

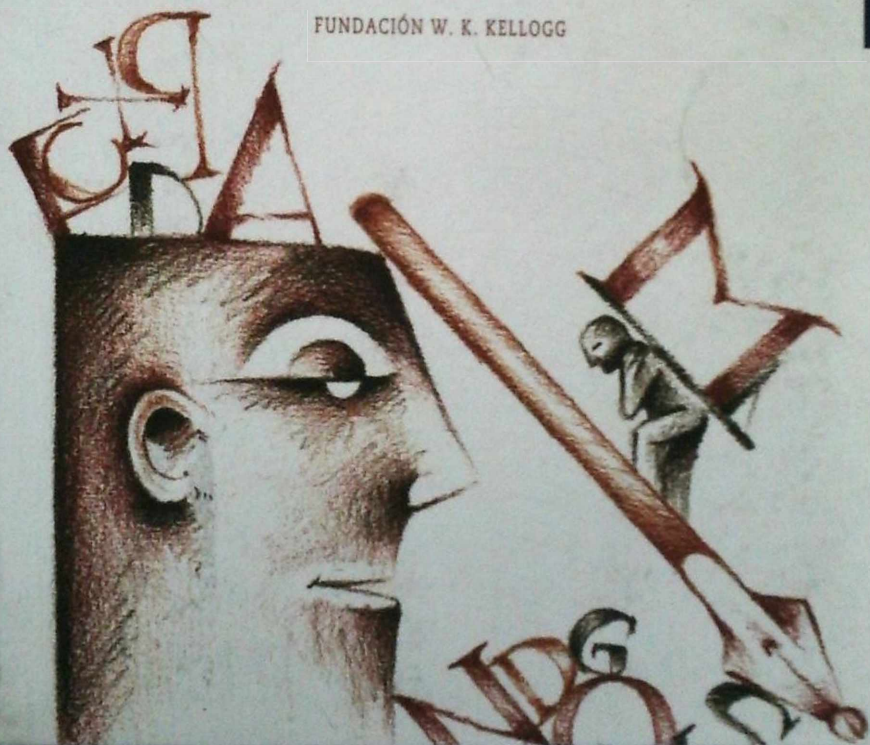
SED 371

QUIEN  
DIJO QUE ES  
FÁCIL ESCRIBIR:  
la palabra escrita de  
los maestros

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
Facultad de Ciencias de la Educación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL

FUNDACIÓN W. K. KELLOGG



**Quién dijo que  
es fácil escribir:  
la palabra escrita de los maestros**

BETTY MONROY - MATILDE FRÍAS

MIRYAM L. OCHOA - JOSEFA DE POSADA

COORDINADORAS

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
Facultad de Ciencias de la Educación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL

FUNDACIÓN W. K. KELLOGG

ISBN 958-616-535-3

- © BETTY MONROY, MATIDE FRÍAS, MIRYAM L. OCHOA  
JOSEFA DE POSADA (COORDINADORAS), 2001
  - © FUNDACIÓN W. K. KELLOGG, 2001
  - © UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, 2001
- [Http: www.uexternado.edu.co](http://www.uexternado.edu.co)

Primera edición: abril de 2001

Diseño de cubierta, composición y encuadernación:  
Depto. de Publicaciones, Universidad Externado de Colombia  
Impresión: XEROX, con un tiraje de 1.000 ejemplares

Esta publicación contó con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg

Impreso en Colombia  
*Printed in Colombia*

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11
I. DE LA HISTORIA DE VIDA A LA GENERACIÓN DE UN COMPROMISO DEL MAESTRO FRENTE A PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN	15
A. ¿Por qué interpretar textos de historias de vida de maestros?	15
B. El origen del espíritu innovador	18
1. Aspectos comunes a los siete textos de historias de vida	18
2. Maestros innovadores	21
C. A manera de conclusión	33
II. LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS	35
A. Aquí estamos, aquí vamos, siempre con entrega, con amor y dedicación	35
B. Volvámonos para primero	42
C. ¿Por qué soy profesor?	45
D. Las huellas de mi vida: palabras con historia	51
E. Historia de vida	54
F. Evocaciones y reflexiones sobre mi infancia y la escuela	58
G. Influencias lectoras en mi vida	64

III. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	67
A. ¿Por qué interpretar ensayos escritos por maestros innovadores?	67
B. Procesos que apoyan la producción textual de maestros, alumnos y padres de familia	68
1. Aspectos comunes a los once ensayos argumentativos	68
2. Diversas alternativas para involucrar el proyecto de construcción de textos a los <i>Proyectos Educativos</i> <i>Institucionales</i>	73
C. A manera de conclusión	113
IV. LOS ENSAYOS DE LOS MAESTROS	117
A. Las acciones comunicativas como medida de aprendizaje significativo	117
B. La importancia de desarrollar los procesos de lectura y escritura en la escuela	125
C. El lector y el escritor de frente al mundo y a la experiencia de ser y de vivir	131
D. Lectura y escritura: eje de un proyecto innovador	136
E. La construcción de textos como innovación pedagógica	155
F. Construcción de texto, una experiencia integral	159
G. Los procesos de comunicación: una experiencia institucional	166
H. Aprendizaje significativo y construcción de textos en la escuela	170
I. Una propuesta de construcción de textos para la educación básica primaria	174
J. Educar para transformar	178
K. Maestros constructores de textos y de sueños	180
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	187

## PRESENTACIÓN

Son muchos los avances que se han logrado en la comprensión de las habilidades lingüísticas que conllevan a la creación de textos aun cuando todavía quedan interrogantes sobre los procesos lecto-escritores y su apropiación. En la actualidad, sin embargo, se han logrado superar muchos de los planteamientos prescriptivos que orientaban el aprendizaje del código escrito y el desarrollo de la composición para asumir la comprensión y producción de textos como procesos en permanente construcción.

Personalmente considero que uno de los avances más significativos en la educación es el haber comprendido que la competencia lecto-escritora del maestro incide de manera contundente en el desarrollo de la competencia lecto-escritora del alumno y en su potencial creativo. Por ello, desde la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia hemos asumido el compromiso de incorporar en todas nuestras actividades de formación de maestros el desarrollo de sus competencias comunicativas y de la comprensión de que el niño, la niña y los jóvenes deben ser reconocidos como interlocutores válidos de los procesos de aprendizaje si queremos que la escuela se convierta en "ese espacio ... que permite a cada uno de nosotros convertir la cultura

en experiencia y no en un cementerio de saberes socialmente necesarios o prestigiosos<sup>1</sup>.

Como parte de este compromiso, en 1998 emprendimos una aventura pedagógica con la Secretaría de Educación de Bogotá y las maestras, maestros, niñas, niños, padres y madres de familia de 12 Centros Educativos Distritales de Fontibón, San Cristóbal y Los Mártires, cuyo propósito central es la creación de espacios para el desarrollo de la lectura y la escritura donde su palabra escrita se pudiera hacer pública, para así paulatinamente cambiar la función y el significado que ocupan la lectura y la escritura en la cultura escolar de nuestro país.

Con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg y el compromiso de la Secretaría de Educación de Bogotá, se desarrolló el proyecto de *Construcción de textos por maestros y alumnos* en el cual introdujimos nuevas estrategias pedagógico-didácticas que tienen su sustento en estudios sobre estrategias cognitivas, habilidades lingüísticas y los procesos de creatividad, e incorporamos avances tecnológicos y procesadores de textos para cambiar algunos hábitos de composición de textos para facilitar su corrección y reestructuración permanentes y concentrarnos en la construcción de sentido.

El resultado ha sido sorprendente, maravilloso, esperanzador. La propuesta de formación y trabajo conjunto dio sus frutos. Se crearon cambios en los hábitos de lectura de los niños, las niñas y sus maestros y maestras; se pasó de la lectura oficial de textos muchas veces sin sentido, a transitar por la cultura de la palabra con el único compromiso de escribir y compartir una ilusión, un

1. Daniel Goldin en el "Liminar" de *La Frontera Indómita* de Graciela Montes. México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 9.

cuento, un relato lleno de esperanzas; unos y otros entramos al territorio de las narraciones, de un mundo con posibilidades de futuro. Comprendimos lo que la profesora Graciela Montes de Argentina compartió con nosotros en la Feria Internacional del Libro realizada en Bogotá en abril de 1999:

El espacio del lector se va construyendo de a poco, de manera desordenada por lo general, un poco azarosa. A veces por avenidas previsible; otras, abriéndose paso a machete o internándose por senderos recónditos. Eso no quiere decir que haya que optar por una forma de leer o por otra, pero sí significa que hay lecturas y lecturas, y que los lectores se van construyendo de a poco, y que crecen, si todo anda bien, hacia otras formas de lectura<sup>2</sup>.

Con esta propuesta de formación de maestros hemos querido abrir una puerta que nos permita ingresar al mundo imaginario de los niños y de las niñas, para formar lectores y escritores con "ilusiones de literatura y no de escuela," rígida, formal, llena de discursos escolares, y de estadísticas sin historia que relativizan su paso de la cultura oral a la cultura de la escritura.

Los materiales educativos producto de esta experiencia conjunta están conformados por 11 CD-Rom con 32 textos interactivos, 14 revistas institucionales y tres documentos, que han sido editados, publicados e indexados por la Universidad Externado de Colombia, los Centros Educativos Distritales y la Secretaría de Educación de Bogotá con el apoyo de la Fundación W. K. Kellogg.

El presente texto es uno de los tres documentos que dan cuenta de los avances en el desarrollo de la competencia lecto-escritora

2. Montes, *ibid.*, p. 69.



de maestros y alumnos. Con la colaboración de las profesoras Betty Monroy, Matilde Frías y Josefa de Posada, se realizó un análisis de algunas de las narraciones que elaboraron los maestros y maestras de educación básica y media de los centros educativos distritales donde se llevó a cabo el proyecto para comprender, desde los referentes teóricos que orientaron la propuesta, su palabra escrita y su tránsito hacia la cultura de la escritura y de la innovación. Se destaca igualmente, que la producción escrita de los maestros contó con el apoyo permanente de los profesores Jorge Castro, Ana Isabel Rosas y Clara Mejía, especialistas en desarrollo de competencias lectoescritoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia.

Sea esta la oportunidad para agradecer, en nombre de todos los que participamos en el proyecto *Construcción de textos por maestros y alumnos*, a Jesús Hernando Pérez, Amparo Ardila, Luz Amparo Martínez y Cecilia María Vélez quienes desde la Secretaría de Educación de Bogotá ayudaron a concretar y luego a desarrollar esta propuesta de formación; a Rosa María Torres, Jana Arriagada y Marcos Kissil de la Fundación W. K. Kellogg por creer que los maestros pueden ser protagonistas del cambio educativo y con ello apostarle al futuro de las niñas y los niños de Colombia; y a todos los profesores de la Facultad de Educación y colegas de la Universidad Externado de Colombia que asumieron el proyecto con compromiso personal y profesional.

MIRYAM L. OCHOA

Directora del Proyecto y  
Decana de la Facultad de Educación  
Universidad Externado de Colombia  
Bogotá, abril de 2001

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, con el respaldo de la Fundación W. K. Kellogg, realizaron el proyecto *Construcción de textos por maestros y alumnos*, con el cual se apoyó el desarrollo de competencias lectoescritoras en estudiantes y maestros, para con ello estimular la producción textual, mediante la elaboración de material didáctico impreso y electrónico.

En el proyecto participaron estudiantes, maestras, maestros, madres y padres de familia de doce centros educativos del Distrito Capital, pertenecientes a las localidades de San Cristóbal, Fontibón y Los Mártires. Los procesos se desarrollaron con base en principios derivados de un modelo de formación permanente de maestros y alumnos autores de sus propios textos.

Como resultado de este trabajo, los maestros y alumnos de cada institución educativa escribieron diferentes tipos de textos<sup>3</sup>. Entre los textos de los maestros se destacan sus historias de vida, los planes estratégicos, los análisis socio-económicos y culturales

3. Algunos de los textos escritos por alumnos y padres de familia se analizan en el libro titulado *La palabra escrita de los niños: entre la fantasía y la realidad*.

de sus comunidades educativas, los ensayos individuales como marco conceptual para la elaboración de hipertextos, los talleres para la realización de procesos de lectura y escritura, y los ensayos argumentativos sobre el desarrollo del proyecto en cada centro educativo distrital.

El presente libro tiene como propósitos fundamentales:

– Identificar, a través de los ensayos escritos por los maestros, diversas alternativas para involucrar la propuesta pedagógica del proyecto de construcción de textos a los Proyectos Educativos Institucionales.

– Analizar los procesos que fomentaron y apoyaron la producción textual de maestros, alumnos y padres de familia, con base en ejemplos concretos de textos elaborados por maestros.

– Interpretar textos escritos por los maestros para inferir, a partir de su contenido y de algunos principios fundamentales propios de la propuesta de innovación en educación, las más sobresalientes características de ambientes que propician la generación del espíritu innovador en los maestros, y algunos procesos de construcción de conocimiento, entendido este último como “la representación mental que el sujeto ha hecho de la realidad y que, a través de diversas formas, registra en su memoria” (Correa, Dimaté, Martínez, 1999: 52).

Para presentar los procesos pedagógicos e innovativos adelantados con la propuesta pedagógica del proyecto de construcción de textos, se ha dividido la presente obra en cuatro capítulos. El primero se centra en el texto narrativo; en el segundo se recogen las historias de vida escritas por los maestros y que ilustran los planteamientos teóricos del capítulo anterior. El tercer capítulo

se refiere al texto argumentativo y en el cuarto se han incluido once ensayos elaborados por los maestros que permiten ver la evolución del desarrollo de sus competencias lecto-escritores a partir de la propuesta de intervención del proyecto. Se ha optado por esta división, para resaltar la importancia de trabajar en todo proceso pedagógico de construcción textual con las características de cada tipo de texto, y con premisas claras y precisas sobre la noción de texto:

– *Texto narrativa*. En cuanto a la relación entre educación y cultura, “solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia” (Bruner, 1997: 62). En el contexto de esta premisa, se abordó la propuesta de formación en el proyecto de innovación en relación con el texto narrativo. Los maestros innovadores escribieron textos sobre sus historias de vida, de los cuales se incluyen siete ejemplos en la primera parte del presente documento; con ello, se busca analizar a través de su estructura narrativa algunas de las características personales, sociales y culturales de los innovadores, tomando como referencia los planteamientos de Elsa Castañeda, Rodrigo Parra y Marina Camargo, sobre “la semilla innovativa” (1997).

Para la aproximación al contenido de los textos narrativos, se tomó como hilo conductor el tema de la propia identidad como maestras o maestros, partiendo de “las aventuras del sujeto a lo largo de su existencia, donde encontramos conceptos como el de consistencia del sujeto” (Godard, 1995: 13).

– *Texto argumentativo*: Tratándose de procesos llevados a cabo en la institución educativa y de la reflexión sobre el quehacer pedagógico de los maestros, “recurrir al argumento para la fundamentación del discurso permitirá afianzar el conocimiento disciplinar y, al mismo tiempo, construir un conocimiento acerca de las estrategias que

usan los individuos para socializar sus saberes y defender sus puntos de vista acerca de la cognición, del discurso y de la relación comunicativa entre pares" (Correa, Dimaté, Martínez, 1999:11). En el marco de la anterior premisa, se abordó la propuesta de formación en el proyecto de innovación, en cuanto hace referencia al texto argumentativo. Los maestros innovadores elaboraron ensayos argumentativos, que constituyen una reflexión sobre los procesos de lectura y escritura desarrollados en cada institución educativa. Estos textos plantean, entre otros aspectos, propuestas para el aprendizaje autónomo y la creación de comunidades lectoras y escritoras.

La segunda parte del libro busca aproximarse al contenido de los ensayos argumentativos escritos por los maestros; para ello, se toma como hilo conductor la propuesta de las "ideas cruciales" expuestas por Bruner (1997), la cual plantea "la idea de la agencia: tomar control sobre la propia actividad mental", "la reflexión"; es decir, "hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo"; "la colaboración: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje"; y, finalmente, "la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos" (p. 105).

Los textos que se incluyen en este libro son un testimonio de la forma como, a través del desarrollo de la propuesta de intervención y acompañamiento del proyecto de innovación *Construcción de textos por maestros y alumnos*, se dio un nuevo sentido investigativo y pedagógico al quehacer del maestro, se mostraron caminos de construcción colectiva e intercambio de saberes y se apropió la cultura de la escritura como parte del diario transcurrir de la escuela.

## I. DE LA HISTORIA DE VIDA A LA GENERACIÓN DE UN COMPROMISO DEL MAESTRO FRENTE A PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

### A. ¿POR QUÉ INTERPRETAR TEXTOS DE HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS?

Llevar a cabo un proyecto de innovación en una institución educativa se constituye, de alguna manera, en sinónimo de asumir el compromiso de desarrollarse profesionalmente, abrir espacios de construcción de conocimiento en la escuela y promover actividades que redunden en progreso y bienestar para las comunidades educativas.

Con la visión de maestros como líderes de procesos educativos, se adelantan en muchas instituciones educativas proyectos de innovación como el que se describe en este libro - *Construcción de textos por maestros y alumnos*- el cual se apoyó en el principio básico del cambio en el terreno educativo, ya que "la educación, en el mundo actual, muestra que su fundamento fue y es el esfuerzo organizado del hombre para crear nuevas formas de pensamiento, estructuras sociales innovadas, generación de

bienes, servicios, productos culturales, científicos y tecnológicos, acompañados de propósitos de investigación para incrementar la calidad del conocimiento” (Aguirre, 1996: 12).

En este contexto de renovación y progreso, se contempla la apertura de un espacio de escritura de historias de vida de maestros innovadores y su interpretación, con miras a plantear elementos básicos para la construcción de conocimiento alrededor del tema de los factores asociados a la actitud positiva del maestro ante el cambio, a la asunción de un liderazgo frente a proyectos que impacten la institución donde trabaja, a su permanente deseo de reflexionar sobre su propia práctica profesional y a su inclinación por la producción textual.

El objetivo de la aproximación a los textos narrativos escritos por maestros es presentar planteamientos e hipótesis acerca de la relación que existe entre algunos acontecimientos de la vida personal de los maestros en su núcleo familiar y escolar, y actitudes que los motivan para desarrollar procesos de lectura y escritura en la institución educativa, y para asumir compromisos frente a proyectos de innovación. A través de este análisis textual se pretende, a su vez, identificar manifestaciones de un ejercicio de la profesión docente con calidad e idoneidad, e indicadores de concepciones pedagógicas novedosas en materia de producción textual. En este sentido, se trata de abordar el tema de “la identidad y consistencia del sujeto” (Godard, 1995: 13), que para el caso de este libro se especifica como sujeto de saber pedagógico, esto es, quien asume el reto de ser maestro o maestra, como profesional que, en cumplimiento de su misión pedagógica, social y cultural, planea, desarrolla y evalúa proyectos y procesos en la institución educativa, reflexiona en forma sistemática y rigurosa sobre su quehacer y produce conocimiento.

Para el logro de estos propósitos, se toman textos de siete historias de vida, los cuales fueron seleccionados con base en las siguientes premisas:

- Los maestros innovadores que escribieron esos textos, se desempeñan en diferentes niveles y áreas de trabajo: preescolar, matemáticas y física, biología, informática, filosofía, español y literatura. Así, de alguna manera, se abre el camino para romper el mito de la escritura como patrimonio exclusivo de maestros del área de español.
  
- Cada uno de los siete textos gira alrededor de un eje temático diferente, lo cual permite ampliar el radio de acción de su proceso interpretativo y aumentar el número de hipótesis planteadas a raíz de este trabajo hermenéutico. Los ejes temáticos son: a) resignificación del proceso de la escritura, en el marco de la vivencia productiva y la comprensión del mundo (*Volvámonos para primero*, por Celmira Toro); b) el ejercicio pleno de la profesión del magisterio (*Aquí estamos, aquí vamos, siempre con entrega, con amor y dedicación*, por Ramón Herrera /¿Por qué soy profesor?, por Gerardo Valcárcel); c) el recorrido por la vida y la influencia decisiva de una maestra en sus estudiantes (*Las huellas de mi vida: palabras con historia*, por Nohora Franco); d) la profesión del magisterio, considerada como una misión, hecho que conduce a que la acción pedagógica sea auténtica (*Historia de vida*, por Martha Molano); y e) los recuerdos del desarrollo personal en la escuela y en el hogar (*Evocaciones y reflexiones sobre mi infancia y la escuela*, por Imelda Zarabanda) y la alegría de aprender (*Influencias lectoras en mi vida*, por Lorenza Lozano).



## B. EL ORIGEN DEL ESPÍRITU INNOVADOR

### 1. Aspectos comunes a los siete textos de historias de vida

A lo largo de los siete textos de las historias de vida que se incluyen al final de este capítulo, se pueden evidenciar indicadores de liderazgo frente a procesos pedagógicos en la escuela, respuestas positivas de los alumnos ante un ejercicio profesional concebido en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación, concepciones novedosas y progresistas de la tarea educativa, y compromiso serio con la profesión docente. Se advierten en los siete casos, muchas de “las características personales, sociales y culturales de los innovadores”, según lo planteado por Elsa Castañeda, Rodrigo Parra Sandoval y Marina Camargo Abello (1997), sobre “la semilla innovativa”, en el sentido de que para algunos de los innovadores, “familiares como los abuelos, los padres, los tíos, personajes reales o de ficción como científicos, inventores, artesanos o artistas despiertan la curiosidad y el deseo por pensar el mundo de manera diferente” (p. 95). Estos tres investigadores afirman que “los innovadores, durante su formación, accedieron a teorías novedosas en su tiempo (...) y en ellas encontraron terreno abonado para luchar contra una educación memorista (...) verticalista...” (p. 96). También hacen referencia a otras características que se dejan traslucir en las historias de vida que se presentan como ejemplos como son “la fuerza con que emprenden el cambio, su capacidad de liderazgo y la autoridad carismática”, su “dimensión social”; esto es, “su reconocimiento de las necesidades de los otros y su disposición para ayudar a solucionar los problemas sociales más críticos” (p. 97).

Sobre los siete textos de las historias de vida se puede anotar, además, que su estructura narrativa permite seguir la secuencia

de unos acontecimientos alrededor del núcleo familiar y de la escuela, que han sido determinantes en muchas actitudes asumidas y decisiones tomadas en la edad adulta de sus protagonistas. De alguna manera, "la situación de un individuo en un momento determinado, es el resultado de una historia" (Godard, 1995: 8). Corrobora esta afirmación el relato de experiencias significativas alrededor de las palabras "que fueron formando en mí un ejército maravilloso que con el paso de los años se fue haciendo más grande y más fuerte", según expresa Celmira. También se leen en los textos vivencias alrededor del placer de escribir, que aun permanece vigente, como anota Gerardo: "La caligrafía cursiva de la señorita María, a quien no recuerdo, tenía alas con las que podía circunscribir en mis ilusiones bellas historias de las lecturas de Alvaro Marín que yo mezclaba con los coloridos comics de la cuentería". Igualmente, la personalidad de los niños se define, en parte, por las huellas dejadas por las diversas formas que tienen los padres o abuelos para expresar los sentimientos, de acuerdo con lo expuesto por Martha: "Algunos de sus rasgos, que entraban en contradicción con mi primer ser social y extrovertido, se quedaban en mí definitivamente: la austeridad, el pensar siempre en los demás pero sin "innecesarias" manifestaciones del afecto".

Los textos de las historias de vida que se seleccionaron y se presentan como ejemplos en este libro, abren un espacio de reflexión sobre el transcurrir diario, en tanto cuentan con la posibilidad de representar el mundo a través del recuerdo de hechos que, aunque quizás no reproduzcan milímetro a milímetro la realidad vivida, sí se constituyen en una forma de pensar la propia existencia, sobre la base del establecimiento de hilos conductores, sujetos al tiempo, a las sensaciones impactantes y a las expresiones del afecto fundamentalmente. La memoria se detiene en aspectos relevantes como el de la palabra empeñada

que para el padre tiene la misma validez de un documento firmado, o la presentación impecable de una maestra que preparaba bien las clases (historia de Imelda Zarabanda). En esta misma línea de la memoria frente a lo relevante, se destacan la carencia de recursos en las instituciones educativas y la dependencia del libro de consulta del maestro o de los cuadernos de los estudiantes de años anteriores (historia de Lorenza Lozano). En estos casos, memoria y escritura son el puente para acceder al pasado y reconstruir estos "esquemas" familiares (el padre) y escolares (la maestra, los textos y cuadernos en la escuela). Hay en estos escritos descripción y crítica, esta última, entendida en el sentido de revalorizar la experiencia vivida, abstrayendo de ella una faceta de su significado: por un lado, la inviolabilidad de una promesa, mediada por la palabra oral, empeñada por el padre, y el impacto visual positivo de la presentación personal de la maestra; por otro lado, la actitud decadente frente al uso del texto en la escuela. La escritura, por tanto, permite recoger la experiencia, valorarla en su dimensión histórica y producir un nuevo aprendizaje fortalecido por el bagaje de quien realiza el proceso de revivir en el papel su propia historia de vida.

Los elementos mencionados anteriormente se pueden observar en los textos de las historias de vida de los maestros que se transcriben al final de esta primera parte. Con ellos, se intenta hacer una "aproximación central sobre el sujeto", desde la visión de "las aventuras del sujeto a lo largo de su existencia, donde encontramos conceptos como el de consistencia del sujeto (...) su propia identidad" (Godard, 1995: 13). Se abordarán los textos, tomando como objetivo la delineación del sujeto de saber pedagógico y su relación con la idea de un proyecto innovador y de una actitud de cambio frente al hecho educativo y, particularmente, ante la realización de procesos de lectura y escritura en la escuela.

## 2. Maestros innovadores

En el texto de Ramón Herrera<sup>4</sup>, *"Aquí estamos, aquí vamos, siempre con entrega, con amor y dedicación"*, se estructura el concepto de "la consistencia del sujeto" con base en referencias: "El municipio de Pensilvania en el departamento de Caldas", en Colombia, catalogado como "uno de los de menos índice de analfabetismo" en el país. De otra parte, el padre, "maestro y director de escuela", con quien el maestro Herrera Ramírez aprendió a leer y a escribir y de quien recuerda la costumbre de "tener todos los días a la entrada de la escuela una frase o lema, escrita con su puño y letra en un pequeño tablero colgado en la pared y sobre la cual haría énfasis durante el día". También, la referencia a los escritos que sobre él hicieron otro maestro y una estudiante, en el cual enfatizan sus cualidades como profesional del magisterio.

El contenido del texto revela que la propia identidad como sujeto de saber pedagógico se construyó desde los referentes de su contexto de origen (datos estadísticos en materia de progreso en la educación), la influencia del padre en su dedicación al magisterio y la visión que otros tenían de él como maestro y amigo. El espíritu innovador en este maestro, bien puede estar cimentado en estos tres pilares básicos, como fundamento de su vida profesional: en las raíces socioculturales, en la impronta familiar y en la huella dejada en la escuela a sus alumnos, como maestro.

4. Ramón Herrera Ramírez. Maestro de matemáticas del Centro Educativo Distrital Panamericano, jornada de la tarde. Participó en el proyecto de construcción de textos hasta el 4 de junio de 1999. El 6 de junio de ese mismo año, falleció.

Al igual que su padre también lo hacía día tras día en un tablero, Ramón, en el texto de su historia de vida deja escrito de su puño y en letra del computador, un lema sobre el cual hizo énfasis durante el tiempo que participó en el proyecto de innovación sobre construcción de textos: "aquí estamos, aquí vamos, siempre con entrega, con amor y dedicación, y tratando en estos últimos años de la vida de ser útil a la humanidad participando en proyectos como éstos".

Gracias al poder de la palabra escrita y a la posibilidad de comunicación diacrónica que ésta posibilita (Agudo, 1995: 96), existe un testimonio de la consistencia de este sujeto de saber pedagógico, estructurada con base en la autoimagen. Su proceso de construcción, desde unos referentes sociales, familiares y culturales, se toma como modelo del espíritu innovador de un maestro y de la traducción de este espíritu en hechos concretos, como la participación decidida, comprometida y entusiasta en un proyecto.

En el texto *Volvámonos para primero*, de la maestra Celmira Toro, la consistencia del sujeto, está dada por la imagen central de la dualidad enmarcada en el sueño, específicamente en el sentido del hecho poético frente al fenómeno de la lectura y de la escritura, tomando como núcleos el saber, la escuela y los maestros "sabios, buenos e inmensos". Sobre este esquema simbólico se construye una dimensión pedagógica de combinación entre la actitud tradicional y la de renovación ante procesos de comunicación, como, por ejemplo, la visión de los valores arraigada al cuento fantástico, la letra asociada a la acción de dibujar, la lectura del paisaje urbano y del rural y sus implicaciones en el desarrollo del niño, y los principios de identidad y de libertad, así como la visión arqueológica -reescritura- en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la escritura ("hablar con

el lápiz, borradores, tachones, desorden, escribiendo y destruyendo” / “quizás por recuperar mi identidad, mi libertad de decir lo que quería, las palabras se fueron anidando en mi alma y en mis cosas”). En esta reconstrucción de la dualidad entre el “escribir bien” (pulcramente y con buenos trazos) y el “poder decir lo que deseaba” (crear, comunicarse) se va delineando el sujeto de saber pedagógico que sienta sus bases en el análisis de las disyuntivas que le muestran otras dualidades: “maestros que no corrigen, ayudan; no censuran, elogian; no torturan, premian” / “errores que edifican, que construyen”). De tal manera que en el texto de Celmira Toro, la consistencia del sujeto y su propia identidad, como maestra, se dan a partir del evento de las perspectivas opuestas; esto es, las dualidades que provocan interrogantes, siembran dudas, exigen tomar posiciones y abren espacios para la crítica, sobre la base de la contrastación y del análisis. En este ambiente de controversia y decisión es dado considerar a la educación en su connotación de hecho ajeno a la neutralidad, en tanto “elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta” (Savater, 1997: 151).

El elemento coyuntural de la propuesta pedagógica implícita en el escrito *Volvámonos para primero* de Celmira Toro está demarcado por la importancia de considerar la existencia de un contexto que abarca puntos de vista diversos sobre actitudes, valores, sentimientos y procesos cognitivos. En esto podría radicar, en buena medida, la actitud de cambio y progreso de una maestra innovadora, dada la dinámica de su propio aprendizaje en el ámbito familiar y escolar, durante su infancia y adolescencia. El espíritu innovador, en este caso, estaría cifrado en la gran imagen de la dualidad que da el título del texto de la historia de vida *Volvámonos para primero*; es decir, la imagen del retorno, por cuanto el calificativo de “tradicional” no implica, para este caso, que sea sinónimo de inconveniente. Se trata de la expresión

innovadora a través de la fusión de parámetros de las nuevas tendencias pedagógicas, con propuestas de lo que se considera “rescatable” en las propuestas tradicionales, sin caer en la trampa de fáciles eclecticismos. Es decir, asumir la historia, en tanto acontecimiento verdadero, por ser vivencia, construcción cultural y espacio habitado de ideas y promesas volcadas en hechos, y por tener sentido visionario, de mediano y largo alcance en el campo pedagógico.

En cuanto al texto de Gerardo Valcárcel, *¿Por qué soy profesor?*, nuestra aproximación a algunas de “las aventuras del sujeto” (Godard, 1998) a lo largo de determinados episodios de su vida, nos permite adentrarnos en el concepto de consistencia e identidad del sujeto, desde el propio imaginario de este maestro, simbolizado en “la piedra”. Esta figura se vuelve centro de su escrito, a partir del momento en que decide que para poder reconocer por qué ejerce la profesión del magisterio, debe “evaluar” la propia existencia. Se trata, por tanto de cifrar la identidad en la retrospectiva, la mirada hacia el pasado y el establecimiento de una serie de relaciones entre eventos de la vida, que de alguna manera contribuyeron a la decisión-casualidad de una dedicación profesional. Este proceso seguido por Gerardo para plasmar sus recuerdos en el texto de su historia de vida, nos remite al contraste entre el “tener y el ser”, establecido por Erich Fromm, quien, refiriéndose a la memoria, dice que “en el modo de ser, se recuerdan activamente las palabras, las ideas, las escenas (...); o sea, se relaciona un dato sencillo que se recuerda con muchos otros datos con los que éste tiene relación. En el caso de ser, las relaciones no son mecánicas ni puramente lógicas, sino vitales” (1998: 46).

Volver a la imagen inicial, según escribe Gerardo Valcárcel, fue “una piedra de aquellas que surge en las entrañas de la tierra, sin

atributos como para que nadie la codiciase”, hasta que el contacto, en una práctica pedagógica, con unos niños estudiantes, le empieza a redimir: “Son ahora ellos quienes descubren que esa roca fría tiene un algo que atrae”.

El sujeto de saber pedagógico se empieza a gestar desde las propias vivencias de discriminación e injusticia y a partir de la escena de redención con sus estudiantes de la práctica docente. En cuanto a ser maestro hace referencia, se construye la identidad sobre “la bandera” del “respeto por el otro y el reconocimiento porque ese otro es importante, porque es diferente a mí”, y sobre la ilusión de convertirse en “provocador de sueños de los niños, con los que se pudiera buscar la esperanza de un mundo mejor, a pesar de que los niños casi siempre han sido coartados por la cruel realidad de los adultos”.

Según el texto del maestro Gerardo Valcárcel, desde la mirada en el propio espejo de su vida, se construyen, al menos, tres principios que forjan su espíritu innovador: basarse en el respeto por la diferencia (en el marco de la justicia y la tolerancia), demostrar iniciativa y sentido práctico para abrirle espacio al derecho de “ser distinto”, y proponerse la meta de la transformación en el campo educativo; lo anterior implica innovar, desde las perspectivas de la equidad, la competencia y el cambio. La operacionalización de estos principios se constituye, a su vez, en pilar de la consistencia de un sujeto de saber pedagógico y en rasgo esencial de su propia identidad como maestro.

Desde esta perspectiva, se puede plantear la siguiente hipótesis: para Gerardo Valcárcel, como maestro de biología, la participación en un proyecto de innovación en educación representa la asunción de la equidad, en tanto la construcción de textos se abre como espacio a todos los maestros que han querido participar en



el proyecto, independientemente del área académica de desempeño; de otra parte, la competencia se da como la oportunidad de demostrar habilidades que desde siempre tuvo él como escritor; finalmente, el cambio se observa en la producción de diferentes tipos de escritos (literarios, técnicos y científicos), desde un escenario diferente al del área de español, cuyos maestros, tradicionalmente, en muchas instituciones educativas, han querido monopolizar procesos pedagógicos relacionados con la lectura y la escritura, basados en el discutible planteamiento de que estos procesos hacen parte de su patrimonio académico y no deben ser asumidos por maestros de otras áreas.

“Algunas aventuras del sujeto escritor a lo largo de su existencia” (Godard, 1995), están plasmadas en el texto de la historia de vida de Nohora Franco, *Las huellas de mi vida: palabras con historia*, en el cual se puede apreciar cómo se demarcan, de manera firme, las etapas de la infancia, la adolescencia y la edad adulta. La “consistencia del sujeto” (Godard, 1995), para este caso, se desprende de los aspectos nucleares vividos en cada una de estas etapas, a saber: “gratos recuerdos” de juegos, contacto placentero con la naturaleza, tertulias; “espíritu de rebeldía” de la joven y constantes luchas, identificadas en la competencia deportiva y en el campo académico (área de inglés); finalmente, “la serenidad”, asociada a la madurez y a la toma de decisiones (elección del magisterio).

En la descripción de las etapas de esta secuencia la maestra Franco hace énfasis en su dedicación al estudio, desde “el sentido de responsabilidad con el saber”. De tal suerte que la identidad del sujeto de saber pedagógico y su consistencia, para este caso, podrían estar determinadas por la relación de eventos a lo largo de la vida, eventos que tácita o explícitamente han tenido que ver con el aprendizaje: el conocimiento del sector

rural, por contacto directo con la naturaleza, la belleza de su paisaje y los recuerdos de oficios propios del campesino; la comunicación con los vecinos a través del juego o de la tertulia; el proceso de superación de las dificultades en un área específica del saber; la decisión de optar por una carrera, partiendo de la relación de un grato recuerdo de una de sus maestras en la infancia y el deseo de ayudar "a aquellos que son menos afortunados". En otras palabras, el texto de Nohora Franco sobre su historia de vida muestra las experiencias de "aprender viviendo", mediante la observación, la comunicación, el compartir, el goce, la lucha, el desarrollarse, plantearse alternativas, tomar decisiones y asumir retos. Se trata, por tanto, de procesos de aprendizaje genuino, en el sentido de representar también el hecho de "aprender haciendo", que Nohora evidencia en su espíritu innovador, y cuya principal característica es precisamente ésta: la práctica de su quehacer docente, centrada en el trabajo de aula, en su constante interés en procesos de formación pedagógica y en la participación directa y comprometida en el desarrollo de proyectos.

La asunción de la profesión docente en el contexto de la innovación, implica, en el caso de Nohora Franco, la articulación de estos tres componentes: trabajo de aula, actualización académica constante y vinculación a proyectos, como "nuevos caminos que se abrirán hacia el futuro". Esta trilogía, con vista al futuro, marca la impronta de la actitud innovadora de esta maestra y se constituye en el centro de su consistencia como sujeto de saber pedagógico abierto al cambio y al progreso, con permanente actitud positiva frente al aprendizaje continuo. En otras palabras, se puede concluir que en el texto de Nohora Franco se evidencia su deseo permanente de "fomentar las pasiones intelectuales, porque son lo contrario a la apatía esterilizadora que se refugia en la rutina y que es lo más opuesto que existe a la cultura" (Savater, 1997: 125, 126).

En el texto titulado *Historia de vida* de la maestra Martha Molano, se aprecian algunas de las secuencias de la vida, desde la perspectiva hermenéutica que ella le imprime. Se trata de las “representaciones del sujeto” sobre la forma como se fueron asumiendo los diferentes hechos de su vida: la muerte temprana de la madre, la comunicación con el padre y la influencia que éste ejerció sobre la hija, particularmente a través de las lecturas compartidas, la permanencia por largas horas en la biblioteca de la Normal y los aprendizajes en la institución educativa, primordialmente por medio de las palabras de una de sus maestras, quien influyó notablemente en Martha Molano, en el sentido que se da al ejercicio de la profesión del maestro, de asistir “cotidianamente al nacimiento de otras vidas. Porque de él depende, en cierta forma, la continuidad de la cultura. El maestro no es dador de vida —actitud soberbia de ciertas corrientes pedagógicas—, sino mediación para la vida” (Vásquez, 2000: 14).

La consistencia del sujeto de saber pedagógico, para el caso de Martha Molano, guarda relación, de una parte, con “la feliz confluencia de vocación y profesión” en el campo pedagógico; de otra parte, el sujeto de saber pedagógico se erige sobre la actitud de autocrítica, de permanente interpretación de situaciones que se experimentan a lo largo de la vida y de apertura a “cambios que puedan mejorar la labor pedagógica”. En su sentido más amplio, la propia identidad se construye sobre la base de ese tejido de relaciones entre experiencias de vida. En el marco de asumir procesos innovadores en el ejercicio del magisterio, esto se traduce en el hecho de volcar las propias aficiones y gustos en la práctica profesional diaria, lo cual ha implicado, para el caso particular de Martha, abrir espacios para que sus estudiantes se motiven temprana y afectivamente, ante la lectura y disfruten el placer del conocimiento.

De tal suerte que la identidad del sujeto de saber pedagógico se construye, en gran parte, con base en dos aspectos: la autorreflexión sobre la autenticidad de la "acción pedagógica" y la propia conciencia de la necesidad del cambio para mejorar la labor profesional. Toda innovación en educación requiere, entre otros, de estos dos componentes, en la medida en que su proyección e impacto se derivan de su carácter genuino, de la dinámica de sus procesos con miras a obtener resultados de calidad y de la voluntad de los maestros por validar nuevas propuestas. Se deduce, por tanto, que el maestro innovador está inmerso, permanentemente, en procesos de interpretación de la propia realidad, del hecho pedagógico y de las situaciones particulares del contexto que le rodea. Se trata, entonces, de la innovación en educación, asociada a la interpretación y al cambio, tomados éstos como alternativas, como vivencias, como respuestas, como formas de asumir la profesión del magisterio.

En el caso del texto de la historia de vida de Imelda Zarabanda, *Evocaciones y reflexiones sobre mi infancia y la escuela*, ocurre algo similar a lo descrito en relación con el trabajo escrito por la maestra Martha Molano, ya que también se parte de la reflexión sobre eventos de la propia vida, para abrir el camino hacia la propuesta e implementación de procesos que se asumen en ejercicio profesional del magisterio, como una forma de superar vacíos o sustituir por otros procesos modernos y menos rígidos, los llamados "métodos tradicionales" ("niños arrodillados sobre granos de maíz, con los brazos arriba, los reglazos en las manos, los latigazos con las varas de café"). Según esto, la consistencia del sujeto, en este caso, se sustenta en varios episodios: de una parte, la forma como se asumió la infancia, en medio de juegos, producto de la iniciativa de los niños ("corríamos por el campo, montábamos a caballo, armábamos los columpios en los árboles utilizando un lazo, improvisábamos rodaderos en las laderas,

subíamos a los árboles”). De otra parte, la práctica de otro tipo de juegos, que podríamos llamar convencionales, como “las escondidas, los soldaditos, la lleva”. En tercer lugar, el otro juego, por decirlo así, de divertirse escuchando las “narraciones extraordinarias” de Salvador, a quien Imelda Zarabanda menciona con cariño, evocando “la magia de quien es capaz de pronunciar palabras que les permitan a los niños ver lo que no está frente a ellos, que haga relampaguear en sus ojos hechos y criaturas que son apenas un hilo de voz, un relato” (Ospina, 2001: 32). Finalmente, el texto de historia de vida de Imelda Zarabanda se refiere a la iniciación en la escuela, donde se aprendieron las primeras letras “bajo el temor y el rigor del método tradicional”. En este orden de ideas, el medio ambiente natural fue escenario de experiencias gratas como el juego y las sesiones de cuentería. Por el contrario, el espacio escolar se constituyó en escenario de algunas vivencias desagradables como castigos y “la no formación en la lectura y en la escritura”.

Precisamente estos “esquemas educativos” son los que Imelda Zarabanda contrasta y toma como punto de referencia para impactar positivamente su práctica como maestra, en cuanto a “aportar a mis alumnos lo mejor, buscando nuevas cosas que enseñarles, motivándolos a leer, escribir, crear, desarrollar su imaginación y el gusto estético”. Esta última alternativa de comunicación y lúdica ya había sido conocida por Imelda en otra etapa de su escuela, gracias a la maestra que “creaba un ambiente agradable con sus notas de humor en clase y en las charlas informales donde participábamos todas”.

En este caso, el sujeto de saber pedagógico se consolida en la medida en que asume como eje la reflexión sobre unas experiencias agradables y sobre otras menos gratas, cuyo recuerdo y análisis a través del texto de la historia de vida, permiten descubrir un

nuevo significado de la actividad profesional, particularmente en lo que hace referencia al desarrollo de la lectura y de la escritura en la escuela.

Imelda Zarabanda, como maestra, participa de la innovación, en cuanto abre para sí misma la oportunidad de elegir entre diversas posibilidades que conoce, no sólo a través del estudio y de la reflexión, sino también desde la propia experiencia como estudiante. El sujeto de saber pedagógico, en este caso, se construye sobre la base del análisis de los opuestos, la consideración de los pro y los contra de las alternativas puestas en contraste y la elección. Este proceso es muy afín a todo proyecto de innovación, el cual también surge, precisamente como su nombre lo indica, para mostrar nuevas alternativas, en comparación con otras que desean superarse y teniendo en cuenta la capacidad de analizar y optar que caracterizan al maestro reflexivo, comprometido y audaz para innovar. En este sentido, el espíritu innovador de esta maestra se asocia naturalmente al liderazgo y su tendencia más fuerte es la de producir y avanzar siempre, en el campo educativo, a fin de "desarrollar insistente y necesariamente en mis alumnos las competencias comunicativas y el gusto por la lectura y la escritura".

El texto de la historia de vida de Lorenza Lozano, *Influencias lectoras en mi vida*, presenta la reiteración del tema del contraste entre la abundancia y la escasez, asociadas a la existencia o no de recursos didácticos. Es así como afirma "contaban con buenas bibliotecas y se prestaba un buen servicio / las instalaciones eran más amplias y acogedoras / no se podía contar con los estímulos didácticos requeridos / recursos pedagógicos bastante escasos".

La consistencia del sujeto de saber pedagógico, en tanto sujeto lector, se da en este caso particular, por dos circunstancias

específicas. En primer lugar, por el hecho de asumir críticamente la realidad de prácticas educativas anacrónicas (el énfasis que se ponía en el deletreo y en la caligrafía, y la dependencia exclusiva del "libro de consulta del maestro"), y la escasez (reproducción de los contenidos consignados en cuadernos de estudiantes de años anteriores). En segundo lugar, en el texto se plasma la circunstancia específica de Lorenza, como estudiante de pregrado, de asumir voluntariamente la lectura, restringiéndola a los temas relacionados con el área de especialización docente, para luego, como profesional, aficionarse a "leer sobre todo en el campo literario". Se asemeja esta visión de la lectura al planteamiento de Michele Petit sobre este tema cuando afirma en uno de sus escritos más recientes que "para mí es importante que los niños, y también los adultos tengan acceso a los libros, pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto, al pensamiento" (2001: 90).

En resumen, en el texto de Lorenza Lozano se advierte que la consistencia del sujeto de saber pedagógico se fundamenta, en gran parte, en la evolución de la forma como se enfrentan los procesos de la lectura, para capturar su importancia, desde la reflexión alrededor del poco impacto que ejercían los ejercicios de deletreo en la escuela, la circunscripción a un campo específico, en la universidad como estudiante, y la ampliación del radio de acción de una sola temática, para abordar la literatura y compartir ese gozo de leer con los colegas, en el terreno del ejercicio profesional.

Uno de los principios fundamentales de todo proyecto de innovación en educación estriba en el hecho de crecer personal y profesionalmente, trabajando en equipo, centrando el hecho educativo en la renovación permanente de las estrategias de

comunicación y planeando etapas de desarrollo del proyecto, de tal forma que la calidad y el progreso hagan parte de los indicadores de éxito de la innovación.

El espíritu innovador, en el caso de Lorenza Lozano, se asocia a su situación específica como maestra de matemáticas e informática, que ha decidido, por propia iniciativa, ir renovando su actitud frente a la lectura y a la escritura, en un largo camino recorrido desde el deletreo y la "buena caligrafía", hasta la producción de hipertextos y la realización de escritos "para mí misma, con mayor frecuencia... Estoy aprendiendo a hacerlo mejor y de manera técnica". Se deduce de este caso que el espíritu innovador, en un maestro, no se hereda, ni se adquiere por azar, ni se encuentra casualmente, sino que se aprende, en el sentido de buscársele intencionalmente, crear los espacios propicios para su desarrollo y construirse con profesionalismo y con tesón.

### C. A MANERA DE CONCLUSIÓN

A través de la aproximación al contenido de los siete textos de historias de vida de maestros innovadores participantes en el proyecto de construcción de textos, se evidencia como su espíritu innovador, aplicado a la educación, guarda estrecha relación con muchas de las experiencias de su vida. Igualmente, se aprecia cómo la palabra del sujeto escritor se construye sobre la competencia comunicativa, al tomar como base los múltiples recuerdos que hacen de su texto un diálogo constante entre diversos momentos y etapas de la vida.

La fluidez en la elaboración de textos narrativos de esta índole se da, entre otras razones, por la proximidad afectiva frente a los hechos evocados, por el conocimiento cabal del referente que se



toma como centro del texto, por la propiedad con que se puede asumir la recreación de las propias experiencias y por la calidad en el manejo de las competencias lingüística y comunicativa. Ante esta convergencia de factores que abren nuevos y efectivos espacios hacia una escritura creadora, resulta inaudito que todavía existan educadores que improvisan en los procesos de formación en la escritura, y los reducen al acto mecánico de hacer series de “planas”, copias o transcripciones de lo que otros han producido, dando así la espalda a la posibilidad de novedosas propuestas pedagógicas, lingüísticas, literarias y semióticas en este campo.

Definitivamente, un sentido y un proceso de la construcción textual, diferentes, dinámicos, innovadores y creativos, deben figurar en la agenda de todo maestro, como lector y escritor, y como orientador en procesos de elaboración de textos, independientemente del área o nivel que tenga a su cargo. Y, por supuesto, deben ser considerados en los eventos de formación de los maestros, abriendo también la compuerta a las lecturas diversas —con sus correspondientes “escrituras”— del audiovisual, del texto electrónico, y de las distintas formas que vayan surgiendo a raíz del progreso de las tecnologías de la comunicación. Esto último, basado en el principio de Jesús Martín Barbero (1997), sobre el “uso creativamente pedagógico y crítico de los medios —televisión, vídeo, computador, multimedia, internet—”, que “sólo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación: que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades y paquetes de conocimiento, a otro descentrado y plural” (p. 164).

En las siguientes páginas, se incluyen los siete textos que recogen las historias de vida que se han utilizado como referencia en esta primera parte.

## II. LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS

### A. AQUÍ ESTAMOS, AQUÍ VAMOS, SIEMPRE CON ENTREGA, CON AMOR Y DEDICACIÓN

Ramón Herrera Ramírez  
Maestro de matemáticas del Centro Educativo  
Distrital Panamericano, jornada de la tarde.

El municipio de Pensilvania en el departamento de Caldas, fue considerado por la Misión Lebret, como uno de los de mayor cobertura en número de centros de educación y como uno de los de menos índice de analfabetismo entre los municipios de Colombia; a nivel mundial ocupa un lugar preeminente en desarrollo comunitario.

Hago referencia a lo anterior porque desde los años mozos (18) mi padre se dedicó a la docencia en diferentes corregimientos y municipios del departamento. En uno de esos corregimientos donde trabajó por varios años conoció a la mujer de sus sueños, su Dulcinea, con quien contra viento y marea, a pesar de la oposición de la familia de ella, pero con aquiescencia y ayuda del párroco del caserío, logró contraer matrimonio. Bien vale la pena mencionar que la ceremonia de ese matrimonio no pudo hacerse completa y los dos personajes de la historia tuvieron que

## II. LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS

### A. AQUÍ ESTAMOS, AQUÍ VAMOS, SIEMPRE CON ENTREGA, CON AMOR Y DEDICACIÓN

Ramón Herrera Ramírez  
Maestro de matemáticas del Centro Educativo  
Distrital Panamericano, jornada de la tarde.

El municipio de Pensilvania en el departamento de Caldas, fue considerado por la Misión Le Bret, como uno de los de mayor cobertura en número de centros de educación y como uno de los de menos índice de analfabetismo entre los municipios de Colombia; a nivel mundial ocupa un lugar preeminente en desarrollo comunitario.

Hago referencia a lo anterior porque desde los años mozos (18) mi padre se dedicó a la docencia en diferentes corregimientos y municipios del departamento. En uno de esos corregimientos donde trabajó por varios años conoció a la mujer de sus sueños, su Dulcinea, con quien contra viento y marea, a pesar de la oposición de la familia de ella, pero con aquiescencia y ayuda del párroco del caserío, logró contraer matrimonio. Bien vale la pena mencionar que la ceremonia de ese matrimonio no pudo hacerse completa y los dos personajes de la historia tuvieron que

escaparse por entre cafetales y cañaduzales hasta encontrar los caballos que los llevarían a un pueblo vecino donde los esperaban con su respectiva fiesta, porque los familiares de la novia (padres y hermanos) se enteraron y querían a toda costa obstaculizarlo, pues alegaban que una niña que no cumplía todavía los 15 años no podía irse de la casa sin el consentimiento y bendición de sus padres. “El amor no tiene edad, ni fecha en el calendario”.

Como la fiesta que les tenían programada era con cura a bordo, los novios pidieron que él terminara la ceremonia y les impartiera la bendición antes de integrarse a la respectiva recepción.

Sometidos a los vaivenes de la política y a las necesidades del servicio, tuvieron que viajar de un pueblo a otro, unas veces a caballo, otras en cable, cuando no caminando, pues los traslados eran continuos. Después de algunos años y ya con dos hijos, mi padre fue trasladado nuevamente al sitio donde se había conocido con mi madre y, aceptada la unión por la familia, completaron allí seis hijos. En esta camada vine al mundo siendo, al decir de mi madre, un pequeño San Antonio de rizos largos y dorados.

La vida de mis padres siguió transcurriendo con normalidad hasta completar doce hijos. Sin embargo, es lógico deducir que el sueldo de un maestro de escuela para tener que alimentar, vestir y educar a doce hijos, no alcanzaba sino para lo mínimo y las estrecheces y dificultades se presentaban continuamente, máxime si tenemos en cuenta que en algunas épocas, el sueldo lo pagaban en especie, con licores del departamento y otras veces había que esperarlo por largas temporadas.

Siendo mi padre director de la Escuela de Varones buscaba la forma de ser director de curso del año al cual ingresaba alguno de sus hijos, para ser él quien les enseñara a leer y a escribir. Tuve

la fortuna entonces de haber sido su alumno y aprender con él a leer y a escribir. Bien vale la pena recordar la bonita costumbre que tenía mi padre de tener todos los días a la entrada de la escuela una frase o lema, escrita con su puño y letra en un pequeño tablero colgado de la pared y sobre la cual se haría énfasis durante el día.

Que bueno es recordar y que grato evocar los años idos. Pero también, cuán triste es relatar que el pueblo donde vivíamos, Samaná-Caldas, se incendió quedando reducido a cenizas en sus partes. Reeditar esa película que quedó grabada en mi mente, cuando a altas horas de la noche y desde un alto cercano al pueblo veíamos caer como castillo de naipes las torres de la iglesia y presenciar cómo no había poder humano que pudiera quitarle fuerza a las llamas para que no acabaran de destruir el pueblo, es algo que no puedo dejar pasar como recuerdo de mi infancia.

Como la escuela se salvó de las llamas pues estaba un poco apartada del sitio donde comenzó el incendio, nos alojamos en uno de los salones con otra buena cantidad de familias y con las poquísimas pertenencias que se habían podido recuperar, antes de ser presas del fuego. A los pocos días llegaron familiares de mi madre y nos llevaron a vivir a un pueblo vecino donde continué mis estudios de primaria y de bachillerato.

De mi época de bachillerato puedo decir que sucedió con toda normalidad siendo un buen estudiante, participando de las pilatunas comunes de esa edad, hago énfasis en que una de mis actividades extraescolares era la de pertenecer a los centros literarios que se organizaban cada año.

Terminado mi bachillerato con honores, tuve que viajar a la capital a prestar el servicio militar en el batallón Miguel Antonio

Caro. Año duro como ninguno, pero también con inmensos y gratos recuerdos.

Los vaivenes de la vida hacen que sólo estudie un año de ingeniería en la Nacional y que tenga que buscar trabajo para subsistir.

La vocación heredada de mi padre y por algunas amistades me llevaron a encontrar el puesto de profesor. A la par que me desempeñaba como tal, asistía a cursos de capacitación para tratar de hacer bien las cosas y buscar mi escalafón. Para una completa realización como ser humano organicé mi hogar con una muy buena mujer y con quien tuvimos tres hijos (hoy los tres profesionales) y ellos a su vez nos siguen haciendo felices con tres hermosos nietos.

Las experiencias vividas en más de 30 años que llevo en estos momentos, darían para escribir, no uno, sino varios libros, pero creo con sinceridad, que quienes hemos tenido la suerte que hablen sobre nosotros, es más diciente continuar esta historia de vida con dos artículos escritos, el primero en un colegio privado por un profesor y después de 21 años de prestar mis servicios a él, y el otro en un colegio oficial, escrito por una alumna, con tres años en la institución:

Veintiún años de amor  
A tus veintiún años de incansable empeño,  
a tu existencia dedicada al hombre.  
Te rindo tributo insigne Maestro  
soñador profundo de una causa noble.

Ante tu presencia se inclina mi pluma  
y mi humilde prosa se inspira a tu paso,

hoy para exaltar y valorar tu entrega  
fundiré en poema mi mente y mi mano.

Porque he aprendido de ti a ser maestro  
y vivo la causa que inspira tu lucha,  
porque has dado a mi alma palabra y aliento  
y has sido el amigo que siempre me escucha.  
Tu amistad que brindas leal y sincera  
es calor humano como suave brisa.  
Tu corazón abierto a todo el que llega  
es canto, es poema, es dulce sonrisa.

Tu fe de Maestro no tiene fronteras,  
tu ser está lleno de amor y alegría,  
no hay sitio en tu alma para la tristeza,  
eres realmente una mano amiga.

De la fuerte sabia de tu fe de roble  
ha bebido el hombre la miel de tus frutos,  
y en la dulce calma de tu alma noble  
se ha extasiado el niño confiado y seguro.  
Eres la estructura que sostiene firme  
un imperio libre que crece día a día.

Eres tú Maestro forjador de hombres  
que darán al mundo la paz ya perdida.

La senda trazada que deja tu huella,  
luz de una estrella que alumbraba y que guía;  
es amor y esencia en tu alma buena,  
esperanza nueva que inspira a la vida.

Son tus veintiún años de abnegada entrega  
el más bello ejemplo de amor verdadero.

Es tu existencia la más pura ofrenda  
que al mundo dejas con amor sincero.

En la faz de tu alma recibe Maestro  
el más puro afecto de quienes te amamos:  
deja que en tu frente y en tu pensamiento  
cñamos las glorias de lo que has sembrado.

Tu causa sublime seguirá latente  
Y tu hermoso sueño verás realizado,  
porque aquel rebaño que dulce apacientas  
seguirá las huellas de tu pie cansado.

Con ferviente admiración y gratitud a Mincho,  
a quien he dado en llamar  
*Verdadero Maestro*  
Nataael Rojas G. (autor)

Mincho:

En este día tan especial mi deseo es que su copa del alma rebose  
de felicidad, que su pensamiento se convierta por un momento  
en un mar gigantesco lleno de cosas maravillosas. Que arrastre  
barcos de ilusión dirigidos por su nombre de cariño: "Mincho",  
con el que expresa ternura y amistad.

Un gatico que a veces es juguetón  
paciente e indefenso.

Un gatico aventurero, lleno de  
vida, en pocas palabras  
dueño de 7 vidas.

Uno de sus componentes  
vive en nosotros



porque aprendimos, porque usted  
y sus 7 vidas, nutrieron  
de seguridad nuestros pasos  
nos dio a conocer su plato  
favorito "confianza".

Lo brindó a la mesa y  
todos lo depositamos dentro  
de nosotros  
ya compartido  
por siempre con usted.

Gracias por ser tan especial  
con su mundo de amigos  
que lo queremos mucho.

Feliz día  
Minchito

Atentamente: Luz Dary

Aquí estamos, aquí vamos, siempre con entrega, con amor y dedicación y tratando en estos últimos años de la vida de ser útil a la humanidad, participando en proyectos como éstos<sup>5</sup> que buscan innovar y que tienen personas tan comprometidas en ello como son todos mis compañeros y nuestra supervisora Matilde Frías.

5. Hace referencia al proyecto de innovación *Construcción de textos por maestros y alumnos*.

## B. VOLVÁMONOS PARA PRIMERO

Celmira Toro,  
Maestra de español y literatura del Instituto  
Politécnico Nacional Femenino, jornada de la tarde.

Siempre me ha parecido maravilloso todo lo que tiene que ver con el saber. Mis maestros me parecieron sabios, buenos, inmensos. La escuela me atrajo de una manera inexplicable. Allí se reunían un montón de fantasías, de promesas.

Los niños con sus pantalones cortos, recién planchados con aquellas planchas que como barcos respiraban por una chimenea de metal el calor del carbón aun encendido, las niñas y sus trenzas llenas de colores, la maestra siempre majestuosa y sabia. Su letra impecable, su orden, sus cuentos de grandes enseñanzas: la zorra y la garza, el pastorcito mentiroso, la amistad de los claveles, los tres amigos y el oso, el molinero, su hijo y el borrico; todas ellas anécdotas maravillosas que nos daban lecciones de buen comportamiento, de honestidad, de autoestima. Todo lo que sabe a escuela me transporta hasta un pasado de recuerdos nuevos que nunca han salido de mi mente, de mi alma.

Allí en aquella escuelita incrustada en una colina rodeada de mangas, (pastos verdes donde rumian la vida las vacas y los caballos), se fueron quedando pedazos de casa, de padre, de tierra fresca; de caminos sin guerras ni envidias, sin soledades y nostalgias. Allí se fueron quedando impregnadas, en todos mis ayeres y en mi infancia, las letras que una a una y de a poco me fueron dando mensajes inolvidables.

Entonces, sólo comparaba mi letra deforme con las letras limpias y relucientes de mi maestra, pero, en fin, en la mía

también decía lo mismo que en la suya, sólo que aquella era de mostrar, plena, imponente. Lo único que ahora sé, es que aquel aprendizaje de su sonido, de su cadencia, cuando se juntaban y formaban: amor, te quiero, mamá, papá, niño, ayúdame, ¿qué quieres?, ¿estás triste? Todas, todas fueron formando en mí un ejército maravilloso que con el paso de los años se fue haciendo más grande y fuerte.

Si bien allí, aprendí a dibujar las letras y a distinguir su sonido y su forma, fue un algo más, revuelto con cafetos, azadones y mimos; confianzas y abrazos como todo esto se fue haciendo palabra en cada palabra, poema en cada abrazo, fantasía en cada historia y deleite en los cuentos maravillosos de los peones al caer la tarde, y de mi padre labriego en cada oportunidad, en repetidos momentos. Fue entonces, aquella escuelita, las anécdotas vividas y comprobadas, lo que me hicieron débil a las palabras y vulnerable al influjo de su grandeza.

Pasar de la escuelita rural a la escuela del pueblo, constituyó un año después, otra aventura fascinante, ya que era un nuevo mundo. El camino se transformó en asfalto; la colina en parque; la escuelita en una vieja casona; el pastizal en patio y aquella maestra rural en una señora seria y rígida. De allí sólo recuerdo, una vez más la exigencia de una letra legible, linda y correcta que nunca aprendí y los intentos por lograrlo, grabados en un viejo calígrafo testigo de mi tortura, de mi miedo.

Las planas me aburrían, pero había que presentarlas y de tanto repetirlas me fueron mostrando otras caras más amables y gratas.

No aprendí a escribir. Aprendí a hablar con el lápiz; y yo entendía su lenguaje en los borrones, los tachones y el desorden

y todo aquello que no era permitido. Quizás por ello, por recuperar mi identidad, mi libertad de decir lo que quería, las palabras se fueron anidando en mi alma y en mis cosas.

Al terminar la primaria sabía que me gustaba hablar, que podía leer en público sin sonrojarme y sin orinarme. Que podía responder el examen sin sentido y vacío de los supervisores que necesitaban conocer cuánto sabíamos y con ello calificar a la maestra. En fin, cuando llegué al bachillerato, ya las palabras escritas no me eran ajenas ni distantes, aunque continuaba mi tortura con la letra horrorosa, lisiada, sorda, muda; letra que para mí, era la voz del corazón cuando sentía pesar por mis comportamientos; ganas del abrazo, del perdón, de la caricia. Era la voz de mi silencio cuando no podía gritar. La voz de mis soledades de adolescente, la voz de mis rebeldías y de mis sueños; cuando con ella podía tener lo que de otra manera me era imposible. Y escribía, y escribía todo. Escribía y rompía por miedo a la censura de mi casa, de mis maestros y así escribiendo y destruyendo, soñando y gritando en silencio las palabras se fueron reanidando otra vez en mi alma y en mis rutinas.

Entre aquella tortura de escribir bien y la alegría de poder decir lo que deseaba, fue apareciendo la lectura. Ella me contaba lo que no conocía. Me abría otros mundos. Me reconciliaba con el amor y me mostraba paraísos hermosos, sublimes. Me acercaba a los otros al reconocermé valiosa en aquellos que teniendo mis mismos problemas y privaciones, supieron llegar lejos. Me hicieron madre sin aun serlo y me devolvieron a la tierra que tanto he querido. Me mostraron mundos fantásticos. Placeres deliciosos, que si quería los podía disfrutar en cada pecado de leer, y digo pecado, porque muchas de mis lecturas, de mis perdidas en los libros fueron para quienes me rodeaban: ateísmos, pasiones, reniegos, rebeldías, deshonras.

Hoy al saber y comprender cómo es el mundo maravilloso de la lectura y la escritura. De saborear las gustosas esencias de su riqueza. Al ver maestros que no corrigen, ayudan; no censuran, elogian; no torturan, premian; qué bueno sería, que aquellos, quienes como yo, aprendimos así, nos devolviéramos para primero y poder revolver los recuerdos, los caminos, el cafetal, la virgencita tierna, la bandera, el padre ausente y los amigos; la maestra sin nombre, que nunca se olvida, con planas llenas de colores, de errores que edifican, que construyen; con mensajes de paz, de vida.

Volvámonos para primero, quizás allí podremos encontrar el camino que se borró en pasados y que nos tiene perdidos de la patria, del hogar, de la gratitud y del respeto. De la honestidad y la ternura.

Volvámonos para primero y aprendamos allí, sin perder la maravilla y el asombro de la escuela primera, sin olvidar nada, que la lectura y la escritura no son actos de un hombre solo. Son el grito de todo su ser, de toda su vida. No son planas ni tareas. Son amores, vivencias, ilusiones y sueños.

### C. ¿POR QUÉ SOY PROFESOR?

Gerardo Valcárcel,  
Maestro de biología del Instituto Técnico  
Distrital Menorah, jornada de la tarde<sup>6</sup>

Algún día mi hijo de siete años me dijo: "Papi, la gente dice que

6. A partir del segundo semestre del año 2000, el profesor Valcárcel fue nombrado Rector del Centro Educativo Distrital Los Alpes, luego de haber participado en un concurso convocado por la Secretaría de Educación del D. C.

tú y yo nos parecemos mucho, pero he encontrado tres cosas en que no: por ejemplo, el nombre, tú te llamas Gerardo y yo me llamo Hernán Darío; segundo, el equipo de fútbol; mientras tú vas por el Santafé, yo le hago barra al Nacional y, la última, porque yo voy a ser ingeniero y tú eres profesor.

Definitivamente nunca me había propuesto ser docente y jamás había meditado el por qué yo ejerzo la profesión. Sus palabras comenzaron a inquietar mi conciencia. Para poder reconocerlo debía evaluar mi existencia; entonces, comencé a pensar que en muchas ocasiones he comparado el transcurrir de mi vida con una piedra de río, una piedra de aquellas que surge de las entrañas de la tierra, sin atributos como para que nadie la codiciase, surgida de la erupción de un volcán y que navega en el cauce del río, quien le señala su camino.

Las dificultades de mi niñez por haber nacido con el pecado original de ser "hijo natural", en una época donde esta mácula no le permitía al hombre, título diferente al de ser pobre, trenzaron la lucha de una mujer por sobrevivir junto con sus dos hijos.

Aquella piedra empieza su avance lento y sin mayores tropiezos por la llana cima de la montaña; en la medida que la loma se inclina, otros cauces se van sumando al primero y el caudal le obliga a un loco descenso, lleno de duros golpes contra piedras mayores.

Es cierto que tuvimos el respaldo de mis abuelos paternos, pero no es fácil borrar las marginaciones y humillaciones causadas por el madresolterismo. Ella buscando un mejor porvenir para nosotros, me brindó la oportunidad de asistir a la educación privada. La inocencia de su corazón le impidió ver la maldad del ladrón: había perdido por descuido el dinero que no era suyo,

sino de la empresa en la que estaba empleada, y nuevamente quedaba sin trabajo, pero con la deshonra del estafador.

Luego, era ahora la escuela pública quien me enseñaba la dura realidad de la vida; allí debía aprender a sobrevivir; pero ella, a la vez, fue mi aliada, porque fue formando mi carácter y mi personalidad. Quizás por eso para mí no fueron tan importantes las materias y evito evocar esos momentos escolares de la clase.

Los golpes de la piedra en el transcurrir por el río, le impiden saber cuál será su destino, por lo que no puede comprender por qué el camino es tan tortuoso. A pesar de las dificultades, ella aprende a adoptar la mejor posición para que la fuerza del torrente la haga rodar sin causarle mayor daño, pero siempre manifiesta una condición innata de libertad, con la intención de salirse del cauce para quedar en la playa tibia; seca e inerte.

En la adolescencia fui tomando decisiones, comencé a cometer mis propios errores, perdí algo de la decencia del caballero y la voluntad por la academia. Pero fue quizás la campana de la conciencia, o no sé si el cauce del río, quienes me hicieron retomar el camino.

Por eso la satisfacción de la huída le dura poco a la piedra, una nueva embestida del aun más tempestuoso río, le recuerda que no puede actuar a su voluntad. El caudal nuevamente impone su ley y sigue llevándole de nuevo por el cauce.

Desde épocas remotas he descubierto en mí, dotes propias. A pesar de no haberme destacado como estudiante de altas calificaciones, he tenido bastante éxito en las evaluaciones sobre mi propia academia. De esta manera, logré una beca para realizar mis estudios secundarios y luego, el derecho a estudiar

en la universidad del Estado; pero también he sido capaz de llenar mi espíritu por medio del dibujo o, como últimamente lo he venido haciendo, dibujando historias con las palabras.

Estas condiciones me permitieron estudiar interno en la Normal de Zipaquirá, pero quizás mi falta de espíritu y desmotivación, me impidieron conseguir el cartón de maestro en un primer impulso. Entonces, alguien me quiso ayudar y me brindó la oportunidad de capacitarme en el área de la meteorología, en el actual IDEAM. Así podría aspirar a un empleo que me alejaría de la carrera docente; culminada la capacitación, desistí de la vinculación porque no me ofrecía oportunidades de trabajo en la capital.

Fue necesario validar los estudios de la Normal, paralelamente a la instrucción meteorológica, pues el IDEAM me exigía un título a nivel secundario. Posiblemente, durante esta práctica pedagógica, tuve la oportunidad de sentirme maestro, porque fue la primera vez que sentí haberme ganado el respeto de los niños.

En el camino, la piedra ha encontrado momentos de tranquilidad, pues el agua se deposita en estanques que le permiten su decantación; su paso se torna lento y su figura se refleja en el espejo interior del agua. Por primera vez se puede contemplar; su aspecto ha cambiado, la superficie lisa le permite el brillo de una piedra multicolor que no tiene condición áspera al tacto de los niños; son ahora ellos quienes descubren que esa roca fría tiene un algo que atrae.

Esquivando el magisterio, la mensajería en una empresa industrial se ocupó de mi vida por año y medio; luego nuevamente el cauce del río me volvió a atrapar, poniéndome en los predios de



la blanca ciudad universitaria. Estudiaba licenciatura de biología en la Universidad Nacional, donde todos mis compañeros se desempeñaban como maestros del sector oficial, cuando entendí que la pauta sería ingresar al magisterio.

La inocencia heredada de mi madre, me impidió ver la maldad de los ladrones oficiales que no me permitieron el ingreso ganado en franca lid ante muchísimos contendores en una prueba de selección; me habían robado el nombramiento de maestro.

Esa, que no había sido mi lucha, la empecé a sentir como propia; me habían aplazado el ingreso al ejercicio de la docencia. Por eso sentí la rabia del impotente, esa rabia que siempre ha sido mi motor impulsor me obligaba a dar la pelea. Es así como descubrí cuan terco puedo ser frente a la injusticia; nuevamente embestí sin darle oportunidad a los usurpadores de ilusiones.

Este no ha sido el camino del sometimiento, más bien ha sido el camino de mis propias normas, buscando sobrevivir, pero a la vez reconociendo la importancia del bienestar de todo aquel que me rodea, pues encontraba que la injusticia rondaba a los más débiles; posiblemente, por eso siempre me acompaña una justa rebeldía.

Alcanzada la meta, tomé otra de mis grandes decisiones: hacer la carrera profesional en el magisterio y comenzar a recorrer los escalones de un recién estructurado escalafón, olvidando mis otras aspiraciones.

Los continuos golpes que tallaron la piedra con la paciencia de un orfebre, le dieron una nueva figura que motivó su orgullo y, que con su ir y venir la ha depositado sobre la blanca arena de la

playa, como aquella vez cuando deseó salir del cauce para anunciarle al mundo su existencia. Ahora en la quietud de la orilla se halla en el lugar buscado desde siempre, pero muy cerca de aquel río que la ha moldeado, allí se encuentra compartiendo con otras piedras diferentemente hermosas, las glorias y sinsabores de la vida.

Ahora, con más de veinte años al servicio del magisterio —casi la mitad de mi vida—, he ido entendiendo que los tropiezos en mi formación personal tenían un sentido: mi crecimiento como persona tenía razón de ser en la medida que mi existir brinda espacios para compartir con otros que también están creciendo.

A mitad de mi pregrado y aprendiendo a ser maestro, recibí uno de los más grandes regalos que Dios le da a un hombre: mi compañera de estudios y de mi vida, me permitió compartir el nacimiento de unas preciosas gemelas; seguramente una luz de esperanza, una razón para no desfallecer en la lucha.

Y el regalo a los dos años creció con un varoncito que completó la familia, pero a la vez la carrera se volvió eterna; el jardín de infantes, los pañales y el trabajo volvieron lento el proceso universitario. De pronto, por esa condición de nunca haberle dado la importancia necesaria al estudio, pero a la vez fue posible que haya sido esta la causa para comenzar a darle el puesto que merece en mí, la academia.

El reconocimiento de la importancia del aprender y mi decisión por ser un profesional del magisterio me llevaron luego de graduarme, a realizar cursos de capacitación, seminarios y conferencias con tópicos pedagógicos, científicos, artísticos y humanos; pero esencialmente los estudios de posgrado en la

Pontificia Universidad Javeriana, donde obtuve el Magister en Educación con énfasis en medios audiovisuales.

Recordar mi niñez, obliga a mi mente a navegar por un mundo soñador donde la caligrafía cursiva de la señorita María, a quien no recuerdo, tenía alas con las que podía circunscribir en mis ilusiones bellas historias de las lecturas de Alvaro Marín que yo mezclaba con los coloridos cómicos de la cuentería. Mis sueños los recreaba, además, en briosos canes que cabalgaban por el bosque del solar de mi abuela hasta el próximo pueblo que era la carpintería de mi abuelo, donde podía moldear las espadas del gladiador.

Más que ser un maestro, quisiera ser un provocador de sueños de los niños, con los que se pudiera buscar la esperanza de un mundo mejor, a pesar que los niños casi siempre han sido coartados por la cruel realidad de los adultos.

Sí, una de mis banderas es el respeto por el otro y el reconocimiento porque ese otro es importante porque es diferente a mí. Con mis hijos y mis alumnos he ido aprendiendo el valor del sentimiento y de la palabra; porque el mundo es de los jóvenes, yo sólo les pido el derecho a acompañarlos.

#### D. LAS HUELLAS DE MI VIDA: PALABRAS CON HISTORIA

Nohora Franco,  
Maestra de preescolar del Centro Educativo Distrital  
República de Venezuela, jornada de la tarde.

Cuando se nos pidió que escribiéramos nuestra autobiografía, inmediatamente pensé, ¿cómo lo voy a hacer? Y, ¿qué voy a decir? De manera casi simultánea recordé una de las biografías

expuestas en el libro *Descubriendo niños escritores*, que me llamó la atención por el hermoso estilo poético que empleaba, además de ser una forma ingeniosa de darse a conocer. Así, pues, siguiendo este ejemplo y tomando en consideración mi pensar y sentir sobre la vida, la cual vislumbro como una obra en constante creación, en donde a la vez somos autores, directores y actores en escena, relataré algunos eventos que han sido escritos en el libro de mi existencia.

Nací un 17 de diciembre, en esta ciudad que ya no se sabe si es fría o caliente y que recibe el nombre de Bogotá. Soy la hija mayor de una familia de cuatro hermanos, de madre enfermera y padre chef de cocina, así que no sé de donde me viene la vocación de maestra.

Mi niñez la viví entre juegos, el colegio y los viajes que con alguna frecuencia realizaba a regiones hermosas, como lo son Boyacá y el Huila, de las cuales guardo gratos recuerdos: el ordeño de las vacas al amanecer, la recolección del agua del pozo, las verdes lomas por las que rodábamos con los primos, los juegos nocturnos con el grupo de vecinos, las tertulias a la luz de la luna con aroma a café y con la brisa que surgía del vaivén de las mecedoras y los abanicos.

De pronto y casi imperceptiblemente llegué a la adolescencia, etapa marcada por un espíritu de rebeldía, de actividad física ardua y constante, de amigos, competencias deportivas, entrenamientos de baloncesto y lucha constante por sobrevivir en el área de inglés; área en la que no contaba con el suficiente dominio.

Luego comienza a aparecer poco a poco la serenidad que caracteriza el ingreso a la adultez. Con la entrada a la universidad surge en mí un sentido de responsabilidad con el saber, con ese

saber con el que en ese momento sí me identificaba, porque era el conocimiento y la experiencia de lo que realmente quería ser y que fuera mi vida. ¿En dónde se originó esa certeza? No lo sé, tal vez vino de mi vivencia en primero de primaria, con aquella profesora de la cual no recuerdo su nombre pero de la que tengo grabado su rostro en mi memoria, aquella que jugaba con nosotros a la hora del descanso, la que siempre tenía una palabra amable y cariñosa, o de pronto del deseo de poder ayudar en alguna medida a aquellos que son menos afortunados y que por una u otra razón sufren alguna limitación. Es así como sin saber realmente el por qué, me gradué de Licenciada en Educación Especial, en el área de Retardo Mental, profesión que ejercí durante seis años.

Con mi vinculación al sector oficial me inicié como docente de preescolar, cargo que hasta el momento desempeño y en el que he encontrado bastantes satisfacciones. Al mismo tiempo comencé a realizar estudios de posgrado, obteniendo el título de Magister en Educación, con énfasis en el área de Evaluación y Supervisión Educativa, estudios que me han llevado a optimizar mi labor como docente.

Actualmente me encuentro trabajando en el Centro Educativo Distrital República de Venezuela en el que estoy hace seis años. Tengo una vida feliz, la cual disfruto en el aquí y en el ahora, no sólo en la satisfacción de mis aficiones y afectos, sino también en el bienestar que obtengo del ejercicio laboral y académico, como posibilidades de enriquecimiento en constante evolución, y de las que ha surgido la opción del proyecto de innovación "Los niños y la literatura", al cual me vinculé en 1998, y ahora el proyecto de construcción de textos, que forma parte de los nuevos caminos que se han abierto hacia el futuro y que han permitido agregar más hojas escritas al libro de mi vida.

de una biografía de Napoleón o de Beethoven, como de “Materialismo y Empirocriticismo” de Lenin, por ejemplo.

Es evidente que la motivación es tanto más eficaz cuanto más temprana y cuanto más ligada a la vida personal. Esa primera y muy afectiva relación con la lectura, ha tenido consecuencias perdurables. De allí me viene una herencia quijotesca: el mundo del libro es mi *mundo de la vida*, y concibo —como Borges— el paraíso en la forma de una biblioteca. Por desgracia, este período feliz de mi primera infancia tuvo un final literalmente traumático: mamá enfermó de cáncer y murió en el inicio de su juventud. Durante sus últimos meses había decidido que mi abuela paterna era la persona más idónea para encargarse de mi educación.

### *La biblioteca*

La muerte de mi madre implicó entonces, mi separación de la abuela materna y de papá; así como el cambio de la amable ciudad natal por Tunja, de la que se puede decir lo que Tomás Carrasquilla afirmaba de su pueblo: que es la ciudad de las 3 F: fea, fría y falduda. En realidad siento un profundo cariño por Tunja y sus “tesoros escondidos” (como rezan las guías turísticas).

Antes de los tres años, enfermé gravemente. Superar el “patatús” no fue fácil y dejó secuelas permanentes. Al decir de los médicos, desde entonces bajó considerablemente el número de mis leucocitos, y ésa es quizá de las consecuencias menos alarmantes.

Pero sucede que este “clima” resultó ser también muy estimulante. Mi abuela nueva, era un ser excepcional. Algunos de sus rasgos, que entraban en contradicción con mi primer ser social y extrovertido, se quedaron en mí definitivamente: la austeridad, el pensar siempre en los demás pero sin “innecesarias” mani-

festaciones del afecto. Y también, otros: el sentido de la responsabilidad, de la honradez y de la justicia; el amor por Colombia (no olvido sus lecciones de historia viva)...

Esta abuela era maestra. Yo le pedía que me enseñara a escribir determinadas palabras o frases y, al no poder llevarme más a la Normal, me facilitó una cartilla ("Abejita") y algunos libros y cuadernos.

Por aquel entonces, mi tía, recién graduada de maestra, comenzaba a trabajar en la Normal de Villa de Leyva. Todos estuvieron de acuerdo en que ése era el lugar ideal para mi convalecencia, y no se equivocaron. Son muchos, diversos y gratos los recuerdos de este período.

Yo paseaba libremente por el antiguo convento de San Agustín, sede—por entonces—de la Normal. Pero había un lugar fascinante: la biblioteca, de la cual se encargaba precisamente mi tía. Allí pasaba horas ojeando y hojeando libros. Y por supuesto, preguntando y pidiendo que se me leyera.

Puedo decir que cuando papá no estuvo ya permanentemente presente, aprender a leer se convirtió en un deseo imperioso, una necesidad: sólo así podría suplir las lecturas de mis primeros meses de vida, y me esperaba un mundo que debía comenzar a descifrar por mí misma.

### *Estudios profesión y vocación*

Cuando cumplí 5 años nos trasladamos a Bogotá. Dos meses después de haber entrado al kinder, Sor Emilia—una encantadora monja italiana—se convenció de que yo sabía leer. Llamó a mi abuela y creyó darle la noticia: "¡Martha lee! ¡Martha lee!".

Disfruté la maravillosa diversidad que sólo el pènsum de primaria y bachillerato puede ofrecer; y siempre estuve orgullosa del nivel intelectual de mis maestras (de todas, no sólo de aquellas de apellidos ilustres). Y si tuviera que mencionar una de las muchas cosas inolvidables, podría hablar de las “buenas tardes” de Sor Cecilia Zalamea Borda: breves piezas oratorias, de 15 o 20 minutos; tesoros de literatura y pedagogía.

Muy pronto, había decidido estudiar filosofía y letras. Sin embargo, en 5° caí bajo el hechizo de la química, y durante los dos años en que fui “jefe de laboratorio” viví un verdadero dilema. Como en otras ocasiones, el estado de salud inclinó la balanza: al parecer el contacto con los ácidos y otras sustancias tuvo alguna relación con la aparición de la migraña.

Por mucho que me gustaran otras carreras —arquitectura, por ejemplo—, me parecía que todas implicaban una especialización, un marco limitante. Filosofía y letras me ofrecía un amplio horizonte y con gran entusiasmo inicié mis estudios superiores.

Aunque todos los he realizado en el país, estos estudios me han deparado importantes experiencias y enriquecedores “encuentros con hombres notables”.

La vocación no se manifestó de manera tan clara como la profesión. En principio pensé dedicarme a la investigación en *Yerbabuena*, pero la vida “monacal” de la hacienda no me atraía suficientemente.

Comencé con una cátedra universitaria, y luego, y casi por accidente, me vinculé a la División de Colegios Cooperativos del MEN. Trabajando en secundaria, descubrí la feliz confluencia de profesión y vocación.



No podía ser de otro modo, pues en la casa no sólo se hablaba con frecuencia, sino que se respiraban los temas educativos. Ya he hablado de la abuela, pero no mucho de mi tía quien es, sin exageraciones, una de las grandes figuras de la educación en Colombia.

Con influencias tan insignes, he procurado vivir con decoro mi oficio. Me considero privilegiada de poder trabajar en lo que me gusta, cuando hay tanta gente que tiene que trabajar en lo que le toca. Ante todo, considero mi trabajo como una misión; esto hace que mi acción pedagógica sea auténtica.

### *Epílogo*

Lo anterior no significa que me considere una excelente maestra. Al contrario, siempre he sido consciente de mis fallas, especialmente en lo que se refiere a creatividad en las estrategias didácticas. Pero me sobra autocrítica y estoy abierta a los cambios que puedan mejorar la labor pedagógica.

## F. EVOCACIONES Y REFLEXIONES SOBRE MI INFANCIA Y LA ESCUELA

Imelda Zarabanda,  
Maestra de español en el Centro Educativo Distrital  
Manuelita Sáenz, jornada de la tarde

Mis primeros años de infancia los viví junto a mis padres y hermanos, en una hacienda ubicada a pocos kilómetros de un hermoso pueblito, en el sur del departamento del Tolima; allí viví en medio de la unidad y el calor familiar.

Mi padre era un hombre trabajador, honrado y estricto, para

quien la palabra empeñada tenía la misma validez de un documento firmado. Mi madre era una mujer emprendedora, siempre preocupada por la educación y el futuro de sus hijos. Éramos siete hermanos muy unidos, cuatro mujeres y tres varones; queríamos y respetábamos a nuestros padres, y lo que ellos decían para nosotros era ley, como sucedía en casi todas las familias de aquella época.

La hacienda "La Florida" que así se llamaba, hacía gala de su nombre. Por todos sus alrededores había jardines floridos cuidados con esmero por mi madre quien los regaba todos los días y abonaba con cierta frecuencia. Se disfrutaba del paisaje natural pintado con los variados colores de los cámbulos floridos con sus copos terracota y los cafetales colmados de flores blancas, presagio de una abundante cosecha. El olor agradable que esparcen por el campo los naranjales floridos y el trino de los pájaros al amanecer creaba un ambiente de paraíso.

Allí las labores labriegas se iniciaban bien temprano. Las actividades de rutina eran la traída de leña para cocinar, el ordeño de las vacas y la recolección, descerezada y secado del café. Había abundancia de alimentos, pues las tierras eran bastante fértiles. Al frente de estas actividades siempre estaba mi padre con su gran sabiduría adquirida en largos años de labores en el campo.

En esos años se gozaba de esa libertad espacial tan necesaria para un niño. Junto con mis hermanos corríamos por el campo, montábamos a caballo, armábamos los columpios en los árboles utilizando un lazo; improvisábamos rodaderos en las laderas; subíamos a los árboles, no le temíamos a nada. Todo era para nosotros diversión, aunque sabíamos que mi padre y mi madre se disgustaban cada vez que se enteraban de este tipo de juegos, porque sabían de los peligros que éstos representaban para

nosotros. Sin embargo, esto no nos preocupaba y disfrutábamos más de los que disfrutan hoy los niños los juegos mecánicos que les ofrecen las grandes ciudades. En las noches a la luz de la luna y las estrellas inventábamos otros juegos: jugábamos a las “escondidas”, “los soldaditos”, al “¿pum-pum, quién es?”, “la lleva”, etc. Todos estos juegos exigían correr en espacios abiertos, así que terminábamos fatigados. Entonces llamábamos a un anciano llamado “Salvador”, quien poseía una gran maestría en el arte de narrar cuentos. Este señor se ganaba la atención de todos nosotros, no sólo porque le fascinaba divertir con sus narraciones extraordinarias sino porque además gozaba viéndonos las caras de credulidad y convencimiento y a la vez de miedo y espanto. Finalmente, la diversión se cortaba cuando mis padres nos mandaban a dormir.

Cuando cumplí los nueve años mis padres decidieron enviarme a la escuela, ya que por aquélla época los estudios no se iniciaban a tan temprana edad como ahora. La escuela Buenavista, donde me matricularon, estaba situada en una loma con vista hacia muchas partes; desde allí se veía el majestuoso e insigne “Cerro de Calarma”, las mansas aguas del río Tetuán, la carretera rojiza y angosta que conduce al pueblo y además todas las veredas circunvecinas. Allí aprendí mis primeras letras bajo el temor y el rigor de la educación tradicional, donde imperaba la memoria y el castigo y aunque nunca fui víctima de castigos físicos, sí los presencié en varias ocasiones y aun hoy, tengo la imagen nítida de los niños arrodillados sobre granos de maíz, los niños con los brazos arriba, los reglazos en las manos, los latigazos con varas de café, etc. Las causas de estos castigos eran: por llegar tarde a la escuela, contradecir a la profesora, no realizar correctamente las operaciones matemáticas, no saberse las tablas de multiplicar o equivocarse al leer. Afortunadamente en esta escuela sólo cursé mi primer año de primaria.

Al año siguiente mi madre preocupada por nuestra educación, le propuso a mi padre que se vinieran de la finca y se instalaran en el pueblo para que nosotros continuáramos estudiando. Una vez instalados, me matricularon en la Normal Departamental "Medalla Milagrosa", aunque mis deseos fueran los de estudiar en un colegio comercial. Mi padre no aceptó, pues él tenía ciertas prevenciones con respecto a los colegios mixtos. Inicie mi segundo de primaria con la profesora Nohelis, quien con su cariño y afecto me ayudó a superar los temores y miedos adquiridos el año anterior. Me dio la seguridad para adaptarme al nuevo ambiente, pues el estudiar en colegios de religiosas tenía una serie de implicaciones. Ella creaba un ambiente agradable con sus notas de humor en clase y en las charlas informales donde participábamos todas; me ayudó a perfeccionar la lectura a través de cuentos cortos y agradables y trabajábamos bastante el comentario oral y luego escrito de lo leído.

Ese año conocí a Nubia Mery, quien sería mi mejor amiga y compañera de clase durante la primaria y el bachillerato. Nubia Mery era la estudiante más destacada de la clase, siempre ocupó el primer puesto de excelencia y tuvo matrícula de honor. Yo que también tenía un alto sentido de la responsabilidad, cualidad que había heredado de mis padres, empecé con ella una sana competencia, así que ella ocupaba siempre el primer puesto y yo el segundo, claro que a mí me duró ese entusiasmo y deseo de competir sólo en la primaria; en el bachillerato fui buena estudiante pero de ahí no pasaba. La amistad con Nubia Mery se fue fortaleciendo a través de la actividad académica, siempre nos reuníamos a estudiar y sobre todo aprendimos de memoria todas las lecciones, porque así tocaba. Las lecciones que más recuerdo son las de historia, geografía y anatomía donde había que aprender tanto nombre y localizarlos en el mapa o en el cuerpo humano.

Recuerdo mucho la profesora de tercero de primaria porque su presentación era impecable y porque le gustaba enseñarnos a cantar con su voz de soprano; preparaba bien las clases y eran interesantes. Con ella se aprendía muy bien las matemáticas, leíamos muchos cuenticos, aunque le teníamos un poco de temor por su exigencia en la disciplina y porque era perfeccionista.

Cuando cursaba el cuarto elemental la muerte tocó las puertas de mi hogar arrebatándome el amor maternal; en ese momento mis ánimos bajaron, empecé a retroceder en el estudio, me veía triste y ensimismada, fue un momento difícil. Marina Ramírez, que así se llamaba mi profesora, fue la persona que me brindó una voz de ánimo; me ayudó a superar un poco ese vacío y la tristeza que me embargaba y siempre dedicaba un rato para charlar conmigo después de la clase. Ahora recuerdo que yo iba toda vestida de negro al colegio, porque había que guardar rigurosamente un año de luto. La muerte de mi madre dejó un gran vacío; pero a pesar de todos los obstáculos que sobrevinieron después, continué estudiando y volví a convertirme en la alumna destacada y mi padre siempre recibía buenas noticias. Esto lo comprometía cada días más con mi educación.

Continué estudiando en este colegio pues me gustaba su organización, la responsabilidad de los maestros, la preocupación de las religiosas por la buena moral y el buen nombre del colegio. Las religiosas me orientaron en la profesión como maestra y me gradué como normalista. Lo único que tengo para reclamarle al colegio es la no formación en la lectura y escritura. Allí le daban poca importancia al desarrollo de esta competencia, pero esto se debía al mismo esquema educativo, donde se leía para cumplir con una tarea, para memorizar una lección o para elaborar un resumen que consistía en repetir de manera corta los textos; igual sucedía con la escritura.

Me gradué como maestra en 1976 y en 1978 ingresé a la Universidad Pedagógica, donde pensé en prepararme y especializarme en un área de la educación. Escogí español, porque siempre me llamó la atención, ya lo estaba enseñando y sentía que tenía muchos vacíos por llenar. Cada vez me convenzo más que fue una buena elección, pues el tema de nuestra lengua cobra mayor importancia en la vida del país; además por las satisfacciones que me ha brindado y por ser el español un área que ofrece múltiples posibilidades al maestro y al estudiante.

Me gradué en 1983 como especialista en Español y Literatura. Durante toda mi carrera trabajé y estudié. Siempre me he preocupado por aportar a mis alumnos lo mejor, buscando nuevas cosas que enseñarles, motivándolos a leer, escribir, crear, desarrollar su imaginación y el gusto estético.

Todos aquellos vacíos que me dejaron el colegio y la universidad he tratado de llenarlos poco a poco. En 1998 terminé un posgrado en Didáctica Literaria con énfasis en lectura. Este posgrado llenó mis expectativas y me aportó nuevas metodologías y estrategias, las cuales he ido enriqueciendo con ingenio y creatividad, en beneficio de mis estudiantes.

Como maestra de español y literatura ahora me propongo como principal reto, al filo del exigente siglo XXI, desarrollar insistentemente y necesariamente en mis alumnos las competencias comunicativas y el gusto por la lectura y la escritura.

## G. INFLUENCIAS LECTORAS EN MI VIDA

Lorenza Lozano,  
Maestra de informática en el Colegio Distrital  
República de Costa Rica, jornada de la mañana

Los primeros años de mi vida se desarrollaron con bastantes limitaciones económicas al depender sólo del salario que ganaba mi madre como maestra y siendo ocho hijos a quienes se debía alimentar, vestir y educar. Aunque se nos insistía permanentemente en la importancia de estudiar para vivir dignamente en un futuro, no se podía contar con los estímulos didácticos requeridos.

Mis hermanos y yo fuimos educados en colegios oficiales con el beneficio de becas por ser hijos de docente. Inicialmente, la primaria la cursamos en escuela pública y en lo que a mí respecta, no recuerdo se me haya insistido en la importancia de leer ni escribir; los profesores de mi primera infancia enfatizaron en la necesidad de deletrear y tener una buena caligrafía. Además, los recursos pedagógicos de estos centros educativos eran bastante escasos también y no se contaba con biblioteca ni textos de aula; dependíamos del libro de consulta del maestro y en algunos casos, de los cuadernos de estudiantes de años anteriores que eran reproducidos como conocimiento puro por las nuevas generaciones.

El nivel de secundaria lo cursé en colegios con mejores recursos, contaban con buenas bibliotecas y se prestaba un buen servicio, algunos profesores de español estimulaban el hábito de la lectura y la utilización de los libros de estas instituciones; sin embargo no recuerdo a ninguno en especial que haya despertado mi interés. Los grados décimo y once los realicé en un nuevo colegio

al decidirme por la docencia; este colegio fue mucho más agradable en muchos aspectos: había mayor libertad, las instalaciones eran más amplias y acogedoras, se contaba con mejores servicios y lo que fue mejor los estudiantes eran más activos e inquietos intelectualmente. Recuerdo dos compañeras quienes despertaron en mí el deseo de aprender nuevos temas sin depender exclusivamente de lo que enseñara el profesor de turno.

Ya en la universidad y al inclinarme por el estudio de las matemáticas y la física, leí solamente lo relacionado con estas disciplinas porque enriquecían mi aprendizaje y me parecían muy atractivas y entretenedoras, considerando aburrido aquello que no se relacionaba con mi carrera.

La alegría de leer sobre todo en el campo literario, la adquirí en los sitios de trabajo al leer libros con el único interés de recrearme, sin importar la temática e influenciada por un buen comentario previo. Nos intercambiamos libros con los compañeros y disfrutamos del análisis del libro en espacios externos que han aumentado el goce de la lectura. Hoy en día, leo sobre cualquier temática y disfruto haciéndolo.

En cuanto a la escritura la realizo esporádicamente, cuando mis estudios y trabajo lo requieren y en algunas ocasiones escribo para si misma, bajo la influencia del estado emocional del momento. Actualmente me he propuesto escribir con mayor frecuencia y estoy aprendiendo a hacerlo mejor y de manera técnica; espero tener éxito.



### III. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

#### A. ¿POR QUÉ INTERPRETAR ENSAYOS ESCRITOS POR MAESTROS INNOVADORES?

Durante el desarrollo del proyecto de construcción de textos, los maestros escribieron ensayos argumentativos teniendo en cuenta un proceso que incluyó las siguientes etapas:

a. *Planeación*: estrategias de distribución de tiempo y espacio, determinación de un cronograma, definición de temática, propuesta de forma de trabajo y delineamiento de producción, en cuanto a bibliografía, fichas, elementos básicos para el mapa conceptual y siluetas de estructura.

b. *Anteproyecto*: rastreo bibliográfico y mapa conceptual definitivo.

c. *Desarrollo del proceso escritura*: desglose de unidades de análisis, revisión, aplicación de instrumentos de evaluación del texto escrito, reescritura.

En el presente capítulo se hace una aproximación a los textos correspondientes a estos ensayos argumentativos escritos por los maestros, con el fin de identificar algunas alternativas para involucrar el proyecto de construcción de textos a los PEI, y analizar algunas de las más importantes características de los procesos que apoyaron la producción textual de maestros, alumnos y padres de familia, en el marco de conceptos de aprendizaje autónomo y creación de comunidades lectoras y escritoras. Para lograr estos objetivos, se utiliza como hilo conductor el tema de las "ideas cruciales" expuestas por Bruner (1997), a saber: "La idea de la agencia: tomar control sobre la propia actividad mental", "la reflexión", es decir, "hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo"; "la colaboración: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje"; y, finalmente, "la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos" (p. 105).

Se trata, entonces, de analizar "cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los alumnos", temas que lamentablemente "han pasado de largo" en los "debates sobre educación que se han dado a lo largo de la última década", por haber estado dichos debates "centrados en los resultados y los niveles adecuados" (Bruner, 1997: 105).

## B. PROCESOS QUE APOYAN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE MAESTROS, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

### 1. Aspectos comunes a los once ensayos argumentativos

Los ensayos escritos por los maestros innovadores muestran el desarrollo del proceso del proyecto de innovación en las instituciones participantes, explicando las diversas fases que se

tuvieron en cuenta en cada institución, de acuerdo con sus características particulares, los alcances y limitaciones, y el impacto que se produjo a raíz de los diferentes productos de trabajo realizado por directivos, maestros, alumnos y padres de familia.

Del contenido de los textos se infiere la asunción, por parte de los maestros y alumnos, del concepto de aprendizaje autónomo. Se muestra cómo se aprende mejor cuando las personas se autorregulan y se dirigen a sí mismas, particularmente, en el terreno de la lectura y de la escritura, y se señala cómo los textos elaborados por los maestros revelan que los procesos "no comienzan con la toma de notas ni con los borradores, sino con las relaciones" que se entablan dentro de una comunidad de aprendizaje (McCormick, 1994:7) que favorece el desarrollo de las capacidades personales. Así, se hace énfasis en las "formas capacitadoras para usar la mente, incluyendo cómo usar la tecnología, para extender sus capacidades y cómo se aprende a reflexionar para enseñarlo a otros, para usarlo más ellos mismos y adquirir una idea viva de lo que puede ser una cultura de aprendizaje" (Bruner, 1997:106).

En sus escritos, los maestros muestran cómo han retomado las experiencias del proceso pedagógico adelantado, para reconstruirlo, esto es, darle nueva vida, ya que, por medio de la escritura se puede "dar forma a la experiencia y éste "es un modo de apropiársela" (Mc. Cormick, 1994:12). De esta manera, los maestros se apropian del proceso de producción textual que llevaron a cabo en cada institución educativa, analizan sus pormenores, miden sus alcances y limitaciones, y proyectan nuevos trabajos. La elaboración del andamiaje argumentativo que sustenta el desarrollo del proceso de producción textual, es en sí misma un proceso de construcción de conocimiento, entendido este último como "la representación mental que el

sujeto ha hecho de la realidad y que, a través de diversas formas, registra en su memoria" (Correa, Dimaté, Martínez, 1999:52).

A través de los textos se revela cómo la necesidad e importancia de asumir en la escuela el desarrollo de procesos pedagógicos centrados en competencias de lectura y escritura, se constituyen en motor para la presentación y desarrollo de propuestas de creación de ambientes de aprendizaje autónomo y de comunidades lectoras y escritoras. En este contexto se producen los ensayos argumentativos que contienen la reflexión sobre los procesos que apoyaron la producción textual en las instituciones educativas. De dichos procesos, se destacan las siguientes características:

*a. La escritura se produce como apoyo a diversas actividades pedagógicas de los maestros.* La participación en la propuesta pedagógica del proyecto de construcción de textos, de una parte y, de otra, la necesidad de vincularla a los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, lleva a los maestros a interpretar y producir textos referidos a su trabajo pedagógico: aspectos curriculares, disciplinares, de formación de sus estudiantes, en términos de abrir espacios al pensamiento y al debate con sus colegas, y a descubrir nuevas formas para considerar procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, los ensayos se refieren a temas como las estrategias de la *argumentación y la comprensión* (CED Juan Evangelista Gómez), a formas de asumir la lectura que superen las actividades tradicionales de la denominada *lectura constativa*, a la confrontación de textos lingüísticos con otros tipos de textos (CED Manuelita Sáenz); a la *generación de acciones de elaboración de pensamiento, por medio del análisis y la crítica*, para abordar los textos literarios (Politécnico); y a *los medios de comunicación como un sistema educativo paralelo a la escuela* (CED Panamericano).

*b. La escritura se relaciona con un objetivo.* Es decir, siempre se escribe

con alguna intencionalidad. En este aspecto, se observa que los ensayos se inclinan a mostrar un punto de vista, a resolver una situación de aprendizaje o a plantear un problema del contexto específico de su institución educativa. El lenguaje se asocia a la intención de un yo pensante que está en relación con otros en espacios de interacción. En cuanto a este aspecto hace referencia, los ensayos se escriben con el propósito de hacer una reconstrucción de procesos de lectura y escritura desarrollados en las instituciones educativas. También, en dichos ensayos se hace una reflexión pedagógica sobre diferentes intenciones que animaron a maestros, alumnos y padres de familia, como sujetos escritores, a producir textos. Entre estas intenciones se mencionan la necesidad que tienen los niños y los jóvenes de *expresar sus ideas y experiencias acerca de su realidad, de la situación del país, de su colegio, de la educación que reciben* (CED Panamericano); de *comunicar sus vivencias, compartir sus experiencias y plasmar sus deseos, anhelos y dificultades* (CED República de Venezuela); de *expresar sus saberes y experiencias, para que sirvan de soporte en el desarrollo de las clases* (CED Altamira); de *reconocerse y enfrentarse a la realidad, a través del diario personal* (CED José A. Morales).

*c. La lectura y la escritura se constituyen en medios de socialización.* Los ensayos muestran el proceso a través del cual las instituciones educativas se fueron conformando como escenarios de producción textual. La lectura y la escritura se convirtieron en focos de interés permanente para maestros, alumnos y padres y se desarrolló el concepto de comunidad lectoescritora; es decir, comunidad interesada en propiciar y avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, e intercambiar ideas, información y productos intelectuales. Aquí se plasmó un concepto muy contemporáneo de inteligencia colectiva<sup>7</sup> y se generó un espacio de conocimiento<sup>8</sup>, a

7. Concepto de Pierre Levy (1997) que se refiere a que los seres humanos siempre han compartido información y conocimiento, y que, aunque cada

partir de las finalidades y logros en cada institución y escenario donde desplegamos nuestras acciones. Al respecto, los ensayos dejan ver cómo durante el proceso se mejoraron "los lazos de comunicación dentro del aula, pues ha habido concientización de respeto, de escucha, de valoración y ayuda a los compañeros en forma permanente" (CED José A. Morales); se vislumbra la necesidad de "que todos los integrantes de la comunidad educativa manifiesten su preocupación por responder positivamente a las exigencias que implica la producción de textos" (Menorah); y se valora la participación de padres de familia en el proyecto porque "ha sido muy gratificante, no sólo por lo numerosa, sino por la calidad literaria y la emotividad de sus escritos" (Colegio República de Costa Rica).

*d. Los textos producidos son una forma de sistematizar nuestros pensamientos.* Los textos de los ensayos son una expresión libre de reflexiones de los maestros en los escenarios donde se desempeñan. Es decir, la escritura es una expresión de sí mismos y por ello, a través del desarrollo de esta competencia, se ha estimulado la generación de ambientes de expresión abierta y creativa. Reconstruir el proceso de implementación del proyecto de construcción de textos en cada institución educativa, se constituyó en un reto que condujo a la libre expresión del pensamiento, al análisis de cada una de las etapas del proceso, al planteamiento de interrogantes sobre sus pormenores y a la formulación de conclusiones y propuestas para futuros trabajos. En este sentido, por ejemplo, en el ensayo del Colegio República de Costa Rica se responde a la pregunta sobre

época tiene características propias, se establecen lazos de comunicación y de participación en la cultura.

8. Espacio de conocimiento constituido no como un lugar físico, sino como una capacidad social que se adquiere por interacción e investigación, para ampliar nuestras miradas sobre los objetos de saber que construimos.

qué factores indican que un maestro sea competente e innovador. Desde esta perspectiva, se plantea *La capacitación permanente y el deseo de renovarse y mejorar*; el CED José A. Morales analiza las dificultades frente al desarrollo del proyecto y propone alternativas de solución; y el CED Altamira describe los diferentes productos obtenidos como consecuencia del proceso pedagógico de construcción de textos.

## 2. *Diversas alternativas para involucrar el proyecto de construcción de textos a los Proyectos Educativos Institucionales*

Los ensayos argumentativos escritos por los maestros participantes se han clasificado en tres grupos según su énfasis:

### *a. La lectura y la escritura en una escuela que se piensa a sí misma como comunidad*

En este primer grupo se ubican tres ensayos, centrados en el tema de la realización de procesos de lectura y escritura, con la participación de maestros, estudiantes y padres de familia, sobre la base del desarrollo de acciones comunicativas entre los miembros de las comunidades educativas. Se puede advertir en estos tres trabajos cómo en el ámbito del desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela, se ha logrado la reflexión de los maestros sobre los procesos que ellos mismos planean, desarrollan y evalúan.

Los ensayos que forman parte de este grupo son los siguientes:

“Las acciones comunicativas como medida de aprendizaje significativo”, de Hugo Florido, Nohora Montaña y Daniel Rondón, del Centro Educativo Distrital Juan Evangelista Gómez, jornada de la tarde.

“La importancia de desarrollar los procesos de lectura y escritura en la escuela” de Angel Barba, Marina Bohórquez, Hilda Munar, Myriam Villamizar e Imelda Zarabanda, del Centro Educativo Distrital Manuelita Sáenz, jornada de la tarde.

“El lector y el escritor de frente al mundo y a la experiencia de ser y de vivir”, de Luz Mary Moreno y Celmira Toro, del Instituto Politécnico Nacional Femenino, jornada de la tarde.

*b. El proyecto de innovación en educación: Un espacio de debate pedagógico y de construcción de conocimiento en el campo de la lectura y de la escritura*  
En este segundo grupo se presentan tres ensayos referidos al desarrollo de la lectura y la escritura y su relación con el aprendizaje de las diferentes áreas académicas. En el contenido de estos ensayos, los maestros trabajaron la problemática institucional en materia de lectura y de escritura, apoyados en planteamientos teóricos para llegar a demostrar, finalmente, cómo la implementación del proyecto de construcción de textos se constituyó en alternativa para superar prácticas de lectura y escritura en la escuela, consideradas inapropiadas, y para crear ambientes favorables a la lectura interpretativa y a la producción textual autónoma.

Se destaca la presentación de criterios para diseñar currículos y planes de estudio, tomando como base las competencias comunicativas y la interrelación de las áreas académicas, lo cual se constituye en una propuesta para superar el aislamiento de algunos profesores en el aula de clase y en el círculo, a veces reducido, de su área académica de especialización, de tal manera que se logra abonar el terreno hacia el trabajo en equipo, la consolidación de grupos de estudio y producción, y la solución de problemas de lectoescritura, alrededor de la institucionalización de la práctica de proyectos concretos.



Los ensayos de este grupo son los siguientes:

“Lectura y escritura: eje de un proyecto innovador”, por Martha Molano, Ana Teresa Muñoz y Nubia Pérez, del Centro Educativo Distrital Panamericano, jornada de la tarde.

“La construcción de textos como innovación pedagógica”, por Lucila Castañeda, Libia García, Betsy Gelves, Martha González, Ilba María Morales, Luz Stella Sandoval y Catalina Torres, del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la mañana.

“Construcción de texto, una experiencia integral”, por Nidia Castro, Amanda Franco, Nelly López, Flor Peñalosa, Laura de Nieto y Garis Vargas, del Centro Educativo Distrital Panamericano, jornada de la mañana.

*c. Procesos de comunicación y construcción de textos*

Este tercer grupo está compuesto por cinco ensayos que muestran el desarrollo de las etapas del proceso de construcción de textos, considerado como eje integrador de otros proyectos en las instituciones educativas. Se hace énfasis en la importancia del maestro en este tipo de procesos, como líder, orientador del trabajo, generador de propuestas y motivador permanente de alumnos y padres de familia. El trabajo se articula, a su vez, como un puente para la solución de problemas de convivencia en la escuela y, en general, como posibilidad real de abrirle camino al mejoramiento de los procesos de comunicación en la institución. Se aprecia en el contenido de cada uno de los ensayos cómo la construcción de textos, en el espacio del desarrollo de procesos de comunicación en la escuela, se constituye en principio fundamental de lo que se ha denominado “una educación para

la vida”, ya que se muestra el desarrollo de procesos pedagógicos, en contextos de equidad, intercambio y participación.

Los ensayos que se analizan en este grupo son los siguientes:

“Los procesos de comunicación: una experiencia institucional”, por Carlos Díaz, Josefina Patiño, Deicy Bejarano, Mario Rodríguez, Nohora Franco y Claudia Oramas, del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la tarde.

“Aprendizaje significativo y construcción de textos en la escuela”, por Alba Pineda, Margarita de Alonso e Isabel Perea, del Centro Educativo Distrital Altamira, jornada de la tarde.

“Una propuesta de construcción de textos para la básica primaria”, por Bertha Herrera, Elvira Sánchez, Leonor de Jiménez y Blanca Lancheros, del Centro Educativo Distrital José A. Morales, jornada de la tarde.

“Educar para transformar”, por Gerardo Valcárcel y Adela Villalobos, del Instituto Técnico Distrital Menorah, jornada de la tarde.

“Maestros constructores de textos y de sueños”, por Florencia Mosquera, Flor Galindo, Lorenza Lozano, María Teresa Cáceres, María Eugenia Barrera y Orlando Beltrán, del Colegio Distrital República de Costa Rica, jornada de la mañana.

A continuación, se realiza una interpretación de cada uno de los ensayos escritos por los maestros innovadores, teniendo en cuenta el tema de las cuatro “ideas cruciales” expuestas por Jerome Bruner: “agencia, reflexión, colaboración, cultura” (1997).

a. La lectura y la escritura en una escuela que se piensa a sí misma como comunidad

En el primer ensayo de este grupo, *Las acciones comunicativas como medida del aprendizaje significativo*, escrito por Hugo Florido, Nohora Montaña y Daniel Rondón, maestros del CED Juan Evangelista Gómez, la columna vertebral que sustenta las "ideas cruciales" del planteamiento de Bruner (1997) está constituida por el tema de la importancia de la diversidad, la participación y la comunicación, para con ello enriquecer el trabajo de la comunidad. Sus autores parten del principio de fijar acuerdos y criterios pedagógicos sobre la base de la revisión de los conceptos que se manejan alrededor de los temas del conocimiento, la pedagogía y las formas como se estructura el pensamiento.

Diversidad, participación y comunicación, son tres directrices que marcan la pauta para tomar decisiones sobre procesos pedagógicos; tres elementos que conforman una alianza para la planeación y desarrollo de proyectos de construcción de textos; tres características que se convierten en requisitos para abordar las competencias de lectura y de producción textual en la institución educativa. Lo anterior, en un ambiente de productividad, en el sentido de calidad que a este término otorga Erich Fromm; es decir, como "una orientación del carácter que pueden tener todos los seres humanos, en el grado en que no se encuentren emocionalmente inválidos. Las personas productivas animan lo que tocan. Hacen surgir sus propias facultades, y dan vida a las personas y a las cosas" (Fromm, 1998: 94). Desde esta perspectiva, los maestros del CED Juan Evangelista Gómez, asumieron el aprendizaje de nuevas formas para diseñar su propio proceso de lectura y escritura con los alumnos, proceso que está constituido

por unas premisas que les sirven de soporte y algunas etapas para su desarrollo.

En cuanto a las premisas, la primera de ellas se centra en el reconocimiento de los miembros de la institución educativa como comunidad; esto es, según la visión de los maestros autores del ensayo, personas que poseen características diversas y buscan *puntos de encuentro en relación con unos propósitos*, y como sujetos con capacidad de participación real. Es decir, con sentido de pertenencia a la institución y de apropiación de los proyectos, hechos que generan compromiso para involucrarse en las decisiones y en los procesos, y para aportar ideas con miras al progreso institucional. La diversidad y la participación, como elementos cruciales de la dinámica institucional, tienen sentido en la medida en que se abran espacios de comunicación, no desde el concepto simplista de la emisión y recepción pasiva de mensajes en una sola vía, sino de su procesamiento y elaboración, en el marco de la argumentación y de la comprensión.

Desde el punto de vista de aproximación al ensayo, los maestros del CED Juan Evangelista Gómez, en la segunda premisa hacen referencia a aspectos específicos de la lectura y de la escritura. Los maestros que escriben el ensayo ubican la lectura en el marco de la interpretación de distintos tipos de signos (no sólo los lingüísticos) y conciben la escritura como *forma de expresión vital* que tiene sentido tanto para el maestro como para el estudiante.

En cuanto a las etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se contemplan en el ensayo, en primer lugar, una etapa compuesta por diversas fases: la unificación de criterios en cuanto a referentes teóricos, el intercambio de saberes entre los miembros de la comunidad y la determinación de intereses comunes. En segundo lugar, se da paso a la etapa de articulación

de los elementos centrales de las dos premisas enunciadas en párrafos anteriores con procesos de *formación y evaluación en cualquiera de las áreas de desarrollo de los estudiantes.*

Es así como en el ensayo *Las acciones comunicativas como medida del aprendizaje significativo*, la idea de la “agencia” (Bruner, 1997) se presenta en la medida en que los maestros elaboran una estructura teórica para sustentar el desarrollo de actividades de lectura y escritura en el CED Juan Evangelista Gómez. En relación con la “reflexión” (Bruner, 1997), ésta se refleja en la forma como los maestros autores del ensayo revisan y sustentan el proceso que han seguido en su institución para abordar el proyecto de construcción de textos, a nuestra manera de ver, desde la óptica de la determinación de unas premisas y de la consideración de unas etapas. De otra parte, la “idea crucial de la colaboración” (Bruner, 1997), está cifrada en el concepto de comunidad —ya explicado anteriormente— que se maneja en el ensayo. Y, finalmente, “la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos” (Bruner, 1997) se manifiesta en la asunción de la propia realidad institucional como un hecho que determina una manera particular para desarrollar el proyecto de construcción de textos, desde la óptica de los conceptos de diversidad, participación y comunicación, como ejes centrales de la formación y evaluación académicas en las diferentes áreas, basándose en la lectura como interpretación de los diferentes signos de la cultura y en la escritura como una competencia de expresión vital y significativa.

He aquí el sello de la comunidad lectoescritora que se conformó en el CED Juan Evangelista Gómez, cuyos miembros, liderados por un grupo de maestros innovadores, han asumido una alternativa de aprendizaje autónomo frente a las distintas áreas del currículo, desde la interpretación y producción textual;

aprendizaje autónomo, en tanto se toman decisiones respecto al desarrollo de procesos en las áreas académicas, sobre la base del reconocimiento de las propias características como comunidad educativa lectoescritora y de la asunción de compromisos concertados y acordes con las premisas y objetivos a los cuales ya hemos hecho alusión en párrafos anteriores.

El segundo ensayo de este grupo titulado *La importancia de desarrollar los procesos de lectura y escritura en la escuela*, escrito por Angel Barba, Marina Bohórquez, Hilda Munar, Myriam Villamizar e Imelda Zarabanda, maestros del CED Manuelita Sáenz, se divide en tres partes: *La lectura en la escuela, la esencia de escribir y la construcción de textos, una forma de adquirir conocimientos*. El común denominador entre estas tres partes lo constituye el tema de la función social y la función académica de la lectura y la escritura en la escuela. De acuerdo con el sentido de estas funciones, se plantea la idea del desarrollo de las competencias lectoescritoras de manera espontánea y creativa (*enseñar a leer y a ser buen lector*), con la sugerencia de dejar de lado las actitudes impositivas y manipuladoras que a veces se adoptan para que los niños y jóvenes produzcan texto escrito (*el texto elaborado con tanto interés y esfuerzo por los jóvenes se convertía en una prueba de su fracaso*).

A través de este escrito se pone de manifiesto la idea crucial de Bruner sobre la "agencia", en tanto el texto se estructura sobre la base de tres pilares fundamentales que constituyen las tres partes del ensayo, relacionadas entre sí de la siguiente manera: propuesta teórica sobre la lectura y la escritura en las dos primeras partes (La lectura, ligada a la vida diaria y encaminada al conocimiento de sí mismo y al reconocimiento como parte de una comunidad o de un grupo. / La facilidad para expresarse por medio de la escritura, asociada al tratamiento de temas sobre

situaciones que se conocen o se han vivido y no sobre aquellas que resultan ajenas o distantes); y propuesta pedagógica práctica, en la tercera parte (propiciar en el ámbito escolar vivencias de prácticas textuales; leer la realidad y escribir lo que se piensa de ella; argumentar y sustentar ideas frente a una temática o una problemática definida). Los planteamientos de la propuesta teórica se convierten en los argumentos de la propuesta pedagógica y esta, a su vez, retorna a los presupuestos teóricos en una relación intrínseca y recíproca, que refleja en el texto del ensayo otras dos ideas cruciales de Bruner, esto es, la "reflexión" y la "cultura", esta última como forma de vida académica y pensamiento que se institucionaliza en el CED Manuelita Sáenz, de la siguiente manera:

- Creer en la responsabilidad exclusiva de los maestros de español y literatura frente a la competencia de la producción textual, es un mito que desaparece ante la realidad pedagógica y social contenida en la idea que cada día cobra más sentido, de la importancia de la lectura y la escritura en todas las áreas del conocimiento.
- Pensar que la escritura ha sido desplazada por otros medios de comunicación, es una tendencia que ha sido superada por la evidencia de la realidad social, cultural, literaria y lingüística de los innumerables textos escritos que circulan de manera cotidiana en la escuela.
- Reconocer el desarrollo de los procesos escriturales como el desarrollo mismo de procesos de pensamiento (análisis, comprensión, confrontación, crítica) es una tesis que ha ido tomando fuerza en relación con el tema de los procesos de construcción de conocimiento, asociados a la escritura como práctica pedagógica e investigativa de registro de observaciones, organización de datos, decantación de información, planteamiento de conjeturas.

En el ensayo argumentativo de los maestros del CED Manuelita Sáenz, además de las ideas cruciales (Bruner, 1997), de la “agencia”, la “reflexión” y la “cultura”, se plasma la idea de la “colaboración”, en el sentido de compartir, a través de la producción escrita del ensayo, los planteamientos sobre la lectura y la escritura, con todos los actores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y, a su vez, presentar la necesidad de este trabajo colaborativo en su propuesta pedagógica, planteando algunos indicadores de la formación de comunidad lectoescritora en este proceso: “la lectura no es solamente una tarea escolar; / compartir experiencias, cuestionar, evocar e intercambiar impresiones sobre el texto; / establecimiento de vínculos comunicativos entre el maestro y el estudiante, como uno de los fines primordiales de la producción textual”. De tal manera que los maestros del Centro Educativo Distrital Manuelita Sáenz, mediante el desarrollo del proyecto de construcción de textos, han logrado consolidar ese “lugar de encuentro, de diálogo, para construir en él su oficio, su funcionalidad, su cómo hacerlo y cómo ser” (Trocmé-Fabre, 1998: 139).

En síntesis, el proceso de producción textual presentado en el ensayo escrito por los maestros del CED Manuelita Sáenz se basa en el principio fundamental de plantear una propuesta pedagógica con base en unos presupuestos teóricos. Esta propuesta pedagógica para desarrollar procesos de lectura y escritura en la institución educativa, como una forma de alcanzar un aprendizaje autónomo, se plantea desde dos ángulos:

- a. en primer lugar, se formula el criterio de asumir actitudes innovativas, como la de romper con un mito tradicional (*se trata de una responsabilidad exclusiva de maestros de español*); superar una creencia equivocada (*la escritura ha sido desplazada por otros medios*



*de comunicación*); y afianzar una tesis (*desarrollo de procesos lectoescriturales asociados al desarrollo del pensamiento*).

b. en segundo lugar, se determinan tres estrategias fundamentales: Propiciar vivencias de prácticas textuales, leer la realidad y escribir sobre ella y, finalmente, argumentar ideas.

Según lo expuesto en los dos párrafos anteriores, en cuanto al aprendizaje autónomo a que hemos hecho referencia, su manifestación más importante, vista a través del ensayo, está constituida, de una parte, por la decisión de los maestros del CED Manuelita Sáenz, de asumir actitudes innovativas, materializando este hecho en acciones concretas, acordes con la problemática institucional, y, de otra parte, por la aplicación de estrategias coherentes con la superación de mitos y creencias tradicionales, y con el afianzamiento de una tesis alrededor de un concepto contemporáneo de la lectura y la escritura.

También se asocia a la consolidación de este aprendizaje autónomo, la actitud de elegir opciones que, para este caso, hace referencia a la fundamentación del proceso de apoyo a la producción textual de maestros, estudiantes y padres de familia, con base en unos presupuestos teóricos concretos. En el ensayo de los maestros del CED Manuelita Sáenz, dichos presupuestos teóricos están constituidos por dos elementos, a saber: planteamientos de filósofos, lingüistas e investigadores sobre los temas de la lectura y la escritura (Nietzsche, Andricaín, Jurado, Rosenblatt, Orguín, Bustamante, Cassany), y referencia a aspectos particulares de la experiencia profesional docente, tanto en el sentido de hacer alusión a actitudes positivas, como también a problemas que se presentan en el desarrollo de procesos pedagógicos sobre la lectura y la producción textual

(asumir la lectura como una asignatura más / la lectura no es sólo una tarea escolar / los escritos de los estudiantes, hasta hace algunos años, eran tomados como instrumentos en los que quedaba registrado lo aprendido / la escritura desempeña un papel importante en el proceso de construcción de conocimiento).

El tercer ensayo de este primer grupo se titula *El lector y el escritor de frente al mundo y a la experiencia de ser y de vivir*. Se trata de un texto que desarrolla la idea nietzscheana de la lectura como trabajo. A partir de esta tesis, se desglosan en el ensayo de las maestras Luz Mary Moreno y Celmira Toro, del Instituto Politécnico Nacional Femenino, los planteamientos centrales de la lectura como interpretación, descubrimiento, aventura y despertar ante el mundo (la lectura debe generar acciones de elaboración, de procesos, de trabajo sobre un texto que nos llama a la reflexión, al análisis, a la crítica / el proceso de interpretación tiene que llevar a un proceso de reflexión, de interrogación, de duda).

En el ensayo se reflejan las “ideas cruciales”, en tanto se “comparten los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje”, según lo expuesto por Bruner; se hace una reflexión crítica sobre el proceso lector que tradicionalmente se ha seguido en muchas instituciones educativas (leer en forma mecánica, literal, repetitiva), y se contrasta este proceso con aquél que implica *escudriñar, significar y comprender la lectura*. Es una forma de entender lo que se aprende y lograr que tenga sentido (Bruner, 1997).

El control sobre la propia actividad mental, esto es, la idea de la “agencia”, también se revela en el texto del ensayo de Celmira Toro y Luz Mary Moreno Beltrán, porque se utiliza el paradigma de los opuestos. En este sentido, el tratamiento que se da al tema

del desarrollo de la lectura en la escuela, utiliza el contraste para describir "la experiencia" de leer el mundo—en este planteamiento se acercan las autoras a las ideas expuestas por Paulo Freire—desde los opuestos: *comprensión y asombro; certeza y duda; inmensidad y nada*. Análogamente a este proceso de leer el mundo, está aquél de leer el texto escrito, también mostrado desde el paradigma de los opuestos: "leer en forma literal, como ejercicio mecánico de unir palabras / leer desnudando lo que hay dentro del texto, esculcando lo que no quiere aparecer".

Sobre la base de la premisa de la lectura como trabajo que exige esfuerzo, interpretación y creación, y manteniendo el paradigma de los opuestos, las maestras autoras del ensayo plantean las propuestas de su texto, en dos direcciones:

- La primera se refiere a los aspectos relacionados con los procesos de lectura y escritura como *herramienta pedagógica del trabajo del maestro en el aula*, y con el modelo del maestro lector para formar estudiantes, a su vez, también buenos lectores.
- La segunda dirección que toman las propuestas del ensayo versa sobre el tema específico de tres áreas académicas: el español, la literatura y las ciencias sociales. En este tema, se establece coherencia con la premisa del ensayo sobre la lectura como trabajo, ya que se propone abordar la didáctica del español y la literatura, superando concepciones que centran el proceso pedagógico únicamente en la *mecanización, ejercitación y memorización*, para adoptar aquellas tendencias referidas a la *elaboración de procesos, la reflexión, el análisis y la crítica*. En este mismo sentido se orienta la propuesta sobre las ciencias sociales, a través de la cual se anota la necesidad de abordar la temática del área teniendo en cuenta *un proceso de interpretación, centrado en la interrogación y la duda*, que deje de lado el tratamiento de temas de actualidad con una actitud *pasiva e intrascendente*.

Coincide esta propuesta con lo expuesto por María Candelaria Posada, quien se refiere al hecho “de perpetuar las terribles diferencias sociales en nuestros países, pues no enseñar a leer con espíritu abierto y crítico es no fomentar que nuestros niños tengan la capacidad de mirar las duras realidades sociales latinoamericanas y de adoptar una postura que quiera acabar con la injusticia y la desigualdad” (2001: 120).

De tal manera que en el ensayo de las maestras del Instituto Politécnico Nacional Femenino, las “ideas cruciales” de Bruner –agencia, reflexión, colaboración y cultura– se plasman por medio del desarrollo de la premisa de la lectura como trabajo, orientando su tratamiento en dos direcciones, una de carácter general, sobre la trilogía maestro-lectura-escritura, y otra sobre aspectos específicos referidos a tres áreas del currículo escolar. El tema de “la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos” (Bruner, 1997), tiene como eje fundamental el planteamiento de una serie de interrogantes a lo largo del ensayo, que apuntan a la intención de lograr una transformación, desde la lectura como *una enriquecedora oportunidad de aprender, de conocer, de participar, de cambiar*. Este cambio se ubica en el contexto de la escuela como comunidad educativa de lectores y escritores, que afrontan la realidad social y política de un país que demanda una nueva *conciencia lectora*, que haga del individuo, frente a su comunidad, *partícipe de su avance y responsable de su desarrollo*.

b. El proyecto de innovación en educación: Un espacio de debate pedagógico y construcción de conocimiento en el campo de la lectura y de la escritura.

El primero de los tres ensayos que se ubican en este grupo se titula “Lectura y escritura: eje de un proyecto innovador” fue

escrito por Martha Molano, Ana Teresa Muñoz y Nubia Pérez, maestras del Centro Educativo Distrital Panamericano. El texto se estructura de la siguiente manera:

a. Una primera parte, cuyo contenido hace referencia a los contextos teóricos y prácticos para el funcionamiento del proyecto, tomando como directriz el principio de *convertir los conflictos en oportunidades para el cambio y el desarrollo de la comunidad*.

En esta parte se presenta la fundamentación teórica y metodológica del proyecto, partiendo de la identificación del problema alusivo a la escasa relación que existe entre los planteamientos de la Ley General de Educación en Colombia (1994) y la realidad de las instituciones (el gobierno escolar no se ha traducido en una verdadera participación de los miembros de la comunidad / la promoción automática, tergiversada o comprendida a medias por los diversos estamentos, ha producido el desinterés de muchos adolescentes por el trabajo académico).

En este punto específico proponen las maestras autoras del ensayo, adoptar la ley como *un indicador que nos señala cómo enfrentar los cambios: es una carta de navegación*, y asumir una actitud de compromiso y capacidad innovadora. En cuanto al cambio, los planteamientos se dirigen hacia tres metas, centradas en los proyectos de innovación e investigación, desarrollados con base en un trabajo en equipo: "todo proyecto debe salir del espacio del aula o del área académica, comprometer a otros estamentos y trascender para el beneficio común".

b. Una segunda parte contiene los planteamientos teóricos específicos alrededor del principio de *la lectura y la escritura como ejes fundamentales del proceso educativo*. El eje temático de esta

parte está constituido por la relación del proceso educativo, como un *proceso de conocer*, con el desarrollo cognitivo, el cual, a su vez, se asocia al lenguaje. En este sentido, se hace referencia a la lectura y a la escritura, a través de cuyo desarrollo se posibilita en la escuela *la producción e intercambio de sentido en prácticas comunicativas auténticas y la profundización en distintos campos del saber*.

c. Una tercera parte está dedicada a la presentación de una alternativa para involucrar el proyecto de construcción de textos al PEI. Esta parte se fundamenta en el principio del *lenguaje como elemento fundamental –y fundador– para la convivencia y el conocimiento*. Sobre esta base se anuncia el proyecto *Construcción de textos por maestros y alumnos*, como una alternativa para *responder y empezar a solucionar los problemas de lectura y escritura de los estudiantes del Distrito Capital*, y se muestra la forma como este proyecto se vincula al PEI del CED Panamericano, jornada de la tarde, mediante un subproyecto denominado *Comunicación y Educación: Interpretación y construcción de textos por maestros y alumnos*. En este punto se afianza el proceso deductivo que ha caracterizado al ensayo: se arranca de un problema general, que en esta parte se condensa en tres ideas, a saber: “la paradoja que viven los estudiantes de estar inmersos en el mundo de las comunicaciones y sufrir de aislamiento e incomunicación / la comunicación de los jóvenes está viciada por factores de competitividad, agresividad y violencia / los jóvenes no desarrollan habilidades comunicativas adecuadas”; se propone una solución: “un proyecto en comunicación, con énfasis en construcción de textos, constituye el espacio adecuado en el que los jóvenes expresen sus ideas / la escuela debe estimular la expresión juvenil / se debe crear el ambiente propicio para que niños y adolescentes desarrollen las competencias comunicativa y textual con una

finalidad que trascienda las exigencias y requisitos puramente escolares"; y, para terminar, se plantean unos propósitos, relacionados con las competencias comunicativa y textual, el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas y la interpretación y producción de diversos tipos de textos.

d. La cuarta parte del ensayo se refiere a la forma como se recoge información, se sistematiza y analiza. Se basa esta parte en el principio del *desarrollo de las actividades de la lectura y la escritura directamente ligado al avance exitoso de los procesos de aprendizaje y su importancia para el mismo desempeño profesional*. Se describe aquí una estrategia concreta —*el taller de la memoria*— para aplicar con estudiantes de educación media, seleccionados entre los grupos de la institución educativa, con el criterio de que *han perdido un tiempo valioso en lo que se refiere a desarrollo de competencias, hábitos y aficiones, en materia de lectura y escritura*. Con gráficos se muestra el porcentaje de estudiantes con experiencias positivas y negativas en su infancia, en materia de aprendizaje de la lectura y la escritura. Finalmente, en esta parte, se sistematiza la información y se sacan conclusiones acerca de la influencia del hogar y del ambiente en los primeros años de escolaridad, en cuanto a actitudes e intereses de los jóvenes ante la lectoescritura, y sobre el papel de la escuela y del maestro para lograr en sus estudiantes *una motivación auténtica, ligada al sentimiento y a la emotividad*.

e. La quinta parte tiene como principio la importancia de vincular al proyecto *a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa*. En este orden de ideas, se dedica esta parte del ensayo a pormenorizar algunas formas concretas de participación de maestros, estudiantes y padres de familia, como talleres, actividades de comunicación y jornadas pedagógicas.

f. La última parte del ensayo corresponde a la evaluación de resultados y a la validación del proyecto en la institución, a través de una encuesta.

En el ensayo del CED Panamericano, las maestras plasmaron las "ideas cruciales" de Bruner (1997), de la siguiente manera:

- "Agencia", en el sentido de "tomar control sobre la propia actividad mental", a partir de la organización de su texto de recuperación de una experiencia institucional, utilizando el esquema deductivo que se repite en cada una de las partes del ensayo. La estructura que da coherencia al texto, es la misma que solidifica el proceso de construcción textual seguido en el CED Panamericano, el cual está revelado en el contenido del ensayo: Partir de un principio, identificar un problema, determinar unos planteamientos teóricos, formular unos objetivos, diseñar estrategias concretas para implementar el proyecto y validarlas.

- "Reflexión", en cuanto las autoras del ensayo retoman las distintas fases que tuvieron en cuenta en el desarrollo del proyecto en su institución y estructuran el texto del ensayo respondiendo a esas fases. A través de la aplicación de encuestas y la sistematización de sus resultados, en términos de Bruner, se "entiende" el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y se le da sentido, en tanto se establecen relaciones (principios y objetivos; vida escolar y familiar en la infancia y actitudes frente a la lectura y la escritura; resultados de la tabulación de encuesta y tipo de estrategia diseñada y aplicada), se identifican algunas causas de problemas para el desarrollo de competencias de interpretación y producción textual, y se diseñan estrategias para solucionar estas dificultades, según se ha planteado, en forma concreta, en párrafos anteriores.



• “Colaboración”, en el sentido de “compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje”, es una “idea crucial” de Bruner que se ve reflejada en el texto del ensayo de las maestras del CED Panamericano, jornada de la tarde, no sólo por la forma como se produjo este trabajo –revelada en el texto mismo– con la vinculación de distintos estamentos de la comunidad educativa (maestros, estudiantes, padres de familia), sino por los aportes que brinda en materia de participación de los miembros de la institución en el diligenciamiento de encuestas, reflexión acerca de su propia situación frente al aprendizaje de la lectura y la escritura, análisis de las conclusiones del proceso y participación en la validación del mismo y de los instrumentos empleados para su desarrollo. A su vez, el texto del ensayo constituye una evidencia de las palabras de Ana María Machado, quien habla de su proceso de escritura como producto de dos impulsos. De una parte, “el intento de fijar una experiencia” y “comprender el sentido de la vida”. De otra parte, se refiere la escritora brasilera al impulso de la escritura para “compartir esa comprensión (...) y ser útil a los demás” (2001: 310).

• “Cultura”, en tanto “forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos” (Bruner, 1997), se da en el ensayo, a través de la proyección de un proceso innovador de desarrollo de la lectura y la escritura en el CED Panamericano, proceso que favorece la institucionalización de la participación, la asunción de compromisos frente a la solución de problemas, la mirada analítica de la realidad particular de cada estudiante, y la consideración de aspectos del pasado (vida familiar y escolar) en la fundamentación del proceso para involucrar el proyecto de construcción de textos al PEI del CED Panamericano. Todo esto implica la formación de una comunidad lectoescritora dinámica y comprometida con los objetivos de la institución y con su PEI, en el escenario del desarrollo de un aprendizaje autónomo, en tanto se ha producido el diseño, apro-

piación y validación de su propio proceso para abordar las competencias de la lectura y de la escritura.

El segundo ensayo de este grupo se titula "La construcción de textos como innovación pedagógica". Sus autoras son Lucila Castañeda, Libia García, Betsy Gelves, Martha González, Ilba María Morales, Luz Stella Sandoval y Catalina Torres, maestras del Centro Educativo Distrital República de Venezuela.

En el texto de este ensayo se maneja la dualidad lenguaje-educación, como columna vertebral para el desarrollo del tema de *la comunicación en la escuela, potenciada por la lectura y la producción textual*.

Las autoras del ensayo toman como pretexto de su escrito, el alcance que han tenido actualmente en la educación colombiana diversas manifestaciones sobre el desarrollo de las competencias en los estudiantes: legislación vigente, publicaciones oficiales sobre el tema, aplicación de pruebas y análisis de resultados. En este sentido, el texto del ensayo versa sobre la dirección que se da al desarrollo de las competencias, con base en planteamientos legales sobre autonomía institucional. Las maestras traducen esta visión sobre la autonomía, en el hecho de encaminar el trabajo pedagógico hacia la interpretación de textos narrativos, descriptivos y argumentativos, tomando como núcleos del desarrollo de la lectura y la escritura, aspectos correlativos a la interpretación y a la pragmática.

La "ideas cruciales" de Bruner se manifiestan en este ensayo de la siguiente manera:

- "Agencia" y "reflexión" se traducen en la forma como se establece el propio control mental y la reconsideración del proceso de

construcción textual, sobre la base de identificar una forma particular de asumir la autonomía institucional para abordar el tema de las competencias en el CED República de Venezuela; esto, contando con la especificación de tres tipos de textos –narrativo, descriptivo y argumentativo– en el marco de dos espacios: de una parte, los *espacios curriculares, reflexivos, escriturales e investigativos*; de otra parte, *la puesta en marcha de talleres que han permitido mayor penetración con la lectura y la escritura de textos*.

- “Colaboración” y “cultura”, se reflejan en el texto del ensayo, a través de las expresiones que demuestran el desarrollo del proceso desde los dos espacios ya mencionados (reflexión y práctica), y la institucionalización de una serie de actividades como *la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario*, la revisión de *las publicaciones más recientes acerca de la evaluación por competencias* (pruebas censales aplicadas por la Secretaría de Educación del D. C. a los estudiantes), *el análisis de los resultados de las pruebas del ICFES* y la revisión de las políticas sobre los *nuevos lineamientos curriculares*.

De esta manera, las maestras autoras del ensayo explican cómo se *consolida el proyecto de construcción de textos* en el CED República de Venezuela:

a. En primer lugar, se tiene en cuenta la articulación entre procesos de reflexión teórica (debates y coloquios), con la práctica pedagógica (diseño de talleres, aplicación de estrategias). Los procesos de reflexión parten del planteamiento de la dualidad *lenguaje-educación*; de la relación entre el tema de las competencias básicas de lectura y escritura con el tema de los *tipos de razonamiento y habilidades de pensamiento*; de la determinación del efecto de *la construcción de textos en la producción de conocimiento*, y del análisis bibliográfico en materia de aplicación de pruebas censales.

b. En segundo lugar, se identifican algunos indicadores de la argumentación, como *opinar, discutir, declarar, afirmar, negar*.

c. En tercer lugar, se construye la categoría del *entusiasmo por el saber*, asociada a la participación del estudiante, *preguntando y respondiendo, formulando hipótesis y explicaciones, haciendo inferencias y argumentando, sobre problemas que suscitan su voluntad de saber*.

d. En cuarto lugar, se definen los tópicos y aspectos específicos para abordar en el CED República de Venezuela (tres tipos de texto, indicadores de argumentación y determinación de categorías sobre construcción textual y producción de conocimiento).

e. En quinto lugar, se definen las características del texto, en cuanto a calidad y factores de comunicación: claridad y coherencia, de una parte, y de otra, expresión de *posiciones y puntos de vista en torno a diversos hechos sociales y culturales*.

En el proceso de lectura y escritura desarrollado en el CED República de Venezuela, y plasmado en el texto del ensayo escrito por las maestras innovadoras, se ve reflejada “la capacidad de aprender” que tienen los integrantes de la comunidad educativa y que “está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas (...) de crítica y puesta en cuestión” (Savater, 1997: 50).

En conclusión, las “ideas cruciales” de Bruner (1997) se ven traducidas en el ensayo de las maestras del CED República de Venezuela, jornada de la mañana, a partir de la estructura circular que arranca de aspectos generales de reflexión teórica y revisión de algunas políticas estatales sobre procesos de lectura

y escritura, plantea aspectos específicos como fundamentación para desarrollar procesos en la institución y cierra el texto, regresando al punto de partida, esto es, centrando la consolidación del proyecto de construcción de textos en los estudiantes, para lograr *apropiarse del lenguaje que requiere la escuela y la vida, descubrir la riqueza del conocimiento en el universo de lo escrito y encontrar respuestas y argumentos a las preguntas que los comprometen.*

El ensayo escrito por las maestras del CED República de Venezuela, refleja la forma como se produce el aprendizaje autónomo, a través de un proceso de apoyo de la producción textual de maestros, alumnos y padres de familia, que contempla no sólo la sucesión de fases, desarrolladas con base en actividades secuenciales, sino también la visión cíclica del retorno al principio que le dio origen, como forma de mostrar, en la práctica, la operacionalización de un planteamiento teórico. Este proceso está enmarcado en la consolidación de una comunidad de sujetos lectores y escritores, artífices de sus propios procesos de producción textual que, para el caso, se autorregulan, sobre la base de la articulación de componentes particulares de su contexto como institución educativa (decisión de trabajar tres tipos de textos, con características previamente definidas por la comunidad), con componentes externos, que tienen que ver directamente con la propuesta del CED República de Venezuela (políticas estatales y análisis de resultados de pruebas de competencias).

El último ensayo de este segundo grupo se titula "Construcción de texto, una experiencia integral". Está escrito por Garis Vargas, Nidia Castro, Amanda Franco, Nelly López, Flor Peñalosa y Laura de Nieto, directora y maestras del Centro Educativo Distrital Panamericano.

Este texto sustenta su estructura en el tema del contraste entre dos actitudes del maestro frente al desarrollo del proceso de lectura y escritura en la escuela. Las autoras se refieren al *modelo tradicional*, en oposición a lo que han denominado *el cambio*.

En cuanto al modelo tradicional, se exponen en el texto algunos indicadores de *viejas prácticas* como *privilegiar la copia y la repetición, enfatizar en la buena caligrafía, limitarse a la reproducción de sílabas, palabras y frases sueltas sin sentido y sin significado, alejadas de las expectativas y vivencias de los estudiantes*.

En cuanto al cambio, las maestras autoras del ensayo sugieren algunas ideas como *exploración de la imaginación y de la creatividad, trabajo por proyectos, construcción de textos auténticos, relación de lo que aprenden los estudiantes con sus preconcepciones y experiencias para construir, modificar, coordinar sus esquemas de conocimiento y establecer redes de significado*.

Las “ideas cruciales” de Bruner, “agencia, reflexión, colaboración y cultura”, se tejen en el ensayo en cuestión, sobre la base de esta estructura de oposición de contrarios, y teniendo en cuenta la consideración de cuatro pilares que sustentan la propuesta de articulación del proyecto de construcción de textos al PEI del CED Panamericano, jornada de la mañana:

- a. En primer lugar, tomar las cuatro habilidades básicas —escuchar, hablar, leer y escribir— como *eje de acción y como medios para enriquecer y fortalecer los conocimientos*.
- b. En segundo lugar, adoptar como uno de los *propósitos fundamentales* de la propuesta, el hecho de involucrar en procesos de escritura a padres, alumnos y maestros en general (no sólo quienes participen directamente en el proyecto de construcción

de textos), para crear un espacio de *situación comunicativa*, entendiéndose que quien escribe, como autor tiene un propósito y su escrito un destinatario.

c. En tercer lugar, considerar el componente de la *metacognición*, actividad que al ser elemento de reflexión y análisis, favorece el proceso de construcción de texto.

d. En cuarto lugar, institucionalizar la práctica de articular *la construcción de texto al currículo*, haciendo presencia en cada una de las áreas, como parte de un proyecto.

De tal suerte que la "idea crucial" de la colaboración, está entendida desde la convocatoria a todos los miembros de la comunidad educativa a participar en un proyecto que contempla la segunda "idea crucial" de la agencia, en el sentido de considerar el lugar de la escritura en la escuela, *como medio de expresión, comunicación y significación*. A su vez, la "idea crucial" de la reflexión, se plasma en el sentido del aprendizaje que ha representado la vinculación al proyecto de construcción de textos y la forma como éste se involucra en el PEI; y la "cultura", en la forma como se instaura en la institución la práctica de la escritura, enmarcada en un proceso de cambio, frente a posturas pedagógicas caracterizadas como tradicionales; lo anterior, sustentado en el tema de la relación intrínseca entre procesos de comunicación (habilidades básicas) y de aprendizaje (metacognición), con acciones concretas para desarrollar proyectos (amplia participación, representada en la vinculación de diferentes estamentos y en la construcción de nuevos currículos, con criterio de interdisciplinariedad).

La manera como se plasman las cuatro "ideas cruciales" de Bruner, en el ensayo, refleja la conformación de una comunidad

lectoescritora en el CED Panamericano, en tanto existe vinculación de los maestros, los alumnos y los padres de familia a procesos de desarrollo de competencias de lectura y escritura, y se asume la reflexión de este trabajo pedagógico como una manera de abrir el espacio hacia la consolidación de un aprendizaje autónomo, desde el compromiso con el mejoramiento de los niveles de comunicación en la institución, sobre la base de aplicar criterios de participación colectiva y procesos de metacognición. Se advierte en este proceso de desarrollo de la lectura y de la escritura, la forma como se evita el hecho de “imponer los veredictos de la teoría de manera autoritaria” y, en cambio, se utiliza esta teoría para “ayudar y orientar las estrategias cognitivas” (Morin, 2001: 32).

### c. Procesos de comunicación y construcción de textos

En esta última parte se incluyen cinco ensayos. El primero de ellos, escrito por Carlos Díaz, Josefina Patiño, Deicy Bejarano, Mario Rodríguez, Nohora Franco y Claudia Oramas, maestros del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, se titula “Los procesos de comunicación: una experiencia institucional”.

El ensayo parte del planteamiento de una tesis que gira alrededor del tema de la relación familia-escuela y sus manifestaciones en la comunicación: En el escenario de experiencias que se viven a diario en la escuela, la asunción de estas vivencias se produce a partir del propio potencial de *carga valorativa* que posee cada persona.

Desde la perspectiva de esta tesis, se presenta el problema de los *choques que afectan la comunicación intrafamiliar e interinstitucional*. Se pasa a especificar algunas de las características sobresalientes



de las relaciones conflictivas en muchas de las familias de los alumnos del CED República de Venezuela, y sus principales manifestaciones: el maltrato infantil y el abandono. A partir de este planteamiento, se inicia la especificación de sus consecuencias en las relaciones en la escuela y la forma como el proyecto de construcción de textos contribuye, a través del mejoramiento de los procesos de comunicación, al incremento *de los niveles de autoestima en los miembros de la comunidad educativa* y la creación *de un mayor sentido de pertenencia*.

En el ensayo de los maestros del CED República de Venezuela, las "ideas cruciales" expuestas por Bruner (1997), se plasman de la siguiente manera:

a. Las ideas de la "agencia" y de la "reflexión" se ven explícitas en la forma como el ensayo muestra el proceso de atención de un problema institucional de convivencia y comunicación, a través del proyecto de construcción de textos. Es clara la estructura del ensayo sobre la consideración de una tesis, alrededor de la cual giran los diversos planteamientos y articulaciones entre hechos, como la problemática familiar de intolerancia y su relación con los diferentes comportamientos de los niños; la necesidad de expresar a través de la comunicación muchas expectativas y dificultades de las personas que hacen parte de la comunidad, incluidos los padres de familia, y la práctica de la escritura sobre estos temas del vivir cotidiano, como forma de asumir las situaciones, intercambiar opiniones con otros y pensar en una actitud de cambio. Este control sobre el propio proceso mental, al asumir una situación problemática en la institución, genera la reflexión que, para este caso, ha consistido en retomar uno a uno los pasos del proceso desarrollado en la institución, a saber:

- Planteamiento de una tesis sobre la forma como se asume la

comunicación según las experiencias particulares y la concepción que se tenga de la realidad.

- Descripción de algunos problemas en las relaciones en las familias de los alumnos del CED República de Venezuela, jornada de la tarde (*falta de diálogo, violencia física, verbal y psicológica*).
- Identificación de algunas de las consecuencias de estos problemas familiares en la escuela, en cuanto hace referencia a manifestaciones en la comunicación (*rechazo a recibir ayuda, tendencia al aislamiento, interacciones bruscas y conflictivas, no existe una actitud de escucha*).
- Planteamiento de una hipótesis sobre la necesidad de abordar el problema teniendo en cuenta a todos sus actores (niños, padres de familia y maestros) y centrando las acciones en la realización de eventos de comunicación, a través de la escritura.
- Implementación del proyecto de construcción de textos con miras a abrirle camino a la solución de los problemas planteados y con el objetivo concreto de *optimizar, en alguna medida, los procesos de comunicación en el CED República de Venezuela*. En este punto se diseñan, como el ensayo lo explica, *actividades en torno a la escritura*, que involucran elementos como la *comunicación de vivencias, el reconocimiento de aptitudes y la valoración de potencialidades propias de los individuos*.
- Presentación de las consecuencias del desarrollo del proyecto en cuanto a mejoramiento de las relaciones personales, como producto de una comunicación más eficaz, traducida en hechos concretos como la *disminución de los problemas de agresividad que se presentaban en la institución, incremento de los niveles de autoestima, establecimiento de una relación más real y significativa con los demás y con su entorno*.

- Corroboración de la hipótesis y contrastación de la nueva situación escolar de comunicación, con la idea expuesta por Daniel Goldin (1999) sobre la escritura como "instrumento fundamental para construir subjetividades, regular lo social y generar mecanismos de autorregulación".

b. Las ideas de la "colaboración" y de la "cultura" se expresan en el ensayo, a través de la propuesta presentada por los maestros, para solucionar un problema de comunicación, por medio de la institucionalización de un proceso de participación de los miembros de la comunidad, la comprensión de los factores asociados a dicho problema, incluidos los familiares, y la proyección social de un hecho académico, centrado en la producción textual genuina, por estar basada en la expresión de las propias vivencias, para el conocimiento y valoración de sí mismo y de los demás.

La historia institucional del CED República de Venezuela, ha escrito un nuevo capítulo de vínculos reales, innovadores y significativos entre la escuela, la familia y la sociedad, contando con el saber pedagógico de los maestros y el acervo cultural de padres y alumnos que, para el caso particular, ha servido de base para empezar a romper las barreras que impiden la comunicación y a cerrarle camino a la intolerancia.

De tal manera que la "idea crucial" de la cultura, como la "forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos" (Bruner, 1997), se ve traducida en el ensayo de los maestros del CED República de Venezuela, jornada de la tarde, en una alternativa pedagógica de convivencia. La reconstrucción de este proceso llevado a cabo por los maestros en el texto del ensayo, es análoga a la reconstrucción de las experiencias personales volcadas en los textos escritos por niños y padres de familia. En ambos casos, se crea una red de significados que

permite reencontrarse con la experiencia —para los maestros, el proceso pedagógico seguido; para los niños y padres, los hechos de violencia e intolerancia— y proyectar una nueva imagen de comunicación entre los miembros de la institución educativa. De esta forma, en el terreno práctico de la vida diaria escolar, se afianza el concepto de la consolidación de una comunidad lectora y escritora y de la asunción de un aprendizaje autónomo, a través de la competencia de la producción textual, con miras a encarar los propios problemas y empezar a darles solución. En este caso, cada maestro del CED República de Venezuela, jornada de la tarde, se ha mostrado como “un profesional capaz de poner en relación muchas cosas: lo privado y lo público, lo teórico y lo práctico, la tradición y la innovación” (Vásquez, 2000: 17).

El segundo ensayo de este grupo se titula “Aprendizaje significativo y construcción de textos en la escuela” y sus autoras son Isabel Perea, Ana Margarita Gutiérrez y Alba Priscila Pineda, maestras del Centro Educativo Distrital Altamira.

Este ensayo se compone de tres partes: a) La introducción que muestra el problema del aprendizaje *mecánico y repetitivo*, desde la alusión a una cita de Novak (1985). b) El desarrollo, a través del cual se presenta la idea del “aprendizaje significativo”, partiendo de la referencia a una cita de Ausubel (1989), y se plantea la propuesta del proyecto de construcción de textos como una forma de asumir el cambio hacia el reconocimiento del *papel primordial de la comunicación oral y escrita, pasando de lo meramente instrumental a considerarla una necesidad fundamental del ser humano*. c) Se concluye el ensayo con ejemplos concretos de *resultados* que en el CED Altamira se han producido durante el *proceso de maduración* que, según expresión de las maestras

autoras del texto, se ha llevado a cabo a raíz de la *reformulación* de conceptos sobre la lectura y la escritura.

El concepto de aprendizaje autónomo, desde la perspectiva de este ensayo, se presenta como una alternativa de cambio consciente frente a la consideración de que se han asumido, en el pasado, formas inadecuadas para desarrollar procesos pedagógicos, que no tienen en cuenta cómo se produce el conocimiento, con base en la relación con las vivencias personales y con la información ya presente en los esquemas conceptuales del sujeto cognoscente, y en la generación de espacios de verdadera comprensión de los hechos. En este trabajo de las maestras del CED Altamira y de la comunidad lectoescritora que se forjó a partir de estos nuevos conceptos de aprendizaje, de lectura y de escritura, la autonomía, en tanto libertad para actuar con responsabilidad, se propicia desde la actitud originaria del proceso, consistente en identificar y describir el problema que se afronta, para pasar a presentar una propuesta que produce resultados concretos, relacionados con el concepto de aprendizaje significativo que se asume y con la idea de la participación de todos los miembros de la comunidad: Los maestros orientan los procesos (*Se actualizaron los conceptos básicos para la redacción de cuentos / Se realizó un taller de sensibilización para motivar a los estudiantes / Luego de impartir la información necesaria para su elaboración*), y la comunidad educativa se involucra de lleno en el trabajo (*Los niños procedieron a seleccionar temas de su interés / Produjeron abundante material / Conocimos situaciones insospechadas relacionadas con sus vivencias / Los estudiantes elaboraron carteleras con diferentes temas, de acuerdo con las distintas áreas del conocimiento... sirvieron de soporte en el desarrollo de las clases / Fue una oportunidad para involucrar a los padres de familia en el trabajo de construcción textual*).

Las "ideas cruciales" expuestas por Bruner (1997), "agencia" y "reflexión", se manifiestan en el texto de este ensayo, desde la estructura del mismo, basada en el modelo deductivo que permite interrelacionar los pasos de un proceso: Describir un problema, plantear una alternativa pedagógica para abordar su solución y mostrar los resultados -*cuentos, historias de vida, carteleras, periódico mural, cuaderno viajero*-, especificando en cada caso, las diferentes formas como se asumen los nuevos conceptos de aprendizaje y participación de la comunidad (*expresión de saberes y experiencias, socialización, heterocorrección, reflexión, análisis, interpretación y argumentación*). En estos planteamientos de las maestras del CED Altamira, se evidencia el "control sobre la propia actividad mental" y la "reflexión", esto es, "hacer que lo que se aprende tenga sentido" (Bruner, 1997), en cuanto existe conciencia de las propias limitaciones frente al proceso, pero a la vez, también se reconoce que hay caminos para superar el problema y se pone en práctica, en el terreno pedagógico, este nuevo aprendizaje, *con sentido y comprensión*, tomando como estrategia fundamental, la implementación del proyecto de construcción de textos.

Las "ideas cruciales" de la "colaboración" y de la "cultura", se manifiestan en la forma como se comparten "los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje" (Bruner, 1997), esto es, en el desarrollo de procesos de selección del material escrito por estudiantes, maestros y padres de familia, y su difusión, mediante la "institucionalización" de la *primera revista del CED Altamira, Festival de Palabras, en busca de que ésta se constituya en antorcha luminosa que mantenga vivo el fervor por una comunicación con calidad*, según anotan las maestras al final del texto de su ensayo.

En el CED Altamira, se “sembró la semilla” de la lectura y de la escritura y cada uno de nosotros cumplió aquello que dijo Freinet: “Ayudé a que germinara para demostrar que la necesidad de creación y de expresión es una de esas ideas impulsoras sobre las que puede constituirse una renovación pedagógica incomparable” (1999: 18).

El tercer ensayo de este último grupo se titula “una propuesta de construcción de textos para la básica primaria” y sus autoras son Bertha Herrera, Elvira Sánchez, Leonor de Jiménez y Blanca Lancheros, del Centro Educativo Distrital José A. Morales.

El texto de este ensayo hace un recorrido histórico por el camino que condujo a maestros, alumnos y padres de familia, a asumir *la construcción de texto como un eje integrador de la propuesta educativa de la institución y en un soporte básico del plan curricular, con altísima injerencia en el PEI*. Se trata de una relación de hechos de la vida cotidiana escolar, que giran alrededor de las siguientes situaciones:

- Apertura de un espacio institucional encaminado a la construcción de textos, liderado por la profesora Blanca Lancheros, para que maestros, niños y padres puedan avanzar en este proceso, apoyándose en las teorías presentadas por los especialistas de la Universidad Externado de Colombia.
- Relación que se establece entre la idea de abrir dicho espacio para la construcción de textos y experiencia que tuvo el CED José A. Morales frente a la evaluación realizada por la Secretaría de Educación en 1998, en la que se tuvo en cuenta el desarrollo de las competencias básicas y cuyo resultado fue poco satisfactorio.

- Aprovechamiento de la oportunidad que representa la propuesta de la Secretaría de Educación y la Supervisión, quienes, conjuntamente con la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, propusieron el proyecto *Construcción de textos por maestros y alumnos*, que apuntaba directamente a enfrentar la necesidad sentida por la institución.

Se advierte en estas tres situaciones específicas, cómo la propuesta de apoyo a la producción textual de maestros, niños y padres de familia, se construye desde la cotidianidad, en tanto, en el CED José A. Morales estaba el terreno abonado, ya que existía liderazgo en materia de procesos de lectura y escritura, a lo cual se sumaron la problemática advertida frente a los resultados deficientes que arrojó la aplicación de la prueba de competencias y la oferta de un proyecto cuyos objetivos apuntaban a solucionar el problema. Implícitas en esta trilogía de factores, se detectan las siguientes categorías:

a. *Liderazgo*. Todo proceso que se emprenda en una institución educativa, requiere de una persona —preferiblemente un maestro— que tenga influencia sobre los participantes, oriente los procesos y propenda por la permanente motivación de quienes se vinculan al trabajo. En el caso revelado por el ensayo de las maestras del CED José A. Morales, este rol es asumido por una maestra innovadora, cuyo primer objetivo, desde el comienzo es visionario, en el sentido de incluir a maestros, niños y padres.

b. *Lectura e interpretación de la propia realidad institucional*. El texto de la realidad institucional debe ser leído e interpretado por todos sus actores, para detectar situaciones problemáticas, aciertos en sus procesos y aspectos relevantes que puedan servir como base para tomar decisiones. En este caso, el ensayo muestra que el detonante lo constituye el resultado de una



prueba sobre competencias, y los maestros saben leer a tiempo este "texto" y abrir espacios de reflexión, análisis y búsqueda de soluciones.

c. *Alianzas*. Esta tercera categoría parte del hallazgo de una oportunidad que se constituye en respuesta para los problemas detectados en la institución, esto es, el poco desarrollo de los niños en materia de competencias de lectura y escritura, frente al cual surge el ofrecimiento para participar en un proyecto de construcción de textos, con apoyo de la Secretaría de Educación del D. C. y del sector privado, representado en la Universidad Externado de Colombia y la Fundación W. K. Kellogg.

De tal manera, que el proceso seguido en el CED José A. Morales, en cuanto hace referencia a los factores que contribuyen a la conformación de una comunidad lectoescritora y a la consolidación del aprendizaje autónomo, está revelado en la propuesta de apoyo a procesos de construcción textual, cuyo eje se centra en la consideración de los sucesos cotidianos de la vida institucional, en el marco de tres categorías: liderazgo, lectura e interpretación de la propia realidad institucional y establecimiento de vínculos interinstitucionales, como alianzas de carácter pedagógico. Esta experiencia pedagógica del CED José A. Morales, está muy cerca del planteamiento de Juan Carlos Tedesco sobre "el principal desafío educativo del futuro" que "consiste en desarrollar de manera universal un conjunto de competencias y capacidades (la capacidad de manejar los códigos de la lectura y la escritura, de trabajar en equipo, de resolver problemas, de experimentar y crear nuevas alternativas, de respetar al diferente, etc.)" (1998: 254).

Las "ideas cruciales" de Bruner (1997), en el ensayo de las maestras del CED José A. Morales, se ven traducidas en la forma

como se refleja el autocontrol y la reflexión, esto es, la lectura de la realidad institucional, con objetividad y sentido crítico, actitud que se repite en las diferentes etapas del proceso de apoyo a la producción textual de maestros, estudiantes y padres de familia, según lo revela el siguiente ejemplo, tomado del texto del ensayo: “Los estudiantes han mejorado los lazos de comunicación dentro del aula, pues ha habido concientización de respeto, de escucha, de valoración y ayuda con los compañeros en forma permanente; no obstante, se ha visto un poco de dificultad en los niños que no cursaron el año de preescolar o simplemente que no encuentran en sus hogares un acompañamiento adecuado para realizar sus labores diarias”.

Nuevamente se advierten en la etapa descrita en el ejemplo citado, las categorías ya planteadas en párrafos anteriores. En este caso, se muestra cómo en el curso del trabajo pedagógico de construcción textual se mantiene el liderazgo, representado en la forma como se asume la orientación del proceso, presentando la relación de los indicadores de *mejoramiento de los lazos de comunicación*; de otra parte, se advierte la manera como se realiza la lectura de la propia realidad, traducida en la evaluación que se hace del desarrollo del proceso, evaluación que permite detectar una *dificultad* en relación con antecedentes académicos de los niños y con actitudes en la familia; finalmente, la alianza, se ve implícita, en la expresión de la necesidad de contar con el apoyo de la familia, para que los procesos de lectura y escritura cumplan a cabalidad con los objetivos previstos.

Las otras dos “ideas cruciales” de Bruner, “colaboración” y “cultura”, se reflejan en el ensayo de las maestras del CED José A. Morales, en la descripción de trabajos llevados a cabo en forma mancomunada, alrededor de la lectura y la escritura, sobre aspectos de la vida diaria en la escuela, la familia y la comunidad

barrial, tales como el diario personal (para que el estudiante se reconozca y se enfrente a la realidad, tanto de su familia, como de su entorno social), la redacción de cuentos (para poner por escrito sus ideas de un mundo ideal), la elaboración de textos argumentativos (para que los niños y niñas, junto con los abuelos y abuelas, logren llevar a cabo un reconocimiento del barrio en el que vivimos y dónde está ubicada la escuela).

El cuarto ensayo de este grupo se titula "Educar para transformar" y sus autores son Gerardo Valcárcel y Adela Villalobos, del Instituto Técnico Distrital Menorah.

Este texto se refiere a la importancia del *trabajo en equipo para abrir más rápido los caminos para la solución a los problemas comunes*. En este caso específico, según anotan los maestros autores del ensayo, la creación de *ambientes* que propicien condiciones de comunicación, se puede dar a partir del desarrollo de propuestas como el proyecto de construcción de textos.

Las "ideas cruciales" expuestas por Bruner (1997), se manifiestan en este texto, a través de la forma como se toma control del problema de la inexistencia de espacios de intercambio entre colegas maestros ("agencia"), mediante la superación de la idea de las *fórmulas mágicas* y con el hecho concreto de *contar con el apoyo institucional*. La "idea crucial" de la "reflexión" se cristaliza con la presentación que hacen los maestros de algunas causas que inciden en el mantenimiento del problema, como la presencia de *horarios rígidos, recargados de materias; el trabajo individual de los docentes*. En cuanto a las "ideas cruciales" de la "colaboración" y de la "cultura", éstas se manifiestan, en proyección, haciendo referencia a la necesidad de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y pensar en cómo construir esa cultura que anhelamos; trabajar en equipo, compartir nuestras experiencias pedagógicas

y abrir espacios *al debate y a la construcción de conocimiento en la escuela.*

Una forma de empezar a pensar en la consolidación del aprendizaje autónomo y en la construcción de comunidades lectoescritoras, está implícitamente planteada en la referencia que se hace en el ensayo a la *creación de la cultura de la producción de textos en la institución, con el aporte y la participación dinámica de los docentes, alumnos y demás integrantes de la comunidad;* propósito éste que le abre camino al principio de Freinet: "La escuela moderna no es ni una capilla, ni un club más o menos cerrado, sino una cantera de donde saldrá lo que todos construiremos juntos" (1999: 34).

El quinto y último ensayo de este grupo se titula "Maestros constructores de textos y de sueños" de Florencia Mosquera, Flor Galindo, Lorenza Lozano, María Teresa Cáceres, María Eugenia Barrera y Orlando Beltrán, del Colegio Distrital República de Costa Rica.

El texto parte del planteamiento de algunas ideas generales sobre el compromiso del maestro frente a su profesión y al conocimiento. Luego, se relacionan estas ideas con la vinculación de los maestros al proyecto de construcción de textos, en el marco de un propósito que se cristaliza en el hecho de haber formado *maestros que construyen textos con sus estudiantes.* En este sentido, se muestra que en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en el Colegio Distrital República de Costa Rica, jornada de la mañana, "se trata de modificar la clásica relación profesor-alumno, de aprovechar la dinámica de saberes, experiencias, contextos e interacciones que ofrecen muy distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Gómez, 1998: 60).

Las “ideas cruciales” de Jerome Bruner se explicitan en este ensayo de la siguiente manera:

a. La “agencia”, en tanto “tomar control sobre la propia actividad mental” y la “reflexión”, esto es, “hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo” (Bruner, 1997), se manifiestan en la forma como los maestros autores realizan un recorrido por algunas de las etapas del desarrollo del proyecto de construcción de textos, haciendo referencia a algunos de sus componentes, como los procesos de formación que la Universidad Externado de Colombia adelantó para maestros y estudiantes, y su incidencia en la producción de textos escritos y de hipertextos; la asistencia a eventos nacionales (*Encuentro de Investigadores del D. C. y 5º Congreso de Lectura*); la vinculación del proyecto de construcción de textos al PEI; y la implementación de estrategias para lograr la participación de padres de familia. Reflexionar sobre estas etapas, permite a los maestros determinar el origen de su proyecto titulado *Gabitos, que ayudó a materializar el sueño de despertar en los niños el amor por la lectura y de lograr que sintieran placer por escribir*.

b. La “idea crucial” de la “colaboración” se expresa a través del ensayo, desde dos ángulos. El primero, se refiere a la conformación de una comunidad lectoescritora en el Colegio Distrital República de Costa Rica, cuyas manifestaciones más sobresalientes están representadas en la forma como es descrito el hecho de involucrar a los estudiantes en este proceso y conseguir que escribieran, primero un cuento breve, de tema libre; posteriormente, un texto narrativo-argumentativo con base en la lectura del cuento “Humo” de William Faulkner. En este punto, también se hace referencia a la participación de *algunos padres de familia*, la cual es calificada por los maestros como *gratificante, no sólo por lo numerosa, sino por la calidad literaria y la emotividad de los escritos*.

También, el trabajo de producción textual de los padres y madres de familia, obedeció a un proceso que incluyó etapas como *empezar a escribir libremente sobre sus hijos; luego, un cuento para ellos, en el cual volvían a su infancia para ser protagonistas de su propia aventura de aprender a leer y a escribir; por último, se atrevieron a escribir un ensayo argumentativo sobre conflictos familiares*. El segundo ángulo desde el cual se expresa en el ensayo la idea de la colaboración, se advierte en la expresión de los maestros sobre la forma como compartieron experiencias y conocimientos con los profesores de la Universidad Externado de Colombia que orientaron procesos de interpretación y producción textual, y con teóricos y pedagogos participantes en los eventos a los cuales asistieron los maestros innovadores. Esta interacción académica, les permitió *inventar nuevas formas de aprender, más divertidas e interesantes; renovar sus deseos de especializar sus formas de escritura; encontrar motivos y temas para escribir, como contar detalles de nuestra vida, argumentar sobre tesis de importantes escritores o escribir acerca del cine y la literatura*.

c. La "idea crucial" de la "cultura", se expone en este ensayo de dos maneras. De una parte, la forma como se establece una relación de causa-consecuencia en las diferentes fases de los procesos de lectura y escritura llevados a cabo en la institución (la asistencia a eventos pedagógicos y la participación en seminarios de formación de maestros, asociados a *una mejor productividad textual; el contacto diario de los niños con los textos, relacionado con el hecho de asumir mejores actitudes críticas frente a su entorno y al mundo en general; los espacios de discusión, diálogo y, en general, comunicación, como factores que conducen a elaborar propuestas, comparar, argumentar e incluso aceptar nuevos puntos de vista totalmente opuestos, si la fuerza de las razones los convencen de ello; pueden, incluso, facilitarles la posibilidad*

*de soñar universos desconocidos y diferentes a la violenta realidad de sus vidas*). De otra parte, la "idea crucial" de Jerome Bruner sobre la "cultura", se expresa en el ensayo a través de la forma como se "institucionaliza" la importancia de la pregunta. La red de significación en el ensayo, está tejida, en buena medida, sobre la base de interrogantes que se formulan los maestros y sus respuestas, lo cual constituye una forma de ejercer el aprendizaje autónomo, que favorece el autoconocimiento, la escritura sobre asuntos que interesan a la comunidad educativa de maestros, alumnos y padres de familia, la revaloración de los procesos y el aprovechamiento de las experiencias para el progreso profesional "(¿Cuál puede ser la razón de que la mayoría de maestros no escribamos? ¿Acaso el problema es de formación universitaria, o es en la práctica donde nos convertimos en correctores de estilo de los demás, sin dejar espacio para producir nuestros propios textos? ¿Cómo lograr un escrito ameno, interesante y con contenido? ¿Cómo organizar nuestras ideas con coherencia, cohesión y pulcritud idiomática? ¿Qué hace que un maestro sea competente e innovador?)".

### C. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos visto, a partir del análisis del contenido de los ensayos argumentativos escritos por maestros innovadores participantes en el proyecto de construcción de textos, cómo se revela en estos escritos la forma de apoyar en cada institución la producción textual de maestros, alumnos y padres de familia. En los ensayos, maestras y maestros exponen sus argumentos, "tanto como un medio para indagar, como para explicar y defender sus propias conclusiones" (Weston, 1994: 16), alrededor de los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura en cada institución.

Al igual que en la composición de textos narrativos, la fluidez en la elaboración de textos argumentativos, también se da gracias al dominio de las competencias lingüística y comunicativa y, además, por el conocimiento cabal del tema que se desarrolla, en este caso, la reconstrucción de un proceso pedagógico y la reflexión acerca de sus pormenores. Esta reconstrucción y la reflexión que le acompaña, muestran a través de los ensayos, la actitud crítica de las maestras y maestros, frente a su propio quehacer profesional, y su análisis de la manera como se consolidaron comunidades lectoras y escritoras en las instituciones educativas, alrededor de la asunción de un aprendizaje autónomo. En este orden de ideas, este trabajo de escritura de ensayos argumentativos, constituye la sistematización de la experiencia de producción textual de las instituciones educativas vinculadas al proyecto de construcción de textos y, además, confirma que todos los participantes en este proyecto, aprendimos y pensamos juntos acerca de nuestra tarea educativa; esto último, teniendo en cuenta que “hay pensamiento, cualquiera que sea la disciplina o tema, cualquiera que sea la estrategia o herramienta, cuando hay reflexión” (Gómez, 1998: 338). A su vez, como una forma de responder a “uno de los desafíos más difíciles”, también modificamos “nuestro pensamiento, de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo” (Morin, 2001: 12).

En la agenda de todo maestro, como profesional y como lector y escritor, debe contemplarse la necesidad de sistematizar los procesos pedagógicos que realiza en la institución educativa, como una forma de reflexionar sobre éstos, fijarse nuevas metas, compartir su producción intelectual con los colegas y brindar un aporte a la comunidad académica.



En la medida en que el desarrollo de procesos de sistematización de nuestras experiencias profesionales en el campo educativo, se convierta en meta fundamental de nuestra labor docente, asimismo estaremos dándole, según ha expresado Louis Not, "una dinámica profunda y realmente eficiente" a la construcción de conocimiento, en tanto encontraremos "un sentido a nuestros esfuerzos" y, por su parte, estos esfuerzos nos permitirán "llegar a ser más" (Not, 1998: 443).

## IV. LOS ENSAYOS DE LOS MAESTROS

### A. LAS ACCIONES COMUNICATIVAS COMO MEDIDA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Hugo Edilberto Florido Mosquera,  
Nohora Margarita Montaña Arévalo  
y Daniel Alberto Rondón Socha,  
Centro Educativo Distrital Juan Evangelista Gómez

Una institución educativa que pretenda desarrollar proyectos formativos debería, en primer lugar, pensarse a sí misma como comunidad, es decir, como un grupo humano que busca puntos de encuentro en relación con unos propósitos. Esto no significa isomorfismo de pensamiento, sino la convivencia armónica de diversidad de maneras de comprender el mundo y las relaciones entre sus elementos. Precisamente, es la diversidad la que puede enriquecer el trabajo de una comunidad.

Convivencia armónica significa aceptar al otro, reconociéndolo como diferente, sea cual sea su condición en la comunidad, poder comprender y hacer valioso el aporte que cada persona ofrece como parte de su quehacer. Cuando se acepta, a partir del conocimiento, la importancia de la presencia de cada miembro en una comunidad y en una sociedad en general, es posible

canalizar y sacar buen provecho de su riqueza, para bienestar de todos.

En el interior de esa comunidad se deben establecer principios de acuerdo respecto al tipo de ser humano que está en la base de todos los procesos y al ideal que de él se tiene; un fundamento antropológico es indispensable para la orientación de cualquier proyecto educativo, pues genera criterios con respecto a aspectos teórico-prácticos para cualquier acción educativa hoy.

Es igualmente importante la tan nombrada "unidad de criterios pedagógicos", lo cual implica un trabajo de revisión de las concepciones que sobre el conocimiento, los procesos psicológicos, las formas como se estructura el pensamiento, las metodologías y las didácticas, tengan los miembros de la comunidad.

Finalmente, para la puesta en marcha de un proyecto en comunidad, la participación es factor indispensable, pues no se trata de sumar aportes o trabajos individuales. No en pocas ocasiones el producto de la participación es una "colcha de retazos" en la cual se le da gusto a todo el mundo. Participar quiere decir poner a disposición de la comunidad todos los saberes, aptitudes y voluntad, esto es, asumir como propio el proyecto. Dialécticamente, la participación genera apropiación y la apropiación mueve a la participación; de todas formas, se debe crear un ambiente abierto, de relaciones interpersonales favorables y de confianza mutua.

Toda esta fundamentación se hará concreta en los diferentes programas en los cuales las metas inmediatas o a largo plazo son claras y responden a la solución de problemas reales de la comunidad. La ejecución de las actividades, en las diferentes fases, requiere de disciplina, es decir, de fidelidad con el proyecto.

Específicamente, la propuesta de un proyecto de producción de textos escritos por maestros y estudiantes en un colegio común y corriente puede tropezar con dificultades infranqueables, si nos atenemos a las premisas anteriores. La ausencia de interés de cualquiera de los estamentos logra entorpecer los posibles desarrollos del proyecto.

En la base, no sólo de la escritura, sino de todo lo que implica éste y todos los proyectos está la comunicación, esa actividad que es también actitud y herramienta. Y es precisamente cuando tomamos la escritura como forma de expresión vital, cuando su ejercicio se convierte en algo que tiene sentido, no sólo para el docente, sino también para el estudiante.

Con la salvedad de que no es lo único, presentamos a continuación algunas consideraciones teóricas que puedan servir de punto de partida para el proyecto de producción de textos por maestros y estudiantes.

Al iniciar las revisiones preliminares de un escrito en torno a la lecto-escritura, se encuentra que esta dicotomía no obedece más que a una serie de acciones repetidas y cotidianas de la comunicación, en el sentido que no siempre se ajustan a parámetros de comunicación escrita sino, más bien, deslindan estos márgenes y se integran a formas de comunicación-acción más amplias y a la vez detalladas de los seres humanos.

Las formas de comunicación adquiridas evolutivamente por el ser humano en su historia filogenética, redundan en su ontogenia y su organización social. Los constructos mentales, en el desarrollo del hombre desde su gestación hasta cuando se hace adulto y aún después, durante toda su vida, dependen de una construcción social de la realidad. Por ser organismos sociales, los humanos

interiorizan todas sus experiencias a manera de imaginarios, que luego de ser compartidos, pasan a ser representaciones de tipo social, definidas y aceptadas por un grupo y con las cuales se actúa deliberada o espontáneamente frente a algún evento cotidiano. "La sociedad es pura comunicación y por tanto, sólo es posible acercarse a ella mediante distinciones de los integrantes de esa sociedad" (Luhmann, 1998:20). La comunicación, en resumidas cuentas, es uno de los pocos fenómenos que cumple con los requisitos para ser sistema integrador, ya que un sistema social surge cuando la comunicación desarrolla nuevos tipos de comunicación, a partir de sí misma.

Según Weber (citado por Luhmann, 1998), los sistemas sociales no están constituidos por personas sino por acciones. En este punto se debe hacer claridad en que la adopción de la anterior posición no significa caer en una negación de la persona, sino más bien resaltar que son sus acciones las que modifican constantemente sus mismas acciones y las que redundan en la construcción de comunidad.

Leer es el proceso de interpretación de un sistema de signos que no sólo está cifrado en palabras, sino que se amplía en un concepto de lectura de imágenes, de rostros, de producciones artísticas, de fenómenos y que se traducen normalmente en alguna forma de expresión verbal o escrita.

Por otra parte, la comunicación no puede considerarse con sus antiguos conceptos de emisión de mensajes de una fuente, cualquiera que ésta sea, y recepción de los mismos por parte de un agente pasivo. En ningún caso, este esquema rígido es válido, ya que el emisor no puede desprenderse totalmente de esta información y en ese punto no la dona como tal; por su parte, el receptor no queda impávido ante la información recibida, sino

que sustancialmente la procesa, la elabora y emite una respuesta que, en múltiples casos, se convierte en un mensaje de doble vía y en el cual, a pesar de no desprenderse totalmente de ella, sí coloca al emisor inicial en un papel de receptor-elaborador y constructor de nuevos mensajes.

Así mismo, la comunicación aparece como una acción selectiva de tres momentos, ya que lo que se quiere comunicar es por sí mismo una selección; la forma como se hará constituye una segunda selección; y el receptor selecciona lo que le interesa de esa acción comunicativa. "No sólo se trata de emisión y recepción con una atención selectiva en cada caso; la selectividad misma de la información es un momento del proceso comunicacional, porque únicamente, en relación con ella, puede activarse la atención selectiva" (Luhmann, 1998: 22).

En cuanto a la acción comunicativa expuesta por Bühler, ésta se encuentra integrada por tres componentes, a saber: la representación, la expresión y la apelación. El primer componente hace referencia expresa a los constructos seleccionados por un emisor o receptor, si se considera la doble vía en la comunicación; el segundo componente hace referencia al contenido de esa representación y sus formas de explicación dentro de la acción; el último sugiere claramente la aceptación de lo seleccionado dentro de los márgenes de la misma acción comunicativa.

Esto significa que en la acción comunicativa los participantes entran respetuosamente en el pensamiento del otro, con el interés de negociar las selecciones que se quieran comunicar, mediante la apropiación de la "verdad" (entendida como representación social), lo que conlleva a validar los enunciados problemáticos; igualmente supone la solución de problemas, examinando con razones y únicamente con razones las pretensiones defendidas por los participantes.

El hombre a través de la acción comunicativa expresa sus intenciones subjetivas para compartirlas con otros sujetos, haciendo uso de dos elementos: la argumentación y la comprensión.

Los participantes, mediante la argumentación, tratan de decidir, basados en razones, las pretensiones de validez problematizadas; y esas razones ultiman su fuerza de convicción sobre un saber problemático, colectivamente compartido. El desarrollo de la argumentación no conduce necesariamente a un acuerdo acerca del conflicto.

La argumentación, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, implica unas condiciones vitales para su desarrollo:

- Todos los participantes deben tener la oportunidad de poner de manifiesto sus representaciones, de elegir qué exponen acerca de ellas y de esperar sus propios niveles de aceptación o discrepancia.
- El discurso de cada participante debe facilitar explicaciones, justificaciones, aclaraciones o reafirmación de valores, de tal modo que ningún supuesto quede al margen de la crítica o del análisis, es decir, de la teorización.
- La acción debe estar mediada por un ímpetu de trascendencia de lo dicho y lo escrito, a lo construido como partes dentro de un todo, donde cada participante tenga la oportunidad de plantear actos de habla, de lectura y escritura, regulados por las elecciones y decisiones que hayan tenido lugar desde el inicio de la acción.

La comprensión tiene que ver con el hecho de captar el sentido, discurrir, inferir y deducir los mensajes contenidos en la acción comunicativa, lo cual implica la diferenciación y la selección

como barreras y, a la vez, como elementos de análisis y de abordaje educativo en los procesos de enseñanza.

En el ámbito de la educación formal, la formación y evaluación de procesos de lenguaje siempre han estado orientados a explorar la comprensión de textos y redacción o creación de los mismos. Se desconocen las acciones comunicativas que tienen que ver con la lectura e interpretación de las diferentes formas de expresión, propias de la construcción social de la realidad.

Sin embargo, últimamente se ha prestado mayor atención a los elementos comunicativos, a la búsqueda de sentido, a los procesos de comprensión y construcción de textos. Es así como se debe partir de la premisa de que el lenguaje incluye aspectos sociales, culturales y pragmáticos y no sólo lingüísticos para la comprensión y producción de textos (Pérez, 1999), porque una acción comunicativa es una manera de organizar el mundo y, como tal, fundamenta los intercambios entre el individuo y su contexto.

De lo anterior se puede deducir que las acciones comunicativas se deben configurar como el eje central de la evaluación educativa de los diferentes saberes.

A partir de lo propuesto por Pérez (1999), las acciones comunicativas que pretendan un aprendizaje significativo deben fundamentarse en los siguientes presupuestos:

- Reconocimiento del significado de los símbolos usados en el acto comunicativo.
- Seguimiento de un eje o hilo temático que permita una buena argumentación en lo que se quiere comunicar.
- Posibilidad de relacionar acciones comunicativas concretas, con otras que se hayan sucedido en una temática general o específica.



- Uso de reglas y acuerdos comunicativos.
- Coherencia entre los enunciados y las extracciones realizadas en un texto, contexto, imagen o fenómeno.
- Posibilidad de lograr unidad conceptual y contextual sobre diferentes ejes temáticos de discusión.
- Posibilidad de poner en juego los elementos aprendidos en el momento de acceder a una acción comunicativa.

En términos generales, podría aparecer como consideración final que las acciones comunicativas deben ser el eje conductor de la formación y evaluación en cualquiera de las áreas de desarrollo de los estudiantes, quedando por reconocer si la lecto-escritura se puede considerar como una herramienta sobre la cual se aborden estas acciones. En este sentido, la comprensión de una lectura, la construcción de un texto, el análisis intertextual e intercontextual realizado por el estudiante, aparecería como indicador de procesos de una verdadera acción comunicativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Büler, Karl. *Teoría del lenguaje*. Trad. de Julián Marías, Madrid, Revista de Occidente, 1967.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1988.
- Luhmann, Niklas. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos, 1988.
- Niño, Víctor Miguel. *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2000.
- Pérez, M. "Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica", En *Competencia y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, 2000.
- Zuleta, Estanislao. "El respeto en la comunicación", en *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*, Bogotá, Altamir Ediciones, 1991.

## B. LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA

Angel Barba Molina, Marina Bohórquez Cubillos,  
Hilda Munar Cadena, Myriam Villamizar e Imelda Zarabanda,  
Centro Educativo Distrital Manuelita Sáenz

Hagamos de la escritura una forma de comunicación y aprendizaje; sólo a través de ella el hombre podrá exteriorizar lo que piensa y sabe de su realidad.

Imelda Zarabanda Gutiérrez.

*La lectura en la escuela.* La misión fundamental de la escuela es enseñar a leer, primordialmente durante los primeros años de vida. Con la lectura el niño aprende el manejo de signos, códigos y señales; en esta etapa, la lectura se puede hacer mecánica y algunas veces tediosa, olvidando su verdadero sentido: "comprender, interpretar, descubrir y no solamente descifrar signos lingüísticos y emitir los sonidos que se corresponden con estos" (Andricáin, 1995: 13).

Desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura se debe establecer la relación entre ésta y su contenido, que es lo primordial para el estudiante: descubrir el mensaje y relacionarlo con las necesidades, intereses y con el entorno social al cual pertenece, porque la lectura propicia que el joven se conozca mejor a sí mismo y se reconozca como parte de una comunidad o de un determinado grupo. De esta forma, la lectura tiene una función social.

La escuela, a través de los años, ha asumido la lectura como una asignatura más, o como elemento que sirve para cumplir funciones

académicas. Por esto sólo se hace lectura constatativa: "Trata de procedimientos autoritarios que propenden por la eficacia y no por la conciencia, esto es, leer para presentar exámenes, para responderle al profesor lo que él quiere que respondamos, es decir, en últimas leer y escribir evitando la conciencia, el reencontro con uno mismo, la autoevaluación y la aventura cognitiva que presupone la lectura" (Jurado, 1995: 45), con lo cual se ha olvidado la función recreativa de la lectura: la diversión, el entretenimiento y/o el medio para fantasear.

En la medida en que el proceso de enseñanza de la lectura esté menos ceñido a códigos rígidos y más dirigido a crear ambientes en los cuales se tenga en cuenta la experiencia e intereses de los estudiantes, éstos descubrirán que la lectura no es solamente una tarea escolar, que está alejada de ellos, sino que puede generar situaciones agradables para su esparcimiento e imaginación que además está ligada a su vida diaria.

En un ambiente favorable donde los estudiantes puedan compartir experiencias, cuestionar, evocar e intercambiar impresiones sobre el texto, éstos se sentirán motivados y de esta forma se estará encadenando la función social y recreativa de la lectura, a la función netamente académica. Al respecto, Louis Rosenblatt nos dice: "El ambiente del aula, o la atmósfera creada por el maestro y los estudiantes que entablan una transacción mutua y el ámbito escolar, se amplía para incluir todo el contexto institucional, social y cultural" (1996:55).

La metodología de la enseñanza de la lectura debe revisarse y reevaluarse porque, si bien es cierto que la misión de la escuela es enseñar a leer al estudiante, también debería ser la de prepararlo para que sea un buen lector. Según Felicidad Orguín: "El aprendizaje de la lectura debe ser siempre placentero y en este

sentido, obligar a leer como se suele hacer en la escuela puede resultar una torpeza de incalculable alcance” (1994:47).

*La esencia de escribir.* Contrario a lo que por mucho tiempo se ha creído sobre la apatía y desinterés de los estudiantes hacia la escritura, hoy en día se puede afirmar que hay un cambio de actitud de los estudiantes frente al ejercicio de escribir; tal vez ello obedezca a que de igual forma se han ido presentando cambios metodológicos por parte de los docentes.

Los escritos realizados por los estudiantes, hasta hace algunos años, eran tomados como instrumentos en los que quedaba registrado lo aprendido; entonces, el texto elaborado con tanto interés y esfuerzo por los jóvenes se convertía en una prueba de su fracaso, pues se evaluaban solamente aspectos como ortografía, redacción, sintaxis, etc.; en general, un sinnúmero de reglas que hacían de este ejercicio una prueba compleja y difícil, anulando o subvalorando la verdadera función que debía cumplir, como la de establecer un vínculo comunicativo entre el docente y el estudiante. Tal y como lo señalan Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, “la mayor amenaza para el mundo en las pedagogías invisibles es el distanciamiento comunicativo del maestro” (Jurado y Bustamante, 1997: 44).

Si se tiene en cuenta que en las clases de español, por lo general, después de realizar una lectura se procede a la elaboración de un texto, el docente debe ser muy selectivo en el momento de escoger los libros, pues los estudiantes muestran especial interés en la lectura de textos con los que se identifican y encuentran afinidad; de igual forma, no se puede negar que ellos llegan a las aulas con sus propios saberes y experiencias que no deben ser desaprovechadas, al contrario, deben ser encaminadas a desarrollar procesos de escritura, ya que los estudiantes encuentran

mayor facilidad de expresarse sobre situaciones que conocen o han vivido, que sobre aquellas que les resultan ajenas o distantes.

Si diariamente los docentes permiten que los estudiantes manifiesten sus opiniones y experiencias de un texto leído a través del ejercicio escrito, mejores resultados se podrán obtener, sobre todo en aquellos aspectos en los que presentan más dificultad como la ortografía y la redacción. Además, es innegable que se establece un vínculo comunicativo entre el maestro y el estudiante que es en realidad el fin primordial de un escrito. Ya lo decía Federico Nietzsche, en su libro *Así hablaba Zaratustra*: "De todo lo escrito no me gusta más que lo que uno escribe con su sangre, escribe con sangre y aprenderás que la sangre es espíritu" (1977: 43). De todo lo que los estudiantes leen encuentran que es más placentero leer lo que ellos mismos escriben.

*La construcción de textos, una forma de adquirir conocimientos.* La producción textual es una competencia que todo maestro debe asumir y desarrollar en la clase, independientemente de la disciplina en la cual se desempeña.

El mito de que solamente el maestro de español y literatura era el responsable de esta competencia ya está desapareciendo, pues los proyectos y estudios de actualización hacen énfasis en el desarrollo de la lectura y escritura y su importancia en todas las áreas del conocimiento. De estos cambios pedagógicos, los primeros beneficiados serán los estudiantes, quienes lograrán avances significativos en sus conocimientos y además perfeccionarán su capacidad comunicativa.

Aunque existe la tendencia a pensar que la escritura ha sido desplazada por otros medios de comunicación, eso no es cierto

pues en lo académico la escritura siempre estará presente en informes, comentarios, resúmenes, opiniones, artículos, ensayos, proyectos, etc.; igualmente en lo laboral se hace uso de la escritura cuando se elaboran memorandos, informes, archivos, expedientes, hojas de vida, etc.; de ahí que a los maestros nos compete hacer uso de metodologías que lleven al estudiante a descubrir la importancia y utilidad de la escritura, porque como nos dice Daniel Cassany, "para seguir siendo útil, la redacción debe adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales que ha experimentado la escritura en los últimos años" (1999: 23).

La escuela en lo académico, es el principal escenario donde se debe desarrollar la escritura ya que ésta desempeña un papel importante en el proceso de la construcción del conocimiento, constituyéndose en una forma de aprendizaje.

Los maestros deben tener presente en el diario acontecer pedagógico que la lectura y la escritura son competencias que forman estudiantes críticos, analíticos, capaces de producir y comprender textos escritos, de confrontarlos con otros textos y con diferentes puntos de vista, para asumir de manera más comprometida el desarrollo de estos procesos. Además, si queremos desarrollar en los estudiantes el espíritu investigativo, se deben entrenar y guiar en el manejo del lenguaje en situaciones comunicativas, fomentando en ellos la escritura como una práctica pedagógica que les posibilite la construcción del conocimiento, como dice Fabio Jurado: "La figura del investigador sólo aparece desde el momento en que se atreve a registrar por escrito lo observado, cuando privilegia el dato auténtico y cuando organiza a través de la escritura las conjeturas" (1999: 70); es por eso que la escritura se debe convertir en la principal herramienta de trabajo para estudiantes y maestros.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, los docentes deben propiciar en el ámbito escolar las vivencias de prácticas textuales que influyan en el dominio del lenguaje escrito, donde se pongan en juego todos los saberes de los estudiantes, leyendo la realidad y escribiendo lo que piensan de ella.

Estamos recibiendo en la actualidad una serie de informaciones a través de los medios de comunicación con las nuevas tecnologías, lo cual hace necesario preparar a los estudiantes para que asuman posición crítica y analítica que los oriente en la toma de decisiones y cambio de actitud frente a la realidad que viven. Según Mauricio Pérez: "Es función central de la escuela formar en la opinión o toma de posición para la asimilación y comprensión de la información" (1999: 80).

Los maestros deben empezar a trabajar con los estudiantes prácticas de producción textual que les permitan argumentar y sustentar sus ideas frente a una temática o una problemática definida. Este tipo de texto debe convertirse en objeto permanente de trabajo en las clases; de esta manera se ayuda a los estudiantes a apropiarse de contenidos para generar ideas nuevas y así llegar a reconocer la escritura como una forma de adquirir conocimiento, ya que los estudiantes presentan serias deficiencias y dificultades en la elaboración de este tipo de texto.

## BIBLIOGRAFIA

- Andricaín, S. *et. al. Puertas a la lectura*, Bogotá, Magisterio, 1995.  
Bettelheim, B. *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1989.  
Cassany, Daniel. "Actitudes y valores sobre la composición escrita", en *Revista La Alegría de Enseñar*, N° 40, Bogotá, FES, 1999.  
Jurado, Fabio. *Los procesos de la lectura*, Bogotá, Magisterio, 1995.  
Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación*, Bogotá, Plaza y Janés, 1999.

- Orguín, F. "El lector como explorador", en *Revista Clij*, N° 67, julio-agosto, 1994.
- Pérez, Mauricio. *Competencia textual. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- Rosenblatt, L. "La teoría transaccional", en *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, Lectura y vida, 1996.
- Smith, F. "El interminable debate sobre cómo enseñar la lectura", en *Revista hojas de lectura*, N° 53, abril, 1999.

### C. EL LECTOR Y EL ESCRITOR DE FRENTE AL MUNDO Y A LA EXPERIENCIA DE SER Y DE VIVIR

Luz Mary Moreno Beltrán y María Celmira Toro Martínez,  
Instituto Politécnico Nacional Femenino.

Según Frank Smith, "el mundo sólo se conoce a través de la lectura" (1992: 15) y es una verdad cada vez más comprobada y cierta. Para un individuo que ha pasado por todas las etapas del proceso lecto-escritor, la actualidad del mundo es una experiencia que se debate entre la comprensión y el asombro; la certeza y la duda; la inmensidad y la nada.

Son muchas las etapas que hay que quemar para poder, medianamente, abordar el significado de un texto. Aquel no presente en la parte literal de la misma lectura sino todo ese entramaje que se vislumbra, que se asoma, que se esconde detrás de ella.

Leer, ¡que fácil realizar ese ejercicio mecánico de unir palabras, de comprender frases y sentidos literales tal y como lo plantea el escritor! Desde esta perspectiva la lectura se hace una actividad sencilla y plácida. Sin embargo leer desnudando lo que hay dentro, esculcando lo que no quiere aparecer pero que ahí se



encuentra como lobo feroz, es quizá una de las tareas más duras y arduas para el lector.

Nietzsche, citado por Estanislao Zuleta en *sobre la lectura*. Afirma, "que leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar" (1974: 192), este trabajo es el que debe realizar el lector experto, y más que experto consciente, sensibilizado por los acontecimientos de la ciencia, la tecnología, la política, la vida en general. De esta forma, leer no consiste únicamente en interpretar el pensamiento del autor; es algo más complejo que se va estructurando a partir de las propias elaboraciones, de las experiencias, presaberes, dudas e interrogantes, de las realidades que el texto aborda, guarda, esconde, como vocero que es, de un medio social cada vez más convulsionado y traumático.

Las anteriores consideraciones podrían ser negativas, pesimistas; sin embargo, ¿qué queda después de leer este mundo a través de todos los textos que se desparraman como mares a nuestro alrededor? ¿Qué queda después de leer las atroces escenas de la guerra, la pasmosa insensibilidad del ser humano ante el deber, el amor, la miseria, el abandono, el abuso? ¿Qué queda después de leer la inexplicable soledad de los viejos, la anticipada derrota de los niños condenados a vivir entre la intolerancia y el atropello? ¿Qué queda después de leer la arrogancia de quienes tienen el poder, de quienes desafían sin medida la paciencia de un pueblo con autoritarismos y dictaduras? ¿Qué queda después de leer los avances de la tecnología y la ciencia? Sólo ese inmenso trabajo de interpretar, de significar, de comprender esa lectura que se hace terrible a nuestros ojos, a nuestra inteligencia. No queda sino un solo camino, leer a partir de una conciencia lectora que nos hace uno con el universo, partícipes de su avance, responsables de su desarrollo.

Leer es trabajar. Este es el reto que a través de los procesos lectoescriturales se le plantea a quienes tienen la responsabilidad de la educación.

Formar lectores y escritores ha sido uno de los objetivos del proyecto de construcción de textos por maestros y alumnos. Es quizá el eje fundamental de su desarrollo. Desde sus inicios, el proyecto ha buscado que los docentes tengan en la lectura y la escritura una herramienta pedagógica de trabajo en el aula.

Cuando el maestro lee, sus alumnos con toda seguridad también lo hacen. La lectura dentro del aula es un rico elemento de trabajo. En todas las asignaturas, la lectura facilita el desarrollo de cualquier temática.

En el área de Español y Literatura, aspectos del programa como la gramática, la sintaxis, la ortografía etc., van haciendo parte del proceso de aprendizaje sin tener que pasar por la inútil mecanización, ejercitación y memorización. Según Cassany, "leyendo el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir" (1988: 39). Por otra parte, el estudio de la literatura adquiere su carácter de aprendizaje cuando se aborda a partir del desarrollo de procesos lectores.

El análisis literario de la obra, sin la debida elaboración mental, se queda sólo en el proceso de descifrar hechos y fenómenos, acontecimientos, espacios, tiempos, protagonistas y personajes; proceso que poco aporta al lector en lo que tiene que ver con su aprendizaje y su formación.

Como dice Nietzsche, con la lectura "no se trata de restablecer el pensamiento auténtico del autor, lo que en realidad quiso decir",

pues el llamado autor no es ningún propietario del sentido de "su texto".

Esto es precisamente lo que debe generar la lectura, acciones de elaboración, de procesos, de trabajo sobre un texto que nos llama a la reflexión, al análisis, a la crítica.

Así, según Nietzsche, "lo anterior es suficiente para disipar la ilusión humanista, pedagógica, opresoramente generosa de una escritura que regala a un lector ocioso un saber que no posee y que va a adquirir" (1887: 26). Lo que el lector encuentra en cada texto es un conjunto de enigmas que debe interpretar, a través de su "proceso lector".

Cuando se lee a partir de los elementos de la comprensión lectora: "lectura literal, inferencia, analítica, crítica, intertextual" (1988), se abre una inmensa panorámica de interpretación y significación que no se encuentra en la lectura decodificante, repetitiva. Leer no es encontrar el pensamiento del autor, es descubrir en su contenido, ese algo más que acopla el texto con nuestras vivencias, expectativas y realidades.

Leer es escudriñar. Por ello Nietzsche "reclama un lector que no sea solamente cuidadoso, "rumiante", capaz de interpretar, sino también capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, le hable de aquello que pugna por hacerse reconocer, aun a riesgo de transformarlo; un lector que si bien teme morir y nacer en la lectura se deja encantar por el gusto de esa aventura, de ese peligro" (1887:12).

Esta aventura de la que habla Nietzsche, en las Ciencias Sociales cobra definitiva importancia. Los temas que tienen que ver con la vida política y social del hombre a través de la lectura se hacen

Quien lee, ya tiene de por sí un compromiso con el mundo, con los demás.

## D. LECTURA Y ESCRITURA: EJE DE UN PROYECTO INNOVADOR

Martha Molano Fonseca, Ana Teresa Muñoz D.  
y Nubia Pérez de Rincón,  
Centro Educativo Distrital Panamericano.

A  
Ramón Herrera Ramírez  
Maestro, amigo  
In Memoriam

### *Innovaciones Pedagógicas Aquí y Ahora*

La incipiente implementación de las reformas educativas, propuestas por la Ley 115<sup>9</sup>, ha producido un *remezón* del piso relativamente seguro en el que nos movíamos los maestros. Los resultados de esa implementación no han sido, por ahora, muy satisfactorios: por una parte, el gobierno escolar no se ha traducido en una verdadera participación de los miembros de la comunidad, especialmente de los estudiantes; ni ha logrado que éstos tomen conciencia del equilibrio que debe existir entre la exigencia de sus derechos y el ejercicio de sus responsabilidades. Por otra parte, la promoción automática, tergiversada o comprendida a medias por los diversos estamentos, ha producido el desinterés de muchos adolescentes por el trabajo académico. En nuestro desconcierto, los docentes vemos este *desastre*, como consecuencia de teorías y prácticas equivocadas. Algunos hablan ya de la necesidad de modificar la Ley de Educación y de "echar pie atrás".

9. Ley General de Educación en Colombia, promulgada en 1994.

Pero ocurre que “la fiebre no está en las sábanas”. Nuestros estudiantes de hoy son radicalmente diferentes de aquellos que tuvimos hace 5, 7 ó 10 años. Hemos perdido poder de convocatoria y nuestras propuestas no encuentran fácilmente el “eco” que esperamos. Es inútil, entonces, continuar aplicando los mismos principios pedagógicos, los mismos métodos, las mismas estrategias...

No es la Ley la que llega para “desestabilizarnos”. Es la sociedad, la realidad, la que primero ha cambiado. La ley es un indicador que nos señala cómo enfrentar los cambios; es una “carta de navegación” (como diría la comisión de sabios, acerca de ese otro documento-guía), que nos permitirá responder a las nuevas necesidades y expectativas. Para reconocerlas, debemos acercarnos a los jóvenes : aprender a observar y a escuchar. Ése es el primer paso de un proceso que involucra necesariamente la investigación, como medio de llegar a conocer para actuar, y actuar para cambiar.

Se requiere, por supuesto, de todo nuestro compromiso y de una gran capacidad innovadora; porque como lo señala Fabio Jurado, las innovaciones no se hacen por ley ni por decreto: deben ser “auténticas e interlocutivas con la comunidad” (Moreno Santacoloma, 94: Presentación). Algunos docentes señalan, principalmente, dos obstáculos para esta labor: el temor al cambio, por los conflictos que éste suscita; y la falta de tiempo que impide a muchos maestros continuar su formación.

Sin embargo, es evidente que se va perdiendo el temor al cambio. Esto no se presenta de manera unánime en una comunidad educativa: en ella, la “normalidad” se rompe porque —como dice Jurado— “las acciones de un grupo de maestros

comienzan a desacomodar el orden instituido”, ante la resistencia de quienes en un principio no quieren formar parte de la vanguardia innovadora.

Una posible clasificación en vanguardia y retaguardia, respecto de las innovaciones, es pronto rechazada por los maestros. Lo que se quiere es un verdadero trabajo en equipo, pues los proyectos de investigación e innovación de un pequeño grupo, no incidirían en el comportamiento de toda la comunidad. Ahí está el reto: todo proyecto debe salir del reducido espacio del aula o área; comprometer a todos los estamentos y trascender para el beneficio común.

La innovación educativa supone –como lo dice Peñate– “una apuesta por lo colectivamente constituido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente” (1995: 144). Por tanto, frente a las dificultades y los conflictos, es preciso persistir y emprender la innovación en el aquí y el ahora; asumir los retos, compartir experiencias, escuchar, ponerse en el lugar del otro (docente, estudiante, padre); y a partir de la comprensión, buscar el consenso (lo cual no significa debilidad). Sólo así es posible convertir los conflictos en oportunidades para el cambio y el desarrollo de la comunidad.

### *Lectura y Escritura: Ejes Fundamentales del Proceso Educativo*

La reflexión pedagógica suscitada en torno a la Ley 115 –antes de su promulgación y a partir de ella– no corresponde simplemente a una “moda”, como se cree todavía en algunos medios. Por el contrario, se trata de una seria conceptualización que tiene como fundamento el diálogo emprendido hace varias décadas por diversas disciplinas y ciencias: la psicología, la lingüística, la epistemología, entre otras. Dicho diálogo, centrado

en el tema del desarrollo del conocimiento, ha enriquecido el acervo teórico de la psicología y ha originado corrientes de gran repercusión en el campo de la pedagogía.

Estas corrientes —en general, las llamadas teorías mediacionales— han conducido a una nueva forma de ver el proceso educativo; el “proceso de conocer” no consiste simplemente en el almacenamiento de información en la memoria de corto plazo; supone una actividad interna y una estructura interna mediadora que hacen posible la reorganización y desarrollo cognitivos, consistentes en la construcción sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas.

El tema del desarrollo cognitivo ocupa también la atención de la psicolingüística<sup>10</sup>, la cual se interesa por las relaciones entre aquél y el aprendizaje de la lengua. Ya Vygotsky señalaba que pensamiento y lenguaje están conectados por un vínculo primario, pues no es posible concebir desarrollo del pensamiento ni construcción de conocimiento sin las palabras a través de las cuales no sólo se expresen, sino que existan. Como dice Manuel Vinent, en la lengua “se halla inmersa una estructura lógica que refleja y posibilita el razonamiento riguroso” (1999: 36).

Lo anterior indica que la relación pensamiento-lenguaje se enriquece (debería) a partir de los primeros años de escolaridad, con el aprendizaje de la lengua escrita: la mente del niño y la lengua escrita inician un proceso continuo de reestructuración mutua. Sin embargo, en nuestro medio, el aprendizaje de la

10. La Psicolingüística, uno de los productos de los mencionados diálogos interdisciplinarios, está basada en la psicología genética y en la lingüística generativa.

lectura y la escritura se convierte en un proceso mecánico, y rara vez contribuye a un desarrollo conceptual complejo y profundo.

Más allá del desarrollo de las habilidades mecánicas, leer y escribir deben constituirse en un aprendizaje permanente que juegue un papel fundamental en la escuela; que haga posible la producción e intercambio de sentidos en prácticas comunicativas auténticas; que permita la profundización en los distintos campos del saber. A este respecto, es preciso tener en cuenta que no sólo la lectura –la comprensión lectora– está relacionada con el éxito escolar. Rubén Arboleda se refiere a la afirmación según la cual los fracasos escolares se explican porque los estudiantes no comprenden lo que leen, y anota: “Escaso es, en cambio, el establecimiento de relaciones entre el rendimiento escolar y la capacidad de expresarse mediante la escritura, de expresar por medio de ella los resultados de experiencias activas de construcción de conocimiento” (1997: 43).

Pensar los procesos cognitivos en su relación con el lenguaje permite apreciar claramente que las competencias relacionadas con éste, y necesarias para la interpretación y producción de textos, son fundamentales en el desarrollo de las distintas áreas académicas. Por tanto, se requiere de la realización de amplios proyectos de investigación e innovación educativas que involucren educadores de los diversos campos del conocimiento, partan del perfeccionamiento de sus saberes y se apliquen en el medio escolar. De este modo, la escuela permitirá realmente a los niños y jóvenes desenvolverse positivamente en un mundo cada vez más cambiante y vertiginoso.

### *El Proyecto de Construcción de Textos*

El proyecto “Construcción de textos por maestros y alumnos” ha tenido como propósito “desarrollar una innovación educativa,



mediante la creación y utilización de textos que posean características pedagógicas y literarias adecuadas a los alumnos y a los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones educativas" (Documento del proyecto, 1998: 4). Con la creación y validación de propuestas textuales, el proyecto pretende responder y empezar a solucionar los problemas de lectura y escritura de los estudiantes del Distrito Capital.

El Centro Educativo Distrital Panamericano no es la excepción a esta problemática. Por esta razón, el proyecto innovador se ha vinculado al PEI mediante el subproyecto "Comunicación y Educación: Interpretación y Construcción de Textos por Maestros y Alumnos". Este proyecto pedagógico reconoce el papel fundamental del lenguaje en la construcción de relaciones necesarias para la convivencia y la construcción del conocimiento; y se guía —en su implementación y desarrollo— por el eje fundamental del PEI: aprender a *ser* (desarrollo de valores); aprender a *pensar* (desarrollo de habilidades cognoscitivas) y aprender a *hacer* (desarrollo de competencias para el desempeño eficiente y creativo en los medios social y laboral).

La práctica pedagógica hace evidente una paradoja vivida por los estudiantes: están inmersos en el mundo maravilloso de las comunicaciones, pero sufren de aislamiento e incomunicación. Los jóvenes, en elevada proporción, no pueden establecer una verdadera y efectiva comunicación con los adultos, ya sea en el ámbito familiar o escolar; y la comunicación entre ellos está viciada, cada vez más, por factores de competitividad, agresividad y violencia.

Los jóvenes, por otra parte (y también en gran medida), no desarrollan habilidades comunicativas adecuadas, ya sea por deficiencias de la familia o de la escuela que no propician ese

desarrollo; o porque en algunos casos, el intercambio se limita a grupos muy reducidos y se empobrece el margen de comunicación.

Desde la década del 60, de una manera cada vez más acelerada, los medios de comunicación se constituyeron en un sistema educativo paralelo a la escuela. Especialmente, los medios audiovisuales captaron toda la atención de niños y jóvenes, y convirtieron en obsoletas las prácticas escolares tradicionales. El sistema escolar formal continúa, por lo general, produciendo un modelo arcaico que se caracteriza por una concepción socialmente ineficaz del conocimiento (memorización, transmisión de información); y por una organización social que deja poca participación a los estudiantes en los procesos de su propia formación.

En la década del 90, por otra parte, no se presentó solamente una "brecha generacional". Ésta se ha dado a lo largo de la historia, y en algunos períodos el enfrentamiento ha sido creador, fructífero. Actualmente, no son sólo generaciones diferentes; son realmente dos mundos en ruptura: el mundo de los adultos y el mundo de los adolescentes. Dos mundos, dos culturas bien delimitadas (diferentes lenguajes, códigos estéticos, formas de comunicación, etc.). Ruptura, por lo demás, generada no tanto por el rechazo de una juventud contestataria, sino por su apatía e indiferencia.

La institución escolar representa para los jóvenes esa cultura premoderna de los adultos, separada de su propio mundo más próximo de los avances tecnológicos en los medios de comunicación y la informática. Si la escuela desea anular la separación escuela/sociedad, y si pretende responder de modo eficaz a las necesidades y expectativas de los jóvenes, deberá emprender procesos pedagógicos que los involucren en el

desarrollo de su pensamiento y creatividad. De este modo, estarán preparados para recibir críticamente la información proveniente de múltiples fuentes y para enfrentar de manera competente las exigencias presentes y futuras.

En un resumen de las conclusiones más importantes del proyecto Atlántida, Francisco Cajiao consigna, entre otras, la siguiente sugerencia: "Estímulo al desarrollo de medios de expresión que den oportunidad de acceso a la expresión escrita, a los medios de comunicación y al discurso narrativo de la experiencia del joven" (1996: 63). Un proyecto en *comunicación*, con énfasis en *construcción de textos*, constituye el espacio adecuado en el que los jóvenes expresen sus ideas y experiencias acerca de su realidad, de la situación del país, de su colegio, de la educación que reciben; y también del sistema educativo y del mundo que les gustaría ayudar a construir.

La expresión juvenil debe ser estimulada por la escuela, por la familia y por la sociedad. Se debe crear el ambiente propicio para que niños y adolescentes desarrollen las competencias comunicativa y textual con una finalidad que trascienda las exigencias y requisitos puramente escolares. De igual modo, el desarrollo de saberes y destrezas debe convertir todo acto de comunicación en un proceso eficaz, que lleve a ajustar las acciones por la búsqueda del entendimiento mutuo, y genere relaciones interpersonales legítimas y responsables (Mockus, 96: 105 y ss).

Por esta razón, a partir del reconocimiento del lenguaje como elemento fundamental –y fundador– para la convivencia y el conocimiento, el proyecto se ha implementado con propósitos específicos: desarrollar, en docentes y estudiantes, las competencias comunicativa y textual; utilizar los medios como

recurso didáctico incentivador del proceso de construcción del conocimiento; fomentar el desarrollo de las habilidades críticas y argumentativas que permitan discriminar la información proveniente de diversas fuentes; construir con los jóvenes espacios y medios de expresión de sus necesidades, intereses y expectativas; enriquecer la labor pedagógica con la interpretación y producción de diversos tipos de textos.

De este modo, el proyecto pretende dar solución a problemas directamente relacionados con el entorno social y cultural de los estudiantes; y por medio de procesos de carácter comunicativo, lúdico y creativo, y de la creación de espacios democráticos contribuir al mejoramiento del ambiente escolar, a la construcción y desarrollo de la comunidad Panamericana, a la innovación y al aumento de la calidad educativa.

### *Taller de la Memoria: un primer paso en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura*

Las deficiencias en lecto-escritura (y en comunicación oral) encontradas en los estudiantes de educación básica secundaria y media y universidad, indican que durante los últimos 15 ó 20 años algo cambió radicalmente en la enseñanza de la lectura y la escritura, y en los hábitos relacionados con estas dos actividades. Como una deficiencia en este campo significa un enorme obstáculo para el avance exitoso de los procesos de aprendizaje y para el mismo desempeño profesional, se comienza a prestar una gran atención al desarrollo de estas habilidades.

Una de las propuestas del Plan Decenal es la de mejorar, en los tres primeros grados de primaria, especialmente, los logros de los estudiantes en las competencias básicas de comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir). Con la atención y las estrategias

adecuadas, en estos años (y en los precedentes), se lograrán, sin duda, los objetivos.

Pero ¿qué hacer con los estudiantes de la educación media y vocacional que han perdido ya un tiempo valioso, en lo que se refiere a desarrollo de competencias, hábitos y aficiones? Hay que emprender campañas en el aula y fuera de ella; lograr que las entidades promotoras de la lectura dediquen mayor interés a la población adolescente; y, en lo posible, desarrollar cada proyecto o plan lector, a partir de la experiencia real y personal de los jóvenes.

Para conocer cómo es su relación con la lectura y la escritura, cuáles han sido sus experiencias al respecto, es preciso escucharlos. Ése ha sido un propósito claro desde el comienzo del proyecto, a mediados de 1997. Con esta inquietud estábamos, entonces, cuando se presentó la circunstancia propicia: meses antes de que la exposición *el conjuro de los libros* ("La biblioteca de Cervantes" en la Biblioteca Nacional), llegara en nuestra ayuda, los estudiantes del grado 10º habían comenzado a leer *El Quijote*.

A decir verdad, algunos nunca abrieron el libro; acudieron a los resúmenes o a los libros de texto. Otros abandonaron la lectura antes de llegar al final de la primera parte. En la reunión inicial, Jorge (como veremos, un Quijote frustrado), uno de los que había disfrutado la lectura, pero no la había concluido, señaló que, al parecer, ninguno de ellos estaba en riesgo de perder la razón a causa de la mucha lectura, como le había ocurrido a Don Quijote.

Se aprovechó el comentario y, en esta misma sesión, se les pidió a los jóvenes que narraran por escrito una experiencia personal impactante que tuviera relación con la lectura y la escritura.

Nuestro Quijote escribió lo siguiente:

“Desde muy pequeño me gustó leer libros de ciencia ficción, y me vi tan influenciado por ellos, que llegué a creer que todo lo que decían era cierto.

Duré mucho tiempo así, hasta que me hicieron ver lo contrario, lo verdadero, la realidad: que no existía ninguno de aquellos personajes ni instrumentos que se nombraban en esos libros”.

De los 23 textos recogidos, éste es uno de los tres que presentan experiencias positivas, si así pueden llamarse. Jorge tuvo unas circunstancias que le permitieron acercarse desde muy pequeño a los libros; y, a pesar de las “ilusiones” truncadas, todavía leía con gusto y se le veía constantemente con libros de los más diversos temas y autores.

La experiencia de David es casi conmovedora. Cuando estaban en 2º de primaria, le dejaron una tarea con el tema “Qué hiciste en tus vacaciones”. Ya en la clase, la profesora le pidió leerla delante de los compañeros. Empezó a leer muy serenamente, pero a medida que iba leyendo, se iba agitando “porque me acordaba” –dice–, “de lo que había hecho en vacaciones (contaba cuando estaba a punto de lanzarme a la piscina)”. La maestra lo hizo callar, lo calmó y les pidió a todos que se agacharan en el pupitre e hicieran como si durmieran. “Recuerdo que a mi me cogió el sueño y al despertar, ya teníamos que ir a casa”, termina David este relato, en el que podemos destacar un reconocimiento –no del todo consciente, tal vez–, del poder evocador de la palabra, y la sabia comprensión de la maestra.

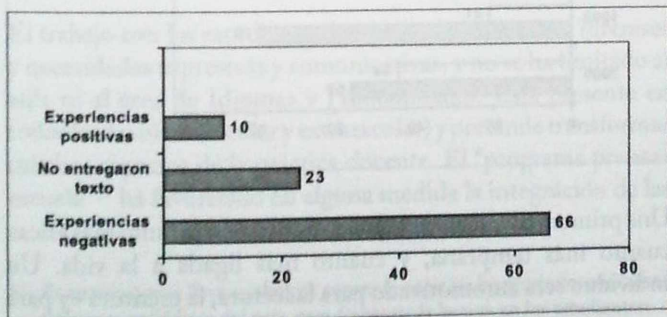
Juan Carlos, por su parte, contaba de su gusto por la lectura y la escritura, desde cuando la mamá le enseñó a leer y a escribir.

Tenía él 4 años y muy pronto comenzó a asistir a la biblioteca del centro comunitario. En el colegio siempre se destacó por su creación de "artículos, cuentos y demás escritos".

Los demás relatos son toda una muestra de experiencias negativas. Algunos estudiantes recordaban su temor al ridículo por equivocarse en la lectura. Otros, la dificultad para leer "de corrido", cuando todo el énfasis se había hecho en el deletreo; estos relatos despiertan dudas acerca de los métodos empleados en la enseñanza de la lectura. Otras experiencias permitían ver que aquellas dificultades en el aprendizaje, que no fueron atendidas oportunamente, han dejado secuelas quizá irremediables.

Por último, Carolina recordaba el inicio tardío de su escolaridad: presionada para que pudiera ser aceptada en primero, el temor y la inseguridad hicieron que olvidara aquello en que se había preparado. Conclusión: fue recibida en Kinder: "Fue la primera experiencia triste: antes de entrar al colegio y ya me habían bajado de Nivel".

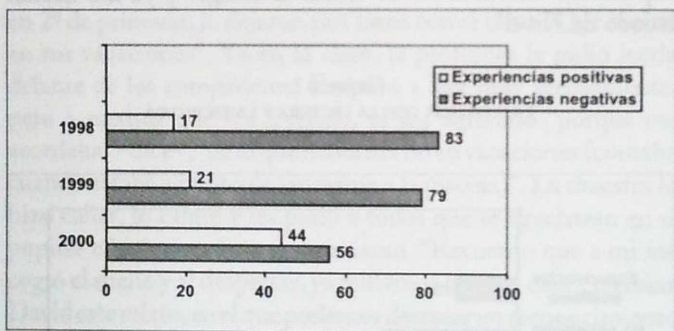
GRÁFICO 1  
EXPERIENCIA CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
FINALES DE 1997 (%)



Resolvimos, días después, pedir a nuestros compañeros docentes que hicieran el mismo ejercicio (comenzamos así un taller de la memoria). Los resultados fueron similares: hay unas experiencias negativas, como castigos por escribir con la mano izquierda o falta de atención a las dificultades del aprendizaje; pero también motivación y estímulos por los progresos.

Al comienzo de cada año se realiza el mismo ejercicio y, aunque las competencias en lectura y escritura no han mejorado de manera notable, los cambios en cuanto al incremento de la afición hacia estas actividades sí son notorios. Por otra parte, en el ejercicio realizado a comienzos del 2000, un grupo representativo de los niños del grado 6º mencionó su participación en los proyectos de Construcción de Textos.

GRÁFICO 2  
EXPERIENCIA CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
AÑOS 1998, 1999 Y 2000 (%)



Una primera conclusión es que la motivación es tanto más eficaz cuanto más temprana, y cuanto más ligada a la vida. Un individuo será automotivado para la lectura, la escritura —y para



el conocimiento, en general—, si desde los primeros años de escolaridad, o mejor aún desde el hogar, encuentra múltiples estímulos que despierten sus intereses. Otro aspecto que queda claro en estos relatos es que la motivación debe ser auténtica, ligada al sentimiento y a la emotividad, y no solamente una fría estrategia en un proceso de aprendizaje.

Una tarea esencial es la de llevar a que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de adquirir o desarrollar estas habilidades. Leer “no ha pasado de moda”; el texto, el libro no han muerto. No es verdad que el imperio del computador y la multimedia los eximan de una buena capacidad de lectura; al contrario, les exigen más que nunca el desarrollo de sus competencias comunicativa y textual.

### *Acciones Pedagógicas*

En su propósito de desarrollar competencias para la interpretación y producción de diversos tipos de textos, el proyecto ha realizado actividades que involucran a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa. Desde el principio del mismo, hizo partícipes a todos los docentes, por medio de la socialización del proyecto de innovación, de talleres, y de jornadas pedagógicas.

El trabajo con los estudiantes ha tenido en cuenta sus intereses y necesidades expresivas y comunicativas, y no se ha limitado al aula ni al área de Idiomas y Humanidades. Está presente en todos los ámbitos (escolar y extraescolar) y pretende transformar muchos aspectos de la práctica docente. El “programa prensa-escuela”<sup>11</sup> ha favorecido en alguna medida la integración de las

11. Programa que se lleva a cabo por convenio entre las instituciones educativas y algunos periódicos del país, para fomentar la lectura en los estudiantes.

áreas, y suplió en los primeros años la falta de biblioteca y la escasez de recursos básicos.

Los talleres específicos de interpretación y construcción de textos se realizan en el curso normal de las clases, pero se “entrecruzan” de acuerdo con las actividades de las diferentes áreas; también tienen eco en la emisora escolar, creada en 1998, y en el periódico estudiantil, el cual apareció con dos números, durante el segundo semestre de 1999. En el 2000 se ha continuado con estas actividades y se espera publicar por lo menos los dos primeros números de la revista *Semillas Literarias*.

Además de fomentar el desarrollo de las competencias comunicativa y textual, el proyecto pretende contribuir a la convivencia y construcción de un sentido de compromiso y pertenencia a la comunidad. Con este propósito, se realiza en el mes de septiembre –desde 1998– una jornada de *Cartas de Amor y Paz*.

Desde el año 99, los padres de familia se han vinculado al proyecto mediante la participación de talleres de sensibilización en la Universidad Externado de Colombia, en algunas jornadas pedagógicas y, en el 2000, en un taller de interpretación y construcción de textos.

## CONCLUSIONES

La lectura y la escritura constituyen uno de los ejes fundamentales del proceso educativo, y son el soporte de las competencias que deben ser desarrolladas y fortalecidas en la Escuela. Por esta razón, el proyecto “Construcción de textos por maestros y alumnos” ha buscado y obtenido espacios en la Institución, con el propósito de vincularse al PEI y lograr mayores beneficios para los miembros de la comunidad.

En este momento —por lo que puede deducirse del resultado de las encuestas<sup>12</sup> y de la reflexión sobre el quehacer diario—, el balance es alentador: El proyecto se conoce y es visto de modo muy positivo, tiene gran aceptación. Se puede decir que incluso aquellos que no saben del “proyecto”, viven el ejercicio cotidiano de la interpretación y construcción de textos y lo consideran no sólo agradable, sino importante; pues un primer logro es la paulatina toma de conciencia acerca de la importancia fundamental de lenguaje y de la necesidad de desarrollar las competencias comunicativa y textual.

Sin embargo, aunque se han producido algunos textos afortunados y aun hermosos, el desarrollo de tales competencias se encuentra en un nivel incipiente, lejos todavía de la metacognición de cada estudiante. No basta —ni es constructivo— buscar la justificación en las deficiencias que en habilidades básicas presentan los estudiantes que llegan al 6° grado. Es necesario considerar las realidades inmediatas y objetivas. En el caso del Panamericano (j. t.), el lento avance obedece muy probablemente a la movilidad del personal de la Institución y al hecho de que, a pesar de la realización de diversas actividades de comunidad, el trabajo continúa centrado en el área de Español.

Por tanto, para alcanzar logros considerables es preciso tener en cuenta las características y el nivel de cada grupo y en lo posible, de cada estudiante; buscar mayores oportunidades de socializar los talleres y los textos producidos; convertir este trabajo en un proyecto verdaderamente transversal e integrador de las áreas del conocimiento; continuar con la publicación del periódico escolar y trabajar en la creación de una revista literaria de la

12. Ver: Cuadro del registro de información sobre conocimiento y visión del proyecto. Octubre de 1999.

Institución. De este modo, al leer, escribir y ser leídos se iniciará un juego infinito de posibilidades también infinitas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda Toro, Rubén. "Lengua escrita y rendimiento escolar", en *Entre la lectura y la escritura*, Bogotá, Magisterio, 1997.
- Cajiao, Francisco. "Atlántida: Aproximación al adolescente escolar colombiano", en *Nómadas. Jóvenes, Cultura y Sociedad*, N° 4, marzo, Bogotá, Universidad Central, 1996.
- La Construcción de Textos por Maestros y Alumnos*. Documento del proyecto de Innovación, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Secretaría de Educación Distrital (Supervisión Localidades 14 y 17), Fundación Kellogg, 1998.
- Mockus, Antanas *et al.* "La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas", en *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Magisterio, 1996.
- Moreno Santacoloma, María del Carmen. *Innovaciones Pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica*, Bogotá, Edit. Magisterio, 1994.
- Peñate, M. Luzardo R. *Administración de Instituciones Educativas desde la perspectiva del PEI*, Bogotá, Magisterio, 1995.
- Vinent Solsona, Manuel. "Lenguaje y competencias", en *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, Taller sobre evaluación de competencias básicas, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

PROYECTO DE INNOVACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS POR MAESTROS Y ALUMNOS  
 REGISTRO DE INFORMACIÓN SOBRE CONOCIMIENTO Y VISIÓN DEL PROYECTO  
 INSTITUCIÓN: CED PANAMERICANO, JORNADA TARDE  
 OCTUBRE DE 1999

NOMBRE DE LOS ENCUESTADOS	RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN	SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS		
		1.	2.	3.
ALBANA CARRILLO BALLESTEROS	Orientadora	Proyecto novedoso, interesante y de actualidad. Crear su propio texto da seguridad y aprehensión del conocimiento. Escribir ensayos permite categorizar, argumentar, sintetizar.	Por medio de talleres en las jornadas pedagógicas; en el trabajo de área y actividades comunitarias.	Compromiso y responsabilidad de los docentes participantes en el proyecto.
MÓNICA ROMERO TORRES	Estudiante (801)	Proyecto novedoso.	Especialmente en el área de Español y con el intercambio y socialización de trabajos de los estudiantes.	Se realizó una reunión para socializar los ensayos de las profesoras del proyecto.
MABY JULIANA RODRIGUEZ SIERRA	Estudiante (901)	El proyecto da la oportunidad de conocer las propias capacidades (analíticas y conceptuales), y la de hacerse conocer por sus pensamientos.	Especialmente en la clase de Español en los ejercicios de construcción de texto y mediante dinámicas.	Deseo de que el proyecto continúe.

NOMBRE DE LOS ENCUESTADOS	RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN	SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS		
		1.	2.	3.
JULIE XIMENA URREGO NARVÁEZ	Estudiante (902)	A través de formas nuevas y diferentes medios, incita a la lectura y a la construcción de textos, con miras a su publicación.	Especialmente por la profesora de Español, en la lectura y escritura de diversos tipos de texto; y con la oportunidad de compartir con los compañeros los talleres realizados en la Universidad	Las competencias en lectura y escritura son esenciales para un desarrollo exitoso en cualquier campo.
FABIOLA CONDE	Madre de Familia y Tesorera de ASOPADRES	Participación de la comunidad en un proyecto que favorece el conocimiento del mundo actual.	Socialización de los talleres en la Institución.	Desco de que los talleres continúen y tengan mayor cobertura.

## E. LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Lucila Castañeda González, Libia García de Cardozo,  
Betsy Gelves de Cote, Martha González, Ilba María Morales García,  
Luz Stella Sandoval Camero y Catalina Torres García,  
Centro Educativo Distrital República de Venezuela.

La racionalidad, la sociabilidad y el lenguaje son cualidades del ser humano que lo diferencian de las demás especies. A través del tiempo y mediante un constante interactuar se han establecido y estructurado diversas formas de organización social, indispensables para el establecimiento de las diferentes culturas. La vida en sociedad implica estar en comunicación constante, hecho que ha posibilitado el surgimiento del lenguaje. Es sabido que gracias a la oralidad subsistieron las primeras formas culturales. Más adelante aparece la escritura, mecanismo que ha permitido, desde su aparición, contar con todo un legado cultural.

El lenguaje siempre nos coloca en situaciones en las que nos preguntamos por el sentido de lo que el otro hace, dice o expresa. Situaciones que aportan los elementos necesarios para construir la realidad del sujeto, a medida que interactúa con los demás y con su entorno. En este sentido el lenguaje, fuera de ser medio de expresión, es constituyente esencial del conocimiento gracias al proceso de significación que genera.

Reconocer la educación como interacción, posibilita postularla como un espacio en el cual el estudiante accede a múltiples conocimientos y múltiples formas de conocer, en el que no se logra hacer del estudiante lo que uno quiera, sino que se le posibilita autodeterminarse. La lectura y la escritura cobran

sentido e importancia a través de la consideración del hecho de que la comunicación educativa está prioritariamente referida al conocimiento y, más específicamente, a saberes socialmente constituidos y heredados, regidos en especial por la fórmula de la tradición escrita.

Los resultados en los últimos años de la educación en Colombia se han manejado dentro de los términos de objetivos, propósitos, metas, logros e indicadores de logros y el más reciente, que ha inquietado a los involucrados en el sistema, "las competencias". La Constitución Política de Colombia habla de pluralidad, del respeto por la diversidad cultural y de la búsqueda de una equidad social; la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación en Colombia, contiene elementos como el desarrollo de la autonomía, y la Resolución 2343 determina los indicadores de logros. De esta manera, las normas legales están señalando los horizontes para el progreso, tanto individual como grupal, en un contexto cultural que exige el desarrollo de competencias.

María Cristina Torrado Pacheco, profesora de la Universidad Nacional de Colombia, en su taller *El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana*, dice que "para cualificar el sistema escolar" se propone, en particular, realizar la evaluación de competencias básicas como: lectura comprensiva y rápida, escritura y producción de textos, así como distintos tipos de razonamiento o habilidades de pensamiento. Se observa que la producción de textos se constituye en una competencia básica, pues es uno de los ejes que ha permitido desarrollar las competencias centrales de la evaluación.

La producción de textos ocupa un lugar privilegiado porque apunta a las competencias asociadas con la interpretación, con la pragmática y con la argumentación que son la base de la



definición de las categorías y rejillas de evaluación de la producción de textos que se adelanta en Bogotá (Pérez Abril, 1999: 61).

La comunicación en la escuela, potenciada por la lectura y la producción textual, presupone una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de argumentación, de involucrar de manera afortunada el saber social decantado por escrito y de apoyarse en la argumentación y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción. En este sentido, poner en relación el modo de argumentar en términos de la situación y la manera de argumentar desde la tradición escrita, se constituye en un problema central de la escuela.

A partir de la experiencia académica con el proyecto de producción textual, orientado por la Universidad Externado de Colombia, se ha generado gran riqueza conceptual, insertada de forma lenta pero decidida, en el quehacer pedagógico. El proyecto ha afectado de diversas maneras a estudiantes, directivos, maestros y padres de familia mediante la puesta en marcha de talleres que han permitido mayor compenetración con la lectura y la escritura de textos narrativos, descriptivos y argumentativos. También el proyecto ha propiciado la apertura de espacios curriculares, reflexivos, escriturales e investigativos cualificando la comunicación discursiva en la escuela.

Todo lo anterior ha puesto de manifiesto dificultades conceptuales, institucionales, curriculares, evidentes en los coloquios y en la práctica misma del proyecto. Este proceso favoreció la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario que abordó el problema mediante una primera aproximación bibliográfica, permitiendo un análisis sobre las publicaciones más recientes acerca de la evaluación por competencias: la

prueba censal de los grados 3º, 5º, 7º y 9º<sup>13</sup>; resultados de las pruebas del ICFES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y los nuevos lineamientos curriculares. Reflexión que ha contribuido a que el proyecto de construcción de textos se consolide en la institución.

En los estudiantes, la construcción de textos posibilita la producción de conocimiento, pues ellos pueden desarrollar procesos de pensamiento argumentado, ya sea opinando, discutiendo, declarando, afirmando, negando, ejercicio que favorece el trabajo en el ámbito narrativo, descriptivo y argumentativo. En la institución se ha observado cómo los estudiantes plasman sus sentires y saberes en escritos claros y coherentes, expresando posiciones y puntos de vista en torno a diversos hechos sociales y culturales.

Si el estudiante participa de manera consciente mediante la argumentación en el proceso de reconstrucción escolar, es posible que se entusiasme con el saber. Al participar preguntando y respondiendo, formulando posibles hipótesis o explicaciones, haciendo inferencias y argumentando sobre problemas que suscitan su voluntad de saber, se irá apropiando del lenguaje que requiere la escuela y la vida. Esto lo llevará a descubrir la riqueza del conocimiento en el universo de lo escrito, en la medida en que descubra que en la lectura y en la escritura puede encontrar respuestas y argumentos a las preguntas que lo comprometen.

## BIBLIOGRAFÍA

Báez Fonseca, Julio. *Legislación para la educación*, Bogotá, D. C. Case, 1998.

13. Pruebas en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje, aplicadas por la Secretaría de Educación del D.C., a los estudiantes de las instituciones del sector oficial y privado de Bogotá.

Bedoya Maldonado, Daniel *et al.* *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. *Resolución 2343*, Bogotá, D. C. 1996.

Torrado Pacheco, María Cristina. *El desarrollo de competencias: Una propuesta para la educación colombiana*, Bogotá, Taller, 1999.

## F. CONSTRUCCIÓN DE TEXTO, UNA EXPERIENCIA INTEGRAL

Garis Eugenia Vargas, Nidia Castro, Amanda Franco, Nelly López C.,  
Flor María Peñalosa y Laura Pidghirnay de Nieto,  
Centro Educativo Distrital Panamericano.

“Es necesario que los niños encuentren  
su lugar en el mundo de la escritura,  
no sólo como lectores y receptores de escritos,  
sino también como productores, editores y difusores”.

*Josette Jolibert*

Los niños que construyen texto desarrollan habilidades comunicativas que les permiten desempeñarse con éxito en el contexto escolar, con proyección en su vida social. Esto es posible mediante todo un proceso que involucra la oralidad, la lectura y el escuchar; acciones que convergen: unas llevan a otras y están latentes en el proceso de escritura.

Históricamente se ha asignado a la institución educativa la misión de ampliar y desarrollar las cuatro habilidades comunicativas básicas para lograr un desempeño competente del individuo en todos los espacios donde debe interactuar. La escuela busca cumplir esta función a través del currículo. Para ello se da una estructura en el plan de estudios mediante planteamientos en los que se otorga mucha importancia al desarrollo del lenguaje, destacando las cuatro habilidades básicas para potenciar la comunicación en todas las áreas. Sin embargo,

el lenguaje no hace parte de éstas como instrumento real de comunicación y de incentivación en actividades con intencionalidad pedagógica, en las que se busque incrementar las habilidades mencionadas.

Para la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque se habla de constructivismo y otros avances, se siguen utilizando los métodos tradicionales en los que se privilegia la copia y la repetición. La escritura se limita a hacer énfasis en una buena caligrafía, en la reproducción de sílabas, palabras y frases sueltas sin sentido y sin significado, alejadas de sus expectativas y vivencias.

No hay oportunidad de que se creen y circulen textos con mensajes que cambien pensamientos, actitudes y colmen satisfacciones. Esto no se da porque siempre se le indica al niño qué copiar, sin que haya exploración de la imaginación y de la creatividad. Los niños se acomodan a esta enseñanza tradicional, aceptada y compartida por los padres, cuya formación es producto de este modelo.

Toda esta situación, enmarcada en un modelo tradicional, no pocas veces ha sido objeto de discusión y reflexión, pero la práctica demuestra que hay resistencia al cambio. El cambio es necesario, pues éste es un aspecto permanente de la vida, no se puede seguir anclado a viejas prácticas, por buenos resultados que en su momento hayan arrojado. Y es a los maestros conocedores de los avances que se dan a todo nivel, a quienes compete propiciar cambios acordes con el momento que se vive.

Frente a esta problemática de cambio nos identificamos con B. Bernstein quien expresó: "Creo que en los maestros hay un potencial para el cambio y que se deben aprovechar las formas de utilizar ese potencial. El problema es que la enseñanza es una

actividad aislada y aisladora; uno llega a la escuela, da su clase y se marcha sin haber hablado apenas con otros profesores; es una actividad muy aislada. Hay que encontrar fórmulas para reunir a los maestros –mejor en grupos pequeños– reunirse y hablar y discutir de esos problemas sin sentirse perseguido por esos mismos problemas” (citado por Inostroza, 1997: 87).

Como alternativa frente a esta necesidad de cambio se propone el trabajo por proyectos. En básica primaria del CED Panamericano, jornada de la mañana, surge el interés por vincularse a la propuesta del proyecto de innovación “Construcción de textos por maestros y alumnos”, entre cuyos propósitos está auspiciar ciclos de formación de los docentes que los lleven a vincular a la comunidad educativa al desarrollo del proyecto, de tal forma que se propicien cambios que cualifiquen la escritura.

Durante el proceso de la investigación desde el momento en que se planteó la temática de construir textos por parte de niños, maestros y padres, fue necesaria la reflexión acerca de las propias prácticas pedagógicas y sus implicaciones, proceso en el que estuvo presente la búsqueda por orientar prácticas comunicativas hacia la construcción de textos auténticos.

Se impulsa la propuesta de “Construcción de textos por maestros y alumnos”, como proyecto transversal en el PEI, a partir del concepto de texto, asumido como “producto lingüístico realizado en contexto concreto”, caracterizado por ser complejo, dinámico y abierto. (Bernárdez, citado por Correa, 1999: 33) y teniendo como referente el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1987: 48), mediante el cual los estudiantes relacionan lo que aprenden con sus preconceptos y experiencias para construir, modificar, coordinar sus esquemas de conocimiento y establecer redes de significados.

La construcción de texto, subproyecto del PEI, tiene como propósito fundamental involucrar a padres, estudiantes y docentes en procesos de escritura mediante actividades encaminadas a vivenciar situaciones de comunicación cuyo resultado se concrete en textos auténticos, en el sentido de asumir el escrito dentro de los parámetros de la situación comunicativa entendiéndose que quien escribe, como autor tiene un propósito y su escrito un destinatario.

Aunque el objetivo del proyecto apunta a la construcción de texto escrito, la propuesta se organizó teniendo como eje de acción las cuatro habilidades comunicativas, como medios para enriquecer y fortalecer los conocimientos con proyección a la producción escrita.

La oralidad es la habilidad lingüística que surge de la necesidad de comunicación, la posesión de un lenguaje y la pertenencia a un contexto. Como habilidad comunicativa le permite al ser humano entablar relaciones de comunicación en las que está implícita la producción de sentido. Hablar y escuchar, tienen estrecha relación con el reconocimiento de la intención del hablante, de los contextos sociocultural e ideológico; al mismo tiempo que, como actos comunicativos asociados a procesos cognitivos, implican una interacción dinámica en la que se tejen significados de manera inmediata. Hablando se socializa, se confronta, se asumen posturas, se cambian mundos y se construyen otros.

La lectura posibilita el encuentro entre un texto portador de significado y un lector, sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos. Encuentro en el que el lector, mediante procesos cognitivos como la atención, la evocación, la memoria, la predicción y la comparación, entre otros, reconstruye signi-

ficados, entra en una comunicación con diferentes mundos posibles y establece relaciones en función de estos mismos conocimientos y de sus intereses. Todo lo anterior en un contexto específico.

Más allá de la lectura del texto escrito se encuentra en el entorno un valioso material de lectura. "La vida de las letras es así; supone una lectura constante del mundo que nos rodea. Y el mundo incluye árboles, amigos, automóviles, ciudades, animales y así sucesivamente tratamos de leer lo que sucede en nuestro mundo, y el texto sobre la página es apenas una parte de esa lectura" (Graves, 1992: 69).

Frente a lo anterior es interesante retomar la ponencia de José Darío Herrera (VII Foro Pedagógico. Compensar, 1999), en la que invita al docente a interrogarse acerca de qué pasaría si el aula fuera un texto. Parafraseando su planteamiento inicial se propone como interrogante de trabajo lo siguiente: Si la vida misma, el entorno en que vive el niño es un texto, ¿qué clase de texto sería? Aquí hay un gran reto para motivar aún más y ofrecer un rico menú de experiencias y pretextos para incentivar la escritura.

La escritura como proceso individual y social va más allá de los mensajes. Quien escribe pone en juego sus conocimientos, intereses y gustos. La escritura como proceso de construcción social de significado tiene su fundamento en el conjunto de interacciones sociales y en los conceptos previos. En la construcción de texto escrito se conjugan y fluyen toda la gama de experiencias que enriquecen la vida y el conocimiento a través de las múltiples vivencias presentes en las cuatro habilidades comunicativas, las cuales, inscritas dentro de los procesos pedagógicos, transforman y dan mayor sentido a la práctica escritural.

Los anteriores planteamientos son base de la propuesta que se ha implementado en el Centro Educativo Distrital Panamericano, jornada de la mañana, a través de talleres con padres y alumnos, en su dinamización ha sido importante la participación de los docentes. Se plantearon actividades en contextos ricos en experiencias, en cuyo desarrollo el niño interactuó en su grupo, se propició la observación e investigación en su entorno, se impulsó la documentación mediante la lectura de textos, así mismo la discusión, confrontación de ideas y expectativas.

Todo lo anterior llevó a cada uno a establecer relaciones entre sus saberes previos y sus nuevas elaboraciones para llegar a la producción de textos en forma individual o colectiva.

Aunque existen diferentes tipos de texto dependiendo de su organización, secuencia y superestructura, en el proyecto se están trabajando los textos narrativo y argumentativo. En la construcción de texto narrativo la experiencia ha sido positiva, porque los niños manejan con facilidad los elementos que lo caracterizan y porque la narrativa de cuentos colma muchos de sus intereses y estimula su fantasía y creatividad. Los estudiantes han alcanzado avances notables en su expresión y creatividad de este tipo de texto.

El texto argumentativo constituye una novedad y la experiencia, hasta el momento, ha sido el primer acercamiento intencional en el ambiente educativo a este tipo de texto. Frente al mismo se presenta cierta dificultad pues los elementos que lo caracterizan requieren cierto nivel de análisis y reflexión, elementos que tradicionalmente no hacen parte del desarrollo de las actividades a nivel de básica primaria. Desde el proyecto se trabaja en las diferentes áreas del conocimiento, buscando que el estudiante asuma una posición en la que explique y respalde sus puntos de



vista frente a una situación en un contexto específico. El ideal es llegar a construir en el aula la cultura de la argumentación, mediante un proceso que involucre la negociación constante para llegar a acuerdos, que le garantice al alumno, en forma progresiva, adquirir mayor firmeza en sus expresiones, convicciones y toma de posición, reafirmando cada vez más el desarrollo de un sentido crítico y autónomo.

El proyecto tiene como componente importante la metacognición. Actividad que al ser elemento de reflexión y análisis, favorece el proceso de construcción de texto; permite tomar distancia frente a cómo se está dando el proceso de aprendizaje en cada una de las experiencias propuestas. Se realiza a través de interrogantes sobre el proceso mismo: ¿Cómo construyen texto los estudiantes? ¿Cómo contribuyeron las actividades planteadas en las guías a motivar la producción de los estudiantes? Los niños, a su vez, se preguntan: ¿Cómo construí el texto? ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? Todo esto permite apropiarse del proceso y de los conceptos implícitos en el desarrollo del mismo.

Así mismo, las estrategias metacognitivas son fundamentales cuando de corrección se trata; porque mediante el ejercicio de revisión del propio escrito se logra mayor dominio y manejo del texto en todo sentido.

En forma similar a como se ha desarrollado la construcción de texto con los estudiantes, se realiza con un grupo de padres de familia, quienes constituyen "El club de padres escritores", enmarcado en un proceso llevado a cabo por medio de talleres en los que participan y crean sus escritos en forma libre, sensibilizados y motivados frente a sus experiencias, historias de vida, gustos e intereses. Lo anterior ha permitido hacer acopio de variedad de textos, testimonio del interés, logros e integración

de los padres al proyecto, lo que ha estrechado los vínculos entre ellos, con sus hijos y con la institución.

La construcción de texto debe existir en las instituciones escolares articulada al currículo y haciendo presencia en cada una de las áreas de estudio; como parte de un proyecto que convoque a estudiantes, padres y docentes para que al trascender más allá del aula, se incorpore a la vida como recurso que permita a cada uno encontrar su lugar en el mundo de la escritura, como medio de expresión, comunicación y significación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Correa, José I. *Contextos cognitivos: argumentar para transformar*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 1999.
- Graves, D. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Herrera, G. "El aula como texto", en *vii Foro Pedagógico "Mirar, leer e investigar el aula"*, Bogotá, 1999.
- Jolbert, J. *Formar niños productores de texto*, Santiago, Dolmen, 1997.
- Secretaría de Educación de Bogotá D. C. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo xii*, Bogotá, Universidad Nacional, 1999.

## G. LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN: UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Carlos Díaz, Josefina Patiño, Deicy Bejarano,  
Mario Rodríguez, Nohora Franco y Claudia Oramas<sup>14</sup>.

Dentro del ámbito de las vivencias y experiencias que se tienen dentro de la escuela, no se puede desconocer la carga valorativa que tiene cada uno de sus actores, pues desde la perspectiva tanto

14. Maestros del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la tarde.

del docente como del alumno y del padre de familia, se manifiesta explícita y, en algunos casos implícitamente, una actitud particular frente al mundo.

La comunicación está allí presente regulando estas actitudes, ya que es a través de ella como se expresan las diferentes concepciones de la realidad y a partir de la cual se generan las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa; pero, como usualmente nuestra manera de ver el mundo es bipolar, debemos hacer enormes esfuerzos para complejizar la realidad.

Este es el caso del Centro Educativo Distrital República de Venezuela en la jornada de la tarde, donde se entretajan diferentes criterios que manejan la cotidianidad, entre los cuales se generan choques que afectan la comunicación intrafamiliar e interinstitucional.

Por una parte, se presentan las relaciones en la familia, las cuales en su mayoría son conflictivas y caracterizadas por la falta de diálogo; en ellas, convive la violencia física, verbal y psicológica. El maltrato físico se evidencia en las señales que frecuentemente presentan los niños con hematomas, marcas, laceraciones y cicatrices de golpes (con cables, correas, ortiga, palos, etc.) y quemaduras (con cigarrillo, planchas eléctricas, fogones) en diferentes partes del cuerpo como brazos, piernas, labios, nariz, cabeza, nalgas y espalda. También, se vislumbran señales emocionales, como miedo a los padres o adultos, excesiva quietud o movilidad, agresividad, tics, rechazo a recibir ayuda, retardos selectivos del desarrollo, hambre permanente, retardo del habla, higiene personal inadecuada, vestidos incongruentes al tamaño y al clima, ausencia de cuidados médicos, tendencia al aislamiento, entre otras. De otra parte, un buen número de estudiantes presenta niveles de desnutrición, lo que se evidencia en su

desarrollo físico, especialmente en el bajo peso y talla y en la gran incidencia de afecciones de piel en estados avanzados de infección.

Sumado a esto, se anuncia una acelerada proliferación de los medios de comunicación que presentan al niño un país en guerra que "le ofrece imaginarios de una sociedad que crece viendo caer muertos a sus compañeritos de existencia, viendo mutilados a otros con el dolor interno cuando sus padres o familiares han perdido la guerra" (Escobar, 1999: 76).

Lo anterior, influye indudablemente en el comportamiento agresivo de muchos de los niños del Centro Educativo Distrital República de Venezuela, en donde sus interacciones son bruscas y conflictivas, afectando el adecuado desarrollo de los procesos de comunicación dentro de la escuela. Por ello, no existe una actitud de escucha y las opiniones de los demás compañeros no siempre son tenidas en cuenta como aporte para su crecimiento personal; prevalece la propia opinión y cada cual considera que tiene la razón; los estudiantes no aceptan fácilmente cuando se han equivocado y difícilmente presentan excusas.

El maestro como conocedor de esta realidad, y convencido de su labor como mediador de conflictos, entra a armonizar y a investigar las causas de los problemas, pero al hacer la pesquisa se encuentra ante una situación inmanejable: los niños han "aprendido a engañar a los demás"; en sus casas se grita; no se habla; su padre da órdenes en forma agresiva a su mujer; no comparte con ella sus deseos; en su hogar se castiga; no se orienta ni se aconseja, en su casa se insulta, se ofende, se miente... y en su barrio, sus amigos imponen, amenazan e infunden miedo a los demás.

En el marco de este contexto, nace la propuesta pedagógica

“Construcción de textos por maestros y alumnos”, con la cual se pretendió optimizar, en alguna medida, los procesos de comunicación en el Centro Educativo Distrital República de Venezuela, jornada de la tarde. A través del proceso seguido, se desarrolló un trabajo en el que participaron padres, maestros y alumnos de la institución, con el fin de aunar esfuerzos en beneficio de la comunidad educativa.

Es así como se realizaron diversas actividades en torno a la escritura, empleando diferentes momentos para el desarrollo de las mismas. A través de este proyecto, tanto padres como alumnos y docentes, tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, de comunicar sus vivencias, compartir sus experiencias y plasmar sus deseos, anhelos y dificultades.

La ejecución de esta propuesta, permitió el reconocimiento de aptitudes y la valoración de potencialidades propias de los individuos, mejorando las relaciones al interior de las familias y por ende de la institución, construyendo así, espacios significativos para el conocimiento.

Fue entonces como los problemas de agresividad que se presentaban en la institución, disminuyeron gracias al desarrollo de las actividades realizadas dentro del proyecto. Asimismo, las acciones emprendidas a través de la propuesta, permitieron incrementar los niveles de autoestima en los miembros de la comunidad educativa, lo que generó en ellos la posibilidad de afrontar de manera más efectiva, los estímulos negativos que reciben de su contexto. De igual forma, con el desarrollo de los talleres llevados a cabo, se creó en los participantes un mayor sentido de pertenencia y compromiso para con la institución y con las acciones que en ella se realizan. Además, a partir de la exploración de las diferentes posibilidades escriturales, los

estudiantes, docentes y padres de familia, lograron establecer una relación más real y significativa con los demás y con su entorno, ya que tuvieron la posibilidad de manifestar y expresar lo que realmente son en su interior.

Finalmente, se puede decir que aunque esta propuesta no es la única manera de abordar los problemas de convivencia que se presentan en la institución, sí es una buena alternativa, a través de la cual se pueden comenzar a generar cambios que conlleven al progresivo establecimiento de una verdadera y sana convivencia pacífica, en la que las interacciones de los diferentes actores educativos, sean más tolerantes, armoniosas, justas y equitativas. Como diría un reconocido escritor mejicano: "Tengo la convicción de que la escritura es un instrumento fundamental para construir subjetividades, regular lo social y generar mecanismos de autorregulación; que nos es útil para imaginar y sentir, para conocernos y desconocernos, para unirnos con otros hombres y diferenciarnos de nuestros semejantes (Goldin, 1999: 61).

## BIBLIOGRAFÍA

- Escobar Baena, Gustavo. *Rol del educador como investigador de la infancia*, Bogotá, IDEP, 1999.
- Goldin, Daniel. *Autonomía, diversidad y creación de espacios públicos: tensiones en torno a la formación de lectores ciudadanos*, Bogotá, Fundalectura, 1999.

## H. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA

Alba Priscila Pineda Ibagué, Margarita Gutiérrez de Alonso  
y María Isabel Perea Asprilla,  
Centro Educativo Distrital Altamira.

La denominada "escuela tradicional" se interesó, entre otros factores, en conseguir que el alumno memorizara en forma mecánica o repetitiva, datos, hechos y conceptos, "produciéndose una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada" (Novak, 1985: 74). Los nuevos conocimientos no se relacionan con las vivencias, hechos u objetos del sujeto, por lo cual no hay una relación afectiva que propicie el aprendizaje.

Por el contrario, el aprendizaje significativo se produce cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los que ya se poseen, lográndose una mejor comprensión.

Hay aprendizaje significativo "cuando la nueva información puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, 1989: 37). De este modo, el educando construye su propio conocimiento al estar interesado y decidido a aprender.

El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico porque al activarse las estructuras cognitivas que se poseen, éstas actúan como anclas respecto al nuevo conocimiento, por analogía o por diferencia. Se favorece, además, la retención por más largo plazo.

Este nuevo modelo de procesar la información permite a los estudiantes "apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarias para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. No se limita al aula escolar ni a lo propuesto por un currículo. Desborda los límites

de la escuela y copa todos los espacios y ambientes de la sociedad" (Mejía, 1996: 21).

Cuando la escuela dimensiona su trabajo bajo estas perspectivas propuestas, como las del proyecto de innovación "Construcción de textos por maestros y alumnos", encuentran un terreno fértil para su desarrollo, porque pueden convertirse en catalizadores de las necesidades comunicativas de los alumnos, sus saberes, experiencias, expresiones y emociones, las cuales pueden satisfacerse solamente en la medida en que se les haya preparado para reflexionar, analizar e interpretar acertadamente, ya que únicamente cuando comprendemos algo, conocemos su significado y tiene sentido para nosotros, podemos explicarlo con nuestras propias palabras y argumentar sobre ello.

En nuestro caso, cambios como los anotados anteriormente, están en proceso de maduración, al reformular en nuestro quehacer pedagógico el papel primordial de la comunicación oral y escrita, pasando de lo meramente instrumental a considerarla una necesidad fundamental del ser humano. Tomando como guía la fundamentación teórico-práctica recibida en la Universidad Externado de Colombia, hemos despertado en los estudiantes aptitudes dormidas de escritores, a través de la implementación de estrategias de construcción de textos favorables para un aprendizaje significativo.

El resultado de este trabajo se ha manifestado inicialmente en la elaboración de:

*Cuentos.* Una vez se actualizaron los conceptos básicos para la redacción de cuentos, los niños procedieron a seleccionar temas de su interés personal y produjeron un abundante material, parte del cual fue tomado para la revista institucional<sup>15</sup>.



*Historias de vida.* Se realizó un taller de sensibilización para motivar a los estudiantes a escribir su propia historia de vida. El resultado de este trabajo fue sorprendente, porque al hacer la socialización y heterocorrección, conocimos situaciones insospechadas relacionadas con sus vivencias.

*Carteleras.* Los estudiantes elaboraron carteleras con diferentes temas, de acuerdo con las distintas áreas del conocimiento. En ellas expresaron sus saberes y experiencias que sirvieron de soporte en el desarrollo de las clases.

*Periódico mural.* Luego de impartir la información necesaria para su elaboración, se repartieron las distintas secciones del periódico entre los estudiantes. Esta actividad resultó muy interesante, porque los alumnos se apersonaron positivamente de la responsabilidad que se les asignó.

*Cuaderno viajero.* Fue una oportunidad para involucrar a los padres de familia en el trabajo de construcción textual. Gran parte de ellos respondió con entusiasmo, haciéndonos llegar sus composiciones en la medida de sus posibilidades; igualmente, manifestaron su gratitud por la oportunidad que se les brindaba de interactuar con la escuela.

Una selección de este material será publicada en la primera revista del CED Altamira, Festival de Palabras, en busca de que ésta se constituya en antorcha luminosa que mantenga vivo el fervor por una comunicación con calidad

15. Festival de Palabras, es la primera revista del Centro Educativo Distrital Altamira, J. T., editada bajo la dirección del proyecto "Construcción de Textos por Maestros y Alumnos", con la colaboración de las participantes del proyecto y los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, P.; Novak, Joseph; Hansian, Hellen. *Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1991.
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan Decenal de Educación*, Bogotá, Interlínea Editores, 1996.
- Novak, Joseph; Gowin, D. Bob. *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

\* \* \*

### I. UNA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Bertha Herrera de Neiva, Elvira Sánchez Torres,  
Leonor Camargo de Jiménez y Blanca María Lancheros,  
Centro Educativo Dstrital José A. Morales.

En 1999 se abre para el Centro Educativo José A. Morales, en la Jornada de la Tarde, un espacio institucional encaminado a la construcción de textos, liderado por la profesora Blanca Lancheros para que maestros, niños y padres puedan avanzar en este proceso, apoyándose en las teorías presentadas por los especialistas de la Universidad Externado de Colombia.

La propuesta de incluir en los programas la especialidad, nace de la experiencia que tuvo el CED José A. Morales frente a la evaluación realizada por la Secretaría de Educación en 1998, en la que se tuvo en cuenta el desarrollo de las competencias básicas y cuyo resultado fue poco satisfactorio.

Precisamente en esos días la Secretaría de Educación y la Supervisión, conjuntamente con la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, propusieron el proyecto de "Construcción de textos por maestros y alumnos", que

apuntaba directamente a enfrentar la necesidad sentida por la institución. Esta oferta se aprovechó de inmediato.

Desde entonces, la construcción de texto se ha convertido en un eje integrador de la propuesta educativa de la institución y en un soporte básico del plan curricular, con altísima injerencia en el PEI.

La asistencia a talleres mejoró el conocimiento, estrategias y metodologías. Se ha procurado llevar en adelante la bandera tendiente a mejorar la calidad lectora y escritora de los estudiantes, maestros y padres.

El indagar sobre las estrategias metacognitivas le ha permitido al maestro integrarse más a los estudiantes, reconocer sus capacidades y ofrecerles oportunidades, detectando y corrigiendo las dificultades que presentan. Estas circunstancias permiten organizar un sistema en el que los textos interpretativos, argumentativos y proposicionales son el eje del proyecto.

Los objetivos generales del proyecto tendieron a que los docentes, padres, estudiantes logremos mejorar la comunicación en la institución.

El proyecto se realizó por secuencias, teniendo en cuenta los grados escolares, de manera tal que se inicie en preescolar y se continúe en cada uno de los grados de primaria. Esto permitirá que transcurridos los primeros cinco años de desarrollo, el nivel académico, el nivel de participación y comunicación y la integración, hayan superado barreras hoy casi inalcanzables; y a la vez, se obtenga una mejora académica que hará alumnos competentes en lectura y escritura en cualquier contexto, los que

tendrán un acercamiento a temas de diferentes áreas del conocimiento, a través de los textos.

Durante el proceso, los estudiantes han mejorado los lazos de comunicación dentro del aula, pues ha habido concientización de respeto, de escucha, de valoración y ayuda con los compañeros en forma permanente; no obstante, se ha visto un poco de dificultad en los niños que no cursaron el año de preescolar o simplemente que no encuentran en sus hogares un acompañamiento adecuado para realizar sus labores diarias.

La escuela ha proporcionado espacios para la expresión de las ideas acerca de un tema específico, en forma general y compartida, específicamente, cuando el estudiante habla de la historia de su vida, construyendo textos a través de un instrumento que se ha denominado "El Diario Personal". En este documento, el estudiante se reconoce y se enfrenta a la realidad, tanto de su familia como de su entorno social; otro tanto hace cuando pone por escrito sus ideas de un mundo ideal y sueña creando sus cuentos, y en las actividades de la escuela cuyos espacios cívicos y culturales, le incitan a la participación y a expresar su fantasía con personajes de la literatura infantil, o en forma general y compartida cuando trata de un tema que para todos es común. En estos espacios el estudiante puede producir un buen escrito, con la colaboración de padres, amigos, compañeros y maestros.

Continuamente se procesan textos, logrando que el niño supere el miedo a escribir y pase de la idea al papel, orientando al escritor, corrigiendo sus fallas, buscando palabras que lo enriquezcan, y, más aún, llevando a los niños a hacer uso de la cotidianidad en la escuela y la comunidad, permitiendo que expresen sus ideas y sentimientos, participando con sus

compañeros, sin miedo a la burla o al rechazo. Se trata de un ejercicio de reflexión, corrección y superación continua.

Otra forma de trabajo ha sido la lectura de textos en cualquier momento que se pueda aprovechar. Se insiste que es necesario un mayor acercamiento a la biblioteca, pues allí se desarrollarán procesos cognitivos, gracias a la variedad de lecturas, la interpretación, el desarrollo de competencias. Se trata, en este caso, de evitar que ésta sea una práctica aburrida y con características de obligatoriedad.

La escritura del texto argumentativo se inició mediante un reconocimiento del barrio en el que vivimos y donde está ubicada la escuela, sin dejar perder detalle. Los niños lo dejaron por escrito y se analizó cada uno de los textos. Se hizo una invitación a todos los abuelos y abuelas de los niños para que se acercaran a la escuela y nos contaran sus experiencias y el conocimiento del barrio desde cincuenta años atrás. En este encuentro se entabló charla con abuelitos muy comunicativos. A través de estos encuentros fueron narrando cómo era este territorio en esa época: las características, las costumbres, la forma de vida del niño. Los abuelos fueron contestando las preguntas de los estudiantes. Los niños, mediante la orientación de los maestros, han logrado realizar unos trabajos, valiéndose de la explicación de los lugares recorridos tales como espacios arborizados, el sitio de ubicación del hospital, el aumento de la contaminación, y otros.

Se ha notado, entonces, que tanto estudiantes como maestros, cada día se esmeran más en comunicarse: intercambian ideas, expresan sus sentimientos, se evalúan, se corrigen. El plan y proyecto que están en pleno proceso de desarrollo, han contado con la valiosa colaboración de la mayoría de docentes, y gracias

a esto se ha percibido el desarrollo de habilidades tales como el aumento de los escritos, el mejoramiento de la ortografía, mejor conceptualización e interpretación de lo leído, producción de gráficas; todo ello en un entorno en el que los estudiantes se integran como parte de una realidad específica.

### *Comentario final*

En el proceso de desarrollo se han detectado algunas dificultades como:

- El no poder multicopiar materiales como guías, textos, gráficos para interpretar, instrucción para determinadas actividades, etc. Esto se solucionaría si la escuela tuviese una fotocopidora.
- Poco tiempo de acceso al aula de informática, tanto para estudiantes como para docentes.
- Poco tiempo de acceso a la biblioteca, lugar ideal para fomentar y motivar la lectura y la escritura.
- La poca colaboración de los padres de familia en la casa.

No sobra manifestar que de una u otra forma se han superado, aunque muy lentamente, algunas dificultades y el proyecto avanza con muy buenas perspectivas.

## J. EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Gerardo Valcárcel y Adela Villalobos,  
Instituto Técnico Distrital Menorah

Prestar atención a los procesos pedagógicos en una institución educativa no es tarea en vano, pues en ello radica la razón de ser

del arte de enseñar; y son precisamente estos procesos los que hacen que la institución se identifique como el lugar adecuado para educar y enseñar a aprender algo.

Es por eso que los maestros, quienes llevan el peso de la responsabilidad académica, sienten la necesidad de encontrar dentro del ambiente escolar la fórmula mágica que haga posible los cambios estructurales del currículo. No obstante, además de esta fórmula, necesitan contar con el apoyo institucional, el tiempo, los espacios, ya que está claro que con horarios rígidos, recargados de materias, no hay lugar para el encuentro entre colegas, que permita reflexionar sobre su quehacer pedagógico y pensar en cómo construir esa cultura que anhelamos. Esto teniendo en cuenta que no es con el trabajo individual de los docentes con el que se lograrán cambios significativos en las instituciones, por muy buenos profesores que estos sean. El cambio se empezará a dar el día en que todos estemos dispuestos a trabajar en equipo, compartir nuestras experiencias pedagógicas y abrir espacios al debate y a la construcción de conocimiento en la escuela.

Si se trabaja de esta manera solidaria en la construcción del proyecto institucional planeado por todos los docentes, se abrirían más rápido los caminos para la solución a problemas comunes. El desempeño del maestro habrá de verse reflejado también en los comportamientos sociales y académicos de sus estudiantes.

Pero, ¿cómo hacer para que se vivencien estos ambientes en el colegio? Hay propuestas que cumplirían con estos objetivos, las cuales han sido planteadas por los profesores participantes del proyecto "Construcción de textos", de la Universidad Externado de Colombia, la Secretaría de Educación y la Fundación Kellogg;

una de ellas consiste en crear la cultura de la producción de textos en la institución con el aporte y la participación dinámica de los docentes, alumnos y demás integrantes de la comunidad; un proyecto que sin duda se convertirá en la clave perfecta para las transformaciones culturales y para facilitar los aprendizajes que desde luego redundarán en el crecimiento personal e institucional.

Para ver el cambio cultural en los establecimientos educativos es necesario que todos sus integrantes manifiesten preocupación por responder positivamente a las exigencias que implica la producción de textos, y además observar que a través de ellos se expresan sus pensamientos y pueden dar soluciones a problemas sociales, académicos o de otra índole.

## K. MAESTROS CONSTRUCTORES DE TEXTOS Y DE SUEÑOS

Florencia Mosquera, Flor Galindo, Lorenza Lozano,  
María Teresa Cáceres, María Eugenia Barrera y Orlando Beltrán,  
Colegio Distrital República de Costa Rica.

El mundo de hoy exige un profesor apasionado por su profesión y por el conocimiento, y capaz de enseñar cómo se aprende". Uno de los planteamientos propuestos por Juan Carlos Tedesco, Director de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en el pasado Encuentro Nacional de Facultades de Educación, puede ser también una de las metas que nos hemos propuesto un grupo de maestros de diferentes localidades del Distrito, en una época de crisis y cuestionamientos a todo nivel, especialmente en educación.

Golda Meir en su libro "Mi Vida" dice: "Yo creía, y sigo creyendo que las personas comprometidas en una causa merecen que se les hable y que se hable de ellas lo más seria e inte-



ligentemente posible" (1975). Esa empresa utópica que comenzó hace cuatro años como una "antesala al 2000" se convirtió en una realidad: maestros que construyen textos con sus estudiantes. Convencernos de que podíamos ser maestros escritores-innovadores fue una idea que la supervisora, Matilde Frías "nos vendió" con su laboriosidad y tenacidad, y por supuesto, con el invaluable apoyo de la Universidad Externado y la Fundación Kellogg.

La etapa de formación como constructores de textos que iniciamos, un poco a tuestas al principio y con mayor seguridad al final, nos ha dado las herramientas para lanzarnos a la aventura de producir diferentes tipos de escritos. El primer paso fue tratar de utilizar el lenguaje escrito en la cotidianidad de nuestras vidas, complementando así, la comunicación que generalmente hacemos en forma oral.

Este ejercicio, enriquecido con las muchas y variadas actividades de formación teórica, metodológica y técnica que hemos recibido a través de estos tres años, como la interpretación y construcción del texto escrito, la iniciación a la comprensión de medios audiovisuales y la construcción de textos multimediales entre otros, nos ha dado mayor seguridad para iniciar a nuestros estudiantes en este apasionante campo del conocimiento humano.

La participación en el II Encuentro de Investigadores Distritales en Educación nos abrió las puertas a múltiples posibilidades y plasmó en nuestras mentes el deseo y la necesidad de cambiar y tratar de transformar nuestro entorno profesional. De ahí nació el Proyecto "Gabitos" que ayudó a materializar el sueño de despertar en los niños el amor por la lectura y de lograr que sintieran placer al escribir. "Inventamos" nuevas formas de aprender más divertidas e interesantes, siempre motivados por los profesores de la Universidad Externado.

La asistencia al V Congreso de Fundalectura nos dio la oportunidad de reflexionar en nuestro quehacer como profesionales de la educación y darnos cuenta de que es mucho lo que tenemos que aprender en el campo de la comunicación. Fueron tres días que colmaron nuestras expectativas. Fue muy reconfortante reunirse con personas que de una o de otra manera perseguimos la misma meta, y, aunque muchos encontraron las respuestas que buscaban, otros salimos con deseos renovados de mejorar y de inventar nuevos caminos en la lectura y la escritura. Soñar en ser escritores como Graciela Montes o especialistas como Daniel Cassany, o llegar a tocar las fibras más íntimas como lo hizo el profesor brasileño Da Silva.

Este proceso nos ha permitido crecer y enriquecernos con teorías de estudiosos y especialistas en procesos comunicativos y de llevar a la práctica el ejercicio de escribir, de construir textos en forma correcta y coherente. Hemos pasado –según Cassany en su obra “Describir el escribir”– de la etapa del escritor no iniciado a una mezcla de los otros tres: escritor bloqueado-sin código-competente. La mayoría de los maestros no escribimos. ¿Cuál puede ser la razón? ¿Acaso el problema es de formación universitaria, o es en la práctica donde nos convertimos en correctores de estilo de los demás sin dejar espacio para producir nuestros propios textos? Lo cierto es que emborronamos cuartillas cuando nos vemos forzados a escribir sobre un tema determinado.

Enfrentarse a una hoja de papel en blanco y comenzar a escribir no es tarea fácil; las ideas se agolpan en la mente y todas quieren salir, pero, ¿cómo organizarlas con coherencia, cohesión y pulcritud idiomática?, ¿cómo lograr un escrito ameno, interesante y con contenido? Contar detalles de nuestra vida, argumentar sobre tesis de importantes escritores o escribir acerca del cine y la literatura fueron temas bien sugestivos sobre los cuales

pudimos expresarnos, poniendo en práctica lo aprendido durante este proyecto, que ha exigido de nosotros compromiso y esfuerzo.

Involucramos a los estudiantes en este proceso y conseguimos que escribieran, primero un cuento breve, de tema libre; posteriormente, un texto narrativo-argumentativo con base en la lectura del cuento "Humo" de William Faulkner. Los jóvenes disfrutaron de esta actividad y se sintieron muy orgullosos de que sus escritos fueran leídos por sus compañeros, profesores y padres.

Es indiscutible que el contacto diario de los niños con los textos, les brinda mejores posibilidades críticas frente a su entorno y al mundo en general, ya que les proporciona elementos, juicios, interrogantes que bien pueden ser aceptados o rechazados. La discusión, el diálogo y, en general, la comunicación que de ello deriven, le permiten elaborar propuestas, comparar, argumentar e incluso aceptar puntos de vista totalmente opuestos, si la fuerza de las razones los convencen de ello; pueden, incluso, facilitarles la posibilidad de soñar universos desconocidos y diferentes a la violenta realidad de sus vidas. Esto mismo podemos decir que le ocurre al maestro que permanentemente está en la lectura y construcción de escritos significativos.

Los niños aprenden a hablar y a construir con sentido, gracias a su contacto con los demás y con los textos en su sentido más amplio, es decir, no solamente con lo escrito, sino también con lo visual, lo auditivo, lo táctil. Gracias a su creatividad, los niños desbordan los limitados significados de lo literal, construyendo sus propias ideas que, aunque algunas veces equivocadas, constituyen un paso indispensable para un nivel superior de argumentación.

En la medida en que un individuo lea mejor, más amplio y eficaz puede ser su conocimiento, porque ahorra tiempo, adquiere mayor vocabulario, aprehende efectivamente y el fracaso escolar disminuye significativamente, además de abrirle las puertas a otras posibilidades, como, por ejemplo, ir definiendo posibles vocaciones profesionales para su vida futura.

La participación de algunos padres de familia en el proyecto ha sido muy gratificante, no sólo por lo numerosa, sino por la calidad literaria y la emotividad de los escritos. Compartieron con nosotros momentos tan íntimos de su vida y nos hicimos más cómplices en la hermosa tarea de ser "padres" de nuestros estudiantes; también logramos acercarnos a ellos en un plano diferente al de maestro-padre de familia: el literario. Empezaron escribiendo libremente sobre sus hijos; fueron textos llenos de amor y gratitud hacia Dios por el don de ser madres y padres. Luego, escribieron un cuento para sus hijos, en el cual volvían a su infancia para ser protagonistas de su propia aventura de aprender a leer y a escribir. Por último, se atrevieron a escribir un ensayo argumentativo sobre conflictos familiares. Se emocionaron haciendo las "tareas" que cariñosamente les encomendábamos y así lo demostró el señor Roque J. Morales, padre de una estudiante, cuando al final de su cuento escribió: "Demasiado agradable y sublime la lectura y la escritura, en donde cada palabra es un descubrimiento, un saber, una experiencia, un enaltecimiento del ser humano".

La formación de maestros escritores que generen y validen propuestas textuales innovativas y adecuadas a las características de los niños, con el propósito de enriquecer los ambientes escolares, estimular procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes y, con ello, contribuir a disminuir el fracaso escolar, fue uno de los propósitos del proyecto. Pero, ¿qué hace que un

maestro sea competente e innovador? La capacitación permanente y el deseo de renovarse y mejorar. Este es un desafío que acobarda a muchos que prefieren 'la seguridad' de sus textos conocidos y su metodología de marras. Proyectos como éste motivan al maestro y elevan su autoestima, logrando vencer las prevenciones.

Convertirnos en autores de nuestros propios textos y de un software educativo es el inicio de una transformación que necesita el talento y el interés de grupos integrados de trabajo pedagógico. Gracias a este proyecto, conformamos un equipo interdisciplinario muy valioso, no sólo por el deseo común de mejorar personal y profesionalmente, sino también, por la necesidad compartida de innovar y proyectarnos más eficazmente. Fortaleció lazos de amistad y nos ayudó a apreciar más los valores de nuestros compañeros. Las palabras "de por vida", como dijo un profesor de otra institución refiriéndose jocosamente al proyecto, se cumplirán literalmente, puesto que afianzamos la convicción de que la lectura y la escritura formarán parte de nuestra labor pedagógica para siempre.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AGUDO, Alvaro. "Lectura, escuela y sociedad", en *Lectura, escuela y biblioteca*, Memorias del II Congreso Nacional de Lectura, Bogotá, Fundalectura, 1995, pp. 95-106.

AGUIRRE SILES, Alfredo. "Imágenes de dos civilizaciones en tres momentos de la historia", en *Revista del Convenio Andrés Bello Tablero*, N° 43, Bogotá, agosto de 1996, pp. 9-16.

BARBERO, Jesús Martín. "Descenramiento del libro y estallido de la lectura", en *Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura. Lectura y Nuevas Tecnologías*, Fundalectura, Bogotá, 22 al 25 de abril de 1997, pp. 153-167.

BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.

CASTAÑEDA Bernal, Elsa *et al.* "Innovación y segmentación", en *Proyecto Génesis-Innovación escolar y cambio social*, Bogotá, Colciencias-Fundación FES, 1997, pp. 69-73.

CORREA, José Ignacio; Cecilia Dimaté; Nancy Martínez. *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Educación, 1999.

FREINET, Celestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, 34ª ed., 1999.

FROMM, Erich. *¿Tener o ser?*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 5ª reimp., 1998.

GODARD, Francis. "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", en *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Bogotá, Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social-CIDS, Universidad Externado de Colombia, 1995, pp. 5-56.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (Dir.). *Educación. La agenda del siglo XXI*, Bogotá, Tercer Mundo, 1998.

MACHADO, Ana María. "Ojo a lo invisible", en *El nuevo mundo para un mundo nuevo*, Memorias del XXVII Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia, septiembre 18 al 22 de 2000 (2001), pp. 309-314.

MCCORMICK, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires, Aique, 2ª ed., 1994.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá, Magisterio, 2001.

NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimp., 1998.

OSPINA, William. "El placer que no tiene fin", en *El nuevo mundo para un mundo nuevo*, Memorias del XXVII Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia, septiembre 18 al 22 de 2000 (2001), pp. 31-38.

PETT, Michele. "Elogio del encuentro", en *El nuevo mundo para un mundo nuevo*, Memorias del XXVII Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia, septiembre 18 al 22 de 2000 (2001), pp. 79-90.

POSADA, María Consuelo. "Desde el escritorio de una editora", en *El nuevo mundo para un mundo nuevo*, Memorias del XXVII Congreso IBBY, Cartagena de Indias, Colombia, septiembre 18 al 22 de 2000 (2001), pp. 118-120.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

TEDESCO, Juan Carlos. "Los docentes y las reformas educativas", en Gómez Buendía, Hernando (Dir.), *Educación. La agenda del siglo XXI*, Bogotá, Tercer Mundo, 1998, pp. 254-256.

TROCMÉ-FABRE, H. "Las ciencias de la vida: Un campo de exploración para pensar la pedagogía", en Avanzini, Guy, *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 11-142.

VÁSQUEZ, Fernando. *Oficio de maestro*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2000.

WESTON, Anthony. *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 1994.





Editado por el Departamento de Publicaciones  
de la Universidad Externado de Colombia  
en abril de 2001

Se compuso en caracteres Adobe Caslon de 11.5 puntos  
y se imprimió sobre propalbond de 75 gramos,  
con un tiraje de 1.000 ejemplares  
Bogotá - Colombia

*Post Tenebras Spero Lucem*

UNIVERSIDAD  
EXTERNADO  
DE COLOMBIA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
DEL DISTRITO CAPITAL

FUNDACIÓN  
W. K. KELLOGG

ISBN 958-616-535-3



9 789586 165358