espacios para relaciones afectivas y lúdicas en la construcción de conocimiento. Busca formas de indagar sobre lo que los estudiantes esperan del colegio, de la relación con sus compañeros y maestros. Encontró que desde el área de lengua castellana hay múltiples posibilidades de investigación a través de la lectura, el texto libre, la anécdota, la conversación.

Desde hace dos años, en la Institución Antonio José de Sucre de la localidad de Chapinero se decidió hacer énfasis en lectoescritura por las actividades académicas detectadas en la población escolar de este centro y del sector. Inician el proyecto con el PFPD (Programa de formación permanente de docentes) presentado por Taller de Talleres, realizando trabajo de campo con la propuesta "Ideas para crear y recrear."

Este año todos los docentes de la institución están participando en el Proyecto Regional "Podemos Leer y Escribir", en el cual intervienen países como México, Cuba, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile.

¿Qué se ha hecho? Se integró un comité, el cual decidió organizar una maleta viajera con 43 libros infantiles, 13 donados por los organizadores del proyecto y los otros por Taller de Talleres y Secretaría de Educación en los

años anteriores. La maleta está en cada curso durante siete días, los niños llevan para su casa un libro con el compromiso de que lo lean con su familia... La idea es que alumnos y alumnas asuman poco a poco una nueva actitud ante las diferentes clases de textos e implementen la lectura que trascienda del medio escolar al medio familiar. Para ello se están implementando nuevas estrategias acordes con nuevas propuestas metodológicas (Ana Silvia Rodríguez, docente).

En el Centro Educativo Distrital Santa Claudia se desarrolló una experiencia de aula en todos los cursos. Reseñaron la realizada en el grado quinto. Primero se desarrolló una prueba exploratoria de lectoescritura. Después se plantearon objetivos con los alumnos. Se formó el club de lectura y escritura y se implementaron actividades diarias en clase como el diario escolar, controles de lectura, escogencia de un libro diferente por cada alumno y elaboración de informes de lectura de cada libro compartido con los demás compañeros. Intercambio de libros entre los alumnos. Como resultado de este trabajo se elaboró un folleto con los diferentes textos y trabajos literarios de cada alumno. La profesora *Graciela Moreno López* señala, como conclusiones del proyecto, las siguientes:

- Los niños aprendieron a expresarse de forma clara a través del lenguaje oral y escrito.
- Argumentaron sus ideas y las confrontaron con las de sus compañeros.
- Redactaron diversos tipos de textos, apropiados a diversas situaciones escolares relacionadas con la vida diaria.
- Resumieron información de diversos materiales impresos.
- Leyeron y disfrutaron de la lectura.
- Se logró una mayor autonomía e iniciativa para proponer actividades.

Dolly Rocío Ayala, del Centro Educativo Distrital El Rodeo, presenta un texto en el cual parte de un diagnóstico de la población escolar, resaltando las condiciones de desamparo y soledad en las que permanecen los niños de la escuela. Para suplir este problema han centrado sus actividades en la comunicación, en la creación de textos argumentativos sobre temas que de alguna manera los afectan, como los deportes, la drogadicción, la adolescencia, el noviazgo, los sueños, etc. El grupo de profesores que está orientando el proyecto ha destacado el análisis de los textos escritos por los muchachos para detectar no sólo lo que les inquieta, sino también para corregir y reorientar a través de la evaluación colectiva de los textos. Leen los textos en grupo y en

plenaria, tomando conciencia de las limitaciones, reescribiéndolos en situaciones significativas como la creación de textos para el periódico escolar y el periódico mural.

María del Carmen Galvis, profesora de primero de primaria del Centro Educativo Distrital, Plan Padrinos San Luis J.T., presenta los resultados de un proyecto de aprendizaje de la lectoescritura que parte, principalmente, de la valoración de la experiencia y el conocimiento que los niños traen consigo al entrar en la escuela. El proyecto se implementó a través de las diferentes áreas del conocimiento como español, matemáticas, sociales y ciencias naturales.

En este proyecto se pretende trabajar a partir del conocimiento que tienen, generan y construyen los estudiantes. Enseñar es favorecer que los estudiantes, individual y grupalmente, tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución del mismo y de su relación con la toma de decisiones prácticas en el aula. En la mayoría de los casos los educadores ignoramos ese conocimiento personal y pretendemos enseñar directamente, como si la mente de la persona que aprende, en este caso el niño que llega por primera vez a la institución, fuera un recipiente vacío al que paulatinamente podemos rellenar. Las experiencias que traen, los intereses y los conocimientos tienen un significado para cada uno que pueden ser compartidos dentro del aula, a través del diálogo, la reflexión individual y colectiva y que puede llevarnos a construir una convivencia entre iguales.

Carmen Alicia Leiva, profesora del Jardín Nacional N° 2, escribe un ensayo titulado "La literatura un ejercicio para la libertad" en el cual hace una reflexión sobre la importancia de estimular la comunicación en los niños más pequeños, haciendo énfasis en la escritura de textos narrativos que expresen la propia vida de los pequeños:

Es desde la propia emoción y desde el sentido contextual de los chicos, desde su propia vida, desde donde hago el equipaje y emprendo la interminable y liberadora ruta de la lectura del universo, de la contemplación y transformación del mismo, medido por la imaginación colectiva y algunas dosis de ternura, como ellos inician su explosión de ideas que paulatina pero ágilmente voy encausando en narrativas sencillas y comprensibles que cada vez me satisfacen más. Es al calor de la literatura que se tejen las aventuras, los deseos, los impulsos, las maneras de ver el mundo y de inscribir el propio para mirarse en el otro ser como una persona humana y sensible. Aquí, de forma casi imprevista y en un colectivo de ideas, se van

contrastando y construyendo nociones, conceptos imaginarios y relaciones, porque vamos descubriendo el mundo cuando investigamos, cuando leemos y cuando inscribimos nuestro pensar.

Esperanza Angulo Jiménez, profesora del Centro Educativo San Luis, jornada de la tarde, hace un recuento de su labor como docente, haciendo énfasis en la problemática socioeconómica de los niños de los barrios marginales de Bogotá, como una de las causas principales que dificultan el aprendizaje de los niños. Después de preguntarse, ¿cómo poder llegar a compartir un buen conocimiento a esos niños que lo necesitan?, plantea un proyecto con enfoque constructivista teniendo en cuenta, como ejes temáticos, el cuento para el área de español y el juego para el área de matemáticas, integrando las demás áreas del conocimiento y partiendo de lo que ella llama los cuatro saberes básicos para el aprendizaje: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Esperanza Ochoa, docente del Centro Educativo Nueva Granada de la localidad 2, expone un ensayo titulado "Movimiento y sentido de humanidad", a través del cual hace un recorrido por las diferentes posibilidades que brinda la actividad física para el desarrollo integral del ser humano. Expone los diferentes ámbitos de la actividad física, dividiéndolos en actividades lúdicas, recreativas, minideportivas, expresivas y aprehensivas. Luego expone los diversos objetivos de la actividad física, destacando la clasificación elaborada por Jewet y sus colaboradores, quienes proponen un modelo de finalidades combinando las tres dimensiones existenciales básicas del individuo, como son el hombre dueño de sí mismo, el hombre en el espacio y el hombre en el mundo actual. Analiza, además, las diferentes funciones del movimiento humano en la educación, considerando como las más significativas las siguientes: función de conocimiento, anatómico-funcional, estética y expresiva, comunicativa y de relación, higiénica, agonística, catártica y de compensación. Finalmente, relaciona el movimiento con la capacidad del ser humano para simbolizar a través del lenguaje.

Gloria Rojas, docente del Centro Educativo Distrital Guacamayas, hace un recuento de su experiencia como educadora desde 1981, destacando el proyecto de biblioteca y el trabajo con el PEI enfocado hacia la lectura y la escritura, organizando a los niños y profesores en diversos comités, cada uno con un trabajo específico.

Cielo Ortiz Herrera, docente del Centro Educativo Atahualpa, jornada de la tarde, hace un recuento de los talleres de lectoescritura desarrollados por

ella en el grado primero. Expone que no ha utilizado un solo método sino que permanece en una búsqueda constante y una continua experimentación. Utiliza la literatura como punto de partida y motivación para el aprendizaje formal del lenguaje, haciendo uso de retahílas, refranes, cuentos, trabalenguas, etc., con el fin de que el niño se familiarice con gran variedad de materiales de lectura. Destaca la importancia de trabajar paralelamente con los padres de familia, buscando su apoyo en el hogar, y expone los talleres que han desarrollado con ellos. Por último expone algunas de las estrategias utilizadas en los últimos años, como por ejemplo el desarrollo de proyectos, la organización de la tienda escolar y la utilización de los empaques de los productos para luego relacionarlos con las letras, de tal manera que los niños asocien significativamente el aprendizaje de éstas.

Elena Sanz, profesora del Jardín Infantil El Castillo de Ana María, relata una experiencia de aula en lectoescritura, cuyo objetivo primordial es motivar a los niños para que amen la lectura y para que el proceso de la escritura sea más agradable. Destaca la utilización de la literatura relacionándola temáticamente con el proyecto que se está trabajando en el aula. También utiliza el juego de la tienda escolar buscando que los niños relacionen el lenguaje con las etiquetas de los productos. Expone la inquietud y la necesidad que tienen de compartir con otros jardines experiencias o sistemas de enseñanza de la lectoescritura, con el fin de detectar errores y mejorar algunos aspectos.

Alicia Bernal León, docente del Centro Educativo Cacique Hyntiba, presenta sus experiencias en lectoescritura con los niños de tercer grado. Reseña como estrategias utilizadas para el mejoramiento de la lectoescritura, las siguientes: interpretación de historietas mudas y escritas mediante la comprensión y análisis de los hechos de los personajes, lo cual ha permitido a los estudiantes fijar la atención y realizar secuencias significativas. El mejoramiento de la expresión oral mediante el relato y representación de programas de televisión y hechos de la vida, los cuales son narrados ante sus compañeros y luego escritos en forma creativa. Interpretación y desarrollo de La hora del cuento con asistencia de los niños a la biblioteca escolar, desarrollando lectura interpretativa, visual y comprensiva. Y finalmente la elaboración de pequeños concursos de poesía, coplas, refranes y dichos que rescatan de la tradición oral y se escriben para desarrollar procesos de concordancia entre la lectura y la escritura.

Martha Torres, también profesora del Centro Educativo Cacique Hyntiba, nos presenta algunas estrategias utilizadas para mejorar los procesos lectoescritores de los niños, pero a nivel preescolar. Destaca la estrategia de

la predicción a partir del título y la ilustración de un cuento, la galería de cuentos cuyo fin es desarrollar la habilidad para la composición escrita de textos a partir de situaciones cotidianas, con el fin de permitir construcción del aprendizaje con la ejercitación de la lectura y la escritura. Cuentos de los abuelos, es otra estrategia a través de la cual ponen en comunicación a personas de la tercera edad con los niños para contarles cuentos, anécdotas, mitos y leyendas. Los niños reescriben con signos no convencionales y con dibujos la historia narrada, destacando lo que más les gustó. Otras estrategias expuestas son la invención de finales de los cuentos, y completar canciones infantiles.



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Blanca. "De la necesaria ilusión de ser maestro" En: *Animación a la lectura*. Asturias: Centro de profesores y recursos de Llanes, Cuadernos monográficos de Aula. Junio 1998.
- ACOSTA GOMEZ. L.A. *El lector y la obra*. Madrid. Gredos. 1989.
- ADDLER, Mortimer J. *Cómo leer un libro*. Madrid. Debate. 1996.
- ALLENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. *La lectura, teoría, evolución y desarrollo*. Santiago de Chile. Andrés Bello. 1998.
- ANDRICAIN, Sergio; MARÍN DE SASÁ, Flora; RODRÍGUEZ, Antonio Orlando. *Puertas a la lectura*. San José Costa Rica. Unesco. 1993.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Madrid. Siglo XXI. 1973
- BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona. Grijalbo. 1983.
- BOURNEUFF, Denyse. *Pedagogía y lectura: animación de un rincón de lectura*. Bogotá. CERLALC. Procultura. Kapelusz. 1984.
- CALLEJA, Seve. *Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura*. Bilbao. Mensajero. 1988.
- _____ *Todo está en los cuentos*. Propuestas de lectura y escritura. Bilbao. Mensajero. 1992.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación. 1995.
- CHARRIA DE ALONSO, María Elvira.et.al. *La escuela y la formación de lectores autónomos*. Bogotá. Cerlalc. 1993.
- COLOMER, Teresa y A. Camps. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/M.E.C. 1996.

- DIAZ, Fanuel. *Leer en la escuela*. Caracas. Grupo Editorial Andiep. 1998.
- DIAZ PLAJA, Aurora. *Cómo atraer al lector*. Madrid. Servicio Nacional de Lectura. 1964.
- DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires. Aiqué. 1995.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Madrid. Lumen. 1987.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. 1989.
- FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XXI. 1991.
- GAMARRA, Pierre. *La lectura y el niño: importancia de la lectura en la educación*. Buenos Aires. Aiqué. 1976.
- GOODMAN, Kenneth. "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Tomo II. Buenos Aires. Lectura y Vida. 1996.
- ISER, Wolfgang. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid. Taurus. 1987
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile. Hachette. 1991.
- _____ "Formar niños lectores y productores de textos". En: *Memorias del 1er Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá, Fundalectura. 1993.
- ISER, Wolfgang. "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico". En: *Estética de la recepción*. Madrid. Arco libros. 1987.
- JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo (comp.). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá. Magisterio. 1995.
- LACAU, María Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires. Kapelusz. 1986.
- LERNER, Delia. "¿Es posible leer en la escuela?". En: *Lectura y vida*. Nº 1. Buenos Aires. 1996.
- Memorias del Primer Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá. Fundalectura. 1993
- Memorias del Primer Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá. Fundalectura. 1995
- Memorias del Primer Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá. Fundalectua. 1997.
- PATTE, Genevieve. *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Bogotá. Kapelusz. 1983.

- PELEGRIN, Ana. *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid. Cíncel. 1984.
- PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Bogotá. Norma. 1993.
- PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Valencia. Pre-textos. 1997
- RODARI, Gianni. *Gramática de la Fantasía*. Bogotá. Panamericana. 1999.
- ROSENBLATT, Louise. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto*. Tomo I. Buenos Aires. Lectura y Vida. 1996.
- SMITH, Frank. *Comprensión de Lectura*. México. Trillas. 1989.
- _____ *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires. Aique. 1994.
- _____ *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Visor. 1990.
- SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires. Editorial Colihue. 1995.
- SPINK, John. *Niños lectores*. Madrid. Pirámide. 1994.

- Prados, Ana. *Las aventuras de don Quijote y personajes de tradición oral*. Madrid: Castalia, 1984.
- Prósper, Daniel. *Como una novela*. Bogotá: Norma, 1987.
- Ribera, Manuel. *Notas de la lectura*. Valencia: Financiera, 1987.
- Rivero, Gabriel. *Crónicas de la fantasía*. Bogotá: Panamericano, 1989.
- Rivero, Gabriel. *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En: *Estudios en contexto*. Tomo I. Buenos Aires: Lectura y Vida, 1988.
- Schwartz, Frank. *Comprensión de lectura*. México: Trilce, 1988.
- _____. *De cómo la educación apodó al caballo equivoocala*. Buenos Aires: Aique, 1984.
- _____. *Para comprender a la lectura*. Madrid: Visor, 1989.
- Schwartz, Frank. *La lectura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba, 1983.
- Schwartz, Frank. *La lectura*. Madrid: Financiera, 1983.

LOS NIÑOS Y LA LITERATURA*

Matilde Frías Navarro
Supervisora de Educación¹

Con auspicio del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) y con la orientación académica del Centro Educativo, Cultural y Recreativo Semillas de América, en 1998 se dio comienzo a la segunda parte del proyecto "Descubriendo niños escritores"², con la participación de cuatro instituciones educativas de Bogotá D.C.: en la localidad 14, Mártires, los Centros Educativos Distritales Eduardo Santos (profesora Mariela Barriga) y República de Venezuela, jornada de la tarde (profesoras Nohora Franco, Claudia Oramas y Elisa Casallas), y el Liceo Mercy (profesoras Elyzabeth Duarte y Gloria Agudelo). En la localidad 17, Candelaria, el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz (profesoras Nelcy Mercedes Mejía y Ana Josefina Nieto).

En esta segunda etapa se contó con más de 300 estudiantes, cuyas familias se vincularon al proyecto a través de la participación de los padres en salidas pedagógicas de campo, sesiones de cuentería a cargo de los abuelos, y procesos compartidos de escritura de texto.

La innovación "Los niños y la literatura" buscó superar modelos convencionales de la enseñanza de la escritura en la escuela, a través de la participación de los estudiantes, padres y maestros, el trabajo de reflexión sobre el propio proceso de escritura y el desarrollo de procesos de pensamiento, dejando de lado, así, algunas concepciones tradicionales sobre la escritura, como la de la transcripción mecánica, la prioridad que se da a ejercicios de caligrafía sobre trabajos de creación y el desconocimiento de la autocrítica sobre la propia producción textual.

* Esta innovación participó en la convocatoria 02-98. El informe final y el libro (Frías, 1999) se encuentran en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

² Proyecto de investigación sobre la construcción de textos literarios por los niños, llevado a cabo bajo la coordinación de Supervisión de Educación, durante los años 1996 y 1997, con maestras y estudiantes de cuatro instituciones oficiales del D.C., pertenecientes a las localidades de Los Mártires, Puente Aranda y Ciudad Bolívar: Escuela Samper Mendoza, Centros Educativos Distritales Panamericano (jornada de la mañana), La Merced (jornada de la tarde) y Ciudad de Montreal (jornada de la mañana).

Los textos escritos por los niños se publicaron en un nuevo número de la revista literaria para niños *Sopa de Caramelo* y los textos escritos por las maestras innovadoras se editaron en un libro de ensayos *Los niños y la literatura. Proyecto de innovación en instituciones de educación preescolar y básica primaria* (Frías. 1999).

Motivos e intenciones que dieron origen a la innovación

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

Motivos de orden legal

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

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

Motivos de orden pedagógico

La innovación nació de la necesidad de continuar el proceso de creación colectiva de conocimiento ya iniciado en el proyecto pedagógico-editorial *Construcción de textos literarios por los niños*, llevado a cabo en 1997 en cuatro instituciones educativas oficiales del D.C., a través del cual se diseñó una estrategia innovadora para acercar a los estudiantes del nivel de educación básica primaria a la literatura, no sólo con el propósito de despertar el gusto e

interés por los escritores que han dedicado sus obras a los niños, sino también para abrir el camino a la producción infantil en el campo de las letras.

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

Motivos de orden lingüístico

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

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

Motivos de orden psicológico

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

De otra parte, la innovación se creó para ahondar en los aspectos cognitivos asociados con la escritura de textos literarios, particularmente lo que tiene que ver con la creación de metáforas, proceso en el cual se evidencian distintos “estilos de pensamiento”, por cuanto la mente explora diferentes caminos para asignar significados y la palabra se enriquece de matices.

Motivos de orden sociológico

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

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

Fases del proceso

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

Fase de recuperación histórica

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

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

En cuanto a la segunda etapa, la dimensión teórica, tuvo por objetivo contrastar los conocimientos previos que servían de soporte a la práctica pedagógica de las maestras innovadoras, con los nuevos fundamentos, permitiendo de esta manera la cualificación del trabajo innovador. Esta etapa de dimensión teórica se centró en la documentación bibliográfica sobre temas relacionados con la innovación. Los integrantes del grupo llevaron a cabo debates, reseñaron libros sobre el tema de la escritura, el lenguaje y la literatura, y desarrollaron talleres sobre autores de obras para niños. Se trató de una conceptualización alrededor del origen de la innovación, sus objetivos y proyecciones, y de una reconceptualización, en el sentido de retomar procesos y conceptos ya asumidos por las maestras innovadoras para actualizarlos y ubicarlos en el contexto

de la innovación, como resultado de una autoevaluación cualitativa de los elementos teóricos de que disponían las maestras innovadoras en el momento de iniciar el proceso de la innovación.

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

Fase de sensibilización

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

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

Fase de consolidación

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

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

Fase de aplicación de la experiencia innovadora

Esta fase consistió en llevar a cabo las siguientes etapas: desarrollo de estrategias de lectura y escritura, interpretación y análisis de resultados, preselección de textos escritos por los niños y estructuración de una revista literaria y un libro.

Hicieron parte de esta fase la realización de experiencias de escritura por parte de las maestras innovadoras, las experiencias que guardaron una estrecha

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

Fase de evaluación de impacto

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

Fase de adopción y difusión

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



MARCO TEÓRICO

Marco conceptual en el cual se fundamentó el proceso innovador

La innovación *Los niños y la literatura* se desarrolló en un marco interdisciplinario que incluyó, entre otras disciplinas, la pedagogía, la literatura, la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la semiótica.

En la relación que se establece entre pedagogía y literatura, hay que plantear dos consideraciones: de una parte, la diferencia entre el hecho de darle prioridad a la parte mecánica de la escritura, relegando a un segundo plano "el lenguaje escrito como tal" (Vygotski. 1996, p. 159), y de la otra, la importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la escritura. En este sentido, en la enseñanza del lenguaje escrito el maestro debe contemplar las necesidades y expectativas de los niños, respondiendo así a la perspectiva

de Vygotski, quien afirma que “parece evidente que el dominio de este complejo sistema de signos no pueda realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño”. En este sentido, Luria afirma que “el desarrollo de la actividad intelectual práctica del niño tiene lugar con la participación de su lenguaje activo” (Luria, A. R. 1993, p. 16).

Esta visión sobre el lenguaje escrito tiene una especial identidad en el terreno de la literatura infantil y su relación con los procesos de aprendizaje, sobre todo en lo que tiene que ver con “los paralelismos entre la competencia literaria y la competencia cognitiva” y la reflexión sobre el hecho de que “la metáfora desencadena unos poderes expresivos y cognitivos propicios para la formación en el alumno de un pensamiento autónomo y divergente”, y de que “cada lector disfruta de la posibilidad de construir los significados según sus propias competencias interpretativas” (Sánchez Corral. 1995, pp. 59, 65), lo cual es también una realidad en la escritura de textos literarios.

En cuanto al juego, por el hecho de llevar implícito el simbolismo, se asocian fácilmente la producción de textos literarios, en los que el niño logra la personificación de los animales y la creación de situaciones fantásticas, un manejo particular del tiempo y del espacio y diversas connotaciones del lenguaje, que incluyen palabras o significados inventados, con una lógica gramatical sorprendente. En este sentido, se podría decir, con Luria, que el niño demuestra así la facultad de dar significado a las palabras, esto es, de “analizar el objeto, destacar en él las propiedades esenciales y relacionarlo con determinadas categorías” (Luria, op. cit., p. 29).

La experiencia descrita en el párrafo anterior, debe ir ligada, naturalmente, a procesos de lectura, sobre todo de textos literarios, para que el niño desarrolle su percepción, sensibilidad e imaginación, profundizando en el mensaje que le comunica el texto, captando su estructura, descubriendo manejos temporoespaciales y mirando a través de las diversas caras de los personajes, para poder apreciar la imagen, entendida ésta como “...el resultado de una serie de operaciones semiológicas que implican –en el interior del lenguaje– un movimiento de lo inteligible a lo sensible, de lo abstracto a lo concreto (...) tales operaciones implican una transformación de la forma y del sentido, una modificación de las articulaciones lingüísticas en virtud de la cual el sentido propio (lo inteligible) es desplazado por el sentido figurado (lo sensible)” (Dorra. 1989, p. 240).

Bachelard describe esta experiencia del lector anotando cómo la imagen poética toca las profundidades antes que conmover las superficies. Dice al respecto de esta imagen: "La hemos recibido, pero tenemos la impresión de que hubiéramos podido crearla..." (Bachelard. 1986, p. 14).

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

Si nos atenemos al principio de Hauser sobre el paralelo entre el arte prehistórico y el arte infantil, en el sentido de que "los dibujos infantiles y la producción artística de las razas primitivas contemporáneas son racionales, no sensoriales; muestran lo que el niño y el artista primitivo conocen, no lo que ven realmente" (Hauser. 1969, p. 18), podremos formular la hipótesis alternativa para el caso de la creación literaria, consistente en centrar este tipo de procesos en la realidad que el niño ha vivido y maneja, aquella que ha disfrutado o padecido y que puede racionalmente objetivizar en un texto que, con el enriquecimiento paulatino de esta misma realidad, pueda ir puliendo, paso a paso, de manera consciente, en un ejercicio intelectual y de desborde de su sensibilidad. El niño escritor comportará una postura ética, una reacción psicológica y una visión estética ante su entorno. Su texto reflejará estos ángulos de vida, como también la asunción del lenguaje como medio de comunicación y de expresión de su sentir, ya que "...nuestra comprensión del mundo, es decir, nuestra ciencia, y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos..." (Olson. 1998, p. 39).

Por haberse asociado la escritura a "dominios relacionados con sedes estables", los procesos pedagógicos de su enseñanza tradicionalmente se circunscriben a la escuela. Se complementa este punto de vista de Giorgio Cardona al advertir cómo "aun hoy para nosotros la escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios" (Cardona. 1991, pp. 107, 108). Superar esta "rigidez formal", como la ha denominado Cardona, es uno de los propósitos fundamentales de la innovación *Los niños y la literatura*, y más tratándose de la lectura y construcción de textos literarios, en cuyo proceso

están involucrados elementos lúdicos, la propia experiencia de vida y factores de sensibilización frente a la naturaleza y los hechos cotidianos.

En este marco, se trata también de recoger testimonios vivos de los niños en relación con su propio desarrollo escritural, para de esta manera llevar a cabo un trabajo hermenéutico que permita brindar un aporte sobre procesos de comunicación y de pensamiento asociados con la escritura. "...La escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar el texto hacia otros textos, hacia otras voces". Fabio Jurado también afirma que el escritor, al luchar por la autonomía de los contextos extradiscursivos y por la universalidad, "tacha, reconstruye, lee, cita, apunta; me parece que aquí está en juego un doble proceso semiótico: el del lenguaje interior y el de su escrituración" (Jurado. 1996, pp. 57, 58).

Igualmente, el maestro debe profundizar su análisis sobre los textos literarios escritos por los niños, no sólo para superar concepciones tradicionales sobre evaluación, sino para dar al texto su verdadera dimensión, con el ánimo de "retener la naturaleza dinámica y dialéctica del acto de la lectura, como una acción individual asentada en la experiencia de cada lector y que genera, en esa misma experiencia, la significación de las estructuras verbales" Sánchez Corral. Op. cit., p. 41), para que el texto cumpla una función, produzca un efecto y el niño se sienta reconocido y valorado en la consideración y evaluación cualitativa de su propia obra, y en el hecho de que, a su vez, estos textos sean utilizados en el aula para el desarrollo de procesos de lectura y de escritura.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Evaluación del impacto de la innovación pedagógica

Para evaluar el impacto de la innovación pedagógica *Los niños y la literatura*, se utilizó el punto de vista de Roberto Pascual, quien plantea "tres criterios generales" que "pueden servir de base para analizar y valorar las prácticas innovadoras" (Pascual. 1988, p. 88).

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

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

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

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

Eficacia y funcionalidad

Sobre la eficacia y funcionalidad de la innovación pedagógica *Los niños y la literatura*, se tomaron como indicadores los siguientes:

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

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

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

- Las maestras cumplieron sus expectativas frente a los objetivos que las animaron a participar en la innovación, ya que se actualizaron a través de procesos de formación en las áreas propias del proyecto, construyeron estrategias para aplicar en el aula, en materia de construcción de textos y bus-

caron alternativas viables para acercar a los niños a la literatura. De otra parte, se vio cristalizada su meta de ejercer un liderazgo en la institución en materia de propuestas pedagógicas para la lectoescritura, de integrarse con otras instituciones educativas y de abrir espacios para la participación de los padres de familia en procesos de lúdica, comunicación y creación literaria.

- Las maestras tuvieron en cuenta, en la práctica, los criterios para desarrollar el proyecto de innovación, en el sentido de tomar su quehacer docente como fuente de un trabajo investigativo, en el marco de la interacción de docentes, padres y niños y forjándose como un logro primordial la construcción de conocimiento.

- Las maestras asumieron los roles que se propusieron, ya que se vieron a sí mismas como investigadoras, al reflexionar sobre su propio quehacer, aplicar estrategias, sistematizar resultados y reconstruir momentos pedagógicos. Fueron mediadoras entre los niños y los padres de familia y, según lo previsto, lideraron procesos pedagógicos en las instituciones donde trabajan, a la vez que establecieron contactos con otras instituciones de carácter educativo o cultural, para encontrar apoyo a su labor académica y abrirse espacios de aprendizaje y creación.

- Las maestras y los integrantes del equipo innovador, en general, contribuyeron a la buena organización del grupo, con actitudes de puntualidad, mantenimiento de una permanente comunicación, previsiones específicas para las salidas de campo, asistencia a seminarios y talleres para profundizar en los temas del proyecto y ejecución de sesiones de asesoría debidamente planeadas.

- Las maestras llevaron a cabo muchas de las actividades que desde un principio ellas mismas previeron, como preparación y desarrollo de estrategias pedagógicas, rescate de abuelos cuenteros, exposición de escritos en las escuelas y generación de eventos para difundir la experiencia innovadora.

Consideraciones sobre el trabajo en equipo

Trabajo en equipo

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

No se trata de hacer hincapié en las diferencias que algunos autores han establecido entre el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, sino de resaltar la

importancia de la interacción entre pares académicos, pues "aporta ventajas", "son formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos, sino también procesos sociales y afectivos" (Martí. 1993, p. 54).

En el terreno de proyectos relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, McCormick ha afirmado que "los libros que guardo en mi memoria son aquellos sobre los cuales he hablado con otras personas". (...) "Sólo cuando hablo de esto con mis colegas percibo los efectos que el hecho tiene sobre el trabajo en las aulas" (McCormick. 1994, p. 7).

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

La innovación pedagógica *Los niños y la literatura* consideró algunos criterios para la consolidación de un grupo:

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

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

- Orientar el aprendizaje de la lectura y la escritura y la construcción de textos literarios en niños de preescolar y educación básica primaria.
- Desarrollar procesos de pensamiento y de comunicación a través de la lectura y creación de textos literarios.
- Producir conocimientos pedagógicos relacionados con la calidad de los procesos lectoescriturales, mediados por procesos de co-construcción.
- Publicar una revista literaria para niños (con textos escritos por los estudiantes de las instituciones participantes en el proyecto) y un libro sobre la innovación (con textos escritos por las maestras innovadoras).

Intervenciones de la asesora

La participación de la asesora³, tuvo como criterio fundamental la necesidad de la intervención de un agente externo, para dinamizar procesos, enriquecer los debates, profundizar en los diferentes temas alusivos al proyecto, cualificar fortalezas y superar debilidades.

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

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

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

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

Caracterización de algunos modelos de la enseñanza de la lectoescritura

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

³ Doctora Neyla Graciela Pardo Abril, profesora asociada e investigadora del departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

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

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

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

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

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

Según lo anterior, la coherencia del ensayo de las profesoras Franco y Oramas se cifra en la forma como se ha desarrollado el tema, mediante un procedimiento deductivo que parte del planteamiento de un problema y la descripción de una situación educativa particular en que éste se manifiesta.

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

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

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

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

Además de lo ya expuesto acerca de los temas de los cuatro ensayos escritos por las maestras, se contó con los informes de análisis e interpretación del desarrollo del proceso innovador, incluidos en el libro que publicó el proyecto. En estos informes se muestra la forma como en cada institución se establecieron las bases para implementar su propio modelo de lectura y co-construcción de textos literarios, de acuerdo con características específicas de la comunidad escolar y del contexto, y expectativas propias de cada centro educativo.

Prácticas y experiencias educativas de calidad

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

- Dinamización del ambiente comunicativo.
- Cambios en las estructuras convencionales.

Dinamización del ambiente comunicativo

En este aspecto se llevaron a cabo actividades como difusión y análisis del audiovisual *Descubriendo niños escritores*⁴, elaborado con base en el trabajo

⁴ Este audiovisual se encuentra en Invisión y fue transmitido en el programa "Taller Educativo" de Señal Colombia.

de las maestras innovadoras y con la participación de las instituciones involucradas en la innovación. Este documento testimonial se presentó en las escuelas, para afianzar la adopción del proyecto de innovación en cada PEI.

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

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

Planes estratégicos

En su sentido más general, en la innovación que nos ocupa, un plan estratégico se concibió como el documento que contiene las pautas de acción para desarrollar, en una institución, una propuesta que se justifica con argumentos sólidos y de la cual se presentan directrices de evaluación y proyección hacia el futuro.

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

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

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

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

Cambios en las estructuras convencionales

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

La innovación modificó pautas educativas convencionales en el siguiente sentido:

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

- Los textos escritos por los niños: se utilizaron para desarrollar procesos de lectoescritura en el aula, consolidando así una posición fuera de lo convencional, que se ha ceñido, en muchos casos, hasta ahora, a trabajar sólo con materiales de los llamados “textos escolares”. La interpretación que los maestros hicieron de estos textos escritos por los niños tuvo una dimensión más profunda, en el sentido de superar los procedimientos tradicionales de corrección gramatical y ortográfica únicamente, para pasar a contemplar competencias comunicativas. Éste se convirtió en un material con base en el

cual las maestras pudieron sacar conclusiones sobre procesos de comunicación y desarrollo de pensamiento en los niños, a través de la expresión literaria.

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

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

- La socialización de los textos escritos por los niños y por las maestras innovadoras: en un hecho fuera de lo convencional, los textos de los niños traspasaron las fronteras de la institución escolar donde estudian, a través de la publicación de la revista literaria *Sopa de Caramelo*, que circuló en instituciones del D.C. y está siendo utilizada en distintos espacios académicos. Así mismo, los textos escritos por las maestras se publicaron en el libro, cuya divulgación está garantizada en las instituciones educativas de las localidades 14 de Los Mártires y 17 La Candelaria, de Bogotá D.C.

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

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

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

- Acceso de todos los niños, al padre y a la madre de familia a la lectura y la escritura.

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

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

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

Pedagogía de la creación literaria

Frente a situaciones de poca apertura de espacios literarios en la escuela, se hace necesario plantear alternativas diferentes para la creación de textos por parte de los niños. Ha dicho Georges Jean que la escritura escolar es muda. Agrega que en un gran número de casos “la escuela prohíbe la lentitud y la paciencia; el niño aprende así a ajustar el ritmo de su vida, como el de su lenguaje, conforme a itinerarios seguros y bien delimitados que excluyen tanto el vértigo como los giros inciertos de los laberintos” (Jean. 1994, p. 16).

Es quizás el reconocimiento de esta problemática lo que ha llevado a innovar procesos frente a la apropiación de la lectoescritura y, particularmente, aquellos que tienen que ver con la literatura. En este sentido han surgido propuestas de sensibilización y procesos de co-construcción, como el llevado a cabo con el grupo de niños, padres y maestras participantes en la innovación Los niños y la literatura.

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

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

Parece haberse dado en este proceso vivido por maestras, niños y padres lo que María Eugenia Dubois, haciendo alusión a Rosenblatt, llamaba las "transacciones", entre las personas "y entre éstas y su ambiente escolar, social, cultural". Asegura Dubois cómo "el acto educativo se va construyendo a través de esas transacciones, con el aporte de la experiencia del mundo y de las personas que participan en él" (Dubois. 1995, p. 69).

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

Acceso de todos los niños y padres de familia a la lectura y la escritura

Suele suceder que la escuela favorece a las personas que manifiestan una mayor competencia en determinados campos. Situación distinta se vivió en el ambiente escolar, alrededor del proyecto de innovación pedagógica Los niños y la literatura, pues se valoraron las expresiones escriturales de estudiantes y de padres de familia, se trabajó en un ambiente de respeto por la diversidad cultural y se publicaron los textos de los niños, a través de diferentes medios: en la revista literaria Sopa de Caramelo, en los periódicos de cada institución educativa, en las carteleras y emisoras escolares.

Fue un hecho la forma como en las cuatro instituciones educativas se dio oportunidad a todos los niños y a sus padres de participar en los procesos y actividades del proyecto, lo cual se constituye en evidencia del manejo de criterios de equidad y justicia social, en un ambiente escolar de familias cuya procedencia, en muchos casos, corresponde a sectores con algunas características de marginalidad.

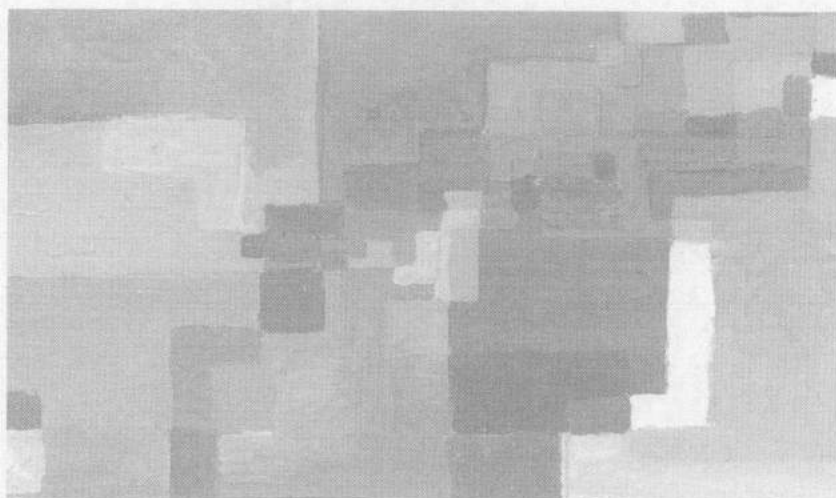
Como se ha visto, la innovación pedagógica Los niños y la literatura ha respondido a los tres criterios planteados por Roberto Pascual, ya que se constituyó como un trabajo "efectivo y funcional", en el cual predominaron las "prácticas y experiencias educativas de calidad", dirigidas al "logro de una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



BIBLIOGRAFÍA

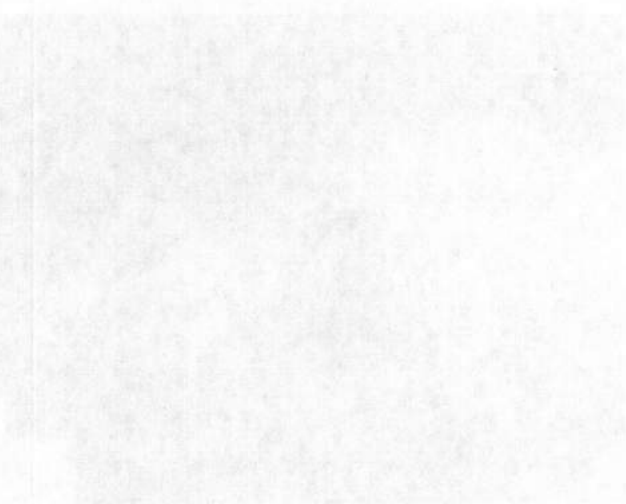
- BACHELARD, Gastón. *La poética del espacio*. México D.F., FCE. 1986.
- CARDONA, Giorgio Raimondo. *Antropología de la escritura*. Barcelona. Gedisa. 1991.
- DORRA, Raúl. *Hablar de literatura*. México D.F., FCE. 1989.
- DUBOIS, María Eugenia. "Sobre lectura y escritura: enseñanza y educación". En: *Lectura, escuela, biblioteca*. Memorias del 2º Congreso Nacional de Lectura. Santa Fe de Bogotá D.C. Fundalectura. 1995.
- FRÍAS, Matilde. *Los niños y la literatura. Proyecto de innovación en instituciones de educación preescolar y básica primaria*, IDEP, 1999.
- HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte I*. Madrid. Guadarrama. 1969.
- JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. 1994.
- JURADO, Fabio. "La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia". En: *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Santa Fe de Bogotá D.C., Magisterio, 1996.
- LURIA, A.R. *Lenguaje y pensamiento*. Santa Fe de Bogotá D.C. Martínez Roca S.A. 1993.
- LLINÁS, Rodolfo; VASCO, Carlos Eduardo. *Colombia al filo de la oportunidad*. Santa Fe de Bogotá D.C. IDEP. 1995.
- MC CORMICK, Lucy. *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires. Aiqué. 1994.
- MARTÍ, Eduard. "Trabajamos juntos cuando...". En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 255. Madrid. 1993.
- OLSON, David. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en el mundo del conocimiento*. Barcelona. Gedisa. 1994.
- PASCUAL, Roberto. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid. Narcea. 1988.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós. 1995.
- YIGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1996.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN
SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE**

INVESTIGACIONES INNOVACIONES DEL IDEP



PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACION
SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE

PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN POÉTICA: AFECTOS Y EFECTOS EN LA ORALIDAD, LA IMAGEN, LA ESCRITURA Y LA LECTURA*

Julio César Goyes Narváez¹

Las derivas de la imaginación

Una integración desde la infancia

Una nueva pedagogía entiende que su base es el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, de un individuo social, pues cada persona es afecto y efecto de su propia formación y de la de los otros. La pedagogía debe favorecer tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación creadora en la sociedad, para que pueda asumir la tradición con tolerancia crítica y sea capaz de tomar decisiones ciudadanas. Pero esta formación integral que supera las visiones yuxtapuestas y fragmentarias de las diversas ciencias, culturas y técnicas, debe tomar conciencia de las interrelaciones entre las especializaciones y saberes, construyendo, desde y en la infancia, la región imaginaria que da sentido a todo el proceso de la vida humana. La infancia es el monstruo de los filósofos, ha dicho J.F. Lyotard, y "es también su cómplice. La infancia les dice que la mente no es dada, sino posible" (1995, p. 115).

La infancia no es un estado temporal, sino sobre todo la relación imaginaria y simbólica que se teje entre el estado filogenético y ontogénico, configurando

* Esta investigación participó en la convocatoria focalizada de 1999. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ Licenciado en Filosofía de la Universidad del Cauca, Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Becario del Instituto de Cooperación Iberoamericana en Madrid, España. Profesor de Literatura Hispanoamericana, Lírica y Estética en las universidades Javeriana y La Salle. Coordinador nacional del programa de Comunicación Social Comunitaria en la Facultad de Ciencias Sociales, Educativas y Humanas de la Unad. Ha publicado numerosos ensayos en revistas nacionales y extranjeras, y varios libros, entre los que se destacan: *El rumor de la Otra Orilla*, Premio de ensayo Morada al Sur, Bogotá, 1997; *Imago Silencio*, premio de poesía Sol de los Pastos, Fondo Mixto de Cultura de Nariño, 1997; *Pedagogía de la oralidad*, Bogotá, Unad, 2001.

la imaginación que atraviesa la adultez. Porque volverse niños no es "el inesperado relámpago de un estado de gracia, sino la fatigosa adquisición de un ejercicio contra sí mismo, tarea de preparación y de espera, demolición de capas, terrible acostumbamiento al rostro de la propia existencia y –por paradójico que parezca– aproximación deliberada a la 'feliz casualidad'", escribe Aldo Rovatti (1990, p. 81), siguiendo a Nietzsche, que ve en la infancia "la metáfora de la metáfora", "la transvaloración", la imagen del "después", cuando los sentidos y la experiencia están afinados. El poeta William Blake escribió con respecto a la imaginación que "es la existencia humana en su totalidad", ¿y qué más totalidad que un niño que juega a orillas del mar? Los dones poéticos, oníricos y míticos de la infancia no permiten que la tiranía de la razón esquemática quiebren la sonrisa del hombre, aunque éste envejezca. Por ello, una educación razonante (no racionalista) y lúdica tiene en cuenta los imaginarios que la constituyen, pues son poderosas herramientas de aprendizaje que reconsideran las prácticas educativas, arrojando perspectivas equilibradas de las capacidades intelectuales e intuitivas de los niños y los adultos.

La pedagogía imaginante acontecerá de manera especial entre el niño y el adulto, el profesor y el estudiante, alrededor del planteamiento de ámbitos problemáticos e interrogantes que desde los imaginarios poéticos de la infancia se le hacen a la escuela, al Estado, la familia y la comunidad. Su fin es el de alcanzar una competencia creativa en el manejo de distintas situaciones y experiencias, en modelos interpretativos y explicativos, en mediaciones simbólicas y conceptuales, en la aplicación de los saberes y conocimientos; finalmente en la competencia para dialogar y decidir a la luz de opciones y valores. La docencia así concebida propicia una pedagogía de la imaginación poética que exige libertad de pensamiento a partir de la ampliación de los sentidos.

Las competencias imaginativas

El concepto de competencia (disputa, contienda, incumbencia) ha sido suficientemente debatido por fuera de la pedagogía: en la psicología, en la lingüística, en la semiótica, en la sociología, en la filosofía, etc. Arrancando de la lingüística chomskyana de competencia y actuación del hablante ideal sujeto a macrorreglas innatas, cuyas condiciones son necesarias para la interpretación y el ejercicio de la enunciación, pasamos a la competencia sociolingüística (Labov y Hymes. 1970) que desmentaliza la habilidad de construir frases bien formadas y producir comunicación infinita a partir de un número finito de frases, creyendo necesario tener una serie de actitudes extralingüísticas interactivas, sociales y semióticas. Porque el contexto no únicamente afecta

la actuación verbal, sino la competencia interna. Los postestructuralistas y recepcionistas (Eco, Barthes, Jauss, Iser, Derrida, y otros) mostrarían después, desde la crítica literaria, que el lector es un eje constructor y deconstruccionista del texto. Quedaba así desplazado el interés de la estructura cerrada y comenzó a tomar impulso el receptor y su contexto como el que pone la acción a dichas estructuras. Esta comunicación que fabula y trama, que argumenta y describe, que yuxtapone e intertextualiza, no puede ser más que narrativa; es decir, que hay una estructura que subyace en todo tipo de narración y por la cual podemos comprender, pues está de acuerdo con la estructura que se ha educado en nuestra mente. Si no hay simetría entre narración y mente, hay quiebre de expectativas y se rompen los esquemas narrativos. El papel pedagógico, entonces, está más allá de lo correcto e incorrecto, de lo útil e inútil, se sitúa en la imaginación, en su plurivocidad, polifonía y dialogía. Lo que dinamiza y confiere dialogía a la competencia y a la actuación es la imaginación poética: la ruptura, el cambio, las nuevas expectativas, la creación de nuevas estructuras, funciones y contextos.

Las competencias imaginativas como un saber-hacer (esfera cognoscitiva), hacer-hacer (esfera pragmática) y hacer-ser (esfera ontológica), son las capacidades para la actuación, interpretación y creación, solvencia para producir y recibir mensajes en contextos de situación determinados. Entendiendo la competencia pedagógica como una práctica educativa (teoría nómada) más que como una teoría abstracta, se puede decir que es una actuación con sentido que surge cuando el sujeto idóneo, dado un contexto, se dialogiza con algo concreto. No obstante, la educación no ha podido ver cómo estas fuentes imaginativas (emocionales, afectivas, creativas) ayudan junto a las intelectivo-lógicas (comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas) a construir el sujeto más integral posible, a dotarlo de campos de saber cuya idoneidad emerge en circunstancias donde la pedagogía es juego de la imaginación poética: sensibilidad y afectividad (ámbito corpóreo), creatividad (ámbito espiritual) e intelectualidad (ámbito ideativo).

La educación del siglo XX hegemónica sobre la base de la inteligencia racionalista del cálculo y la medida, extrañamente ha relegado el lugar que ocupa la imaginación poética en la educación de la sensibilidad y el conocimiento creativo. De allí que la historia de la imaginación de la psique esté por hacerse, dice Cornelius Castoriadis, y agrega que la "imaginación radical, imaginario social instituyente", puede reconstruir las significaciones centrales de la filosofía y del pensamiento sociológico y político a lo largo de la historia (1997. pp. 131-132). Devolvámosle a la imaginación la dignidad gnoseológica

y ontológica de la que fue privada por la doctrina clásica occidental, que la relegó a una "facultad inferior de error y falsedad", privilegiando el pensamiento conceptual y "el auténtico conocimiento directo" (Gilbert Duránd. 1982).

La teoría clásica dicotomiza al hombre por una ruptura o distinción radical entre cuerpo y alma, entre clara conciencia racional y fenómenos psíquicos tenebrosos, corruptos, hasta que la definición aristotélica de "el hombre es un animal racional" retumbó por los siglos. Descartes le dio un nuevo impulso con su ruptura epistemológica, intentó demostrar mediante el raciocinio que la imaginación y los sentidos son engañosos. El ascetismo intelectual de Descartes le da toda la legalidad al "Cogito". En el siglo XX, hombres como Gastón Bachelard, hacen caer en la cuenta de ese "obstáculo epistemológico" y sientan las bases de una imaginación autónoma y original; con el autor de *La poética del espacio* se cierra la fisura entre conocimiento experimental y saber especulativo, validando cada uno como parte de una unidad más global llamada razón imaginaria. Entre Descartes y Bachelard pasando por Nietzsche, hay una serie de filósofos y movimientos estéticos importantes que han recuperado y profundizado en la concepción y práctica creativa de la imaginación; entre estos últimos tenemos el Barroco, el Romanticismo, el Simbolismo y el Surrealismo. No es lugar adecuado para hacer una historia moderna de la imaginación, por esta razón queda apenas esbozado.

Cuando se acuña un término como competencia imaginativa, es pertinente poner las pautas funcionales y estructurales de ese acto pedagógico (performativo) que critica y crea saber. La imaginación como función organiza las imágenes haciendo una síntesis trascendental, hace posible la creación de símbolos figurativos, irrumpe como actividad epistémica y como mediación psíquica entre la sensibilidad y el entendimiento, entre la voluntad y la razón, entre la realidad y el deseo. Como estructura es multívoca y plurívoca, despliega ambigüedad, sustituyendo y simulando otra cosa; es paradójica y dialógica.

De lo que se trata, entonces, es de revalorar la imaginación y el cuerpo (su textura, su olor, su volumen, su serpenteo), superando el dualismo exacerbado en una concepción más unitaria y global que contempla la totalidad de la psique como integrada a la función simbólica. De manera que una pedagogía de la imaginación poética debe guiar el adiestramiento matemático, la experimentación constructiva de la ciencia, la cultura física, la formación del pensamiento reflexivo. Entre otras cosas, porque como enseña Kieran Egan respecto del uso que el maestro puede hacer del cuento para la enseñanza, tenemos que desmontar los principios "ad hoc" que pretende el desarrollo

educativo como un proceso que va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la práctica manual a la experiencia simbólica (K. Egan. 1994, p. 26). La imaginación poética transgrede el orden y pone en evidencia destruyendo las representaciones estereotipadas de la realidad cotidiana, suscitando, primero en el niño y luego en el hombre, una dinámica creativa, renovadora del mundo.

El régimen nocturno y la narrativa

Hablar es existir en el océano del lenguaje, sabiéndonos idénticos al comunicar nuestros afectos, y diferentes porque sentimos sus efectos. Al hablar, apalabrar, lenguajear, fabular, iniciamos un entramado imaginario que nos conduce a la formación de nuestra individuación creadora.

Nuestra educación ha olvidado el saber narrativo como dispositivo pedagógico y poético que permite activar la educación. Este saber narrativo lo encontramos en las disciplinas literarias y el arte como sustento creador de nuevas lógicas de lo humano, más críticas y creativas que instrumentales y prácticas. El olvido de los imaginarios que construyen el saber poético-narrativo, es el olvido del régimen nocturno, lunar, maternal, ensoñado y liberador. Nuestra educación se ha ocupado demasiado del régimen diurno, solar, patriarcal, racional y lógico.

El orden imaginario es un constructo cultural narrativo que se proyecta en espacios plásticos, líricos, teatrales y audiovisuales. El saber narrativo es la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, de allí que la razón principal por la cual el orden imaginario también sea narrativo, es porque los seres humanos somos organismos contadores de historias, individuales y colectivas; vivimos de y en el cuento. Fuimos acunados con cuentos, muchos de ellos permanecen todavía en nuestra imaginación. La relación de los cuentos con el orden nocturno es evidente, no únicamente porque la mayoría de ellos se activaron en la noche, al lado de la chimenea o al borde de la cama, sino porque los cuentos maravillosos, de hadas o de tradición oral, muestran su rostro de luz en las palabras pero esconden un misterio en lo que no representan, sugieren y evocan.

No hay duda de que existe un vínculo muy vital entre la narración y la acción humana, que va más allá de la infancia, puesto que desempeña un papel esencial en la conciencia adulta, tanto en comprensión como en comunicación. De suerte que "la narrativa nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector,

oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro. En el proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos y a veces hasta curados" (Carol S. Witherell. 1998, p. 74).

De estas ideas generales se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin. 1995). Como se puede concluir, los beneficios pedagógicos que se obtienen al activar el régimen metafórico y narrativo, son inconmensurables, porque además de permitir el diálogo interpretativo que crea nuevas interpretaciones, es posible imaginar al otro en su pasado y futuro, en su grandeza y debilidad, en su odio y amor, en su alegría y sufrimiento.

La deriva ontoimaginaria

Se trata de integrar cuerpo, espiritualidad y alma; conocimiento, acción y emoción al inmenso mapa de la pedagogía de la imaginación poética, a la estructura totalizadora del lenguaje, a fin de hacerlo hablar, traerlo a la palabra.

Apalabrar los imaginarios de la cultura reconociendo su expresión e interpretando el mundo creado en relación con su referencia; luego volver al silencio. Apalabrar el silencio pedagógico de la lengua materna en su expresión poética para que hable, para que el currículo oculto se haga visible.

Con esta perspectiva podemos reflexionar desde el punto de vista epistemológico de la educación moderna, que a partir del proyecto ilustrado seculariza, fragmenta, individualiza, al mismo tiempo que, bajo la ilusión de la variedad, globaliza la cultura y su etnicidad, desdibujando sus diferencias.

En vez de que todos los pueblos fueran los mismos porque en el fondo son todos humanos, ahora se insiste precisamente en su diferencia: son humanos precisamente porque son distintos. Pero esta distinción en cuanto distinción se borra cuando la hegemonía racional del Estado toma por su cuenta el destino de los pueblos y la humanidad, diciendo lo que es bueno y lo que es malo, qué se importa y qué se exporta, que esto es nacional y esto internacional. En el ilusionismo democrático actual, los medios de comunicación audiovisuales cumplen con su cuota de espectáculo, sobre todo en la educación. También las prácticas pedagógicas tradicionales del lenguaje están diseñadas como gramáticas hegemónicas de canonización y consagración que definen la imaginación poética como un uso prestigioso del lenguaje, un correcto escribir

y leer, la legitimación de un estilo, una práctica didáctica y cognoscitiva de una determinada verdad y un selecto genio; la historia de fuentes de poder literario heredadas y superpuestas por movimientos, generaciones, grupos, estilos, etcétera; limitándose a un nivel lógico-argumentativo, a una "norma" lingüística que se impone como economía de intercambios lingüísticos y de mercadeo de bienes simbólicos escolares globalizantes (Pierre Bordieu. 1985, p. 24). El resultado son prácticas pedagógicas repetitivas, parasitarias, dependientes de los textos de estudio, de los programas ya elaborados y del ambiente de sospecha cuya prevención no permite pintar el aula de imaginación.

Desde un re acceso filosófico en su deriva ontoimaginaria, miramos el punto dominante de una nueva educación. Es decir que las prácticas pedagógicas deberán configurarse desde un repensar la enseñanza, la didáctica y el currículo. Es preciso reformular la estructura y función de la comunicación (como mediación dialógica y no como simple medio de transmisión de mensajes), la apertura a los valores (el reconocimiento del otro como diferencia) y la creación-crítica de alternativas humanas (poelector) que den cuenta de preguntas cómo: ¿qué es pedagogía hoy?, ¿qué es imaginación poética?, ¿qué pedagogías y poéticas existen, cómo están constituidas y como se diferencian?, ¿cuál es el modo existencial de un estado, actitud y lenguaje poéticos y un saber educativo del mismo? y ¿cuál es la relación imaginaria entre el mundo que proyecta como referente y el mundo que lo engloba como referencia?, ¿es posible enseñar y aprender poéticamente? De lo que se trata, entonces, es de indagar con qué lenguaje (saber), a partir de qué supuestos poéticos podemos pensar una nueva pedagogía, a quiénes, cuál es la trama de tensiones, negaciones y desimetrías en relación con los sujetos, instituciones, discursos y prácticas poético-pedagógicas.

Si la imaginación poética al amparo de lo que se ha dado en llamar "posmodernismo" despliega una metapoesía, la nueva educación también debe desplegar una metapedagogía que se hace autoconsciente por franquear los límites de la imaginación y creación-crítica: cómo puede ser, cómo ha sido y cómo está aconteciendo su práctica. Parodiando a J. F. Lyotard, el poeta como el maestro están en la situación del filósofo, en la medida que lo que hacen no está gobernado por reglas ya establecidas y así mismo no pueden ser juzgados por un determinismo. El maestro como el poeta deben trabajar sin reglas, pues éstas son precisamente el afecto y efecto que se investiga en empeño creativo. Esta autopoiesis se lleva a cabo mediante el juego, el humor, la crítica, la parodia, la analogía, la metáfora, la yuxtaposición, la simultaneidad, la intertextualidad, el uso de géneros populares, imágenes autorreflexivas, los mitos, el rompimiento temporo-espacial de la disciplina en práctica, etcétera.

En este sentido, una pedagogía de la imaginación poética propicia un nuevo saber-oír-decir, un nuevo saber-(hacer)-enseñar y finalmente un nuevo saber-(comprender)-vivir el mundo, en concordancia con la nueva percepción que despliega las capacidades autopoieticas, como una especie de "telefonía poética" o "telescopía de la vista", dirá Jacques Derrida.

Este nuevo saber-oír el mundo implica una ruptura de los hábitos de relación niño/adulto, docente/discente frente a la anquilosada manera de ver, sentir e imaginar la poesía. Se trata de un saber comunicable mediante un proceso de enseñanza/aprendizaje que integra los imaginarios culturales populares, los medios masivos de comunicación y el entorno ambiental urbano y rural de las comunidades, con toda su carga de esplendor y miseria, con sus frustraciones materiales y anhelos fallidos, con su hambre pero también con su risa.

La imaginación simbólica y su lúdica

En la diferencia entre significado y significante encontramos ese re-conocimiento pedagógico que intenta no únicamente significar sino también expresar, re-crear, co-crear. Ya estamos en la aclaración sobre lo que es o podría ser, al menos para esta deriva, pedagogía de la imaginación poética. Si lo simbólico procura un diálogo lúdico de complementación es porque constituye un juego de preguntas y respuestas que configuran un espacio de iluminación. Este juego es una actividad libre, tanto corporal como espiritual, cuya posibilidad creadora no posee más fin que el gozo en sí mismo; si es "inútil", entonces ¿qué con el sentido? Éste le viene del juego mismo, de su actividad bajo reglas que el jugador acepta para desplegar su libertad creadora.

La hermenéutica como interpretación de realidades expresivas es cómplice del juego, en su esfuerzo por captar lo irreductible de la intimidad singular, sin pretender agotar su inefable significado; por esto la hermenéutica, lejos de un fin utilitario y plusvático, es una actividad absolutamente creadora, no porque esté unida a la belleza que funda lo lúdico sino porque es útil en una dimensión humana que la existencia lógico-positiva no puede valorar.

El paso que vamos a dar en seguida tiene que ver con la relación pedagogía-imaginación-hermenéutica, en la digresión pedagógica a Hermes; pero antes, deseo precisar dos ideas esenciales. La primera, en el sentido de que el símbolo es redundante y es más abierto que el signo que se cierra en el sistema del significado atrapado en el significante; no así el símbolo, que puede ser expresado por numerosos significantes, por ejemplo el fuego, puede significar varios sentidos que se multiplican etnoculturalmente: para unos es purificador,

para otros evocación sexual, para aquél rememora los orígenes de la cultura (luz, transformación), para éste es una pasión demoníaca, etcétera.

La segunda idea que deseo retocar es con respecto a la actividad imaginativa y su florecimiento en el siglo XVIII con el romanticismo, primera subversión al programa academicista y racionalista de la filosofía cartesiana. Porque "romantizar significa dar a lo común un sentido superior; a lo ordinario, un aspecto misterioso; a lo conocido, la virtud de lo desconocido; y a lo finito, una apariencia de infinito", dejó escrito el poeta Novalis. Conectar la conciencia de lo universal en lo particular a través de la emoción, de la alegría y el "yo absoluto", como quería Colerige, es el trabajo de la imaginación.

Los clásicos temas de reflexión y sus postulados intelectuales y sociales caen con el espíritu romántico, cuyo símbolo es la revolución en todas sus dimensiones culturales, por eso el romanticismo, más que un movimiento literario, fue una moral, una estética, una filosofía. La imaginación es el poder que todo ser sensible percibe en sí para representarse en su cerebro las cosas sensibles. Por consiguiente, hay dos clases de imaginación: una que consiste en retener una impresión simple de los objetos y que la llamaron "imaginación pasiva", y otra, que arregla esas imágenes recibidas y las combina de diferentes formas constituyendo la "imaginación activa".

Es así como por mediación imaginaria "aparece la noción del otro", y el Ego queda rebasado en el Alter Ego. Bien, ahora demos un paso más allá con respecto a esta energía. La imaginación es tomar una cosa por otra transfiriendo de una representación con contenido sensible a una percepción o una imagen perteneciente a otro dominio. Por consiguiente, la imaginación ya no es identificación ni reconocimiento como en la percepción, sino simbolización; es decir, lanzarse fuera de sí, ir a la deriva, en aventura.

La imaginación poética no se ha considerado de sumo interés en tanto es fantaseo, goce, disfrute; pero por eso mismo es escisión, herida en el conocimiento de la realidad.

Lo importante es reparar en la felicidad como camino, en la imaginación poética como práctica educativa. Ésta no es principio ni llegada, sino tradición-transición-trance. Espacio y tiempo en el cual el hombre despliega su interioridad, abraza el mundo y la realidad, entra a escena ya no como espectador que ve la representación del mundo sino como acontecimiento; es decir, imaginario que se excede, puesto que es espectador, actor y personaje a la vez. La imaginación poética está en el centro de la perturbación del conocimiento y del saber total. El filósofo Cornelius Castoriadis (1997) haciendo una relectura

del "Tratado del alma" de Aristóteles y de la historia del pensamiento considera que "La imaginación radical, imaginario social constituyente", puede centrar la reflexión y reconstruir la filosofía, la historia, el conocimiento general.

La imaginación desacostumbra la realidad y pone en duda su existencia porque el hombre con su insaciable pulsión de hacer, tener y saber, la inventa a cada instante. La imaginación recupera el saber del otro como juego dialógico. La cultura que surge es del juego, se transforma en el juego, pues éste es más viejo que la cultura, seguimos a Johan Huizinga en su estudio fundamental del juego en "El Homo Ludens" (1968). El proyecto moderno se inicia con la "idea clara y distinta" del "homo sapiens" y del "cogito" que no permite que imágenes, metáforas y analogías lo desprendan de su carácter abstracto; de allí que la educación científica sea una "purificación" de todo lo dado como potencia imaginaria del sujeto. Luego, ante la incapacidad de la razón idealista de producir valor económico se asume práctica, razonable y se desarrolla la idea del "homo faber"; ahora, ante los límites de la razón y su tiranía positivista, buscamos irremediamente el comienzo y sostén de la vida: "el homo ludens", marginado por la cultura del martirio. Nuestro siglo rehuye lo lúdico, estableciendo una construcción coherente de la experiencia. "Se ha emprendido un inmenso esfuerzo para escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado, lo discontinuo y el juego. La función, la estructura, la institución, el discurso crítico de la semiología sólo tratan de eliminar lo que les aterra", escribe Jean Duvignaud, en su bello librito "El juego del juego" (1980, p. 13). Más adelante escribe que las razones para ese ocultamiento de lo lúdico en la sociedad, se debe a las exigencias intelectuales de una economía de mercado y una tecnología incontrolada, que no dejan lugar para el "terreno baldío" de la ensoñación, de "lo impensado", de lo aparentemente fútil. A los hombres de negocios y planificadores les repugna tomar en cuenta en el balance de los recursos humanos, el "precio de las cosas sin precio", es decir, de las actividades que no justifican en absoluto "la redituabilidad". El positivismo, termina diciendo el etnólogo francés, ha logrado eliminar lo que estorba a su visión "plana" del universo. El juego que es reinención en el adentro/afuera, entrada en "la perspectiva de la nada y lo inútil", dinamiza las relaciones humanas, anima la relación hasta convertirla en fiesta, derrotando la soledad y la agresividad esquizofrénica.

La imaginación al poder

"La imaginación al poder" fue la consigna de la protesta juvenil del 1968. Desde entonces los artistas y educadores han venido entusiasmados por demoler las viejas estructuras del autoritarismo y la mediocridad; no obstante,

muchos esfuerzos se han quedado en notas, mítines, foros, asambleas y sueños de idealistas y poetas. Sabemos que no es sólo el entusiasmo el que guía una nueva educación, sino las condiciones sociales y económicas hoy en crítica reacomodación. Nuestra escuela quiere pero no sabe cómo, ni con qué; es en esta encrucijada cuando la imaginación creativa se activa rompiendo las limitaciones materiales y espirituales, a un bajo costo económico en algunos casos, pero imposible sin un alto precio humano. La práctica poética ha sabido siempre sortear estas encrucijadas y por ello la debemos convocar, sin ella la pedagogía no renovará su cripta. Ahora bien, si el que práctica la creatividad es el poeta o creador en el sentido antiguo del término, no es más que un apalabrador del mundo que nadie entiende o nadie quiere entender, un "loco que escribe, hace o dice cosas bonitas que no producen dinero", un desadaptado a quien le gusta restañar heridas, un extranjero que habla en otra lengua, que inventa dentro de la lengua una nueva, como refirió Proust.

De manera que el poeta se aparta de los caminos trillados de la lengua y la "hace delirar", ejerciendo profundos cambios en el ver y en el oír. La lengua inventada será siempre agramatical, asintáctica, su incomprendibilidad es un efecto de ese afecto. "El límite no está fuera del lenguaje, sino que es su afuera: se compone de visiones y de audiciones no lingüísticas, pero que sólo el lenguaje hace posibles. También existen una pintura y una música propias de la escritura, como existen efectos de colores y de sonoridades que se elevan por encima de las palabras. Beckett hablaba de "horadar agujeros" en el lenguaje para ver y oír "lo que se oculta detrás". De todos los escritores hay que decir: es un vidente, es un oyente, "mal visto mal dicho", es un colorista, un músico" (Gilles Deleuze. 1996, p. 9).

Las escuelas no dejan de representar un espacio panóptico, un tablero donde el juego lo distribuyen los que "conocen" y el conocimiento no se cultiva con risa sino con un doloroso ascenso que va desde la imitación al servilismo. Las instituciones educativas expresan imágenes antilúdicas: como candados, uniformes y pose de Rodin, o pesadas como clase de matemáticas en tarde soleada. Los días en que hay escuela contrariamente a los festivos, son días repetitivos, incluso en los mejores planteles la distribución del espacio se hace en función del trabajo escolar, del esparcimiento y del juego, y cada uno de estos espacios está perfectamente acotado: la clase, el taller de artes, el laboratorio, el patio de juegos, etcétera (Gabriel Janer. 1989, p. 12). De la educación tradicional heredamos el orden, la planificación y la utilidad, alejándonos irremediablemente del sentimiento lúdico de la existencia.

Por otra parte, no se trata de conminar a los maestros a que sean poetas, músicos, pintores, actores, escultores; bello si lo fueran, si lo intentaran, en el sentido en que una cultura como la nuestra le asigna a ese "extraño" ciudadano denominado Poeta o Artista. De lo que se trata es de inquietar y seducir al niño que nada en el hombre a que se ilumine con sensibilidad poética, a que se abastezca de imaginación, de azar y ensueño, proponiendo una pedagogía, una ética y una estética que recupere el sentimiento lúdico y el asombro. El maestro debe reclamar que la imaginación suba al poder no burocrático sino energético, para que cada niño-hombre sea capaz de descubrir por sí mismo la fascinación de esa energía, y pueda poetizar la vida que día a día va construyendo, narrarse e interfabularse en medio de la cotidianidad que lo alimenta.

Los imaginarios corporales

La referencias directas e indirectas a los imaginarios corporales son realmente recientes, sobre todo en lo que concierne al campo educativo. Hemos pasado por el campo médico y biológico, por la psicología conductual, cognitiva y psicoanalítica, por la antropología y la semiótica. La Pedagogía de la Imaginación poética tiene mucho que decir o mejor, que hacer con el cuerpo. Y ¿qué es el cuerpo?, ¿por qué tiene hoy tanta importancia? La constitución y evolución de las representaciones y discursos sobre el cuerpo son esenciales para comprender la modernidad y la posmodernidad. Las travesías corporales son parte de nuestro diario vivir, se deslizan, se vuelven invisibles, toman figura rígida, frustrante, llegan cuando menos se esperaban, nos pervierten y atosigan, nos relajan, nos hacen sufrir y también, entre sueños y deseos, nos dan la vida que nos falta. El espejo refleja nuestro cuerpo pero no es real lo que vemos sino imaginario, el espejo aporta más de lo que creemos, nos vela y revela dimensiones insospechadas; quizá el día en que nos veamos al espejo tal como somos, ya no estemos en este mundo.

Desde que abrimos los ojos estamos en interacción intra e interpersonal, no podemos abandonarnos, cargamos con el lastre de una cultura cosificada que nos quiere máquina-cuerpo, fragmentada, deshinchada. En nuestro medio el cuerpo es un eterno decir "después", un aplazamiento de su felicidad, de su realización. Aplazamos todo lo que nos puede dar placer: el gusto por estar con alguien, ir a algún lado, estar de algún modo, hacer algo que nos place, etc.

Eso somos, de eso estamos hechos, pero ¿el cuerpo no desea, no sueña, no aspira a algo mejor y verdaderamente humano?, suponemos que sí, que una atención trans e interdisciplinaria a los imaginarios corporales nos puede permitir, primero, un espacio de reflexión, de caer en cuenta de; segundo,

una comprensión de la dimensión corporal y sus interrelaciones con la cultura y el entorno, tercero, una propuesta educativa y cultural que reintegre las dimensiones biológica y ontológica del cuerpo. La educación, entonces, es y debe ser protagónica en la recuperación, reintegración, desarrollo y futuro del ser holístico donde felizmente el cuerpo encuentra su espíritu.

Como vemos, la importancia pedagógica es definitiva, el niño sale con su cuerpo de casa pero entra a la escuela mutilado. En las casas donde la violencia está a la orden del día, el niño pierde su cuerpo o lo pervierte. Y si no es la casa ni la escuela, entonces la comunidad o el territorio cultural el que ejerce poder y moldea, transforma, reprime y angustia. En el aula escolar, por ejemplo, el cuerpo del niño no es más que cabeza y manos, pensar y hacer, esa es la máxima de un respetable establecimiento educativo. Es increíble observar el columpio alegre de los pies al borde del pupitre, en los niños que todavía no alcanzan sentados el suelo, pero el "estate quieto" del maestro inmoviliza lentamente la presencia de los pies y piernas; luego, mientras interioriza la norma, la expresión lúdica ante el regocijo desaparece y se transforma como "bien hablar", "saber reírse", "saber comportarse" en el lenguaje verbal, claro, en algunos, en los demás será el silencio, no de la escucha sino del temor y la angustia. Así crecerán y a lo mejor, ya envejecidos, no podrán evitar el juego al borde la cama, el instante de separar los pies del suelo e imaginar que el cuerpo se levanta.

En los talleres sobre oralidad y etnoficción, lectura y escritura realizados con niños y niñas, se observa un acatamiento de la norma al iniciar pero, lentamente, una energía centrífuga los va poseyendo, máxime cuando la llamada de atención repetitiva y tediosa –represión al fin– pierde la autoridad y relaja la escena. El niño es cuerpo y ritmo, ésta es la clave de una *pedagogía de la imaginación poética*. No estamos sugiriendo permisividad o ausencia de normas morales y de comportamiento, ni condiciones académicas supraespeciales, sino una pedagogía que se haga cargo del incontrolable ritmo que circula en el interior y exterior del cuerpo del niño, que no lo frene impositivamente sino que lo constituya, lo alerte, lo haga soñar.

El cuerpo ha sido comprendido desde dos miradas fundamentales que en vez de hacer dialogía se han excluido entre sí: la una naturalista, cuyas condiciones biológicas de la existencia afectan la cotidianidad, analizando la interacción entre sistemas orgánicos, marcos culturales y procesos sociales; la otra posición concibe el cuerpo como un sistema de símbolos, como un texto construido socialmente, lo cual quiere decir que se puede leer e interpretar. El cuerpo es polisémico, oscila entre la naturaleza orgánica y los imaginarios

culturales. Pero si el cuerpo es únicamente definido desde el estatuto científico, como naturaleza anatómica y fisiológica, la dimensión de éste será demasiado reduccionista y esquemática, cobrando fuerza el binomio psicofísico de sujeto-objeto. Este dualismo conflictúa al hombre en el mundo, puesto que hace ver al cuerpo como una cosa más entre las cosas, incurriendo en la naturalización de la conciencia y cosificando el alma en un cuerpo-para-otros. Es irrefutable que el enfoque médico y psicologista impiden la visión totalizadora; el cuerpo es órganos estructurados pero no territorio escénico, imagen corporal o lugar de deseo. Es preciso, entonces, encontrar la unicidad con el mundo cultural-simbólico. Pues si bien mi cuerpo cobra presencia en el otro, también es cierto que ese otro cobra presencia por mí, que soy su Otro. Al Otro lo necesito como intermediario para captar mi ser, es decir el cuerpo-para-mí; pero la relación no es tan sencilla, pues la imagen que tengo de mi cuerpo por el otro, de alguna manera es falsa o por lo menos relativa. Es desde esta mirada indirecta y compleja de donde surgen los imaginarios, que es preciso estudiar, interpretar y crear.

Los tejidos simbólicos que se dan en el interior y exterior de la conciencia, pueden ser vistos en su complejidad de acuerdo con necesidades expresivas, tal como lo ve Paul Valery en sus "reflexiones simples sobre el cuerpo" (1991, p. 398). El poeta observa que para cada persona corresponden en su pensamiento por lo menos tres cuerpos, aunque él nombra cuatro, y son: a) Mi-Cuerpo, o sea el objeto que nos encontramos a cada instante. "Hablamos de ese cuerpo -dice Valery- a terceros como si se tratase de una cosa que nos pertenece; pero, para nosotros, no es completamente una cosa y nos pertenece un poco menos de lo que nosotros le pertenecemos a él"; b) Nuestro Segundo Cuerpo, es aquel que ven los demás y el que refleja nuestro retrato..."es el que ve el amor e ignora el dolor, es el que captan las artes, es el de Narciso..." En este cuerpo es difícil admitir que se está arruinado, que la imagen que nos devuelve ha envejecido; c) Tercer Cuerpo, es aquel que tiene unidad en nuestro pensamiento, puesto que sólo expresa su presencia cuando se divide y trocea. Es el cuerpo médico, biológico. Conocer, dice Valery, es haberlo reducido a trozos; y por último d) Cuarto Cuerpo, real o imaginario, está en relación con todos los anteriores pero no es ninguno, les da sentido y los integra.

Lo importante de Valery es que podemos destacar tres ejes que se relacionan: fisiológico, psicológico y social. Cada autor o investigador del cuerpo ha hecho énfasis en uno y otro eje, modificando nuestra forma de ver, sentir y pensar el cuerpo. Estas posturas hacen parte del Esquema Corporal y se deben tener cuenta desde un punto relacional, por ejemplo, para Merleau-Ponty, el cuerpo se debe definir no como un objeto o patrón postural sino como un vehículo

de ese estar en el mundo, fenomenológicamente el hombre está arrojado en él y su corporeidad está ligada a su ser-en-el-mundo. Ante este esquema el psicoanálisis subvierte, pero no rechaza ni destruye, según palabras de Michel Bernar, por cuanto el punto de vista freudiano sólo rompe con las perspectivas biológica, psicológica y filosófica del cuerpo para revelar sus fundamentos ocultos, disimulados, inconfesables. En una palabra, los fantasmas que asedian a nuestros deseos inconscientes (1994, p. 116).

Lo que sospecha Michel Bernar de estos aportes tan valiosos del psicoanálisis, es que no destruye la superestructura que se levantó sobre lo arcaico, sino que muestra el sentido de sus fundamentos y de su construcción; es decir que el esquema corporal, la conciencia de sí, termina siendo una elaboración secundaria, una refracción consciente, disfraz o máscara científica, filosófica o ideológica. Cuando los psicoanalistas hablan de cuerpo fragmentado, dislocado, hecho pedazos, dice M. Bernad, se refieren, no a la realidad biológica y orgánica del cuerpo, sino a fantasmas, es decir, a deseos que surcan el mundo imaginario del niño y le imponen su dolorosa presencia. El contexto fantasmático es un teatro de conflictos, un territorio escénico que se revela indirectamente a través de los sueños, del lenguaje, de los juegos y posturas del niño, el joven y el adulto.

Ahora bien, la contribución nueva que puede ayudar a comprender los imaginarios corporales, tiene que ver con derivar la posición naturalista de nuestro comportamiento y comprender que nuestro cuerpo está modelado por la sociedad, es un simbolismo de dos rostros, como escribe Bernard, uno el de nuestra libido y el otro el de nuestra cultura. El uno depende del otro. Hay leyes y resistencias a esas leyes que se fijan o circulan, según las dinámicas culturales, en el interior y exterior de nuestro lenguaje corporal. De allí que es prioritario imaginar y controlar un modo de cultura que nos devuelva la imagen menos alienante y más libre de nuestros cuerpos. Este espacio de imaginación y control, no es otro que la institución escolar, porque allí nuestros cuerpos se redimensionan. La práctica educativa debe comprender que somos sujetos-cuerpos y que no simplemente consumimos conocimiento sino que también somos consumidos por la cultura.

La escuela se debe sentar sobre la base de que los cuerpos no son territorios aislados, monádicos y abstractos, sino fruto de tradiciones culturales, económicas y religiosas, que incluso ellas mismas nos han disciplinado para entenderlas, puesto que los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de las metáforas a través de las que se construyen las tradiciones (McLaren. 1997, p. 84). Estas metáforas son imaginarios poéticos que es preciso comprender para

liberar y crear nuevas metáforas que den cuenta de nuestro destino más humano. La *pedagogía de la imaginación poética* parte del sujeto-cuerpo, de su metáfora, cuyo territorio intertextual construye y deconstruye el significado, creando los imaginarios anhelantes, deseantes y posibles de los demás y los propios, logrando sino el cambio, al menos la resistencia ante la hegemonía del poder y la cultura.

Estas reflexiones se relacionan y en algunos puntos se especifican a lo largo de los ensayos sobre oralidad y etnoficción, sobre todo en lo referente a comunicación no verbal y gestos, y también en lectura y escritura, en lo que tiene que ver con la metáfora corporal, máscara y poética, y la inclusión corporal, el sentimiento y la competencia.

El taller como disenso performático

La *pedagogía de la imaginación poética* como afecto está más acá de la didáctica de los esquemas y la instrumentación; como efecto se sitúa más allá de su información disciplinaria, integrando una dimensión más amplia que la estricta "didáctica" e "historiográfica" vinculada al conocimiento teórico del código de la lengua, al aprendizaje de las normas, a la aplicación de métodos y a la información reductivista de las generaciones, períodos y escuelas. La *pedagogía de la imaginación poética* no se desvincula de ese aprendizaje, pero intenta ir más allá, comprendiendo y configurando la dimensión poética y social de la lengua desde tres enfoques: primero, desde su propio saber-ser y saber-hacer comunicativo y estético, como medios para crear una pedagogía pensada desde la infancia y su poeticidad, en una perspectiva interdisciplinaria. Segundo, desde el espacio que despliega la interproyección educativa con los imaginarios de la cultura y su espacio histórico. Tercero, desde el estudio de los registros del lenguaje y de sus enunciados, productos de la práctica social, como lo enseñan Bajtín y Vigostky. Los hombres y las mujeres se expresan en una heterogeneidad de géneros discursivos y de procesos que exceden la rutina hacia la creación; por ello necesitan tener conciencia de su espacio, de los efectos y los afectos que restringen y determinan su base: la imaginación.

Una *pedagogía de la imaginación* disloca la clase magistral, la conferencia unidireccional que no se afecta, porque mantiene a distancia, en atención (tensión) y silencio, las conciencias y los cuerpos que se disciplinan. La relación Yo-profesor habló con la verdad que legitima lo que sé, y Ustedes-estudiantes que no saben escuchan, naufraga ante el diálogo que estimula en presencia y ausencia la imaginación creativa. Y entonces, aparecen los sujetos con cuerpo, alma y cerebro integrados en una performance de la experiencia acumulada y los deseos. Entendemos la performance como una acción creativa y crítica

en un ámbito situado, lugar de cruce entre la actualización y la tradición. El verdadero taller despliega las competencias imaginativas en una escena donde la creatividad es un mensaje, pero también una forma afectiva que renueva la intimidad y los lazos entre los sujetos involucrados en la práctica pedagógica. Desde el lenguaje se desbordan las didácticas del “bien hablar y la correcta escritura”, el “tufo de literato” y el “jobi de lector de obras”. La clase magistral pasa a ser un campo de juego donde los saberes luchan, se universalizan y guardan especificidad. Ese juego de fuerzas y anhelos es el *taller* y su concepción de la enseñanza como artesanía, como experimentación y reconocimiento de experiencias pedagógico-poéticas del niño-adulto, discente-docente, bajo la dialogía, la heterogeneidad, el espacio abierto a la significación, el disenso, la pluralidad de voces.

Cuando digo taller no me refiero únicamente a una forma de animar la clase, a una actividad aislada o extraclase en la que debiera desembocar la clase de Educación Estética, Literatura, Historia, Geografía, Matemáticas, Biología, Educación Física u otra cualquiera; sino a una reformulación básica de la práctica educativa como taller; es decir, que en términos de una *pedagogía de la imaginación poética* no es posible una educación integral sin considerar el aula como un laboratorio donde las puertas y ventanas permanecen abiertas a los deseos, los sueños, las intenciones regocijantes y también agresivas de la cultura. Si es cierto que el taller es una técnica de trabajo, puesto que permite una forma concreta de orientar la clase y la labor escolar, de acuerdo claro, con la materia y sus objetivos, también es cierto que es mucho más que eso, puesto que toda técnica nueva implica un nuevo producto. Desde este punto de vista, podemos comprender que ese nuevo producto, llámese educación integral, holística, transdisciplinaria, compleja, o lo que sea, requiere del taller como pedagogía imaginativa y creativa.

Por su dialogía y solvencia, el taller acrecienta el espacio y el tiempo, a veces requiere de varias jornadas y distintos escenarios; pero esto no debe ser una limitante, sino justamente lo que es preciso buscar para evitar la inanición educativa. Lo importante es que el guía del taller planifique en ámbitos y intereses, dibuje una arquitectónica del taller que le permita viajar de orilla en orilla, de cima en cima. Lo importante es que el orientador del taller cree, de acuerdo con las circunstancias y realización de algo concreto, su propia ruta.

Plantilla a partir de la cual se desarrollaron los talleres

1. Descripción del grupo: ¿quiénes?, ¿cómo son?, ¿cuántos?, ¿dónde?
2. Recursos: físicos, humanos, técnicos.

3. Deriva: justificación y horizonte de sentido que fluye por necesidad poética, antes que por requerimiento argumentativo. La deriva no tiene propósitos fijos, es consecuencia de las circunstancias.

4. Los senderos: caminos elegidos no exentos de bifurcaciones. Motivantes más que finalidades, subjetivos más que objetivos.

5. El mapa: las coordenadas espacio-temporales e imaginativo-cognitivas.

6. Los imaginarios: el material estético oral, escrito o audiovisual.

7. Anclajes y experiencia: resultados, descripción de campo, interpretación y vivencia subjetiva.

- Taller: *performance* pedagógico que supera la clase magistral y el "aula de clase", experimentando el trabajo activo, colectivo, crítico, creativo, vivencial, concreto y sistemático.

- *Performance*: puesta en escena del lenguaje verbal, no verbal y visual; acto de habla dialógico y representacional.

El valor de la palabra

La deriva sobre oralidad se propone, en primer lugar, una refiguración de la memoria y la tradición oral, cuyos indicios histórico-culturales son fuente accesible y necesaria para transformar las pedagogías futuristas sin arraigo, al tiempo que es imprescindible en nuestro contexto educativo donde la oralidad sigue siendo un eje importante de la producción y transmisión de conocimientos. En segundo término, es una forma de desarrollar y explorar las posibilidades poéticas de la palabra, integrando el acto comunicativo a los imaginarios corporales y al lenguaje no verbal; un tercer aspecto es cualificar crítico-creativamente la *performance* oral del docente/discente, a partir del juego y las dinámicas de carácter lúdico; cuarto, comprende el reconocimiento del lenguaje no sólo como categorías lingüísticas, sino como materia de palabras, actos de habla con el cual se crean objetos y mundos y, quinto, intenta propiciar una acción pedagógica que posibilite el acercamiento de profesores y estudiantes a la tradición narrativa y a la literatura, como el arte de decir poemas y contar cuentos.

El propósito de toda educación debería superar el desgaste oral y corporal, la "palabrería" y "sensiblería", condiciones éstas manipuladas por una sociedad de mercado. Frente a este estado cultural, la pedagogía de la imaginación oral debe revalorar y promover una verdadera cultura de la palabra: sentido discursivo construido dialógicamente, donde la verdad sea ganancia antes que imposición; estética conversacional que amplifique la sensibilidad y proyecte nuestro ser

creador; acción humanizante de la oralidad cotidiana, donde tanto emisor como receptor asuman la diferencia de sus roles, cualificando la escucha como el momento privilegiado del encuentro de dos conciencias. Nuestra educación adolece de la escucha e irrespeta la emisión parlante del otro. Una pedagogía de la oralidad debe ejercitar, amplificar y profundizar constantemente en el aula y fuera de ella el hacer del habla y sus psicodinámicas crítico-creativas, así como la competencia comunicativa y sus afectos y efectos imaginarios.

Poner de manifiesto la íntima relación del lenguaje no verbal con el lenguaje articulado ha sido una razón histórica y hoy es una necesidad educativa, pues nuestra cultura requiere de lenguajes cada vez más polisémicos e integrados. Los códigos no verbales se expresan simultáneamente con los fonéticos. Las palabras junto con los gestos y las señales de aprobación o disentimiento, proporcionan al emisor y al receptor –de acuerdo con el papel que jueguen en la performance oral– la seguridad o la inseguridad de ser escuchado y de estar escuchando. En el acto de comunicación, los actores emiten señales no verbales que, a manera de subtexto, enriquecen o empobrecen su oralidad. Una pedagogía de la imaginación oral, debe hacer-saber y saber-hacer los kinemas y proxemas que constituyen ese otro lenguaje corporal-gestual-espacial, inherente al lenguaje articulado. La comunicación no verbal y la oral son muy ricas, pero su importancia no reside únicamente para el acto comunicativo, sino para el proceso del pensamiento mismo.

La tradición oral (el folclor), la narración oral y la acción dramática, son tres modalidades coincidentes y perfectamente interrelacionables.

Entendamos entonces por *performance* una acción compleja por la que un mensaje poético es simultáneamente transmitido y percibido, en un ahora y un aquí concretos. En un *performance* coinciden dos ejes de la comunicación social: por un lado está la unión entre el locutor y el autor, y por el otro el encuentro entre la situación y la tradición (Zumthor.1991, p. 33). Se puede distinguir una serie de operaciones performáticas en la acción poética: a) producción, b) transmisión, c) recepción, d) conservación y e) repetición. De esta manera podemos arriesgar –siguiendo a Paul Zumthor– una definición de oralidad: toda comunicación poética en la que, por lo menos, la transmisión y la recepción pasen por la voz y el oído. La diferencia entre transmisión oral y tradición oral salta a la vista; la primera tiene que ver con las operaciones b y c, y la segunda con las operaciones a, d y e.

Es claro que aquí nos interesa más la tradición que la transmisión oral; sin embargo ambas estarán en dialogía, pues en la pedagogía de la imaginación

poética encontramos contenidos lingüísticos, debido a la relación de la oralidad con el pensamiento, el habla y a veces la escritura; estéticos, por los efectos propiamente literarios; éticos, a partir de los cuales es posible una reconstrucción de los comportamientos y la moral; sociológicos, porque son patrimonio de las comunidades y propician el enraizamiento colectivo; psicológicos, al potencializar y reordenar psicodinámicamente la memoria individual; antropológicos, porque configuran al hombre en su dinámica cultural filogenética y ontogénica; lúdicos, porque su acercamiento permite la educación hablante/oyente mediante el juego y el goce vital; interdisciplinarios, como textos múltiples y dialógicos que permiten diversos aprendizajes y puestas en juego de saberes. Reivindicar la oralidad en medio de una cultura audiovisual tiene sentido, siempre y cuando no nos mueva la nostalgia de mantener las antiguas maneras de comunicación, sino la tarea de defender y darle peso a los valores de la palabra.

Sostendré que una pedagogía de la oralidad es, sin duda, una práctica educativa de la imaginación, y puesto que ésta se presenta como umbral epistemológico que comunica al orden de lo real con el simbólico, la *performance* oral será siempre creativa. La oralidad es hoy un texto híbrido, no obstante es posible alimentar su afecto y efecto diferenciando los registros y comprendiendo sus inter e intrarelaciones.

Ver no es mirar

Tenemos noticias de que las primeras teorías de la imagen provienen de Platón, cuyo mito de la caverna ofrece una comparación entre las sombras proyectadas sobre el fondo de la cueva y la condición del hombre, esclavo encadenado incapaz de salir a la luz del sol. La alegoría platónica arroja con suficiente claridad la imagen de lo oscuro y lo claro, el ascenso desde las sombras a la conciencia iluminada por el bien; de lo sensible (*doxa*) a lo inteligible (*nous*). El mundo, el alma y sus signos, desde Platón a Eco, pasando por Peirce; desde Aristóteles a Bachelard y Arnheim, pasando por Kant y Wittgenstein, son los ingredientes que nunca varían en el desarrollo y evolución de las teorías de la imagen, el imaginario y la imaginación.

Así mismo, la visión mediatizada o intervenida a través del escudo de Perseo, que hace reflejar la imagen del monstruo para poder decapitarlo. La Medusa, según cuenta el mito, petrifica a quien la mira directamente a los ojos; esa es la razón por la cual el héroe alado evita tener que mirarla de frente. Supongamos que la Medusa es la realidad y que ésta no es un constructo de la imaginación humana ni una transacción o negociación de significados

culturales, sino un burdo objeto sin más que está por fuera del sujeto. Si esto fuera así quedaríamos atrapados en la inmovilidad y el vacío. Por fortuna no vemos la realidad directamente, es más, la realidad no es nunca un lugar de reposo sino el cruce simbólico. Para poder conocerla, manipularla y trasformarla, tenemos que mirarla a través de la imagen, presentir detrás de ella, imaginar la representación de la cosa en el espejo. Pero para no dejar un importante cabo suelto en el mito, recordemos que de la sangre de la Medusa sobre el monte Helicón nace Pegaso, el caballo alado que comunica el inframundo con el supramundo, metaforizando la imaginación como el poder de hacer leve lo que se adhiere a la tierra por la fuerza de la gravedad.

Si el ver es la imagen en la que naufraga nuestra sensibilidad por estirar sus tentáculos a la percepción, entonces, mirar es establecer una dialogía, un entramado entre imágenes alcanzando órdenes imaginarios que despegan una interpretación cuando con Pegazo (grave y alado a la vez) se alcanza el orden simbólico; es decir, cuando los significados son descubiertos por los sentidos en la naturaleza externa o en la naturaleza interna por los sueños, o en el arte, que a través de los sentidos y la imaginación selecciona y depura la naturaleza, o también en el ritual que es una forma sagrada de arte inspirada y recreadora de vida.

Tanto la visión como la mirada difieren "por un grado de fijeza o de concentración". Pero mirada y visión están unidas por lo fisiológico, lo perceptivo y lo significativo. La vista, por ejemplo, es informativa, recoge la forma, el color, el tamaño, la distancia física. Es una acción mecánica que se desplaza de lo exterior a lo interior decodificando la imagen. Ver es hacerse consciente de los objetos del mundo exterior.

La mirada surge de lo físico pero lo trasciende, supone lo sensorial pero no se agota en ello, se desprende del ojo pero no se identifica con él. La mirada otorga imaginación, da significado a las cualidades. Es claro que la mirada no está en la retina, por ello el halcón que puede ver mejor que un humano, no tiene mirada; ésta por su poder connotativo y de trasgresión del reflejo, es un hecho hermenéutico.

La educación del ver y la mirada se plantea hoy como una de las dimensiones de una pedagogía de la imagen fundada en lo que Mario Gennari (1997) llama "las confluencias" semiótico-pedagógicas y hermenéutico-pedagógicas. Lo textual y lo interpretativo, la imagen y lo imaginario, reconstruirán para la nueva formación del niño y el joven, el mundo fragmentado que a la educación acude por vía verbal, no verbal y audiovisual.

Imagen, imaginario, imaginación

Tanto la teoría clásica que reduce la imagen a llanas asociaciones, la psicologista que considera las imágenes como respuestas a determinados estímulos, y la imagen como recuerdo simple de la percepción en la memoria, han sostenido el fundamento de la pedagogía tradicional que terminó en una tecnología del hacer, una mecánica activista para rellenar "el tiempo libre". Una didáctica sin imaginario poético, sin afecto y sin efecto. Hoy hablamos de una revolución cognitiva que desvela los procesos de estimulación-respuesta desde la teoría de sistemas y su proceso de información: ¿cómo procesa la mente humana el conocimiento? En seguida se encuentra analogía entre el proceso de conocer y los procesos cognoscitivos que interactúan en lo social. De este arranque de los años sesenta se saltó a los ochenta con el impulso que la lingüística le ha dado a las ciencias sociales e informáticas, considerando el conocimiento como constructo lingüístico de la mente: modelos o imágenes construidas y no reflejos o imitaciones de la realidad. De manera que la realidad son las imágenes que hemos construido en la interacción del hombre con el hombre y de éste con el mundo. A primera vista esto resulta alentador, puesto que el conocimiento se construye a partir de la acción, pero de qué tipo de acción hablan los "constructivistas": ¿relacional, procesal, analógica, radical, trascendental? Se aboga por el conocimiento construido por el sujeto a través de procesos logicistas (J. Piaget), pero no se habla del papel de la imaginación en la creatividad, relegando así el imaginario a un plano secundario, a sabiendas de que la imaginación es el impulso o actividad que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y técnica (Vigostky). La pregunta debería ser ¿cómo está constituida la imaginación?, ¿cómo configura la mente humana los imaginarios?, o mejor, ¿cómo son las imágenes que la creatividad humana produce? Estas preguntas nos llevan a otra más importante: ¿qué dicen, cómo se comportan los imaginarios poéticos a través de la memoria y la acción del hombre?

Es preciso referir una terminología que se presta a confusión, su claridad puede abrir posibilidades pedagógicas inusitadas: ¿qué es imagen?, ¿qué es imaginario? y ¿qué imaginación? Imagen (del sustantivo latino "imago-inis"), equivale literalmente a reproducción, representación. Hay variedad de imágenes, las visuales, las auditivas y las cinestésicas. Una tipología podría ser la siguiente: 1- La imagen en la mente, que es un producto mnemónico, un analogón del objeto mediante operación psíquica y cognitiva; 2- La imagen subjetiva o eidética, se representa independientemente de los objetos referenciados; 3- La imagen creada es decir *poiética*, producto de la

imaginación trascendental del sujeto; 4- La imagen afectiva, que produce una emoción estética, a partir del lenguaje coinémico; es decir del sistema de afectos (la fotografía familiar es un buen ejemplo); 5- La imagen fantástica o hipnagógica, no corresponde a un ámbito perceptivo ni a la iconografía mental, sólo podemos, como dice J. P. Sartre, permanecer hechizados. El mundo preonírico de las imágenes hipnagógicas es objeto de una mutación continua: las figuras cambian, se transforman, se disipan; 6- La imagen en el vacío, denominada fosfeno; es como un caleidoscopio pero no es fruto de un juego de espejos. Se obtiene haciendo presión en los ojos con las yemas de los dedos; 7- La imagen secuencial o imagen póstuma; la encontramos en el cine cuando pasan 24 fotogramas en un segundo, creando la ilusión del movimiento; 8- La imagen que no se ve o subliminal, hoy la encontramos en la publicidad primordialmente; 9- Las imágenes virtuales, que simulan y reproducen la realidad superando la fenomenología de la imagen; así podemos ver a Stallone (Rambo) jugando tejo en Colombia o a Humphrey Bogart bailando con Marilyn Monroe, etc.; 10- La imagen íntima, que posee una poesía desbordante; la encontramos por lo general en las imágenes de nuestra infancia que conservamos en regiones secretas de la memoria. Son imágenes personales incommunicables iconográficamente.

« La imagen es re-presentación de algo, por ello es una percepción objetivada. Reproduce una pipa pero no es la pipa, es decir no la puedo fumar (véase el ensayo de Michel Foucault sobre el cuadro "esto no es una pipa" de Magritte). La imagen es un "analogón" (doble) de la cosa representada, un signo que reemplaza la cosa misma, pero también es signo de una realidad sugerida o simbolizada, lo cual quiere decir que alcanza saberes no comprensibles por vías racionalizantes. La imagen como símbolo se mueve en las capas inconscientes y no conscientes del individuo (Freud) o de la colectividad (Jung). La imagen es entonces un doble, se disocia en dos polos de la realidad, se interioriza y subjetiva. Recordemos también que la raíz del vocablo i-mag-o es idéntica al de mag-ia, cuya similitud semántica es "encanto", "hechizo" o "atractivo" (M. A. Santos Guerra. 1998, p. 103).

La imagen, por tanto, nos da a ver de un modo especial, distinto, secreto; pues ella es presencia y ausencia, doble polaridad de lo real, y ésta realidad original se encarna en ella reavivándola. Desde la antigüedad más remota la presencia de la imagen ha diferenciado la humanidad de la animalidad, los vestigios arqueológicos son prueba de ello, pero aún seguimos viendo su lado claro, efectivo, nos hace falta comprender su lado oscuro, afectivo. Requerimos de una práctica de la imagen (imaginación) en la educación,

entre otras cosas, porque ésta supera el aquí y ahora materiales, banales, sujetos a la comprobación sin más, y los remite al renacimiento de sus fuerzas vitales.

Para que la imaginación poética popular, por ejemplo, alcance el dinamismo creativo y crítico frente a los medios masivos de comunicación, evitando que los receptores consoliden una percepción realista y totalitaria de lo que ven y escuchan, es preciso abrir las puertas a la recepción de dichas fuentes expresivas y comunicativas. La práctica educativa tiene que ir más allá de la imagen instrumentalista, vehículo didáctico como lenguaje para; a una pedagogía del lenguaje de la imagen, a una textualidad de su expresión, comunicación y significación, a un conocimiento verbal y no verbal de lo que se vale la sociedad para educar, seducir, persuadir, mentir, conocer, convencer... etcétera; porque tener acceso a la imagen es tenerlo a la civilización, enseñó Mentz. Esto quiere decir que tenemos que desmontar la idea logocéntrica de que el medio más eficaz para la aprensión y ejercicio del conocimiento es la letra impresa. Fuera de los códigos orales y escritos están los visuales. La capacidad crítica para leer las imágenes será el bastión del futuro, y no únicamente porque sea una ayuda didáctica para las ciencias y saberes, sino porque en sí misma la imagen despliega conocimiento, como bien lo investigó Rudolf Arnheim, en "Pensamiento Visual" (1971). No vemos únicamente la imagen sino además la miramos, evocamos, convocamos, invocamos. Potenciar el nivel creativo significa que la visión misma es una función de la inteligencia, que las cosas no las vemos sino que las percibimos y que la percepción es un proceso cognitivo (diferencia y generaliza simultáneamente) que nos permite relacionarnos con nuestro entorno físico y social, pues toda imagen se halla integrada al contexto. Así, quien mira más imagina más y por consiguiente, piensa más.

Pero la percepción no es la imaginación. Kant es el primero en observar la distinción, además la percepción sólo es posible por la capacidad espontánea de la imaginación. Autores contemporáneos (como Husserl, Sartre, Bachelard, M. Dufrenne) sostienen esta distinción radical entre imagen de la percepción, cuya función es pasiva y la imagen como creación y síntesis intencional. Mi propósito es conciliar pedagógicamente la propuesta de Rudolf Arnheim con la de Bachelard. Si para el primero la percepción es ya una actividad de la inteligencia, que clasifica y diferencia; si el sistema sensorial (medio y forma) es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva, si ver implica pensar; y si por otro lado para Bachelard, la imaginación es la facultad mayor del espíritu humano, porque gracias a ella el hombre no sólo funda el conocimiento objetivo, sino también el arte en general, deformando las

imágenes que vienen de la percepción, entonces, la imaginación juega entre lo real al no tragar entero y lo irreal que crea.

La práctica de la imagen es la imaginación, el aislamiento de una representación no causaría más que llana curiosidad. Es la intra, inter y transrelación creativa que mediante el juego selecciona y combina, la que causa el asombro y el vértigo de un saber nuevo. Es el imaginario que recolectando sensaciones y sentidos conecta a la imagen con la imaginación. El imaginario es actividad, divergencia, multiexpresividad, pero en su desorden lúdico, en lo más profundo está estructurado y es de allí de donde sale su originalidad energética y simbólica. En esta actividad interior, el imaginario se convierte en principio alquímico de la imaginación. Esto quiere decir que la imaginación es una energía organizadora o quizá debamos precisar, reorganizadora de la representación, pues el sentido nuevo desacostumbra y quiebra cualquier código acostumbrado. Inferimos, entonces, que todos poseemos imaginarios pero no todos imaginación; para alcanzar esta última, tenemos que activar la poética o racionalidad creativa, alimentar la acción imaginaria proponiendo otra mirada sobre lo real, entrenar nuestro deseo y nuestra sensorialidad para desbloquear el imaginario y estructurarlo a través de la escritura, la pintura, la música, la acción dramática, el trabajo de formas arquitectónicas y escultóricas, la composición audiovisual y demás. Es preciso abrir las ventanas de nuestra percepción y estar dispuestos a escuchar-ver la Otredad, no sólo como imágenes que vienen desde el exterior sino que emergen desde los arquetipos ancestrales que se estructuran en la psique humana (Jung); sólo así podemos conocer y re-conocernos holísticamente.

El exceso del mirar o la lectura como escritura

La preocupación por los hábitos y ávidos lectores ha hecho aparecer una didáctica llamada "animación a la lectura" que, en la mayoría de los casos, termina siendo no ánima-acción (alma de la lectura) sino un rodeo activista que no penetra el toro textual, y no es que deseemos "una oreja", por el contrario, hay que rescatar el toreo lector como un arte que deja al toro vivo, listo para una faena escrita. Quizá esta analogía me clasifica como un ignorante en materia taurina, pues el toreo es rito de la muerte; pero la lectura es un acto trágico y sublime a la vez, y a lo mejor, la única conexión del lector (torero) con el toro (texto) sea a través de la sangre que circula en ambos, templándoles el ánimo entre lo que late y deja de latir.

Los esfuerzos que se hacen porque el niño y el adulto lean son inmensos por parte de gobiernos, escuelas y editoriales. Estas últimas empeñadas en

salir airosas en las ferias de libros, clasifican por edades, temas y costos, dividen y condicionan las necesidades de la cultura lectora. Las entidades justifican su mercado editorial y discursivo, bajo el presupuesto de que una de las fallas en la educación moderna es porque "ya no se lee", "ni renuevan lecturas", y esto porque profesores y alumnos no disponen de textos ni de estrategias adecuadas. Observamos por ejemplo, que a fin de corregir estas deficiencias hay un gran entusiasmo en congresos, coloquios y talleres; pero tales actividades se están convirtiendo en un trabajo escolar más, en rutina y didáctica obligatoria. Ciertos textos publicados en los últimos años dedican más páginas a ejercicios sobre el texto leído que el propio original literario publicado en el mismo volumen. El adulto que se dirige a los niños, por tomar un ejemplo, no tiene por qué falsear la voz o imitar a la abuelita para contar un cuento. Esta comunicación ridícula evita que los niños, cuando la historia es de su interés, logren superar el vocabulario desconocido con preguntas e imaginación lingüística. Y es que todavía el lenguaje se sigue concibiendo sólo como un vehículo de información, un instrumento de comunicación sin más. El maestro ha olvidado que el lenguaje tiene que ver con la construcción de los sujetos intrasubjetivos e intersubjetivos; es decir, con las relaciones que el ser humano entabla con sí mismo y con el mundo. La pedagogía olvida que son los escritores –por razones que anotaremos más adelante– quienes ayudan a configurar y darle peso a esas relaciones con el mundo.

El mediador (maestro) tiene que estar convencido, hechizado por un texto poético oral, escrito o visual, para que su transmisión no sea únicamente un acto comunicativo, la entrega de una mercancía, sino el revelamiento de un misterio profundamente humano, un regalo que un ser le da otro, un rito más allá del sentido y del sonido. El adulto mediador debe ser un auténtico modelo de lectura, de pasión y goce. No sólo "animar" o "trabajar" con la literatura, sino desarrollar unos deseos y gustos literarios y unos hábitos críticos que generen opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre rescatar. Bien lo escribió Luis de Castresana, "la lectura es uno de los pocos actos estrictamente individuales, personales e íntimos, en los que aún puede encontrarse a sí misma la criatura humana". Quizá por esto debamos coincidir con Borges en que el libro es uno de los pocos regocijos en los que encontramos nuestra propia libertad; pero al poeta del laberinto le enorgulleció siempre su práctica lectora antes que las páginas magníficas que escribió.

La mediación tiene opciones y pueden ser autoritarias o liberadoras. Para nadie es un misterio la relación de la escritura-lectura con el poder, con la verdad que éste detenta. Un mediador puede convertir la lectura en un

organizado sistema de conocimientos y sensaciones que él considera, los lectores deben valorar y rescatar; o atizar la pluralidad de lo que está en juego en cada lectura y con cada lector. En el primer caso se utiliza demasiado la escritura/lectura para someter a los estudiantes a los designios de preceptos morales, ideológicos, estéticos, atrapándolos dentro de un callejón masificado, fácil de manejar y de adoctrinar. De esta manera, tener acceso al lenguaje escrito es acuñar cierto prestigio y autoridad frente a quienes no poseen esos afectos y efectos tecnolingüísticos. Al respecto, Michele Petit escribe que "el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete el cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse" (1999, p. 24).

En cambio, cuando la mediación lecto/escritora no es mal intencionada, quiero decir abierta y humana, puede ser el lugar de resistencia desde donde se combate el autoritarismo y los modelos caducos y serviles. Desde esta posición, podemos adivinar la "alquimia de la recepción"; es decir, la plurisignificación lectora. ¿Quién controla la recepción?, ¿quién dice esto se leerá así, de este modo, en tal o cual intensidad?: nadie. Quien crea que lo puede hacer, delira en su poder. Por consiguiente, la lectura como la escritura son viajes indeterminados, construcciones fragmentarias, mundos producidos por la intrasubjetividad e intersubjetividad de los poelectores. Designamos como poelector al sujeto que lee manteniendo su actividad crítica y a partir de esa lectura, escribe, crea un texto que lo anima. El lector no es pasivo, escucha, desvía el sentido, transforma los códigos, reescribe. Pero también él, como poelector es transformado y trastocado, pues siempre encontrará algo nuevo en la experiencia. De manera que el sentido lo vamos construyendo con voces, sensaciones, ritmos, silencios, pensamientos sacados de aquí y de allá. El sentido no es un lugar de reposo sino un fluir continuo, algo hacia donde vamos, hacia donde queremos ir.

También en el mito de Diana (Artemis) el mirar es canibalesco, obscenidad pura. La mirada se excede en un grito que calla, pues el silencio le permite a Acteón mirar a la diosa en la desnudez que lo devora. Diana se baña, Acteón que ha salido de caza por casualidad la mira y se eterniza mirándola. Para poder continuar con su rito mata un venado y se esconde adentro de su piel, así simula su presencia entre los matorrales, pero la diosa lo adivina reflejándose a sí misma en su propio lenguaje, en su propia mudez que habla, en su desnudez visible. Acteón, nieto de Cadmo, primo de Dionisio, escondido en la gruta, asumiendo su comportamiento de ciervo, espera que Diana baje al río a bañarse, y entre ella y éste se demoniza la mirada en una intimidad que crea teofanía,

misterio; crea escritura y lectura de algo que se siente e imagina pero que no es visible, porque escapa al mirar físico y se instala en la mirada imaginaria, más allá del lenguaje sígnico, en la poesía. Finalmente, Diana hiere al ciervo que hay en Acteón, disfrazado, con el arco y las flechas que le ha dado su cuidador el Cíclope Brontes. Acteón herido, se interna en el bosque y huye, pero la sangre lo delata y sus perros, sus propios perros, lo devoran: no pueden reconocerlo. Acteón es Otro siendo a un tiempo el Mismo. Llegados a esta parte no podemos evitar citar el nombre de Borges y su espejo, menos el de Pierre Klossowski y su memorable libro *El Baño de Diana*. Como Nietzsche, Klossowski intenta enseñarnos lo inenseñable, la soledad esencial de la poesía, el exceso del mirar fragmentado y azaroso que devora nuestro propio afecto. Por eso, insiste Klossowski, "lo inenseñable son los momentos en que la existencia (...) se revela como restituida a sí misma sin más fin que volver sobre ella misma: entonces todas las cosas parecen muy nuevas y muy antiguas a un tiempo; todo es posible y todo es inmediatamente imposible; y no hay para la conciencia más que dos medios: o bien callarse o bien decirlo todo" (1990, p. XII).

El sortilegio básico sería: no es que haya un espacio escritural dispuesto a recibir la acción de la lectura, es que cualquier acción lectora que resulte destacable para el poelector, convierte automáticamente el espacio escritural en Lectura. Un texto es una escena, un mirar excesivo que parte de una presencia que ve-viviendo consciente de la acción y se arremolina en la representación que ve-mirando la acción "como si". Este exceso de singularidad es catártico, porque regenera el plano de la realidad mediante la verosimilitud del imaginar de la lectura. La lectura es acción, acción del yo ante y en lo que es el mundo, y acción del mundo sobre y en lo que es y constituye el yo. Si la escritura es verbalización de la mirada sin ver, la lectura es reconocimiento de esa mirada en su salto imaginario. No leemos un libro—escribe Jaime Siles— sino el mundo; no visualizamos un conjunto de signos, sino un ser: el que es y el que somos, lo que es y me es, el que soy y el que he sido, lo que será y lo que seré. La lectura es un reconocimiento de mi yo en el otro, y viceversa (1988: 211).

El poeta René Char escribió que es preciso escuchar a la palabra, realizar lo que dice, sentir la palabra ser a su vez lo que tú eres y su existencia se vuelve doblemente tuya. Leer es, entonces, un exceso en el mirar, la capacidad de un mirar absoluto, dirá Eliseo Diego, donde quedan suspensas las otras potencias del alma, un acto de suprema atención. Semejante capacidad de mirar es, en sí misma, el don de ese reconocimiento oscuro pero inmediato que es la poesía.

De manera que ante tal actividad lectora, ante tanto deseo de atrapar lo imposible, de figurar lo que pulsa en el interior del lector, no queda más remedio que pasar el umbral hacia la escritura y viceversa. Desde la *pedagogía de la imaginación poética*, se pueden diferenciar las dos prácticas de cara a planificar los talleres, pero es imposible separarlas en el acontecer mismo de lo imaginario; desde mi punto de vista, los afectos y efectos de la Escritura y la Lectura conforman un Todo Textual, un Ser que transgrede las didácticas operativas de la especialización y asciende desde la multiexpresividad de la voz, la letra, la imagen y el silencio, hacia la construcción del sujeto imaginativo, holístico y trascendental.

Leer es escuchar el rumor de la vida

El poelector al leer escucha y al escuchar re-crea el mundo, funda realidad mediante el acto invocativo donde autor y lector convergen, sin ser absorbidos por la identidad que anula su diferencia. La lectura y escritura poética son, justamente, la diferencia del rostro o expresión; deseo del Otro y el Mismo en su relación con el referente y la referencia. Un nivel de lectura y escritura sin supuestos es imposible, pero no por ello deja ser eficaz. El vaciamiento intelectual, cultural y emotivo no es posible en lo absoluto, pues no hay origen sino comienzo. Los prejuicios se han instalado en el poelector a través de su recorrido formativo, y únicamente se los puede hacer saltar o forzar su dialéctica en la interrelación contractual de develamiento: función intra y extratextual, en la que surge el ser de lenguaje, ser que irrumpe desde el silencio. El recuerdo de Georges Jean acerca de la acción de su maestro nos da una lección de escucha eficaz: "Yo tuve un maestro en mi infancia que practicaba varias veces al día la lección del silencio. Lo hacía con tal ausencia de autoritarismo que yo aprendí a soñar mucho y cincuenta años después le doy las gracias" (1990, p. 188). Esta exteriorización e interiorización del silencio original, este Deseo incommunicable no tiene más remedio que intentar su expresión. Como escribe Maurice Blanchot, "un mundo absolutamente silencioso, indiferente a la palabra que se calla. Silencioso en un silencio que no deja adivinar, detrás de las apariencias, a nadie que señale este mundo y que señale al señalar este mundo, aunque mienta a través de las apariencias, a la manera de un genio maligno, un mundo tan silencioso no podría ni siquiera ofrecerse como espectáculo" (1969, p. 131).

Sin embargo, es preciso pensar que el poelector no es algo totalmente aislado y distintamente autónomo (descontaminado), pues todo "poeta es un ser atrapado en una relación dialéctica (transparencia, repetición, error, comunicación) con otro y otros poetas" (Harold Bloom. 1991, p. 106). Pero

la originalidad y despojamiento de la carga cultural acontece en el cruce de la intertextualidad y en el olvido por la memoria vidente, es decir creadora. La obra sólo alcanza la dimensión artística cuando se convierte, "en la intimidad abierta de alguien que la escribe y de alguien que la lee, el espacio violentamente desplegado por el enfrentamiento mutuo del poder de decir y del poder de oír" (M. Blanchot. 1969, p. 31).

No es "ni la intuición intelectual o sensible, ni el pensamiento puro, ni la experiencia muda, sino propiamente el lenguaje, el único capaz de decirnos algo sobre el hombre" (A. Ortiz-Osés. 1973, p. 24). El poelector no es únicamente apertura o cierre, sino ante todo trayecto, desplazamiento, convergencia múltiple y diferencial a la vez. Es esta paradoja la que potencia y agiliza la imaginación, rompiendo el sistema binario de oposición excluyente de lo blanco o negro.

La soledad ha sido superada en la palabra, porque como alguna vez escribió José Bergamín, "La soledad solo es posible entre solitarios". El poelector ha pasado el umbral y ha activado la ficción con toda su carga imaginaria. Pero además, el lector está envuelto en una crónica negra y su aventura policial se abre desde indicios, pistas, huellas, pisadas, documentos, testimonios, declaraciones, pruebas; todo esto sometido a una lógica implacable. La paradoja sería encontrar a lo Sherlock Holmes y su ayudante Charles Pierce, quién es el asesino de la relación pasional entre el lector y el texto. Es preciso resolver la difícil negociación entre el placer de leer y escribir y la mecanizada y árida práctica de enseñar. De lo que se trata, entonces, es de indagar sobre una trama de tensiones, negaciones y disimetrías en relación con ciertos sujetos, ciertas instituciones, ciertos discursos y ciertas prácticas (G. Bombini. 1990). Leer es también escribir a partir de la crítica, no como actividad dependiente y parasitaria, sino como otra escritura, que es tanto como decir otro imaginario.

Hay dos intuiciones en las que descansa la concepción bachelardiana del simbolismo imaginario: la una es el dinamismo organizador de la imaginación, y la otra que ese dinamismo organizador es factor de homogeneidad en la representación. La primera instancia poética es percibida por la intuición, que no es mera opinión o sensación sino la totalidad sugerida, el ser en su inmediatez original: seducción, gozo. La lectura de deslinde inaugura sus caminos en la medida que el espacio lectoescritural se va enfocando en la mirada. Las desviaciones y ocurrencias del lector son retenidas por la mirada a la textura poética, y la proyección de la lectura es revisada todo el tiempo a medida que se va penetrando en el sentido. La textura semántica y su formación imaginaria,

la simbología y sus metáforas son la fuente meditativa que pliega la lecto-escritura, es decir, la poética y su proceso de configuración.

La aproximación iniciada implica un complejo de relaciones perceptivas, estéticas y de conciencia creadora. Esta fenomenología de la imaginación surge directamente del espaciamento poético en su actualización. Es a partir de este tejido vivo de imágenes-símbolos-metáforas, como se motiva una dinámica con la otra región de la realidad, con "la otra orilla" que acontece y retiene la expresión del ser en una constante presencia en la ausencia. La explicación lectoescritural se forja redistribuyendo las "constelaciones simbólicas" y los tejidos semánticos en convergencia más que en analogía. Ya se ha señalado que si leer es escuchar-escribir, es hablar, por consiguiente la función con el Otro no es de identidad alienable, sino de encuentro-desencuentro: confluencia diferencial, convergencia al todo pero distinguiendo matices.

Estos "repertorios" y "estrategias" (W. Iser. 1987) de temas y alusiones son procesados por el *poelector* que trata de capturar los sentidos que circulan en la textura del referente y en la referencia poética. El enlace cognoscitivo y estético entre el que lee y la obra, activa la correspondencia imaginaria. La descripción fenomenológica de la comprensión y el espacio trascendente se liberan en su representación de sentido, en la interpretación del significado diseminado en el texto. Pero este significado no es el simple resultado de la relación autor-lector mediado en la lectura y escritura, sino la relación intersubjetiva entre dos conciencias, dos imaginarios: el que habita en la obra y la que posee el poelector.

La interpretación creativa y la experiencia estética se aproximan a la capacidad y al efecto catártico de la cosmovisión imaginaria: extrañamiento que hace aparecer otros mundos en la realidad.

Cada vez que intentamos descifrar y volver a cifrar un elemento escritural, apuntamos a un elemento de la lectura y su escucha como resonancia oral, a los niveles de significación del texto y al mundo que revela o viceversa. De manera que la dirección en la que funciona y se estructura el espaciamento poético, no sólo es expresión, sino también valoración y creación de realidad. El texto no es una cosa gráfica, sino una "obra viva" que habla y posee tono singular. Un texto poético no se reduce-resuelve en una serie de frases, imágenes, metáforas, diferentes unas de otras. La poética es un espacio imaginario y virtual, una arquitectura de temas, vivencias y visiones que se pueden reconstruir, recrear según miradas y voces múltiples. Leer es escuchar la voz de la vida, escribir su manantial que no cesa.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las reglas del juego

Antecedentes

Esta investigación es una reflexión crítico-creativa, cuyos antecedentes en el panorama educativo colombiano son más bien limitados. La educación y la cultura colombianas no han podido sanar la fisura entre el campo centífico-experimental y el científico-especulativo; la duda y la desconfianza en las facultades imaginativas, terminaron anatematizando la imaginación y atribuyéndole irresponsablemente la causa de la evasión del espíritu y la irrealidad de la conciencia. Entonces, ¿qué hay en el histórico contexto educativo colombiano que valga la pena tener en cuenta? Pienso que los esfuerzos han sido variados e interdisciplinarios y aunque no tocan de frente los senderos fijados para este proyecto, sí lo conducen en esfuerzos y lo validan pedagógicamente. El papel que desempeñan los centros educativos en cuanto a la búsqueda de alternativas pedagógicas y renovaciones curriculares, es muy importante.

Los hombres y las mujeres tienen la responsabilidad de refigurar su ser y construir la sociedad donde les gustaría vivir; la educación es su bastión prospectivo y futurizante, pues educar es preparar al hombre para la edificación permanente de su ser histórico, ético y estético. Pero, ¿qué tiene que ver la imaginación en todo esto?; nada menos que enfatizar en el pensamiento divergente, en los elementos expresivos, en la actitud creativa, en la renovación de los cánones, en la audacia para solucionar problemas y en la conciencia lúdica que le permite constituirse como ser deseante que sueña y camina intrépidamente, siempre más allá de la formación convergente, meramente asimiladora y rentista. Esta deriva fue definida por Jay Paul Gilford en los años cincuenta como "pensamiento divergente"; la zona izquierda del cerebro se ocupa del pensamiento racional, contrariamente a la derecha donde se ubica la fantasía, la creatividad y la espontaneidad. Según De Bono, en su libro fundamental *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral* (1994), el pensamiento vertical o lógico consiste en ahondar siempre en el mismo agujero para buscar un tesoro, mientras el pensamiento lateral realiza un agujero nuevo.

De manera que la creatividad puede ser fortalecida y debe ser desarrollada mediante un proceso educativo vital y crítico. La responsabilidad de la

educación es definitiva, su clave es la creatividad, con ella como dinamismo refigura de forma integral la pedagogía, tejiendo lazos comunicativos con lo que Carlos González llama los ambientes psicosocial, didáctico y físico (1997).

Lo psicosocial ofrece identidad, seguridad, confianza y autonomía, integra y explosiona el saber, genera la alegría y la emoción de crear a través de la comunicación mediante diferentes lenguajes, lógicas y entendimientos. El ambiente psicosocial debe provocar el asombro, generar el interés y la atención como motores del aprendizaje en la vivencia. El ambiente didáctico aporta los métodos y procedimientos divergentes, promueve la indagación, la formulación y reformulación de problemas, no solamente en la certeza del acierto sino en la posibilidad de errar; en este espacio las preguntas más que las respuestas protagonizan abriendo senderos alegres de indagación. El ambiente físico integral, fortalece el ambiente psicosocial y didáctico desde su funcionalidad, capacidad técnica, dimensión ecológica y semiótica. En las instituciones educativas donde llevamos a cabo los talleres, las condiciones físico-ecológicas no fueron las mejores; la mayoría son espacios grises, deteriorados, abandonados; arquitecturas asimilables más a los panópticos que a los lugares donde la formación se da por libertad y afecto.

En Colombia, según Carlos González Quitián, www.jansco.gob.mx/srias/educación.tocarios.num, el interés por el desarrollo de la creatividad (nótese que hablamos de creatividad y no de imaginación), nace desde la década de los años sesenta con los estudios sobre educación y desarrollo planteados y liderados por la Universidad Nacional; posteriormente, el Instituto Alberto Merani desarrollará programas para fomentar la creatividad en la inteligencia, lo propio hará el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). En la década de los años setenta el movimiento creativista va creciendo en todo el mundo; resultado de ese entusiasmo es la Fundación Mundial de la Creatividad en Búffalo, cuyas orientaciones eran la solución de problemas y el uso de técnicas creativas como la Tormenta de ideas (el Brainstorming de Osborn) y la Sinéctica de Gordon (asociación de ideas remotas) e incluso la Imaginería guiada (visualizarse como objeto para cambiar el punto de vista creativo). En Colombia, la Universidad Nacional y la Universidad Javeriana, especialmente la Facultad de Psicología de esta última, son pioneras en el estudio y difusión del conocimiento en creatividad; el nombre de Graciela Aldana de Conde es importante en el impulso del movimiento creativista. La Universidad Nacional, por su parte, desde su sede en Manizales, protagoniza el quehacer universitario y crea un grupo académico en creatividad, incorporando la cátedra Expresión y Creatividad.

Ya en los ochenta, la Escuela de Administración Pública (ESAP), desarrolla núcleos temáticos en Problemática y Solucionática desde la perspectiva creativa; también en la Universidad EAFIT se incursiona en la articulación de la creatividad con la formulación científica, la organización y la planeación cuyos aportes han sido difundidos en diversas revistas de educación básica desde la perspectiva humanística y a la luz de la creación de los inventores. La doctora Tirado, de la Universidad de Antioquia, desarrolla el tema de la creatividad desde la perspectiva de la lúdica y el juego. En Medellín, Mónica Lenz incorpora el discurso creativo al medio empresarial. Entre 1983 y 1984, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) integra los diferentes avances de las universidades colombianas al Seminario Permanente de Creatividad.

La década de los años noventa constituye un período de capacitación, producción investigativa, difusión e integración de la comunidad académica. La Universidad Nacional, sede Manizales, oficializa tres cátedras en creatividad (Talleres de Expresión y Creatividad) en los ciclos básicos, dirigidos a la formación de pregrado en ingenierías, arquitectura y administración de empresas y dos cátedras especializadas (Gestión Creativa y Desarrollo Creativo de Productos) para las líneas de profundización en gerencia e ingeniería industrial y abre una línea de investigación en cognición y creatividad. El Instituto Politécnico Jaime Isaza, de Medellín, desarrolla un programa profesional en Ingeniería Informática y de Sistemas con fundamento en talleres de Creatividad; La Universidad Javeriana desarrolla cursos permanentes de educación continuada en creatividad para profesionales y eventos de difusión en el área; la Universidad de Nariño abre la maestría en pedagogía de la Creatividad y la Universidad de Antioquia desarrolla la especialización en Pensamiento Reflexivo y Creativo, en convenio con PRYCREA y el Ministerio de Educación de La Habana.

En el campo investigativo, además de la producción académica de las universidades citadas, se distingue la producción del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, con sede en Manizales, el cual desarrolla –en colaboración con universidades nacionales y departamentales– maestrías en desarrollo humano contemplando la creatividad como dimensión fundamental. La Universidad Nacional, en hechos más recientes, crea desde Manizales el programa nacional estratégico de fomento a la Gestión Creativa (Procrea). Allí, a través de la creatividad, se ofrece inducción, capacitación y relevo generacional del profesorado; se constituye la Cátedra Virtual en Creatividad y a través del proyecto IJO, se incentiva a los jóvenes Talentos Creadores.

Importante destacar en esta contextualización de antecedentes, los eventos nacionales e internacionales que se desarrollan, primero, bajo el auspicio de

ASCUN, con el Seminario Nacional de Creatividad en 1984, en Manizales, y a nivel internacional, en la Universidad Javeriana, con el Primer Congreso Internacional de Creatividad (1991) en Bogotá; luego, Colombia participa en el Primer Congreso Mundial de Creatividad (1993) en la UNED de Madrid; también podemos destacar el Congreso Nacional de Creatividad en 1994 en Cali, promovido por la Sociedad Colombiana de Arquitectos; además, el Seminario Internacional de Creatividad, Universidad y Empresa en 1997 en Bogotá, promovido por la Universidad Piloto de Colombia; el Seminario Internacional en Técnicas y Habilidades de Inteligencia y Creatividad, promovido por la Universidad Javeriana en 1998, la Conferencia Internacional en Creatividad, y el Encuentro de Investigadores en Creatividad en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales en 1998.

Como se puede notar, parece que el movimiento creativista ha estado relegado al medio universitario y docente, incluso más al campo de la administración y las ingenierías que al de las áreas propiamente humanistas. Esto último quizá por considerar el supuesto creativo de esos saberes, pero es allí donde el estatuto cuantificador y clasificatorio se posesionó buscando el reconocimiento de la "ciencia". También es pertinente soslayar que las propuestas creativas realizadas según este informe, tienen que ver más con la acción misma de la innovación y el cambio gerencial, empresarial, instrumental, metodológico, en el diseño y la publicidad, y no tanto o casi nada con la constitución misma de las competencias imaginativas. Por otro lado, las experiencias en la educación Básica Primaria y Básica Secundaria apenas están comenzando; es nuestro propósito dirigir la mirada hacia ese vital imaginario cultural. En algunos colegios y escuelas se ha hecho intervención desde la pedagogía creativa y lúdica a través de los PEI y, en algunos casos, se han y están diseñando currículos cuyo interés ubica las artes y las humanidades en un contexto nuevo.

Por otro lado tenemos que la mayoría de los investigadores sobre esta nueva mirada educativa son extranjeros, pues en Colombia apenas si se encuentran algunos ensayos y artículos que tocan tangencialmente la imaginación. Entre los nacionales tenemos algunos textos que, si bien no plantean de forma frontal esta temática y práctica educativa, se aproximan en su crítica y meditación, o tienen relación con la pedagogía o la imaginación en la medida en que están de acuerdo en buscar nuevas alternativas de enseñanza².

² Entre los más importantes estudios y libros están: *Ampliando espacios para la creatividad* (memorias del primer congreso internacional de creatividad. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología y Colciencias: Santafé de Bogotá, 1992); *La piel del alma* de Francisco Cajiao (Edt. Magisterio, 1997); *Procesos creativos para la construcción de textos* de Matilde Frías Navarro (Edt. Magisterio, primera edición 1996, segunda edición 1998); *Pedagogía de la escritura creadora* de Javier Jaramillo (Edt. Magisterio, 1998);

Los senderos

El horizonte de sentido de esta investigación se puede sintetizar en senderos que se abren a derivas dialógicas que fueron delimitadas de cara a construir un texto que sirviera de informe final. El primer sendero fue indagar en las relaciones creativas que la imaginación poética teje entre los sujetos (discentes, docentes, comunidades), los objetos culturales (sociedad, escuela, estado, familia) y las expresiones de la cultura; en seguida había que aproximarse a algunos saberes y experiencias sobre el espacio imaginario y su deriva pedagógica, dando lugar a que un lado del espejo, acaso el más real y petrificado, desarrolle experiencias creativas sobre la práctica. El segundo sendero tenía que resaltar las conexiones entre ciertas estructuras y funciones de la imaginación, sugiriendo la necesidad de reformular las competencias lingüísticas y comunicativas a la luz de la imaginación poética. El tercer sendero fue propiciar una crítica-creativa de la enseñanza de las ciencias humanas y sociales, y de sus nexos con otros saberes, a través de la lectura-escucha de universos simbólicos integrales y diferenciales, logrando que el maestro y el estudiante dejen de padecer la cultura poética y la construyan. Esto es posible retomando la poética como lengua simbólica, textual y discursiva que teje la realidad y la dialogiza socialmente con hilos expresivos, significativos, comunicativos e interpretativos. El cuarto sendero intentaba innovar lo pedagógico asumiendo la enseñanza y el aprendizaje como un acto de habla creativo y significativo, y como un hecho ético-estético que sensibiliza y carga de sentido al docente, al discente y a la comunidad en la valoración de las múltiples manifestaciones del lenguaje. El quinto sendero, bordeando los caminos del sonido, el silencio, la palabra y la imagen, quería sostener la acción pedagógica en el umbral del asombro y lo lúdico, recuperando y fortaleciendo el amor

Pedagogía de la creatividad y de la lúdica de Carlos Alberto Jiménez (Edt. Magisterio, 1998); *Pedagogía Universitaria: una mirada estética* de Rodrigo Velasco Ortiz (Universidad Autónoma de Bucaramanga. Ensayo aparecido en *Signo y Pensamiento*, No.31 (XVI), Universidad Javeriana, 1997); *El amor de la lengua y otros ensayos* de Rodrigo León Navarro, profesor de la Universidad del Valle; *El Derecho a la Ternura* de Luis Carlos Restrepo, profesor de la Universidad Javeriana; *Descubriendo Niños Lectores*, investigación sobre las construcción de textos literarios (IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 1997); *la Formación de los Educadores en Colombia*, Bogotá, IDEP, 1996. *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*, Magisterio, Bogotá, 1996; *Colombia al Filo de la Oportunidad*. Bogotá, IDEP, 1997; *Investigación, escritura y educación de Fabio Jurado*. Red-Universidad Nacional, Bogotá, 1997; *Creatividad, educación y ambiente*, de Carlos González, CINDE, Medellín, 1997; *Juguemos a Interpretar* (evaluación de competencias en lectura y escritura) de Fabio Jurado, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez, Bogotá, Plaza & Janes, 1998. *Imaginación, creación y transcreación* (1989) y *Los niños hidropónicos* (infancia, ficción y realidad) de Rodrigo Argüello, Bogotá, Net Educativa, 1999. *La imaginación poética: afectos y efectos en la pedagogía, la estética y la cultura* de Julio César Goyes, en revista digital *Especulo* No. 11, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, Madrid, España, 1999. *Memorias del CIDEL*, Centro de Investigaciones Didácticas del Español y Literatura, Universidad Surcolombiana, posgrado en Pedagogía de la Creación Literaria, 2000.

por su práctica. Son motivaciones, aperturas, no objetivos de los cuales tenga que dar cuenta estadística; si la investigación o el informe no los refleja como debiera, es porque la necesidad pedagógica de abrir otros caminos y anclar en otras orillas fue impostergable, o porque los afectos pudieron más que los efectos, o simplemente porque la imaginación que defendemos es creativa, no reproductiva.

Metodología

Aquí nos referimos, única y exclusivamente al desarrollo de la investigación, a sus estrategias discursivas y prácticas, y no al debate que propinamos diferenciando el conocimiento lógico-científico del poético narrativo y que está consignado en una de las derivas que por limitación espacial no incluimos en esta sinopsis:

Triangulación. Bajo el dinamismo propio de un saber-hacer como hermenéutica del lenguaje, se da cuenta de la pluralidad del sujeto y la necesidad del otro. Esta *dialogía* destruye el criterio de verdad absoluta por la contaminación de las voces que provienen de diferentes contextos socio-culturales y pedagógicos, abriendo el camino hacia la construcción continua de un saber significativo.

Las referencias

Son los estudios y experiencias que sobre pedagogía de la creatividad y de la imaginación sustentan la puesta en escena de los talleres, y los validan en sus anclajes e interpretaciones.

Los talleres

Son *performances* pedagógicos de encuentro entre los estudiantes, el investigador y la imaginación creativa. Planeados según derivas, senderos, mapas y anclajes; devienen en etnografía poética que registra la experiencia sucedida, el deseo y las intenciones puestas en juego; cuestionan, además, los conceptos predeterminados por las referencias, los validan u obligan a transformarse; además, crean un metalenguaje propio de toda construcción de conocimiento

El investigador

Tanto los talleres como las referencias se consolidan únicamente cuando el investigador como sujeto reconstruido y constructor, comprende uno y otro ángulo haciéndolos dialogar; cuando interpreta y crea una mirada que sirve de horizonte "epistemológico" para practicar la pedagogía de la imaginación.

La competencia pedagógico-imaginativa que el investigador tiene, participa en el trabajo como experiencia subjetiva, narrativa y comprensiva, antes que como saber objetivo, descriptivo, explicativo y didáctico.

Los ensayos y sus derivas

Este conjunto de ensayos se configuran desde un proyecto de vida en estado poético y en relación pedagógica, articulado a la etnografía de los talleres realizados con niños, jóvenes y profesores de ambos sexos, a la cultura y sus concepciones de mundo locales y universales. Tal vez por eso su escritura se resuelve a veces en opacidad, en deriva o en entreglosamiento. La investigación gira en torno a la capacidad imaginativa del sujeto para construir realidades, es decir lenguajes. Una investigación siempre crea un nuevo paradigma o mirada epistemológica (el qué), pero además crea su metalenguaje (el cómo). Me propuse, como consta en el informe final que incluye la totalidad de los ensayos más los ocho talleres realizados, no cuestionar únicamente los contenidos de la pedagogía centrada en el razonamiento y la inteligencia del cálculo estadístico sino, además, desarticular la escritura "coherente", lógica y didáctica del informe de investigación, haciéndola sufrir una crisis en el interior del lenguaje normativo y gramatical ("lo bien escrito", "lo correcto", "la lógica lineal", etc.), para que aflore la imaginación poética, su dialogía, su intertextualidad, su yuxtaposición, su campo metafórico. De lo contrario, el informe no pasaría de ser una descripción psicológica y didáctica de resultados para aplicarse. No niego que ese estilo y práctica son importantes, pero dista de mis propósitos. Como dice el profesor Rodolfo Ramírez de la Universidad Nacional en un artículo aparecido en Educación (Nº 12 de julio 9, 2000, p. 17), referido al pensamiento divergente, en el que valora tres aspectos básicos: "la fluidez, esto es, la facilidad para ofrecer gran número de respuestas; la flexibilidad o tendencia a producir ideas diferentes entre sí y la originalidad, es decir, la relativa rareza de las soluciones obtenidas". De lo que se trata entonces es de reconsiderar la pedagogía, no como significado de reposo, sino como deriva de construcción de un saber y una práctica a partir de la imaginación. En esta investigación como en la poesía, la fuerza simbólica es centrífuga y polifónica, y el lector/maestro tomará lo que le hace falta y necesita, lo demás lo deconstruirá o lo hará servir para iniciar otra diáspora.

Es lugar común decir que un buen curso de humanidades es quizá un compendio de buenas lecturas; aquí intentamos acogernos a este criterio. Su complejidad es consecuencia de una mirada que prefiere interrogar antes que contestar, seduciendo en su simulacro, jugando en el umbral que potencia el

afuera desde adentro y el adentro desde afuera. Albergo la esperanza, como dice Mary Warnock en el prefacio a su libro *La Imaginación* (1981), de que tal vez al hacer resaltar las conexiones entre ciertas funciones distintas de la imaginación, también se pueda sugerir por qué tenemos la necesidad de educar en la imaginación.

Estas derivas pretenden que el Lector (escucha) pueda entrar en el informe con fluidez, de allí cierta libertad en las citas a textos de escritores que se han preocupado por la infancia, la imaginación y sus nexos con la cultura. La pedagogía que creo más adecuada para propiciar un fin creativo y crítico es la global, es decir, aquella que no excluye el uso de los métodos tradicionales para algunos propósitos; de allí que en estos ensayos expongo algunas habilidades y unos conocimientos básicos para cultivar y afinar la imaginación, pues su afecto y efecto surge por contexto histórico-cultural, por disposición y por costumbre, y no por generación espontánea. Al final se incluye una lista bibliográfica que guiará al lector prendado por una idea, una imagen o por su estado de controversia, a indagar siempre "más allá de mis narices" y de las suyas.

La primera deriva está dedicada a los senderos estético-hermenéuticos y educativos de la imaginación como guía para repensar una nueva pedagogía. Es una reflexión sobre la fisura crítica-creación y sobre la deriva investigativa y dialógica de la imaginación poética; propongo frente a las pedagogías estructuralistas y semióticas restrictas que neurotizan la comprensión, una pedagogía como hermenéutica imaginaria, atenta y liberadora.

La segunda deriva pone las bases para una pedagogía de la oralidad y la etnoficción, tan urgente en una sociedad que hunde sus preocupaciones de identidad y diferencia en lo popular, lo tradicional y lo regional. La práctica educativa como la vida cotidiana no han dejado de ser orales, la dinámica voz-cuerpo sigue siendo el lugar donde las ideologías conviven manipulando su imaginario. Un ligero análisis a la relación de los medios de comunicación —que son oralidad secundaria— con sus audiencias dan cuenta de ello. Mi preocupación por las competencias imaginativas del sujeto oral surge de la indiferencia de la institución educativa y los pedagogos, de las manifestaciones artísticas y estéticas de la cultura y su interconexión con las prácticas educativas. Si bien algunos investigadores se han ocupado de escuchar los relatos rural/urbanos o han hecho arqueología de símbolos e imágenes (iconografía), o bien han configurado un discurso explicativo del comportamiento de las mentalidades populares, no han intentado una aproximación pedagógica frente a los imaginarios estéticos que crean los poetas, artesanos y creadores colectivos. Basta ver el impacto de los relatos orales en los niños y jóvenes, el

ritmo del tambor, el tema sexual, la cosmovisión de la muerte; los ámbitos ideológicos del poder y del tener, los religiosos del bien y del mal, los cotidianos de amor y traición, los existenciales de vida y muerte.

La tercera deriva encuentra que en el territorio de la imagen y los imaginarios que ella comporta se están definiendo la sensibilidad, la moral y el conocimiento de los sujetos educativos; de allí la necesidad de que la pedagogía se acerque de una forma crítica pero creativa no sólo a su didáctica, sino a su estética y epistemología. Es preciso ir de una pedagogía por medio de la imagen, a un pedagogía de o para la imagen, evitando cualquier normatividad y reducción a algún modelo teórico. Con la pedagogía de la imagen: fija (pintura, fotografía, publicidad, etc.), en movimiento (cine, televisión, etc.) y las nuevas tecnologías digitales (internet, hipertexto, etc.), podemos encontrar el sentido de democracia y de construcción social; la imaginación poética puede construir dialogía entre lo local, regional y global, evitando que desaparezcan las diferencias y controlando la identidad aparente de las multimedias mercantilistas del orbe. Al final se señala la importancia de que una educación neohumanista dirija la atención investigativa a los imaginarios de la cultura popular en su dialogía poética, desarticulando las posturas viciadas y tendencias que sobre su simbología se ciernen: "populismo", "folclorización", "masificación". Los medios masivos de comunicación que operan mediante la imagen están allí las 24 horas del día invadiendo los sentidos, convocando a los cuerpos, convenciendo a las conciencias. ¿Qué dicen o hacen las políticas administrativas y académicas educativas?, ¿qué propone la pedagogía?

La cuarta y última deriva está dedicada a la Lectura y la Escritura, a la pedagogía para sacar a estas competencias de la mirada instrumental y de su efecto rentitario del lenguaje, de su gramática que controla los actos sin comprender que éste es mucho más que lengua que sirve para hacer las cuentas en la tienda o en el mercado; el lenguaje reconstruye el sujeto imaginativo y moral, lo carga de deseo y le da sentido interpretativo; el lenguaje no es únicamente mediación de lo real, sino acto de creación, él nos atraviesa y da presencia aún en la ausencia. Esta última deriva siembra algunas semillas como afectos y efectos del juego de la imaginación poética en la búsqueda pedagógica de la lengua materna, la cultura y la expresión estética; y puesto que la poesía es un importante dispositivo energético para sensibilizar, sostenemos que en una sociedad que ha perdido su capacidad lúdica y de sobrecogimiento ante lo cotidiano, negando el cuerpo, la creación y la crítica, es posible hablar de una pedagogía de la imaginación poética a fin de recuperar las ganas por la vida plena y su verdadero valor educativo.

Los talleres

Importante aclarar que las etnografías con los talleres no aparecen en esta sinopsis, su extensión y estructura impidió que incluyéramos una muestra. Aun así, los talleres son fragmentarios en la forma y limitados en el tiempo, por consiguiente son apenas ejemplos de cómo desplegar creatividad en los estudiantes, además de intentar recoger información acerca de la pedagogía practicada según las guías, valorando la observación de los procesos y resultados. La idea es que a partir de los talleres realizados, se propongan según las necesidades y condiciones, una gran variedad de los mismos. Esto quiere decir que los talleres tienen tantas variaciones como guías haya.

Se hicieron ocho talleres como soporte etnográfico y didáctico de la propuesta. La dinámica del taller ha generado respuestas tendientes a solucionar problemas de los núcleos problémicos que se han gestado en las derivas, la experiencia docente y el quehacer poético.

La planeación de los talleres se hizo sin dificultad, pero la ejecución de los mismos tuvo que ser reajustada continuamente, por las condiciones psicosociales de los grupos y las expectativas, y por el desinterés de las instituciones a las que me dirigí. La mayoría de ellas poseen condiciones desfavorables para la realización del proyecto; en algunos centros, por ejemplo, la burocracia administrativa y el desánimo por la experiencia pedagógico-investigativa demoró la selección del grupo y del maestro o maestra que lo acompaña; en otros casos, el temor a ser confrontados con su actual práctica educativa u observados, hicieron que la comunicación fuera tensionante y la participación muy contenida; el simple hecho de que el grupo y el maestro o maestra iban a ser grabados en el video causó cierta desconfianza con respecto a la finalidad de la experiencia investigativa y los resultados buscados. Y aunque se desistió de la participación de algunos centros educativos por demorar su respuesta para organizar el cronograma, en los demás se insistió dándoles la suficiente información y aclarándoles que más que observación, se trataba de compartir experiencias pedagógicas cuyo eje era la imaginación poética. Esta información se hizo por escrito y de forma personal. Uno de los aspectos físicos más limitantes son los espacios arquitectónicos, los medios técnicos (audiovisuales) y el ambiente escolar.

En varios centros encontré deficiencia en aparatos electrónicos, televisión, V.H.S., grabadora, proyector de acetatos, proyector de filmillas; en otros había instrumentos pero la calidad era pésima, por consiguiente fue necesario contratar equipos. En el Centro Distrital María Montessori, para poner otro ejemplo, donde se desarrolla un proyecto en Artes y se creía que el taller y

otras iniciativas se podrían realizar en un clima de tranquilidad y en una instalación adecuada, la sala y las colchonetas no estaban en las mejores condiciones, éramos torpedeados continuamente por la gritería de los alumnos en los pasillos; la maestra, además con cargo temporal de rectora, entraba y salía del salón indiscriminadamente, o se sentaba a calificar exámenes dentro de la sala. Cuando se les preguntaba a los estudiantes si sabían lo que iban a hacer, contestaban que no, que nadie les había informado. En centros educativos como el José Antonio Ricaurte, por dar un ejemplo de equilibrio, el taller corrió con suerte, pues la locación y los recursos estaban listos. La profesora Inés Ballén, encargada del curso, nos recibió muy amablemente y dispuso de todo para la actividad. No obstante la limitación temporal que nos obligó a cerrar el taller sin haber practicado la escritura, solicitamos a los niños y niñas que voluntariamente escribieran un cuento en sus casas y que lo trajeran unos días después. La sorpresa fue enorme, pues recibimos 18 cuentos, incluidos algunos dibujos. Cuando la semilla se siembra en condiciones especiales y de cuidado, el resultado llega sin pedir o exigir. Es obvio que en tan corto tiempo, apenas si se logra desarrollar alguna competencia comunicativa y narrativa; sin embargo, tres de los cuentos participaron en el concurso de cuento infantil Jario Aníbal Niño en la Universidad Pedagógica de Tunja.

Mi interés no es juzgar o denunciar sin más; deseo en cambio, comprender las condiciones psicosociales, pedagógicas, administrativas y físicas en las que nuestros maestros y maestras trabajan hoy; denunciar sí, pero las políticas y administraciones educativas miopes que exigen calidad educativa sin proporcionar calidad de vida, instrumental, espacial y ambiental. Renovar es un término muy alegre por estos días pero ¿con qué y cómo?

El video

La realización del video a partir de los talleres y las entrevistas a asesores y maestros involucrados en la investigación, permitió no sólo dar testimonio de una práctica docente o señalar la aventura escritural, sino propiciar una innovación en la forma de enseñar y comunicar literatura, ciencias sociales y arte. El video no es un simple apoyo visual para la configuración y estructuración conceptual sino, ante todo, lenguaje y por consiguiente pensamiento propio, puesto que determina la claridad del discurso del emisor y la formación del receptor, ampliando la visión y enriqueciendo la realidad educativa. El video tiene una denotación y una connotación propias, por ello es preciso reconocer sus funciones lingüísticas y comunicativas. Además, el video como elemento didáctico y pedagógico se conjuga en las nuevas tecnologías para

una formación innovadora y vigente en el nuevo siglo. Por ello, el video editado y que dura 45 minutos, también se puede ver como un texto independiente, que propone su propia dinámica.

La especificidad del horizonte de sentido para la realización del video dentro del marco de la investigación, está dado por la emergencia de una competencia pedagógico-imaginativa que desborda la forma tradicional de comprensión de la imagen, además de recolectar información etnográfica de los talleres, registrando hallazgos, frustraciones, limitaciones y referencias que una vez leídas apoyan la reflexión teórica. Por otro lado, sirven como práctica visual para comprender y complementar los contenidos derivados de la investigación y consignados en los ensayos. El video se ha ido convirtiendo, más que en una estrategia de comunicación y socialización del proyecto de investigación, en una acción didáctica autónoma que clama por una línea de investigación propia. La sola presencia de una cámara en el aula es causa de una serie de comportamientos, posturas, reflexiones y, sobre todo, por extraño que parezca, la cámara de video y todo el universo que comporta, jalona y activa las opiniones. El imaginario autorreflexivo que invoca la forma del cómo me veo y cómo hablo, motiva a los niños, niñas y adolescentes a experimentar y arriesgar sus opiniones. Claro que no están ajenos a la influencia de los medios, a su consumo publicitario y telenovelesco, pero justamente por eso, es tan esencial que ellos se entrenen y dispongan de su imaginación con tanto arrojo. Si logramos controlar la vanidad mercantil por la presencialidad del cuerpo que imagina, quiero decir, que el sujeto caiga en la cuenta de que no es sólo órganos, sino una totalidad viva que siente y puede hacer sentir; más tarde con seguridad aflorará el cuerpo que razona y que no se entrega por deber sino a condición de querer. Entonces el disfrute será digno y la vanidad un eje ético y creativo que goza compartiendo.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Orillas o claros de bosque

- El desarrollo de las prácticas educativas se apoyaron en los aportes de la antropología simbólica y social, el psicoanálisis y la estética de la creatividad, generando en los talleristas una concienciación de estar leyendo no códigos fragmentados, sino un mundo, su mundo, el mundo como metáfora. Fue una

experiencia constructiva, se valoró el saber del otro, en el marco del diálogo dinámico y diferenciador de saberes. Se estimuló la lectura gozosa, por ello mismo atenta, meditada, constatando lo mucho que se aprende y comparte mediante el juego. En más de una vez se logró desbloquear los sentidos corporales y espirituales de los talleristas, condicionados por la educación que recibieron o por las circunstancias sociales en las cuales viven. La vivencia poética les hizo aflorar la curiosidad, los deseos de interrogar, de jugar, de apasionarse. Es así como se puede comprender que la investigación pedagógica es una indagación y búsqueda permanente del ser ideativo, espiritual y corporal; que formarse es cualificarse y ante todo humanizarse, sensibilizarse.

- No quiero sostener que esta experiencia ha sido y será siempre regocijada y victoriosa. Hubo momentos abatidos y en algunos casos se experimentó la derrota, bien por los ambientes escolares ya indicados, o bien por los talleristas que sienten violentada su costumbre al pasar de un estado pasivo y conforme a un espacio activo y protagónico; o bien ante la ausencia de respaldo institucional y la indiferencia de los colegas docentes que aún ven en la imaginación la disculpa para evadir la realidad. No obstante, el principal criterio de evaluación que tuve fue la actitud decidida de los estudiantes, su entusiasmo en la asistencia y en la participación, su silencio, a veces cómplice y a veces meditativo, y la producción oral, escrita o audiovisual que lograron concretar al final de cada taller. Los niños del Centro Educativo Distrital José Antonio Ricaurte, como ya indicamos, escribieron 18 cuentos por fuera de clase. El resultado fue excelente, pues la acción imaginante era libre y no tenía ninguna retribución evaluativa.

- La práctica de ocho talleres en diferentes escuelas y colegios del Distrito, seis para estudiantes y dos para maestros, produjo etnografías poético-narrativas que dieron las pautas para comprender la función de la imaginación y consolidar una pedagogía que genera procesos creativos, armonizando las dimensiones afectiva y sensible con la dimensión cognoscitiva de los estudiantes. Las etnografías son: oralidad y etnoficción, dos talleres; imagen e imaginario, tres talleres; lectura y escritura, tres talleres.

- *Pedagogía de la imaginación poética* no es un método ni un sistema de reglas; hay recurrencias, dialogías, algunos procedimientos, pero no hay una metodología general. El juego de la imaginación poética deriva la pedagogía de cualquier significado de reposo; lo hace sufrir una crisis en la orilla, a fin de que zarpe a una educación renovada.

- Los talleres lograron crear un ámbito dialógico de afecto y efecto, de lúdica y conocimiento, de consenso y disenso, entre quienes participaron.

Por su juego performático, los talleres distensionaron y liberaron el cuerpo, garante del aprendizaje creativo.

- La investigación muestra que la pedagogía de la imaginación logra que el sujeto educativo construya realidades a partir de lenguaje. Se configuró, por consiguiente, una mirada epistemológica que en función y estructura recontextualiza la pedagogía tradicional anclada en la didáctica del “yo sé, tú no”, o del “yo sé lo que tú debes saber”. Como función la imaginación organizó las imágenes haciendo una síntesis trascendental, hizo posible la creación de algunos símbolos figurativos, y actuó como mediación psíquica entre la sensibilidad y el entendimiento, entre la voluntad y la razón, entre la realidad y el deseo. Como estructura desplegó ambigüedad, sustituyendo y simulando otra cosa, tornándose dialógica. Ante el racionalismo académico que se desgarraba entre los objetivos curriculares y sus logros, ante la conciencia educativa que deviene por momentos fracasada, la pedagogía de la imaginación, que es agónica en cuanto es lucha entre contradicciones, intentó cerrar la fisura y superar las dicotomías, buscando la unidad.

- Se escribieron cuatro ensayos que integran conocimientos lógico-conceptuales y saberes narrativo-poéticos, a partir de la interpretación dialógica: Los senderos, Oralidad y etnoficción, Imagen e imaginario y Lectura y Escritura. Los ensayos no únicamente cuestionan la pedagogía centrada en el razonamiento y la inteligencia del cálculo estadístico, sino además, desarticulan la escritura “coherente” y didáctica del informe de investigación dominante, haciendo que la escritura sufra una crisis en el interior del lenguaje, aflorando la imaginación poética, su intertextualidad, su yuxtaposición, su campo metafórico. El informe no es una descripción psicológica y didáctica con resultados para ser aplicados; éste reconsidera la pedagogía no como significado de reposo, sino como deriva de construcción de un saber y una práctica a partir de la imaginación. En esta investigación, como en la poesía, la fuerza simbólica es centrífuga y polifónica, y el lector tomará lo que necesita; lo demás lo reconstruirá o lo hará servir para iniciar otra diáspora.

- Se realizó y editó un video en formato VHS de 45 minutos. Este medio no es únicamente un apoyo visual para la comprensión conceptual, sino que ante todo es pensamiento y expresión en sí mismo, puesto que determina la claridad del discurso del emisor y la formación del receptor. Además, reúne información etnográfica de los talleres que se hicieron con niños, jóvenes y adultos. El video logra demostrar la emergencia de la imagen como una competencia pedagógica e imaginativa, que desborda la forma tradicional del informe investigativo; sirve como práctica visual para complementar los

contenidos derivados de la investigación consignados en los ensayos, y se constituye como estrategia imprescindible de socialización de la investigación.

• A partir de la investigación auspiciada con el IDEP, se han desplegado actividades e inquietudes que están siendo concretadas en proyectos de aula por parte de profesores que participaron en los talleres, o en estudios monográficos por parte de estudiantes que se relacionaron con la propuesta y con los talleres en socializaciones de la investigación. Así mismo, los resultados de la investigación (2000) sostienen y argumentan parte de la investigación que el autor lleva a cabo con los estudiantes de VII semestre del Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle, específicamente con el Taller Permanente de Imaginación Poética: relaciones dialógicas entre Filosofía, Literatura y Pedagogía (2001).



BIBLIOGRAFÍA

- ARGÜELLO, Rodrigo (1999). *Los Niños Hidropónicos*. Bogotá. Net Educativa.
- ARNHEIM, Rudolf (1971). *Pensamiento Visual*. Barcelona. Paidós.
- BEGÜÍN, Albert (1975). *El alma romántica y el sueño*. México. F.C.E.
- BERNARD, Michel (1994). *El Cuerpo (un fenómeno ambivalente)*. Barcelona. Paidós.
- BLANCHOT, Maurice (1969). *El espacio literario*. Buenos Aires. Paidós.
- BLOOM, Harold (1991). *La angustia de las influencias*. Venezuela. Monte Ávila Edit.
- BOMBINI, Gustavo (1990). *La trama de los textos*. Buenos Aires. Quirquincho.
- BORDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal Universitaria.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá. Ensayo & Error.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean; LARROSA y otros (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona. Alertes.
- CHATEAU, Jean (1976). *Las fuentes de lo imaginario*. México. F.C.E.
- DERRIDA, Jacques (1994). "Las pupilas de la universidad". En: GIANNI VATTIMO. *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá. Norma.
- DURÁN, Gilbert (1982) *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid. Taurus.
- DUVIGNAUD, Jean (1982). *El juego del juego*. México. F.C.E.

- EGAN, Kieran (1994). *Fantasía e imaginación: poder en la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GENNARI, Mario (1994). *La Educación Estética*. Barcelona. Paidós.
- GILLES, Deleuze (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona. Anagrama.
- GONZÁLEZ, Carlos (1997). *Creatividad, educación y ambiente*. CINDE. Medellín.
- GOYES N., Julio César (1999). "Imaginario poéticos de la cultura popular". En: *Rev. Universitas Humanística*. No. 48. Año XXII, julio-diciembre, pp. 97-111
- HUIZINGA, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Barcelona. Emecé.
- JANER G., Manila (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona. Aliorna.
- JEAN, George (1990). *Los senderos de la imaginación infantil*. México. F.C.E.
- KLOSSOWSKI, Pierre (1990). *El baño de Diana*. Madrid. Técno.
- LARROSA, Jorge (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona. Alertes.
- LIMA, Lezama (1979). *Esferaimagen*. Barcelona. Tusquets.
- LYOTARD, Jean Francois (1995). *La posmodernidad*. Barcelona. Gedisa.
- MALRIEU, Philippe (1967). *La construcción de lo imaginario*. Madrid. Guadarrama.
- MCLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós.
- MÉLICH, Joan Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.
- NOVALIS (1991). *Obra selecta*. Medellín. Editorial Endymion Ltda.
- ORTIZ OSSES, Andrés (1973). *Antropología Hermenéutica*. Madrid. Editorial Aguilera.
- PETIT, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, F.C.E.
- QUINTÁS LÓPEZ, Alfonso (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid. Cátedra.
- RESTREPO, Luis Carlos (1989). *La trampa de la razón*. Bogotá. Arango Editores.
- ROVATTI, Aldo (1990). *Como la luz tenue*. Barcelona. Gedisa.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SILES, Jaime (1988). "El libro como metáfora del mundo". En: PROVENCIO, Pedro. *Poéticas españolas contemporáneas (La generación del 70)*. Madrid. Hiperión.

VALERY, Paul (1991). "Fragmentos para una historia del Cuerpo Humano", parte segunda. Taurus. Madrid.

VIVEROS VIGOYA, Mara y GARAY ARIZA, Gloria (1999). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogota. CES. Facultad de Ciencias Humanas.

WARNOCK, Mary (1981). *La imaginación*. México. F.C.E.

WITHERELL, Carol S (1998). En: McEWAN, Hunter y KIERAN, Egan. (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

ZAMBRANO, María (1996). *Filosofía y poesía*. México. F.C.E.

ZUNTHOR, Paul (1991). *Introducción a la poesía oral*. Barcelona. Taurus.

CONCEPCIONES Y POSICIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUATIVA EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN BOGOTÁ

Análisis de Tendencias¹

Olga Cecilia Díaz Flórez²

Cuando se trata de vislumbrar el papel que hoy se atribuye y desde el cual se orienta la educación, la pedagogía y la evaluación, es necesario considerar las nuevas perspectivas en la forma de asumir la sociedad, la cultura y al sujeto en función de las transformaciones socioeconómicas, políticas y del conocimiento producidas en el orden mundial y que se constituyen en horizontes desde los cuales se tensionan los sentidos y visiones a privilegiar en el campo cultural y social.

Así, esta investigación se inscribe en un análisis comprensivo de las perspectivas que se juegan en torno a prácticas pedagógicas y evaluativas, las cuales inicialmente se pueden percibir como un asunto local y específico para dar cuenta de lo que acontece en el contexto escolar. Sin embargo, este estudio supuso un abordaje global y de conjunto en el que se intentaron reconocer las interrelaciones que se producen entre los ámbitos social, político, económico, educativo, que son promovidos en un momento histórico particular. Esta orientación, en tanto parte de asumir el carácter social que está en juego en la producción de mundo, reconoce que las prácticas sociales son construcciones generadas desde las concepciones que una sociedad hace posible en función de unas formas de ver y decir que configuran los paradigmas propios de una cultura en condiciones históricas específicas.

En este sentido, la comprensión de las prácticas pedagógicas y evaluativas, como parte de una serie de dispositivos configurados en la dinámica social, nos permite identificar las nuevas perspectivas en emergencia dentro de lo que se podría denominar "régimen discursivo estratégico", en el que dos áreas

¹ El presente artículo es una síntesis de la investigación adelantada, la cual fue aprobada y financiada por Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, a la Fundación para la Promoción de la Cultura Infantil y Juvenil –FUNDACULTURA. Participó en la convocatoria 01-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

² Lilian Lucía Caicedo Obando fue la coinvestigadora de este estudio.

del conocimiento como el lenguaje y las matemáticas adquieren una visibilidad preponderante, señalando en ellas el papel de espacios para el desarrollo de “capacidades básicas de aprendizaje”. Así, el abordaje de estas áreas no es producto de una arbitrariedad o del acoger “una moda”, sino precisamente de intentar comprender por qué en nuestra sociedad actual el lenguaje y las matemáticas se han constituido en el punto de visibilidad preponderante, en tanto a estos campos del conocimiento se atribuye la confianza –al igual que a la evaluación– de ofrecer las “salidas” a múltiples necesidades y orientaciones de la acción educativa.



MARCO TEÓRICO

Problema

Dar cuenta de las concepciones y posiciones vigentes en la comunidad educativa (directivos, estudiantes y docentes) en torno a las prácticas pedagógicas y evaluativas en dos áreas del conocimiento: lenguaje y matemáticas en 20 instituciones oficiales de 11 localidades de Bogotá.

Con esta investigación se buscó, entonces, una aproximación a interrogantes relacionados con: ¿cómo se ven y qué tipo de condiciones contextuales afectan la acción docente?, ¿cómo se posicionan los diferentes actores de la comunidad educativa frente a las actuales políticas educativas en los campos pedagógico y evaluativo?, ¿qué visiones se privilegian de lenguaje, de matemáticas?, ¿qué sentido se da a los procesos de apropiación/construcción del conocimiento en estas dos áreas?, ¿cuáles características adquiere la acción evaluativa en función de sus objetos y finalidades?, ¿qué relación se establece entre las concepciones de los estamentos considerados en torno a las categorías contempladas en el estudio?

Propósitos

- Identificar y analizar las concepciones sobre educación y evaluación que se actualizan en diferentes contextos educativos y el posicionamiento de docentes y directivos frente a las actuales políticas educativas desde la inscripción de lo educativo en el orden social.
- Caracterizar las visiones de conocimiento y los procesos que median la relación entre sujetos y saberes de los diferentes estamentos –directivos, docentes y estudiantes– en el ámbito de las áreas de lenguaje y matemáticas.

- Describir las relaciones que se establecen entre las concepciones de los diferentes actores en las instituciones educativas, en torno a sujetos, conocimiento y saberes, pedagogía y evaluación.
- Reconocer las diversas tensiones que se hacen visibles en las instituciones escolares, en las áreas objeto de la investigación.

Perspectiva metodológica

Desde la mirada conceptual que caracteriza la presente investigación, el problema no fue visto como una idea regulativa, un norte hacia el cual se dirige la acción investigativa; tampoco como un obstáculo –lo puesto por delante– por superar. Se intentó asumir un desplazamiento epistemológico que consiste en ubicar el problema en el centro mismo de la perspectiva a construir. Así, la investigación no pretende superar el problema; éste no ha estado fuera, se le ha visto como el motor –que desde una fuerza centrípeta– da lugar a permanentes reflexiones y reorientaciones, incluso sobre el sentido y la pertinencia del problema mismo. En este sentido, se trató de mirar buena parte de las aristas del problema, esto es, concentrar el mayor número de perspectivas para que los actores, en este caso docentes, directivos y estudiantes, se vean reconocidos pero también problematizados. De manera semejante, el desarrollo metodológico más que un a priori a seguir, se vio como un condensado de caminos recorridos.

Bajo esta perspectiva se acogió la idea de que investigar es resaltar lo que por anticipado estaba y pasaba desapercibido; investigar es reconocer, ver lo que ya estaba con otra mirada, otro gesto, otro estilo; investigar es ver la realidad en opciones comunicativas, hermenéuticas y complejas³.

Se trató, entonces, de elaborar una reconstrucción que diera cuenta de los procesos de significación mediante los que diferentes actores producen determinados tipos de realidad escolar, en relación con dos grandes categorías: las condiciones contextuales de la acción educativa y las posiciones y concepciones, las cuales se consideran inscritas en paradigmas dominantes y en emergencia.

Participantes y estrategias de recolección de información

La investigación centró su atención en el discurso y enunciados de docentes, directivos y docentes de veinte instituciones oficiales, pertenecientes a once

³ Perspectiva ganada en el proceso de asesoría de la presente investigación; en particular se retoman los planteamientos de MARÍN, Fernando. *Ensayos sobre los nuevos paradigmas de la educación, la cultura y la democracia*. 1999.

localidades del Distrito Capital. El criterio de selección de la muestra fue intencional, dado que la vinculación al estudio estuvo mediada por el interés y el compromiso, tanto de los docentes como de los directivos, frente a la dinámica propuesta (participar en una entrevista grupal por área y responder un cuestionario individual).

La muestra total de participantes de la investigación inicialmente fue de ciento cincuenta docentes y veinte directivos; grupo con el cual se adelantó la entrevista grupal (docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas) e individual (directivos). De este grupo, ciento veinticinco docentes y quince directivos docentes respondieron la primera (caracterización sociodemográfica y laboral) y segunda parte del cuestionario (condiciones contextuales de la acción docente). De este grupo, finalmente, cien docentes y catorce directivos diligenciaron la totalidad de los instrumentos.

En el caso de básica primaria, donde los maestros asumen todas las áreas, el grupo interesado en participar desarrolló dos entrevistas o abordó diferencialmente la discusión sobre cada área y a nivel del cuestionario se subdividieron en forma voluntaria para responderlo en una de ellas. Inicialmente se había previsto contar con un número máximo de ocho docentes por institución; sin embargo, en algunos casos, por interés de los docentes, se amplió este número hasta doce.

A nivel del grupo de directivos docentes, la entrevista se realizó con el rector, el coordinador académico o el orientador; en todos los casos se contó con aquella persona vinculada estrechamente a la dinámica pedagógica de las áreas.

Las diferentes estrategias se concibieron como suscitadoras de un diálogo, que en tanto pretexto permiten mirar un campo discursivo más amplio, vinculado con las transformaciones culturales, sociales y educativas que están emergiendo. Así, se construyó una entrevista grupal para docentes y estudiantes, y un cuestionario individual tanto para docentes como para directivos.

Resultados

Para la organización general de la información se optó por combinar el análisis cuantitativo con el cualitativo. Este análisis se inicia con una caracterización general del grupo participante en el estudio, para luego realizar la identificación de orientaciones y perspectivas, en función de las categorías preestablecidas y de aquellas que fueron construidas a partir de los enunciados incluidos en las preguntas abiertas de estos instrumentos.

A nivel de la caracterización de la población objeto de la investigación –primera sección del cuestionario– se hizo uso de una base de datos⁴ a partir del cual se desarrolla un análisis descriptivo. El análisis de las siguientes secciones del cuestionario se realizó a partir de la lectura minuciosa de los enunciados de los docentes (secciones 2 y 3) y directivos (sección 2), para lograr una categorización y subcategorización que posibilitara identificar unas tendencias que se visualizan en sus enunciados.

Así, en primera instancia, la identificación de orientaciones en los enunciados se realizó desde un abordaje cualitativo, que a su vez, posibilitara la identificación de orientaciones susceptibles de ser trabajadas como variables descriptivas en la base de datos seleccionada para este procesamiento. El otro nivel de aproximación cualitativa, tiene que ver con la lectura teórica que se hace de la amplia gama de informaciones recolectadas. Este análisis, por supuesto, se vincula con una perspectiva que pretende ser hermenéutica, compleja, contextual, en consonancia con la orientación conceptual por la que se optó, de tal manera que avanzara en la construcción de un mapa complejo de tendencias y relaciones entre concepciones y posiciones de las prácticas pedagógicas y evaluativas presentes en los discursos de docentes y directivos docentes de un grupo de instituciones del sector oficial pertenecientes al Distrito Capital.

De las características generales de los participantes

Con relación a la primera parte del instrumento, que corresponde a la caracterización de la muestra en sus aspectos socioeducativos y laborales (respondida por 125 docentes y 15 directivos docentes), se han seleccionado las variables descriptivas de la muestra participante que se considera dan la información más relevante.

El grupo encuestado tiene mayoritariamente una vinculación con su actual institución, entre un año y cinco (44 profesores –35%– y siete directivos docentes –47%–); en segundo lugar el porcentaje más alto se ubica en el rango de seis a diez años (37 docentes y 5 directivos). En cuanto a la edad, el grupo mayoritario se ubica entre los 36 y los 45 años, seguido por el grupo entre los 46 y los 55 años, tanto a nivel de directivos como de docentes.

Llama la atención el alto porcentaje de participantes en el estudio que reportan tener un nivel de posgrado, específicamente en el área de la educación

⁴ Para el diseño de la base de datos y el análisis correspondiente se utilizó el paquete estadístico StatView (SAS Institute Inc. Second edition. First printing, March, 1998).

(48% de los docentes y 66,7% de los directivos docentes). También se destaca que el 83% de los docentes y la totalidad de los directivos poseen formación profesional en educación.

Se consideró de interés explorar hasta qué punto el grupo encuestado tenía vinculación con más de una institución educativa: el grupo mayoritario (62,4% de los docentes y 53,3% de los directivos docentes) tiene vinculación con una sola institución educativa. Cerca del 30% de los maestros y el 46% de los directivos docentes informaron que trabajan en dos colegios y seis de los docentes en más de dos.

En cuanto a actividades relacionadas con la acción docente que se desarrollaron por fuera de la jornada laboral, 65 de los maestros dicen realizar entre 4 y 6 actividades por fuera de su jornada, entre ellas se incluye: trabajo de preparación de clases, lectura y corrección de trabajos; mientras que 8 de los directivos dicen realizar entre 1 y 3 actividades relacionadas con su labor en la institución por fuera de su jornada. Estos datos mostrarían cierta sobrecarga de trabajo, pues tanto docentes como directivos tienen que realizar múltiples actividades que se esperaba tendrían que estar incluidas dentro de su tiempo y carga laboral.

De las condiciones contextuales de la acción educativa

Esta caracterización⁵, parte de la importancia atribuida a la necesidad de contextualizar la situación en que maestros y directivos desarrollan su acción. En este sentido, este aspecto no se considera como un asunto tangencial o accesorio, más bien se trata de comprender cómo a partir de ciertas condiciones –las cuales no sólo, ni fundamentalmente, se refieren al ambiente físico o a los recursos materiales– se producen dinámicas que afectan tanto las interacciones como las realizaciones que se intentan promover en el contexto escolar.

Por tanto, la importancia de la contextualización estriba en que desde ella ha de visualizarse y valorarse la acción de los agentes educativos; los llamados “factores asociados”⁶ pretenden así configurarse desde nuevos abordajes, de

⁵ En este apartado se retoman algunos de los análisis cualitativos realizados; no obstante, en el informe completo de este estudio se incluye el análisis de frecuencias, porcentajes y se incluyen las tablas y figuras respectivas.

⁶ Esta categoría proviene de orientaciones recientes en la política educativa, según la cual se intenta establecer cuáles variables –según un listado preestablecido– se consideran determinantes en el logro cognitivo de los niños y jóvenes. Desde este tipo de estudios se ha fundamentado buena parte de las políticas y la inversión en educación a nivel mundial.

tal manera que se logre una aproximación cualitativa a las dinámicas que, desde la mirada de docentes y directivos, se consideran significativas al dar cuenta de los procesos educativos y del papel que realizan estos agentes.

Como condiciones que se vinculan con la acción docente, se incluyeron los aspectos administrativos, de interacción, políticas y formación. Desde ellos se elabora un panorama en el que se muestra la percepción y valoración de diversos asuntos que se consideran interrelacionados e imbricados en la práctica docente y, por supuesto, en la manera como ellos se vinculan con las concepciones y posiciones que se viabilizan en torno a las áreas de conocimiento contempladas en el presente estudio.

Condiciones administrativas

Las condiciones administrativas⁷ que influyen en la acción docente se subdividieron en factores internos y externos⁸, no para establecer una separación entre el adentro y el afuera de la institución, sino para diferenciar aquellos aspectos que se relacionan con la dinámica cotidiana y más próxima a los docentes y directivos (planta física, materiales de trabajo, organización de tiempo, dotación institucional, relaciones de poder, trabajo en equipo), de aquellos que con frecuencia aparecen como ajenos a la institución, en tanto parecen depender de agentes externos o situaciones sobre las cuales no se considera posible tener injerencia (políticas educativas, acciones de entes administrativos –particularmente de la Secretaría de Educación Distrital– y condiciones familiares de los sujetos en formación).

A nivel de los *factores internos* que inciden en la acción docente, los materiales de trabajo y la organización del tiempo fueron los aspectos que aparecieron con mayor frecuencia. En el primer caso, se destacó la insuficiencia, poca disponibilidad y la carencia de recursos necesarios para llevar a cabo su labor; en el segundo se mencionó, por un lado, la carencia de espacios para profundizar en el trabajo escolar con los estudiantes y entre los docentes, y por el otro, el desorden generado por la programación de reuniones de docentes en la jornada escolar. Se destaca que mientras para algunos docentes la dificultad evidenciada en el manejo del tiempo tiene que ver con que no se cumple con

⁷ Es de aclarar que el haber incluido algunos ejemplos de estos factores (tiempos, espacios, reuniones de trabajo, relaciones de poder, recursos físicos, materiales de trabajo, acciones de la Secretaría de Educación, etc.), en buena medida, se constituyó en un "sesgo" que determinó el tipo de enunciados que se privilegiaron en esta pregunta abierta.

⁸ Se parte del reconocimiento de que algunos de los factores llamados internos son determinados por factores externos y viceversa; éstos no se pueden separar, unos y otros se constituyen mutuamente, se desarrollan de manera tal que recíprocamente se sostienen, se dan fuerza y hacen posible la existencia del otro.

lo previsto en la planeación diseñada al comienzo del año escolar, para otros el problema radica en que no se abren espacios desde los cuales se revisen y adecuen los procesos en función de las necesidades que van surgiendo. Este aspecto también fue señalado como relevante para los directivos, quienes hacen referencia tanto a la distribución de las actividades que limita la posibilidad de cualificar la acción docente, como a la interrupción generada por actividades no previstas –generalmente provenientes de la Secretaría– que se considera afectan el desarrollo de los procesos inicialmente previstos por la comunidad educativa.

Al contrastar esta tendencia con los resultados presentados en los estudios de factores asociados con la calidad de la educación (MEN. 1993, p. 89), se destaca que un factor como la distribución de los tiempos no es considerado desde la perspectiva de quien diseña este tipo de instrumentos. De manera semejante, el factor “materiales de trabajo” se reconoce en el estudio en mención como de menor importancia, mientras que en la presente investigación, para el grupo participante, éste se constituye en determinante. También es de resaltar que “la cantidad de materiales disponibles por alumno” aparece en el estudio del MEN (1993) como responsabilidad de los estudiantes y no como un compromiso en el cual el Estado tiene una importante contribución; mientras que para los docentes participantes en el presente estudio, los materiales son recursos que ha de brindar la institución.

Otro factor interno que aparece como relevante para docentes, pero que no se valora de igual manera para los directivos, es el trabajo en equipo; aspectos como la organización de grupos de trabajo en torno a las necesidades institucionales, la importancia de discutir y llegar a acuerdos sobre las propuestas pedagógicas y evaluativas que dirijan el rumbo de la institución son, entre otros, los argumentos con los cuales se explicita este factor y que además, su no existencia se considera que repercute de manera negativa, especialmente en el trabajo académico.

En cuanto al factor “relaciones de poder”, también caracterizado como interno, se destaca que la noción de poder que subyace a los enunciados tanto de maestros como de directivos, se asume desde un ejercicio unilateral, es decir, se considera que una condición de jerarquía –desde los más altos a los más bajos niveles– en la que se determinan las acciones de unos agentes sobre otros, de tal forma que el poder es ejercido por entes como la Secretaría de Educación, el cual difícilmente se ve susceptible de movilización. Algo semejante se aprecia en los enunciados de los docentes cuando se refieren al manejo de poder unilateral por parte del directivo. Por supuesto, se desconocen

los ejercicios de poder que cada actor viabiliza desde su propia posición y de las relaciones de fuerza que se producen en el intersticio de tales manejos. Sin embargo, cuando se hacen análisis sobre la relación entre estos factores y sus efectos, buena parte de los docentes y directivos consideran que las formas de ejercicio de poder personal e institucional tienen una gran incidencia en la proyección y viabilidad de los procesos generados o por desarrollar.

En cuanto a los *factores externos*, tanto docentes como directivos resaltan las acciones de entes administrativos –especialmente de la Secretaría de Educación Distrital–, considerando que repercuten especialmente en la viabilidad de las propuestas institucionales. En este sentido, la mayoría de los enunciados plantea un análisis negativo del papel que en la actualidad cumple este estamento.

Los factores externos, no se suelen considerar en la perspectiva de los estudios oficiales; mientras que en el presente estudio existe, para muchos docentes, una relación estrecha entre lo que acontece en el interior de la institución y los factores externos que afectan la acción de los agentes educativos, es decir, se percibe una mirada que reconoce una dinámica macro involucrada en las acciones que se promueven y que puede resultar contraproducente a los procesos y dinámicas particulares que las comunidades intentan desarrollar en la institución educativa.

Con respecto a la percepción que se tiene en torno a los aspectos que se ven afectados por los factores administrativos mencionados, la mayoría de docentes y directivos destaca que el trabajo académico –visto como contenidos desarrollados superficialmente–, la proyección y la viabilidad de los procesos institucionales –manejo coyuntural de las acciones e improvisación en su desarrollo–, se ven perjudicados.

Interacción

En este aspecto se indagó por la manera como las relaciones afectan la dinámica cotidiana en el contexto laboral. Para ello se inquirió sobre la forma como los estamentos consultados caracterizaban estas relaciones y la valoración que hacían de ellas, considerando las relaciones entre: directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Para efectos de la categorización de estos enunciados se optó por establecer una distinción en función de unos ámbitos que fueron identificados: personal, profesional y administrativo.

La visión de las relaciones entre los diferentes agentes caracterizados, desde nuestra perspectiva, da cuenta de las concepciones de sujeto, de sus roles, de

las expectativas que se elaboran alrededor de su papel dentro de la institución, es decir, se vinculan con imaginarios culturales y sociales que se han estructurado acerca del "deber ser" de los roles de cada sujeto inmerso en la institución escolar.

En este sentido, de manera general, se destaca que mientras para los docentes el carácter profesional aparece como eje predominante de la interacción con todos los demás estamentos, para los directivos se plantea el ámbito personal/social como estructurante de dicha interacción. Se podría decir que el lugar desde donde se ubica al otro se vincula con el rol que se ejerce; así, mientras el docente se percibe a sí mismo como agente que desarrolla una acción de transformación de los sujetos desde unos conocimientos y unos comportamientos que se privilegian en la institución educativa, en el caso del directivo el ejercicio de su rol es asumido más en términos de disposición de las relaciones, de tal manera que se posibilite un "clima de interacción favorable" que permita cumplir con una dinámica administrativa esperada.

Para el caso de la percepción que se tiene de la relación maestro-alumno, ésta se caracteriza dentro de una amplia gama que va desde relaciones próximas y afectivamente positivas, hasta relaciones autoritarias y distantes. Además, para un buen número de docentes y directivos, la orientación de esta interacción no ha variado sustancialmente, pues se evidencia en ella rastros de un manejo unilateral del poder por parte del docente, quien también logra percibir las actitudes de rechazo y descontento por parte del estudiante. Sin embargo, para otro grupo de directivos la relación ha empezado a transformarse, pues se percibe la emergencia de nuevas modalidades de interacción, algunas de ellas marcadas por el interés del docente por lograr mayor incidencia en la vida del estudiante, y otras orientadas hacia el reconocimiento de los saberes y visiones del estudiante.

También se resalta que, para algunos docentes, se establece una estrecha relación entre los ámbitos personal y profesional, en tanto se considera que un alto grado de proximidad entre docentes y estudiantes –lo que implica una aproximación más minuciosa a la vida del estudiante– da lugar a un mayor compromiso del estudiante con el conocimiento y a una mayor concientización frente a su aprendizaje, lo cual generará unas actitudes y comportamientos adecuados a las expectativas socialmente deseables. En consonancia con esta visión, la evaluación del estudiante parte del presupuesto de que a mayor conocimiento de éste –su contexto, necesidades e intereses– será posible evaluarlo más justa y "objetivamente".

En relación con la visión de la interacción entre maestro-directivo/padre de familia, si bien se percibe un consenso en el ámbito profesional como aquél desde el cual se espera se desarrolle la relación entre los docentes y los directivos con los padres de familia, también se percibe la añoranza de lograr involucrar a los padres en las dinámicas académicas y pedagógicas que se intentan promover en la institución. En este sentido, se aspira a un alto grado de "coherencia" entre lo que el colegio y los docentes proponen, y lo que la familia tendría que apoyar en aras de favorecer la llamada educación integral.

Políticas

En esta investigación también se quiso identificar la visión que los maestros tienen de la política educativa, y la manera como ella afecta la acción docente; análisis que necesariamente se interrelaciona con las orientaciones identificadas a nivel de las áreas objeto de estudio: lenguaje y matemáticas.

De los cien docentes que respondieron la pregunta que les pedía mencionar las políticas educativas que a su juicio influyen significativamente en su acción –ya sea por su impacto favorable o desfavorable–, cuarenta y cinco de ellos mencionaron la evaluación educativa (examen de Estado, promoción automática, evaluación de la calidad, recuperación, evaluación de docentes, evaluación por logros, evaluación de competencias).

En relación con esta política se evidenciaron diferencias importantes cuando la evaluación es referida a los estudiantes o a los docentes y directivos. En el primer caso, para buena parte de los participantes se juzgan como convenientes las transformaciones que se han generado a este nivel, particularmente las referidas a indicadores de logro, evaluación de la calidad o la evaluación por competencias, y cuando aparecen críticas a estas reformas ellas tienen que ver con el escaso compromiso evidenciado en los estudiantes frente al trabajo académico. En el segundo caso, por su parte, se cuestiona el sentido, los efectos y la incidencia que tiene la acción de evaluar a los docentes y directivos, pues se considera que desde este tipo de acciones no se lograrán generar transformaciones significativas en la educación.

Esta tendencia fue igualmente identificada en la valoración que se propuso al grupo encuestado para que valorara el nivel de importancia, aporte, impacto y utilidad de algunas políticas⁹. A este nivel se ratificó la valoración diferenciable que se establece entre evaluación especialmente referida a los estudiantes

⁹ Las políticas escogidas para que fuesen valoradas en una escala fueron: Decreto 1860/94, lineamientos generales de procesos curriculares, proyecto educativo institucional, Resolución 2343 de 1996, evaluación de la calidad de la educación, exámenes de Estado, evaluación de docentes y directivos, y, plan de incentivos.

–evaluación de la calidad, exámenes de Estado, indicadores de logro– y la evaluación de docentes y directivos. En torno a esta última, es evidente la distribución heterogénea de las valoraciones en los diferentes criterios, pues no hay tendencia al acuerdo sobre su importancia, aporte, impacto y utilidad; mientras que en el primer caso se privilegia una valoración homogénea positiva en torno a estos criterios.

Estas valoraciones diferenciales que se establecen en uno y otro caso, mostrarían una posición de relativo acomodamiento frente a la política educativa. En este sentido, se podría aceptar el señalamiento de Rockwell y Mercado (1993), quienes, también a través de la investigación, han evidenciado como los maestros se apropian de manera diferencial de las políticas educativas, utilizándolas de diversas formas: para legitimar acciones propias o para controlar acciones ajenas.

El hecho de que aparezca la evaluación como política de gran incidencia, se vincula con que éste es un tema que en la actualidad ocupa la atención y convoca los intereses de la mayoría de los agentes educativos; sin embargo, sólo para unos pocos docentes y directivos –a partir del análisis desarrollado sobre las políticas seleccionadas– existe una estrecha relación entre el rumbo de los modelos políticos y económicos actuales (neoliberalismo, globalización) y la necesidad de la evaluación. Tampoco se visibiliza una problematización en torno al interjuego centralización-descentralización, pues por un lado se está hablando de la necesidad de la participación de las comunidades en el rumbo y desarrollo de sus intereses, pero a la vez se hace visible un sistema de control (evaluación masiva y de aula) por medio del cual no se pierde de vista lo que acontece con dicha participación, que al tiempo conlleva la consigna de la “autonomía”.

Esto nos remite a una de las hipótesis planteadas en esta investigación y es que la evaluación es constitutiva y constituyente de la acción educativa, es decir, no sólo se encarga de verificar el rumbo de la educación sino que, sobre todo, en forma reciente, lo elabora y define, esto es, se constituye en una anticipación de la dinámica educativa propiamente dicha.

La evaluación como *revisión y verificación* (por ejemplo, de procesos-resultados, objetivos-logros, insumos-productos) que se privilegia en el contexto educativo y en la cual se moviliza una relación medios-fines, estaría ligada a servir de instrumento o medio que *ratifica, valida y legitima* ciertas orientaciones que se movilizan dentro de los ámbitos económico, jurídico-político y de la ciencia, en que la educación aparecería como uno de los casos en los cuales este ordenamiento se materializa o se exterioriza.

Esta elaboración se inscribe en el señalamiento que hace Foucault (1970) sobre los múltiples procedimientos de control y delimitación del discurso que se vinculan con la voluntad de verdad, los cuales funcionan como sistemas de exclusión y que considera conciernen a la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. Así, la disciplina, tal como la plantea Foucault (1970, p. 12), se define por “un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas de definiciones, de técnicas y de instrumentos: todo esto constituye una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que se ha concentrado con ser el inventor”. Este autor ubica la conformación de las disciplinas como uno de los procedimientos internos de control y delimitación del discurso, esto es, procedimientos que “juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar” (p. 21).

Por su parte, la evaluación como *anticipación*, que consideramos nos vincula con un nuevo panorama en la que ésta se constituye como un fin en sí misma, en tanto *selecciona, controla y redistribuye* las orientaciones desde las cuales es posible asumir los enunciados sobre los ámbitos señalados en la anterior tendencia.

A partir de lo señalado, se plantea que la evaluación se constituye en un *a priori*—lo cual no negaría la verificación, simplemente se resalta el otro dominio de esta acción—, es decir, la evaluación genera los contenidos, los procesos y marca el derrotero de las temáticas; por tal razón, la evaluación no sería un proceso interior, ni el remate de un supuesto desarrollo, ni el momento en que miramos, sino que se convierte en una precomprensión o un prejuicio¹⁰. Así, se diría que la evaluación no está al final sino que anticipa las prácticas pedagógicas e incluso las prácticas evaluativas de verificación.

Con relación a los directivos, éstos seleccionaron como prioritarias tres políticas: calidad, cobertura (jornada única, grado cero, refrigerio gratis) y democratización/participación (gobierno escolar, participación)—36% en cada uno de estos casos—, le siguen en orden de prioridad la descentralización y la

¹⁰ Las nociones de precomprensión y prejuicio se ubican en la perspectiva hermenéutica—Heidegger y Gadamer—, según la cual “toda interpretación se fundamenta en un *tener previo*, en un *ver previo* y en un *concebir previo*. Lo que equivale a decir que no hay interpretación sin presupuestos” (Barrera, 2000:21). Aclarando, como lo destaca este autor, que “los prejuicios existen como posibilidades múltiples de sentido en las cosas y no son simples velos opacos que la educación y la cultura han interpuesto para cegarnos ante la verdad y de los que habría que liberarse a toda costa”.

evaluación en quinto lugar. El privilegiar estas políticas podría tener que ver con que ellas se vinculan con las funciones administrativas del directivo, en tanto le afectan de manera explícita y directa en su labor.

Por otro lado, es de resaltar que, dentro del análisis de políticas educativas, aspectos como la dotación y el manejo de recursos no se contemplan como significativos. La forma como se reconoce que las políticas tienen que ver en este aspecto es mínima dentro de las instituciones. Sin embargo, esta apreciación contrasta con el hecho de que se reconoce que éste es un factor que tiene alta incidencia en la labor docente, tal como se había mencionado en los aspectos administrativos.

Formación: inicial, posgrado, permanente, en el sitio de trabajo

En los resultados que se describen a continuación, se pretende resaltar una mirada desde la cual cada respuesta alrededor de la formación recibida expresa una expectativa y un ideal de lo que ella representa, es decir, cuando se mencionan aspectos positivos, negativos o ausentes en dicha formación se está hablando desde lo esperable o no de dicha formación y de lo que en cada etapa, de tales procesos formativos, se aspira y considera como apropiado. De esa manera se procuró identificar los aspectos que se resaltan en cada tipo de formación y se trató de identificar los aspectos que en cada uno de ellos se consideran como relevantes, o necesarios a reconocer.

La relación que aquí se intenta bosquejar vincula dos aspectos que resultan centrales en la comprensión y valoración de la dinámica educativa: la percepción de la formación del docente y el tipo de orientaciones y perspectivas –concepciones y posiciones– que se visibilizan en los discursos y prácticas frente a su acción pedagógica. En este sentido, es innegable la injerencia y mediación que se genera entre formación profesional y prácticas pedagógicas, interrelación que, sin ser causal, sí establece unos puntos de encuentro en términos de los diversos imaginarios que se promueven en los procesos educativos.

En términos generales, se aprecia que en la formación inicial se consideran como aspectos relevantes la adquisición de conocimientos, la preparación profesional y el desarrollo de valores; esta última orientación se destaca en este nivel de formación y no ocupa un lugar relevante en los restantes niveles de formación profesional.

Con respecto a la formación de posgrado, el aspecto que se menciona como más relevante tanto por docentes como por directivos es la profundización

y actualización, seguido de la adquisición de conocimientos de la propia disciplina y de otras. Como aspectos que se valoran negativamente o que se mencionan como carencia, están la calidad y exigencia de los programas, la escasa relación teoría-práctica, la poca correspondencia con intereses particulares; la escasa formación investigativa, el bajo nivel de profundización y la carencia de apoyo estatal e institucional para adelantar estos estudios.

En cuanto a la formación permanente se espera que tenga un alto nivel de profundización y actualización, que esté referida especialmente a estrategias metodológicas, didácticas, avances teóricos y de experiencias que estén al día con el trabajo en las instituciones.

Cabe anotar que tanto en la formación de posgrado como en la formación permanente, se reclama contar con mayores niveles de profundización y actualización, ampliar la apropiación de conocimientos, especialmente de carácter disciplinar, didáctico y a nivel de estrategias pedagógicas.

Una de las diferencias que se identificaría entre estos dos tipos de formación es que en la segunda –formación permanente–, se reclama mayor vinculación entre las necesidades y requerimientos cotidianos de docentes y directivos y el aporte que se espera de esta formación, esto es, en los procesos de educación profesional la contextualización se considera como característica central.

Otro aspecto que se reconoce como importante y que comparten estas dos modalidades de formación, el cual no se hace visible en los otros niveles contemplados, es la investigación –orientación que en la actualidad se considera indispensable en la cualificación de la labor docente.

En relación con la formación en el sitio de trabajo, las expectativas están centradas en la contextualización, la adquisición de conocimientos, la profundización y la interlocución, referidos especialmente al ámbito institucional. En este sentido se señala que como los requerimientos de las instituciones tienen un carácter muy específico, la formación tendría que ver con aportes a la solución de problemas concretos e inmediatos. De los aspectos que solamente aparecen en esta modalidad, resalta el liderazgo pedagógico, el cual es reclamado especialmente por parte de docentes. A este nivel es notorio el señalamiento en torno a la necesidad de contar con mayores niveles de coordinación entre las acciones de los docentes, de tal manera que se promueva la construcción de equipos de trabajo con orientaciones comunes en el campo pedagógico y académico.

Llama la atención que un aspecto como el investigativo, que en la actualidad se promueve e intenta afianzar como condición constitutiva de la acción

docente –en tanto se ve como estrategia de profesionalización, al asumir que desde la ciencia se logra mejorar el estatus del maestro a través de la fundamentación de su saber–, para el grupo de docentes y directivos no se ve como importante en esta modalidad de formación, pues no se señaló como proceso que se desarrolla en la institución –valoración positiva o negativa– y tampoco se consideró como una carencia –ausente–.

En este sentido se destaca el cuestionamiento que hace Popkewitz (1992, p. 99) en torno al sentido que recientemente se promueve sobre el rol atribuido al maestro: “el trabajo del profesor, así como su evaluación, se constituye en un elemento clave en los programas de reforma. La discusión vincula la calidad de la enseñanza con las limitaciones de la organización burocrática de la escolarización; desde esta perspectiva el lenguaje de la reforma intenta producir un cuerpo docente más profesional, con un estatus más elevado y con mayores responsabilidades y remuneraciones económicas”.

Estas tendencias subsisten en esfuerzos reformadores actuales, que enlazan el profesionalismo con la mejora escolar. No obstante, muchas de estas alternativas, en últimas, conducen a elevar la carga de trabajo del docente y a fortalecer el nivel de control de sus prácticas. De esta manera, muchas de las acciones evaluadoras del maestro orientadas a “rendir cuentas”, suponen la existencia de una relación directa entre el conocimiento de la evaluación y las prácticas y actuaciones específicas. Este tipo de concepción conduce a valorar de manera significativa los aspectos instrumentales de la enseñanza y a minimizar aquellos afectivos y sociales, que cualitativamente inciden en los procesos educativos.

El énfasis en la llamada “profesionalización” del docente como medio para favorecer la cualificación de la actividad educativa, tal como lo analiza Díaz (1994), es reelaborada por una pedagogía vinculada con el pensamiento pragmático, que enfatiza los aspectos de eficiencia y productividad sobre aquellos que se relacionan con procesos de conocimiento o de desarrollo personal. Esta visión se apoya, de manera implícita, en una serie de postulados de orden económico, en especial en la teoría del capital humano. Esta teoría incorpora a la concepción de la educación dos posiciones centrales: que a mayor educación mayor desarrollo, y que hay una vinculación natural y racional entre demandas laborales y capacitación profesional.

Lo que aquí se empieza a vislumbrar es una situación aparentemente paradójica, pues si bien desde las orientaciones de las reformas educativas y de los procesos de formación que se vinculan con ellas se da la sensación de una transformación de la visión que se tiene del maestro, las múltiples acciones

que se derivan de dichas orientaciones vuelven a instrumentalizar el sentido del rol docente. En este sentido podríamos destacar que el dispositivo educativo juega, ante todo, a la conservación: se muestra como cambio la conservación y en últimas, se niegan las posibilidades de cambio.

De las concepciones y posiciones

Con relación a los énfasis y orientaciones identificadas en la red elaborada¹¹, tanto en lenguaje como en matemáticas, se privilegian en mayor medida *el desarrollo de habilidades y el dominio y aplicación de conocimientos* (véanse Tablas 1 y 2); se destaca que la relación de frecuencias entre estos dos énfasis es inversa a nivel de las dos áreas contempladas en el estudio (Figura 1): mientras para el grupo de docentes de lenguaje resulta más relevante el desarrollo de habilidades comunicativas (17 de los 35), en matemáticas la tendencia de mayor énfasis se ubica en la apropiación de conocimientos impartidos por el docente (29 de los 48).

En términos del abordaje conceptual que orientó el estudio a nivel de las áreas objeto de trabajo, se diría que predominan las precomprensiones del lenguaje (véase diagrama 1) que se fundamentan en las *teorías referenciales* –particularmente desde quienes privilegian el dominio y aplicación de conocimientos impartidos–, *las teorías formales, estructurales y sintácticas* –especialmente desde los enunciados que destacan el desarrollo de habilidades–, y en una proporción menor, el lenguaje sería asumido desde las *teorías pragmáticas* –principalmente quienes enfatizan en el desarrollo de las competencias comunicativas, en la producción de textos en función de intenciones comunicativas, en el desarrollo del pensamiento, en la potenciación de condiciones comunicativas, y en un sentido más fuerte, la producción de mundo cultural y simbólico.

Tabla 1. Énfasis y orientación de los aspectos que se privilegian en las prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje: tendencias

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
1. DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS	17	Comunicación efectiva (desde manejo de aspectos gramaticales) Ejercitación (adquisición de la lectoescritura desde dominio)	8

¹¹ El análisis de esta categoría se hizo a partir de la sistematización de los enunciados del grupo de docentes, para lo cual se les solicitó que explicitaran, a través de una red conceptual, aquellos aspectos que dentro de sus prácticas pedagógicas consideran centrales, y las relaciones que entre dichos aspectos se construyen, identificando las prioridades que establecen en el trabajo de cada área.

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
		de aspectos morfológicos y fonéticos)	3
		Resolución de problemas para la competitividad	1
		Comprensión y expresión (comprensión de la realidad, de textos y aspectos gramaticales)	5
2. DOMINIO Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS	8	Comprensión (de contenidos del área y aspectos gramaticales)	1
		Comunicación efectiva (desde el manejo de la gramática)	3
		Ejercitación (en función de reglas gramaticales, dar cuenta de contenidos del área)	4
3. PROMOCIÓN DE ACTITUDES Y VALORES VINCULADOS CON EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA	5	Motivación e interés hacia el aprendizaje y la vida en comunidad	5
4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	5	Desarrollo de habilidades comunicativas	1
		Uso del lenguaje en situaciones específicas y en diferentes contextos (pragmática)	3
		Interacción y autorregulación	1
		Expresión de potencialidades de los niños (de emociones y experiencias)	1
5. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN FUNCIÓN DE INTENCIONES COMUNICATIVAS	3	Significación y comunicación (uso de lenguaje en de situaciones específicas, expresión, sentimientos y experiencias)	3
		Desarrollo de procesos cognitivos	1
6. PRODUCCIÓN DE MUNDO CULTURAL Y SIMBÓLICO	3	Construcción de sentido y apropiación de la cultura (comunicación y expresión de sentidos)	3
		Proceso de constitución de sujetos	1

7. POTENCIACIÓN DE CONDICIONES COMUNICATIVAS	1	Reconocimiento de la diferencia Recuperación y desarrollo de diferentes formas de comunicación (atenuación de las desigualdades)	1
8. DESARROLLO DE PENSAMIENTO	1	Producción de discursos y elaboración de textos	1
NO RESPONDE	1		

A nivel de las matemáticas, tal como se aprecia en la Tabla 2, se destacarían como precomprensiones predominantes (diagrama 2) los enfoques *logicista* y *formalista*, e incluso el llamado "platonismo"; esta última concepción se destacaría desde los enunciados que privilegian la idea de las matemáticas como un asunto de dominio y aplicación de conocimientos preestablecidos. Las otras dos aparecerían vinculadas con las orientaciones que destacan la apropiación de conceptos de la lógica matemática (logicismo) y a aquellas perspectivas que promueven un manejo riguroso de las demostraciones elaboradas desde la actividad matemática (formalismo).

Lo anterior se hace evidente en el tipo de perspectivas que se destacan como ejes centrales en la manera de asumir cada una de las áreas. Es de aclarar que las visiones que a continuación se analizan no fueron categorizadas como independientes unas de otras. Por tanto, las frecuencias a nivel de énfasis y orientación de las prácticas pedagógicas en estas dos áreas no fueron ubicadas de forma excluyente.

Tabla 2. Énfasis y orientación de los aspectos que se privilegian en las prácticas pedagógicas en el área de Matemáticas: Tendencias

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
1. DOMINIO Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS IMPARTIDOS	29	Manejo de contenidos y relaciones entre ellos	22
		Apropiación de conocimientos/ conceptos adquiridos a partir de la ejercitación	7
		Herramienta práctica para desenvolverse en la cotidianidad	1
2. DESARROLLO DE HABILIDADES	11	Solución de problemas Manejo de contenidos y	4

ÉNFASIS	FREC.	ORIENTACIÓN	FREC.
		relaciones entre ellos	2
		Manejo de operaciones	5
3. DESARROLLO DE PROCESOS COGNITIVOS Y DE PENSAMIENTO	9	Fomento de procesos analíticos y de comprensión	5
		Construcción/ resolución de problemas	2
		Apropiación de conceptos (lógica y estructura de la matemática)	1
		Apropiación/contextualización del proceso educativo	1
		Promoción de operaciones cognitivas y metacognitivas	1
4. PROMOCIÓN DE ACTITUDES Y VALORES VINCULADOS CON EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA	8	Interés y motivación hacia el área	8
5. FORMULACIÓN/ANÁLISIS / SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	6	Construcción/ resolución de problemas	5
		Desarrollo de procesos heurísticos	1
6. APROPIACIÓN DE NOCIONES	3	Construcción de conceptos y problemas	3
7. DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS	2	Construcción y resolución de problemas	2
8. CONTEXTO DE SENTIDO	1	Conexión con la vida	1
NO RESPONDE	1		

Con respecto a las concepciones sobre el lenguaje, para quienes destacan el *desarrollo de habilidades comunicativas* éste es visto como instrumento que posibilita una comunicación efectiva, a partir del manejo de aspectos gramaticales; o como el proceso de adquisición de la lectoescritura desde dominio de aspectos morfológicos y fonéticos, recurriendo para ello a acciones de ejercitación; o como un mecanismo a través del cual se logra la resolución de problemas que se vinculan con los actuales requerimientos en torno a la competitividad de los sujetos en formación; o como comprensión de la realidad, de textos y aspectos gramaticales del lenguaje, que se materializan en unas habilidades comunicativas determinadas (hablar, leer, escribir, escuchar).

En esta precomprensión se podrían ubicar tanto las *teorías formales y estructurales*¹² que consideran que el significado es objetivo y dado por una estructura del lenguaje independiente de los sujetos que son sus usuarios; así como las *teorías intencionales*¹³ que privilegian aquello que el hablante quiere decir o expresar, en una situación dada, entablándose un juego entre hablantes que desean afirmarse a sí mismos y que como lo dice Habermas (1990, p. 110) "el que sus interacciones vengan mediadas por el lenguaje, aparece como algo secundario frente a la capacidad de acción teleológica que los distintos sujetos poseen"; y *las teorías sintácticas*¹⁴ en las cuales se considera que el sentido de una expresión está en el rigor lógico de su construcción, es decir, que de la adecuada estructuración del lenguaje depende el significado de verdad que éste pueda adquirir.

Por su parte, para quienes el trabajo en esta área es un asunto de *dominio y aplicación de conocimientos impartidos*, en su enseñanza se enfatiza en la comprensión de contenidos preestablecidos, especialmente referidos al campo de la gramática, según momentos por los que secuencial y progresivamente transitan los sujetos en formación; en esta orientación también se promueve la ejercitación –en función de manejo de reglas gramaticales– y la comunicación efectiva desde unos parámetros considerados como legítimos en las acciones de manejo del lenguaje.

Por supuesto, en este tipo de visiones el lenguaje es visto como externo a los sujetos, como una materialidad que es aprehensible desde la apropiación de unas herramientas que el docente se encarga de otorgar y que, a su vez, éste ha adquirido desde su experiencia y formación pedagógica. El lenguaje, entonces, sería asumido desde lo que aquí se ha denominado teoría referencial, según la cual éste es una copia fiel del mundo. Por ello, el objeto de investigación no es el lenguaje sino la razón, pues él como tal es objetivo y un instrumento que nombra lo existente. A este nivel se ubicarían las teorías referenciales, es decir, teorías que asumen que lenguaje es el mundo existente, y de ahí que se considere el diccionario como elemento principal, pues aquí se encuentra el significado atribuible a todo aquello que el lenguaje logra describir.

Dentro de esta misma discursividad estaría incluido el énfasis en la *promoción de actitudes y valores vinculados con el aprendizaje y la convivencia*, orientación que aun cuando se ubicó independientemente de las anteriores

¹² Como representantes de estas teorías estructurales se ubicarían a Frege, Russel, Whitehead.

¹³ Son representantes de las teorías intencionales: Dummett, Grice, Bennett y Shiffer.

¹⁴ Un representante de las teorías sintácticas es Rudolp Carnap (neopositivismo de Viena).

—dado el marcado señalamiento hacia la idea de generar acciones para lograr incrementar los niveles de motivación tanto hacia el área como hacia la vida en comunidad—, ésta aparece interrelacionada con las dos perspectivas anteriormente caracterizadas.

Otra de las perspectivas que se identificó y que se considera producto de las discursividades que apenas empiezan a emerger en nuestro contexto educativo, se relaciona con el *desarrollo de competencias comunicativas*; desde este énfasis se privilegian como orientaciones el desarrollo de habilidades comunicativas, el uso del lenguaje en situaciones específicas y en diferentes contextos (pragmática), la interacción y la autorregulación de los sujetos en formación y la expresión de potencialidades de los niños, particularmente a nivel de emociones y experiencias.

Ligada a la anterior, también aparece como énfasis la *producción de textos en función de intenciones comunicativas*, en el que se promueven como orientaciones centrales la significación y comunicación, esto es, el uso del lenguaje en situaciones específicas, la expresión de sentimientos y experiencias de los sujetos en formación y en general, el desarrollo de procesos cognitivos.

Muy próximo a este último aspecto, pero con una visión que amplía la idea de desarrollo cognitivo, se identificó el *desarrollo de pensamiento*, asumido como producción de discursos y elaboración de textos, que tan sólo aparece en uno de los casos.

Estas precomprensiones se vincularían con las teorías que no se asumen como objetivistas ni como subjetivistas, sino que, como lo menciona Habermas (1990, p. 114) citando a Wittgenstein descubren “el carácter de acción que tienen las emisiones lingüísticas”, pues no sólo tienen significado en tanto acción unida al lenguaje, sino que adquieren una dinámica diferente que va construyendo nuevos sistemas de relación entre el conjunto de emisiones lingüísticas y actividades no lingüísticas, lo que Wittgenstein llama: “juegos de lenguaje”. Para que éstos se produzcan, se requiere que exista una forma de vida compartida entre sujetos, y por ello es posible hablar de intersubjetividades que se regulan a través de los diferentes elementos puestos en escena, esto es, en su uso.

Desde estas teorías se señala que el lenguaje es una forma de vida, que la cultura es un sitio de tensiones donde los acuerdos o desacuerdos se dan como usos del lenguaje y son posibles por un marco de referencia compartido (Wittgenstein). Son las teorías llamadas pragmatistas¹⁵ que consideran el lenguaje como productor de mundo. Por tanto, sus límites vienen dados por los límites

¹⁵ Son representantes de las teorías pragmatistas: Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas.

del lenguaje, y hablar de lenguaje en una comunidad es hablar de que un grupo construye y comparte lenguaje. Bajo estos presupuestos el lenguaje es el estudio de nuestro ser, de cómo construimos identidades en tanto es el lugar desde donde se generan significados.

Así el lenguaje no es visto como un instrumento sino como un entretreído de una práctica interactiva en la que se refleja al tiempo que se produce una forma de vida. Aquí el significado no está dado ni por la estructura del lenguaje, ni por la intención del hablante; está dado por el uso. Esta perspectiva se hace explícita –desde una posición aún minoritaria– en la asunción del trabajo docente en el área de lenguaje como *producción de mundo cultural y simbólico*, desde la cual el lenguaje da lugar a una dinámica de construcción de sentido y apropiación de la cultura, en la que se favorecería la comunicación y expresión de sentidos, así como el reconocimiento de que en esta producción lo que está en juego es un proceso de constitución de sujetos y de reconocimiento de la diferencia.

También como un caso particular, se identificó el énfasis en la *potenciación de condiciones comunicativas*, en el cual se destaca la idea de recuperación y desarrollo de diferentes formas de comunicación como una manera de lograr la atenuación de las desigualdades, especialmente provenientes de condiciones físicas que dan lugar a necesidades educativas especiales.

En el campo de las matemáticas, de manera semejante, se han identificado como perspectivas predominantes (Tabla 2, diagrama 2): las matemáticas son un asunto *de dominio y aplicación en función de los conocimientos impartidos por el docente* (por tanto se enfatizará en el manejo de contenidos y sus relaciones, la apropiación de conceptos adquiridos a partir de la ejercitación y se le verá como una herramienta práctica y útil para desenvolverse en la cotidianidad) y *el desarrollo de habilidades* (énfasis que destaca la apropiación de herramientas que favorezcan tanto el manejo de contenidos y las relaciones que los vinculan, como el dominio de operaciones y la solución de problemas).

La precomprensión que se podría vincular con esta discursividad sería la *Logocéntrica*¹⁶, en la cual se privilegia una visión de mundo basada en discursos producto de la racionalización. En este sentido, se diría que tanto la filosofía moderna como las ciencias humanas se desarrollan como discursos cuya finalidad es lograr una mirada unificadora (logos-razón) y explicativa de un sinnúmero de acontecimientos y procesos en las más diversas esferas (economía, política, ciencia, moral, derecho, arte, etc.). Discurso, que se podría considerar

¹⁶ Esta categorización conceptual fue elaborada conjuntamente con el equipo asesor del proyecto.

hegemónico en el período comprendido entre el siglo XV al XX, y que describe la modernidad como una realidad fundada en un Sujeto como su autor, un proceso caracterizado por ser unitario, homogéneo, teleológico, progresivo, crítico y en cierta medida, emancipatorio. Dentro de esta gran tendencia se ubicarían los llamados logicismo, formalismo e intuicionismo (Diagrama 2).

La caracterización que se establece en los "Lineamientos curriculares para el área de matemáticas" de estas orientaciones, muestra cómo, desde el *platonismo*¹⁷, las matemáticas son asumidas como un sistema de verdades que siempre han existido y son independientes del hombre; y aunque éste ha tenido que ver con las propiedades descubiertas, se piensa que "las matemáticas trascienden la mente humana, y existen fuera de ella como una 'realidad ideal' independiente de nuestra actividad creadora y de nuestros conocimientos previos" (MEN. 1998, p. 22). La tarea del matemático es, entonces, descubrir esas verdades matemáticas, pues se considera que está "sometido" a ellas y las debe obedecer.

La concepción *logicista*, por su parte, plantea que las matemáticas son parte de la lógica, que comparten un mismo origen y método y por tanto, constituyen una disciplina universal que regiría todas las formas posibles de argumentación. Así, los conceptos de la matemática tendrían que ser definidos desde las categorías de la lógica, mediante el empleo de deducciones lógicas (logificación de las matemáticas).

Desde esta corriente se asumiría que existen dos lógicas que se excluyen mutuamente: la deductiva y la inductiva. La primera de ellas busca la coherencia entre ideas y parte de premisas generales para llegar a conclusiones particulares; la segunda, busca la coherencia de las ideas con el mundo real y parte de observaciones particulares para lograr conclusiones generales que se van refinando a partir de evidencias empíricas.

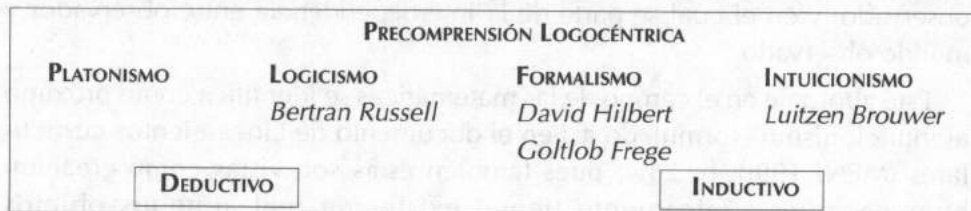
La tercera concepción, el *formalismo*, por su parte, reconoce que las matemáticas son una creación humana, la cual se conforma de "axiomas, definiciones y teoremas como expresiones formales que se ensamblan a partir de símbolos, que son manipulados o combinados de acuerdo con ciertas reglas o convenios preestablecidos" (p. 24). En la actividad matemática, luego de fijadas las reglas, no se admite la imprecisión; las demostraciones han de ser rigurosas y basadas exclusivamente en el juego lógico deductivo predefinido, independientemente de las imágenes que se asocien con los términos y las relaciones; así, aquí lo que cuenta es la coherencia con las reglas del juego simbólico respectivo.

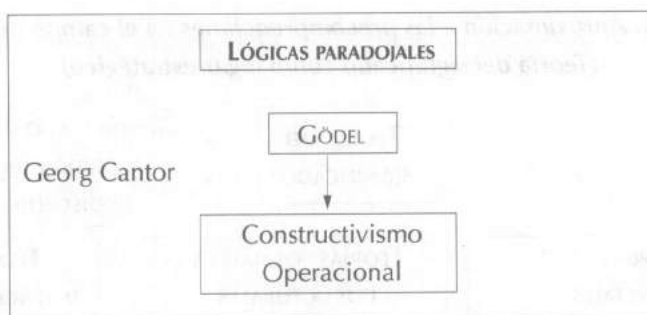
¹⁷ Visión que se correspondería con la llamada teoría referencial caracterizada para el caso del lenguaje.

Diagrama 1. Aproximación a las precomprensiones en el campo del lenguaje (Teoría del significado como lugar estratégico)



Diagrama 2. Aproximación a las precomprensiones en el campo de las matemáticas





La corriente llamada *intuicionismo*, considera que las matemáticas son producto de una construcción humana a partir de la percepción proveniente de los sentidos. Las matemáticas, por tanto, "han de partir de lo intuitivamente dado, de lo finito, y sólo existe lo que en ellas haya sido construido mentalmente con ayuda de la intuición" (p. 24). Desde esta concepción, autores como Brouwer señalan que en matemáticas la idea de existencia es sinónimo de constructibilidad y que la idea de verdad es sinónimo de demostrabilidad; de tal manera que un enunciado matemático se considera verdadero cuando se tiene una prueba constructiva de él.

La otra precomprensión, producida a partir de las transformaciones en la visión de conocimiento y de ciencia, se ubicaría en las *lógicas paradójales*, en las cuales la razón dualista, dilemática y discriminadora, empieza a perder protagonismo y entra en emergencia una razón dialógica, pragmática, múltiple, hermenéutica. Así, las nítidas fronteras que el imaginario moderno construyó entre lo racional y lo irracional; lo verdadero y lo ideológico; lo culto y lo popular; lo original y lo imitativo; lo bello y lo feo; lo culto y lo divertido; lo femenino y lo masculino; lo adulto y lo joven etc., están abandonando su rigidez delimitante y delimitadora.

En esta dirección se ubicaría el *constructivismo*, que en el presente abordaje es asumido desde el llamado *constructivismo operativo*, o como lo denomina Watzlawick (1998) *radical*, para diferenciarlo de la teoría de la relatividad de Einstein (las observaciones son relativas al punto de referencia del observador) y del principio de incertidumbre de Heisenberg (la observación influye en lo observado) y en el cual se parte de la interdependencia entre observador y mundo observado.

Este abordaje en el campo de las matemáticas se identifica como próximo al intuicionismo –formulado así en el documento de Lineamientos curriculares (MEN. 1998, p. 25)–, pues también éstas son vistas como creación humana, pues "únicamente tienen existencia real aquellos objetos

matemáticos que pueden ser contruidos por procedimientos finitos a partir de objetos primitivos".

En esta concepción se ubicarían las posiciones de los docentes que enfatizan en el *desarrollo de procesos cognitivos y de pensamiento*, en las cuales se destaca el fomento en procesos analíticos y de comprensión, la construcción y resolución de problemas, la apropiación de conceptos –particularmente basados en la lógica y estructura de las matemáticas–, la contextualización del proceso educativo y la promoción de operaciones cognitivas y meta-cognitivas.

En general, se podría decir que la conjunción de estas orientaciones se relaciona con unas visiones que en el contexto macro se han producido como reguladoras de la acción social, política, económica, cultural y educativa. La escuela, desde su visión moderna, ha sido constituida por –y podríamos decir que también sigue siendo constituyente de– un proyecto que intenta fundar una jerarquía social basada en la competencia –y no en el origen social, como ocurrió en otras épocas– y que ha jerarquizado los conocimientos de acuerdo con su nivel de abstracción o formalización¹⁸.

En cuanto a las concepciones y posiciones en torno a las prácticas evaluativas, se optó por identificar las diferentes discursividades de los docentes de las dos áreas, procurando generar un amplio espectro de perspectivas a nivel de este campo; no obstante, también resulta inevitable identificar tendencias comunes en función de unas finalidades y unos objetos que se privilegian cuando se intenta dar cuenta de las realizaciones de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3. Cuadro comparativo de las orientaciones en las posiciones frente a la evaluación en las áreas de Lenguaje y Matemáticas

Posiciones	Objetos de la Evaluación			
	LENGUAJE	FREC.	MATEMÁTICAS	FREC.
Disciplina (Moldes)	Conocimientos/ Hábitos	9	Conocimientos/ Hábitos	25
Control (Modulación)	Conocimientos/ Habilidades/		Conocimientos/ Habilidades/	

¹⁸ En este sentido, tal como lo destaca Touraine (1998: 276), refiriéndose a Francia, "aún hoy se mantiene la idea de que las matemáticas son superiores a las ciencias experimentales, y éstas a las ciencias de la observación. Por el lado de las 'letras', la filosofía ocupa la cumbre de una jerarquía imaginaria de la que las humanidades representan los escalones intermedios y las ciencias sociales el nivel inferior".

Posiciones	Objetos de la Evaluación			
	LENGUAJE	FREC.	MATEMÁTICAS	FREC.
Autorregulación (Automodulación)	Actitudes/	17	Actitudes	16
	Competencias	7	Procesos Cognoscitivos/ Competencias	4
Producción de sentido	Procesos cognitivos, emocionales y sociales	1	—	
Subjetivación y resistencia	Constitución de Sujeto	1	—	
No responde	—			3

Con relación a la evaluación vista como *disciplina* –tendencia que en las dos áreas aparece como la más frecuente–; se asume que los objetos a evaluación a privilegiar, tanto en lenguaje como en matemáticas, son los conocimientos específicos del área, así como los hábitos y comportamientos considerados como propios de un sujeto vinculado con un proceso educativo. En función de esta perspectiva se considera que la finalidad última de la acción evaluativa se centra en verificar, afianzar o constatar los conocimientos y habilidades requeridos en el área; diagnosticar y medir los aprendizajes para favorecer la toma de decisiones; identificar y establecer un conocimiento objetivo de las condiciones del estudiante; mejorar los procesos educativos, particularmente lograr la cualificación y adecuación de la práctica docente, así como el control de aprendizajes y desempeño de maestros y alumnos; detectar y hacer seguimiento a las fortalezas y debilidades; autoformación; reconocer la utilidad del conocimiento, eficiencia y eficacia; retroalimentar en función de logros preestablecidos; retroalimentar procesos y contenidos. En estas distintas orientaciones se privilegia, como instrumento, la observación de los aprendizajes adquiridos a través de diferentes medios: apreciación de formas de expresión de los sujetos, para el caso del lenguaje, y solución de problemas, experimentación o ejercitación para el caso de las matemáticas.

En cuanto a la segunda tendencia identificada con mayor frecuencia, según la cual la evaluación se asume como *Control*, los objetos que se destacan en la acción evaluativa en lenguaje y en matemáticas son: conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, valores, comportamientos y com-

petencias. Al igual que en la anterior tendencia, los instrumentos a través de los cuales se establece la valoración de los aprendizajes se basan en la observación de las apropiaciones de los estudiantes. El matiz que aquí parecería se vincularía con la tendencia a hacer de esta observación una acción constante, minuciosa y sistemática, ya sea de los conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, y en general de los múltiples aspectos que se consideran forman parte de aquello de lo que se ha de dar cuenta en la dinámica educativa: desempeños, rendimiento, metodologías, didácticas, manejos administrativos.

En el presente estudio, las anteriores visiones se relacionan desde una contextualización histórica, con la descripción de las llamadas sociedades modernas de disciplina, condición que es caracterizada por Foucault (1990a), desde la configuración de un dispositivo disciplinario en el que se entrecruzan el saber y el poder, y que se hace visible en lo que el autor denomina el Panoptismo¹⁹.

Según Deleuze (1987, p. 60) "cuando Foucault define el panoptismo, unas veces lo determina concretamente como un agenciamiento óptico o luminoso que caracteriza a la prisión, otras lo determina abstractamente como una máquina que no sólo se aplica a una materia visible en general (taller, cuartel, escuela, hospital en tanto que prisión), sino que en general también atraviesa todas las funciones enunciables. La fórmula abstracta del panoptismo ya no es, pues 'ver sin ser visto', sino imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad humana cualquiera. Sólo es necesario que la multiplicidad considerada sea reducida, incluida en un espacio restringido, y que la imposición de una conducta se realice por distribución en el espacio, ordenación y seriación en el tiempo, composición en el espacio-tiempo..."

Este dispositivo se vincula con la noción de diagrama, el cual se caracterizaría por ser una multiplicidad espacio-temporal, ser variable e inestable, y ser intersocial, esto es, está en devenir, no representa un mundo preexistente, sino que produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad y se

¹⁹ La idea de panóptico proviene de la figura arquitectónica instaurada en las cárceles, la cual es descrita y analizada por Foucault (1990a: 203-204), otorgándole un sentido que amplía su concepción material: "Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. (...) Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar (...). Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone de unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones —encerrar, privar de luz y ocultar—; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa".

configuraría de distinta forma en cada momento histórico, de tal forma que existirían diversas maneras de ejercicio de poder –unas fuerzas se ejercen sobre otras fuerzas.

Así, en el caso de la sociedad disciplinaria, el dispositivo panóptico se constituiría, siguiendo el análisis de Foucault (1990a, p. 206), en “una máquina maravillosa que, a partir de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder. Una sujeción real nace mecánicamente de una relación ficticia (...) El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento”.

A nivel de la tercera orientación, la evaluación como *autorregulación*, ésta aparece orientada, tanto en lenguaje como en matemáticas, a la producción, argumentación, flexibilización, resolución de problemas, autoformación, apropiación, desarrollo de competencias, valoración de procesos cognitivos, autoevaluación, reconocimiento de la diferencia. Los objetos de evaluación que se privilegian son los procesos cognoscitivos, habilidades, competencias (pragmática, lingüística, comunicativa, en el caso de lenguaje) y los instrumentos adquieren un carácter más cualitativo: la argumentación, la observación de formas de expresión, la producción y realizaciones de los estudiantes, confrontación y diálogo con las perspectivas de los estudiantes, didácticas que interrelacionan enseñanza y evaluación.

Como se verá, existen vínculos entre esta posición y la anteriormente caracterizada –evaluación como control–; sin embargo, la diferenciación que aquí se ha establecido se vincula con el marcado énfasis que se hace en favorecer los procesos autónomos, en los que los sujetos se vuelven responsables y entran a formar parte del dispositivo de evaluación. Este dispositivo se asume como mecanismo que favorece el seguimiento de los procesos y cambios ocurridos en los sujetos a partir de la intervención generada desde el proceso educativo; la detección de fortalezas y debilidades desde unos presupuestos que determinan qué aspectos son deseables y cuáles indeseables; la obtención de información que permita valorar la efectividad de la acción de los agentes educativos en la vía de adecuar y mejorar la dinámica educativa; la generación de acciones evaluativas continuas y multidimensionales –en torno a condiciones cognitivas, afectivas, comportamentales– en aras de favorecer la cualificación gradual de los desempeños de los sujetos en formación. Como una de las finalidades que empieza a imperar en esta discursividad, se destaca la autorregulación como

estrategia que posibilita el que los sujetos adquieran las herramientas para un desempeño exitoso en función de las exigencias que hoy se le plantean tanto a los sujetos en formación como a las instituciones encargadas de prepararlos.

Las nociones de molde y modulación que se ubican como parte de las dos primeras posiciones, pretenden mostrar justamente el tránsito que se estaría produciendo desde una sociedad disciplinar hacia una sociedad de control, en la que se reconocería la metáfora de la automodulación como parte de un proceso modulador.

Desde este tipo de orientaciones, la naturaleza del conocimiento ya no tiene un valor de uso formativo para los individuos, sino un valor de cambio como componente de las mercancías: el conocimiento se empaqueta, se distribuye; en esa medida se considera que sólo es conocimiento aquella información con la cual se puede hacer algo (sentido tecnocrático-tecnológico).

Así, el eslabonamiento entre competitividad, éxito y evaluación aparece cada vez más visible y explícito en las discursividades analizadas, lo cual daría cuenta de una visión en la que la educación aparece orientada hacia la llamada vida activa. Es evidente, entonces, que entramos a formar parte de una sociedad poscapitalista, en la que el conocimiento se asume desde el hacer, donde éste ocupa el lugar central de la productividad; los trabajadores que lo distribuyen son el grupo dominante, en un nivel inferior estarían quienes prestan servicios. Desde esta perspectiva, la educación no está centrada en el individuo sino en la sociedad.

A partir del panorama estructurado para dar cuenta de las concepciones y posiciones identificadas en los enunciados de docentes y directivos, es posible señalar que al contrastar las prácticas pedagógicas con las prácticas evaluativas se vislumbra que el campo de innovación y transformación en cuanto a las primeras se ha ampliado, mientras que el reducido espectro en las segundas se sostiene: las prácticas alternativas e innovadoras han revisado el concepto de proceso pedagógico, pero muy poco el de evaluación. Esto significa que las orientaciones que tradicionalmente se han privilegiado en el contexto escolar en torno a la evaluación siguen teniendo un peso muy fuerte en el imaginario de docentes, directivos e incluso de los estudiantes.

Con relación a una de las hipótesis del presente estudio, se verá que la noción de evaluación como anticipación se vincula y se vuelve equivalente con la de la evaluación como revisión, disciplina y control –en los márgenes aparece la autorregulación–. El lugar de la ruptura y la experimentación aparece aún como un asunto tangencial. Por ejemplo, la evaluación como reconstruc-

ción de un camino, o el lenguaje como producción de mundo simbólico, o las matemáticas como construcción de sentido, son visiones aún incipientes.

Sin embargo, aun cuando se reconoce que todavía están muy afianzadas aquellas visiones según las cuales el conocimiento se ve como representación, el lenguaje como instrumento y la educación como transmisión, también se considera que no hay una condición estable en torno a la visión de lo pedagógico. Ella no se asume como inmanente, como una esencia o una sustancia que resulte inmodificable e invariable; en las orientaciones discursivas en emergencia se aprecian momentos, procesos, híbridos, heterogeneidad.

Bajo esta perspectiva, en la presente investigación no se partió de una posición maniqueísta en la que los maestros constructivistas se consideran los deseables, y los transmisionistas se ven como los indeseables. En este contexto, se dirá que el transmisionismo no está vinculado con las prácticas del maestro como algo esencial. Éste es un momento dentro de un proceso históricamente constituido y constituyente, donde se producen variaciones, interjuegos, movilizaciones. Esta alternancia es justamente la que favorece la irrupción del acontecimiento, la generación de nuevas visiones de conocimiento, educación, evaluación y, en general, de procesos de constitución de los sujetos.

Tomando en consideración esta diversidad, podríamos señalar que coexistirían tres grandes tendencias en la asunción de las prácticas pedagógicas y evaluativas: una en la que se favorecen las rutinas preestablecidas, los hábitos estereotipados, las acciones formativas basadas en "el deber ser", en las que no se abre espacio para la problematización. Esta tendencia formaría parte del llamado paradigma de la simplificación, una precomprensión en la que la práctica pedagógica promovida se centra en la adquisición de conocimientos impartidos y el desarrollo de habilidades –incluso podríamos ubicar aquí las visiones instrumentales de las competencias–, y en la que la evaluación se asume como revisión de aprendizajes predeterminados. Por supuesto, es de esperar que tanto maestros como alumnos no se vean como sujetos que activamente pueden construir múltiples horizontes de sentido sobre su existencia.

Este paradigma de simplificación, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe o bien la reducción –unificación de lo que es diverso–, o bien la disyunción –separación de lo que está ligado–. Tal como lo analiza Morín (1992, p. 221) "el paradigma no decide el tema, pero decide la alternativa y excluye cualquier tercera posibilidad. Así, todas las alternativas temáticas que se presenten en el campo científico son impuestas por la disyunción de un

paradigma simplificador²⁰, que hace absurda cualquier conjunción entre términos antinómicos”.

Para este autor, el paradigma, en tanto virtual, es total e inevitablemente inconsciente e invisible en la concepción clásica; cree que el conocimiento científico es el espejo de lo real, e ignora que toda teoría obedece a un núcleo no empírico y no verificable: el paradigma es invisible para cualquier pensamiento simplificante, pues éste no ve más que lo empírico y lo lógico allí donde está lo paradigmático. Lo que implica que el paradigma de simplificación escapa a cualquier aprehensión por el pensamiento simplificante que él genera. “El paradigma de la ciencia clásica no permite tomar consciencia de la noción del paradigma” (p. 242).

Una segunda tendencia, en la cual se abre lugar a la experimentación, se flexibilizan los roles, se trastocan los imaginarios de escuela, maestro y alumno, y se posibilita el espacio para la problematización e incluso para cierto nivel de incertidumbre, da lugar a concepciones en torno a la práctica pedagógica en las que se destacará el desarrollo de procesos cognitivos y de pensamiento y la potenciación de condiciones de partida de los sujetos en formación. En el plano de la evaluación, la posición que se asociaría con este tipo de perspectivas, sería la de ser mecanismo de autorregulación. Se podría identificar a este nivel con la tensión del paradigma dominante, en la que se abren condiciones de transformación paradigmática.

En este sentido, Morin (1992) identifica la revolución paradigmática como aquella que depende de condiciones históricas, sociales y culturales, que aun cuando ninguna consciencia podría mandar, sí tiene que ver con una revolución propia de la consciencia, la cual comporta el reconocimiento de la existencia, la realidad y el poder del paradigma. Al respecto, el autor señala que “el agotamiento de la confirmación, la irrupción no reprimida de los datos o argumentos que contradigan sus leyes es lo que crea las condiciones previas para una revolución paradigmática. Así, hoy el orden soberano absoluto está en crisis, e intenta salvarse haciéndose soberano constitucional, tolerando aquí y allá desórdenes menores, estadísticamente absorbibles o localmente aislables” (pp. 223-224).

²⁰ Según Morín, la ciencia clásica va a obedecer al gran paradigma de Occidente al decretar un paradigma de simplificación propio, apto para establecer una visión determinista perfecta de un universo que obedece a unas cuantas grandes leyes impecables. “La ciencia debe sustituir lo visible complicado por lo invisible simple”, según la formulación que Jean Perrin seguía creyendo pertinente mediado este siglo.

Una revolución paradigmática ataca evidencias, lesiona intereses, suscita resistencias que se confunden –para quienes están sometidos a él– con la evidencia lógica y empírica. Como lo plantea este autor, lo que se ve conmovido y con riesgo de hundirse es todo el edificio, toda la estructura del sistema de pensamiento; incluso se ve amenazado todo el orden social. Así, todas las teorías, ideas o enunciados incompatibles con el paradigma aparecen como contrarias a la lógica, delirantes o absurdas.

Aparentemente, nada podría resultar más simple o elemental que cambiar las bases de un razonamiento o una teoría, las relaciones asociativas o jerárquicas entre conceptos. Sin embargo, eso es lo más difícil, pues la estructura del razonamiento y la teoría dependen de esos conceptos iniciales y de sus relaciones asociativas; por tanto, no hay nada más difícil que modificar el concepto angular, el principio masivo que sostiene todo el edificio intelectual. Se pueden cambiar fácilmente las variables, lo cual no afecta para nada a los parámetros de un sistema dado, pero muy difícilmente los parámetros –es decir, los términos que definen el sistema–, y más difícilmente aún el principio que determina los parámetros²¹. En este sentido, una revolución paradigmática cambia nuestro mundo: “es una transformación del modo de pensamiento, del mundo del pensamiento y del mundo pensado. Cambiar de paradigma es a la vez cambiar de creencia, de ser y de universo” (Morín. 1992, p. 237).

En otro de sus trabajos este autor (1993, pp. 202-203) destaca que “la reforma de pensamiento necesitaría de una reforma de la enseñanza (primaria, secundaria, universitaria) que así mismo necesitaría de la reforma de pensamiento. Naturalmente, la democratización del derecho a pensar necesitaría de una revolución paradigmática que permitiera a un pensamiento complejo reorganizar el saber y conectar los conocimientos hoy encerrados en las disciplinas. Una vez más, comprobamos la inseparabilidad de los problemas, su carácter circular, dependiendo todos unos de otros, lo que hace que la reforma de pensamiento sea mucho más difícil y, al mismo tiempo, mucho más necesaria, puesto que sólo un pensamiento complejo podrá considerar y tratar esa circularidad interdependiente”.

Ahora bien, las dos tendencias identificadas no se estarían caracterizando como excluyentes u opuestas, ni como constitutivas del discurso de un grupo

²¹ Como lo plantea Bourguignon (1981), citado por Morín (1992, p. 239): “Si, para la física, un cambio de principio universal trae consigo un cambio del mundo entero, para las ciencias del hombre, un cambio semejante trae consigo un cambio del hombre en su totalidad. El mundo exterior no es insensible a nuestras actividades epistémicas, pues estas actividades “pueden hacer que los dioses desaparezcan para ser sustituidos por montones de átomos en el espacio vacío (Feyerabend)”.

de agentes de la educación. Éstas coexisten simultáneamente e incluso en un mismo sujeto dan lugar a entrecruzamientos. Tampoco se estaría asumiendo que tales concepciones son un asunto de escogencia voluntaria y autónoma. Particularmente, estas dos tendencias podrían ser relacionadas con unas orientaciones macro que se producen en un momento histórico particular y que atienden a la tensión producida por diversas perspectivas que pretenden homogeneizar el discurso en el campo social y educativo.

Por su parte, en una tercera tendencia, se ubicarían las concepciones en las que se abre espacio para la ruptura, la fisura del paradigma dominante y se empieza a generar las condiciones para la emergencia de nuevo(s) paradigma(s). En el campo de las concepciones, la acción pedagógica se asume como posibilitadora de la construcción del mundo cultural y simbólico de los sujetos en formación, y, consecuentemente, la evaluación es vista como producción de sentido y como subjetivación y resistencia. A este nivel se plantean múltiples problematizaciones sobre el sentido del proceso educativo y sobre las nuevas condiciones que se vislumbran en torno a los procesos de constitución de los sujetos en el marco de un ordenamiento político, social y cultural en constante transformación.



BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, Hannah (1993). *La Condición Humana*. Barcelona. Paidós.
- BAENA, Luis Ángel (1989). "El lenguaje y la significación". En: *Revista Lenguaje*, N° 17. Cali. Universidad del Valle.
- BALL, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- BARRERA, Julio César. (2000). "El horizonte filosófico de la comprensión en Hans-Georg Gadamer". En: *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. N° 78-79, enero-junio. Bogotá. Universidad Santo Tomás.
- BUSTAMANTE, Guillermo. (1997). "Acerca de los instrumentos de factores asociados, aplicados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Evaluación". En: *Revista Evaluación Escolar*. N° 3-4. Red de docentes investigadores en educación. Santa Fe de Bogotá.
- BUSTAMANTE, Guillermo y CAICEDO, Lilian. (1998). *Construcción social de la evaluación*. Documento inédito.

CORAGGIO, José Luis (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil" organizado por Ação Educativa. Sao Paulo. Junio 28-30.

DELEUZE, Gilles. (1987) *Foucault*. Barcelona. Paidós Studio.

_____ (1995). "¿Qué es un dispositivo?". En: *Michel Foucault, Filósofo*. Varios autores. Barcelona. Gedisa Editorial.

_____ (1996) *Conversaciones*. Valencia. Pre-textos.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1993) *El examen: textos para su historia y debate*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (1994) *El Currículo Escolar, surgimiento y perspectivas*. Argentina. Aiqué.

DÍAZ, Olga y ORDÓÑEZ, Carlos. (1998). *Estudio sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*. Santa Fe de Bogotá. IDEP.

FOUCAULT, Michel. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets.

_____ (1990a). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.

_____ (1990b). *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI.

_____ (1991a). *El sujeto y el poder*. Bogotá. CARPE DIEM Ediciones.

_____ (1991b). *Historia de la Sexualidad. Tomo 1 – La voluntad de saber*. México. Siglo XXI.

_____ (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. La Piqueta.

JURADO, Fabio. (1996). Lenguaje, Literatura y Educación. Ponencia presentada en el evento de Socialización del Programa Red de Formación Permanente de Docentes. Santa Fe de Bogotá.

HABERMAS, Jürgen. (1989). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.

_____ (1990). *Pensamiento Posmetafísico*. Madrid. Taurus Humanidades.

MARÍN, Luis Fernando. (1997). "Educación para la democracia (Del espacio académico al proyecto pedagógico)". En: *Revista Evaluación y cultura escolar*. No. 2. Red de docentes investigadores en educación. Santa Fe de Bogotá.

_____ *Ensayos sobre los Nuevos Paradigmas de la Educación, la Cultura y la Democracia* (Documento inédito).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1993). *SABER –Sistema Nacional de Evaluación*. Santa Fe de Bogotá. Colección Avances de SABER, N°1.

_____ (1994). Decreto 1860.

— (1994). Ley General de Educación.

_____ (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996.

_____ (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Santa Fe de Bogotá. Serie Documentos de Trabajo.

_____ (1997). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-Colombia). Diseño, Metodología y Resultados General*. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

_____ (1998). Decreto Número 272 de febrero 11 de 1998.

_____ (1998a). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales: Matemáticas*. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

_____ (1998b). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales: Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

MEN-ICFES. (1997). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación: Evaluación de logros en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Resultados en los grados 3º, 5º, 7º y 9º entre 1992 y 1994*. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

MORÍN, Edgar. (1992). "El Método". Tomo IV. *Las ideas*. Madrid. Cátedra.

_____ y KERN, Anne Brigitte. (1993). *Tierra- Patria*. Buenos Aires: Kairós.

_____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

_____ (1997). "La necesidad de un pensamiento complejo". En: *Pensamiento complejo*. González, Sergio (Comp.) Santa Fe Bogotá. Magisterio.

_____ (1998). "Cultura y Conocimiento". En: *El Ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. (Watzlawick y Krieg, comps.) Barcelona. Gedisa.

ORDÓÑEZ, Carlos. (1995). *Administración y desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

POPKEWITZ, Thomas S. (1992). "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En: *Revista de Educación*. No. 299, (Pp. 95-118). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

_____ (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1993). "La práctica docente y la formación de maestros". En: Revista *Planteamientos en Educación*. Santa Fe de Bogotá. Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

TOURAINÉ, Alain. (1998). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires. F.C.E.

WATZLAWICK, Paul. (1998). *El Ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona. Gedisa.

..... (1997). Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-Colombia). Diseño Metodológico y Resultados. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

..... (1998). Decreto Número 273 de febrero 11 de 1998.

..... (1988). Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamen- mentales. Matemáticas. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

..... (1998). Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamen- tales. Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá. MEN-Magisterio.

Men-El. (1997). Sistema Nacional de Evaluación de la Educación; Evaluación de logros en las áreas de Lengua y Matemáticas. Resultados en los grados 3º, 5º, 7º y 9º entre 1992 y 1994. Santa Fe de Bogotá. Serie Publicaciones para Maestros.

Men-El. (1992). "El Método". Tomo IV. Las áreas. Madrid. Catedra.

..... y KIRV, Anne Brigitte. (1992). Tierra-Patria. Buenos Aires: Kairós.

..... (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

..... (1997). "La necesidad de un pensamiento complejo". En: Pensamiento complejo. González, Sergio (comp.). Santa Fe de Bogotá. Magisterio.

..... (1998). "Cultura y Conocimiento". En: El Ojo del Observador. Contribu- ciones al constructivismo. Watzlawick y Kierl, comp. Gedisa. Barcelona. Gedisa.

González, Carlos. (1995). Administración y desarrollo de comunidades edu- cativas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

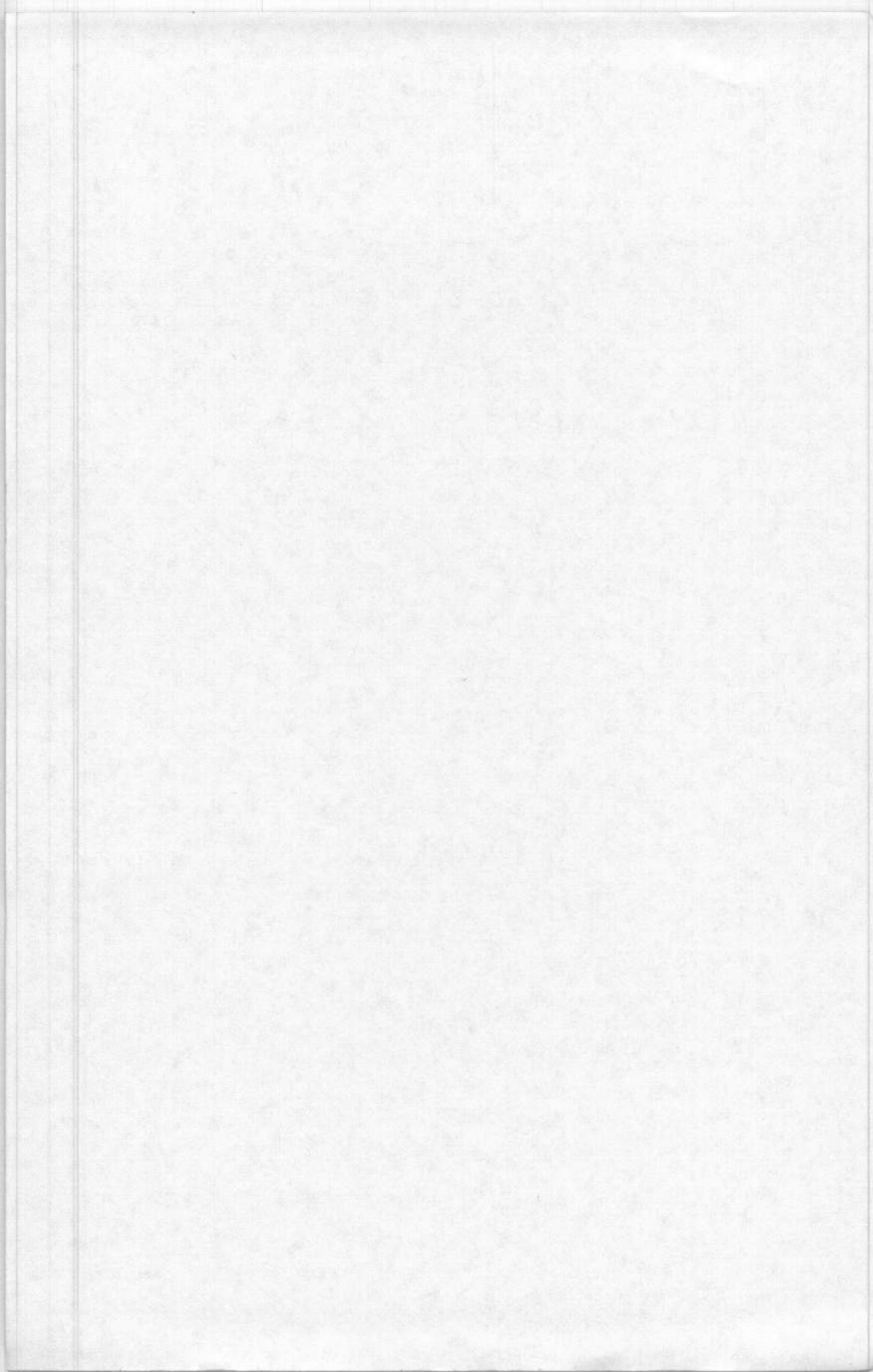
Forqueres, Thomas S. (1992). "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". En: Revista de Educación. No. 209. pp. 95-118). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

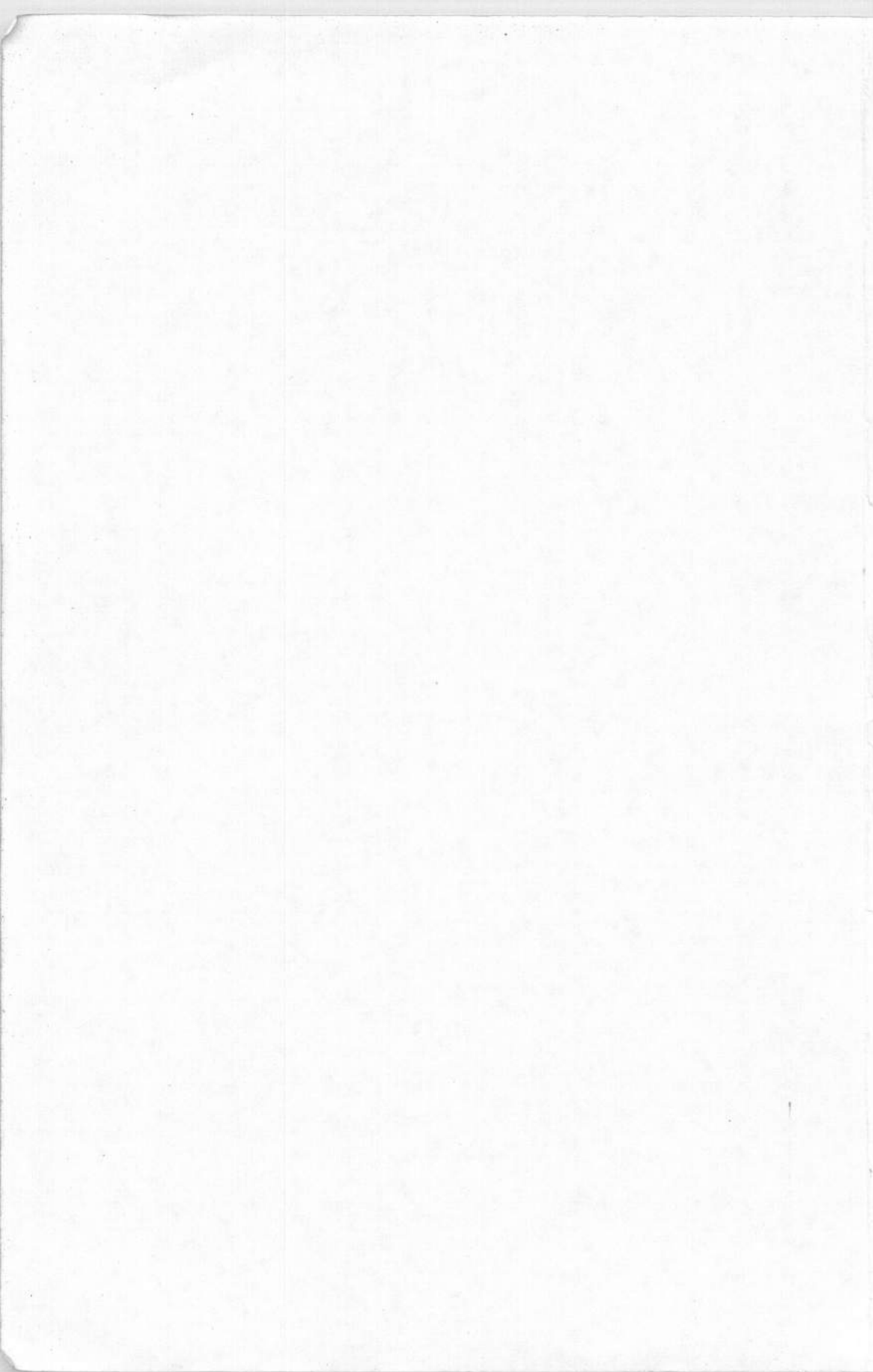
..... (1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid.

MOTZ

*Este libro fue compuesto
en caracteres Optima 11 pts.
e impreso en papel Propalibros de 70 g.*

Impreso en papel impalpable
en la imprenta de la
Escuela Nacional de Artes y Oficios







ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico **IDEP** presenta las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas –realizadas durante 1997, 1998 y 1999– y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativa y en sincronía con las pruebas de competencias básicas impulsadas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Estas sinopsis están precedidas por un análisis valorativo y una puesta en el contexto de la discusión mundial en las áreas donde los proyectos fueron catalogados.

Ponemos esta colección, *Innovaciones e investigaciones del IDEP –Educación en lectura y escritura–*, en manos de los investigadores especializados, de los maestros en ejercicio y en formación, de los formadores de docentes y del público general con el fin de ofrecer un aporte significativo a la discusión académica que permita reconocer nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación.



ISBN 958806615-8



9 789588 066158