

TRABAJO DE GRADO



JUDITH ROCIO VELA REYES

CODIGO: 51.718.187

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y BELLAS ARTES

CIENCIAS DE LA INFORMACION, BIBLIOTECOLOGIA Y ARCHIVISTICA

ARMENIA

2013

TRABAJO DE GRADO

MONOGRAFIA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA CREATIVAS EN EL AMBITO ESCOLAR

INFORME FINAL

JUDITH ROCIO VELA REYES

CODIGO: 51.718.187

DIRECTORA

DOLLY RIVERA CHAVEZ

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y BELLAS ARTES

CIENCIAS DE LA INFORMACION, BIBLIOTECOLOGIA Y ARCHIVISTICA

ARMENIA

2013

TITULO: LA LECTURA Y LA ESCRITURA CREATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

MODALIDAD: MONOGRAFIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema propuesto en este proyecto de investigación atraviesa todo el espacio-tiempo de la escuela, y cuando se habla de *escuela* se hace referencia a todos los grados, cursos, asignaturas y programas que informan la vida escolar desde la educación inicial hasta los doctorados y post-doctorados.

Leer y escribir constituyen las competencias básicas de un estudiante, en cualquiera de sus fases; pero éstas competencias deben empezar a fundamentarse en los años iniciales, inclusive aún antes que el niño y la niña hayan transpuesto el umbral de una institución educativa. Los padres y las madres envían sus hijos e hijas a la escuela para que allí aprendan a leer y escribir, a contar, a calcular, a interiorizar pautas de convivencia, a configurar las primeras nociones de realidad, a adquirir conocimientos, habilidades y valores. En la escuela se aprende a ser, a hacer, a convivir y a aprender. Este último aprendizaje es el más relevante, pues garantiza la adquisición de los demás, de conformidad con las demandas íntimas de cada persona.

Las dificultades en la lectura y la escritura interfieren en el logro del resto de competencias y tiende a marginar al niño o a la niña de sus pares. Por ello se juzga de suma importancia, aun cuando parezca llover sobre mojado, replantearse

una vez más la necesidad de enseñar de veras a leer y escribir, esta vez de forma creativa, única manera de encantar el proceso y trascender la escritura y la lectura mismas.

Escuchar es una operación íntimamente relacionada con la lectura de un texto; porque leer es, en principio, escuchar. Es bien difícil escuchar en estos tiempos cargados de ruidos y estruendos; por ello se sugiere educar a los niños y niñas en el difícil arte de la escucha. Esta escucha debe ser creativa, es decir, en ella se debe poner en juego toda la imaginación y toda la capacidad de recreación del estudiante. Asimismo se sugiere con la escritura. Aún se suele asumir la escritura como castigo, como “tarea”, como recurso para mantener a los alumnos ocupados, quietos y en silencio. Desde la perspectiva del presente proyecto se hará énfasis en la escritura como un juego con los signos lingüísticos, como una aventura, de la misma manera que Ana Pelegrín habló de la *aventura de oír*. Se busca asumir la escritura y la lectura como aventuras, visitas a mundos posibles, y creación, en últimas, de otros ámbitos en donde pueda presentirse la felicidad. Porque el niño y la niña merecen ser felices, y la escuela está en la obligación de ofrecerles esta oportunidad.

Interesa saber qué pasa en el alma de un niño cuando abre un libro; qué le sugieren sus ilustraciones, el olor de sus páginas, los espacios en blanco de las márgenes, el lomo, el título, la fotografía del autor, la fuente o tipos, etc. Asimismo interesa saber que le sugieren las formas de las letras, las minúsculas, las mayúsculas, los puntos suspensivos, las comas, las comillas, las negrillas, las itálicas, los renglones, los párrafos, la página... Invitarlos a recorrer esos

vericuetos encantados del libro, llevarlos a conocer una imprenta, la rotativa de un diario de gran circulación; ponerlos frente a manuscritos, libros viejos, papiros, pergaminos, extrañas caligrafías en mandarín, sánscrito, cirílico, códices de los aborígenes americanos, etc.

Se trata, en fin, de convertir la lectura y la escritura en verdaderos ritos de iniciación en la vida y en la creación de mundos alternos, universos paralelos, no sólo en mecanismo de desciframiento o descubrimiento.

Definición de Problema y sus antecedentes

En Colombia, desde la expedición de la Ley 115 de febrero de 1994, o Ley General de Educación, para acá, se ha hecho un énfasis especial en el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad, configurándose todo un programa de carácter institucional llamado PILEO (Programa Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad). A parte de esto, existen dos fundaciones encargadas de estimular la lectura y la escritura entre los niños y los jóvenes; ellas son FUNDALECTURA y ASOLECTURA. Asimismo en Colombia proliferan las bibliotecas públicas, siendo dos de las más reconocidas la Biblioteca “Luis Ángel Arango” del Banco de la República, en Bogotá, con ramificaciones en muchas ciudades, y la Biblioteca Pública Piloto de Medellín. También se tiene una Red Pública de Bibliotecas y Puestos Para Libros en Parques conocidos popularmente como los PPP. Son casetas con un surtido de libros generalmente de ficción al alcance de niños y jóvenes, al aire libre, en diversos parques de la ciudad capital.

El Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, RCN (Cadena Radial Colombiana) y las secretarías de cultura y educación, producen numerosos libros

de cuentos infantiles y se promueve la escritura creativa a través de concursos y talleres de creación que tienen sus puertas abiertas todo el año, con énfasis especial en vacaciones de mitad de año. Las secretarías de Educación Distrital y de Cultura, Recreación y Deportes, en el ámbito de Bogotá, entregan a los lectores, en las estaciones de Transmilenio, el ya popular *Libro al Viento*, en cuyas páginas se reproduce lo mejor de la literatura para niños y jóvenes tanto del pasado como del momento actual.

En el plano local, cada una de las 20 localidades en que se divide administrativa y políticamente el Distrito Capital, cuenta con un rubro especial para el fomento de la lectura y la escritura. La actual administración del Distrito Capital, de conformidad con su Plan de Desarrollo, ha puesto el énfasis en el arte, la literatura, el teatro, la música, el cine y la lectura. La Localidad de Fontibón, a la cual pertenece la Institución educativa Villemar El Carmen, está sintonizada tanto con la administración distrital como con la local, y por ello enfatiza en la apropiación de niños y niñas de la lectura y la escritura creativa.

Vale la pena señalar, en estos antecedentes, que los docentes, desde básica primaria hasta la superior, deploran la falta de interés de niños y jóvenes por la lectura, y de contera por la escritura. Todo parece indicar que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los medios audiovisuales demandan un nuevo tipo de lector. Es decir, de la misma manera que millones de seres humanos no conquistaron la lectura ni la escritura en la llamada galaxia Gutenberg o mundo tipográfico, ahora son asimismo miles de millones quienes no leen adecuadamente un programa de televisión. Lo mismo pasa con el mundo

digital. No se ha producido la adecuada toma de distancia del computador como multimedia, como ente mediador. La copia y el plagio están de moda y esto redundará en mayor indigencia espiritual y mental.

Por ello la escuela, como espacio privilegiado de aprendizaje, ámbito de la intencionalidad pedagógica, debe emplearse a fondo para que niños y jóvenes se apropien de la lectura y la escritura y en próximas décadas se tenga una formación superior de mayor calidad y la sociedad disponga de ciudadanos críticos, que se atrevan a pensar por sí mismos, tal cual lo esbozó el programa ilustrado a finales del siglo XVIII.

Como se dejó planteado en el problema, los orígenes de la desidia no sólo por la lectura y la escritura, sino por el saber en general, viene de lejos. Lo que ocurre es que sólo ahora ha tomado las dimensiones de una verdadera pandemia. No se quiere pensar, no se está dispuesto al sacrificio para adquirir una buena formación; se quiere acceder fácilmente y ojalá de manera gratuita a un título, con el sólo propósito de llenar un requisito, aunque lo que él rece no corresponda con las reales competencias de quien lo porta y ostenta. La aprobación de un grado tiene sentido para acceder al grado inmediatamente siguiente y así hasta finalizar estudios terciarios o post-terciarios. Pero no se logra dotar de sentido cada una de las fases en sí mismas. Es una escala, cuya justificación está en llegar al peldaño superior. El camino pocas veces se disfruta, más bien se padece y se asume como una odiosa obligación.

Todo lo anterior se ha podido comprobar en el aula de clase, tanto con los niños de cuarto del año 2012, que están ahora en quinto, como con alumnos del grado cuarto de ahora. De conformidad con un decreto emanado del Ministerio de Educación, debe promocionarse casi el 100% de los estudiantes al grado inmediatamente siguiente, pues los cálculos macroeconómicos aseguran que sería demasiado costosa para el Estado colombiano la repitencia estudiantil. De esta manera, los niños deben ser promocionados aunque no hayan asimilado los logros y en rigor no hayan aprobado el año. Criterios, pues, de orden económico y fiscal determinan que los estudiantes vayan de grado en grado, a lo largo de la escala, con escasos méritos y con una formación cada vez más débil e inconsistente. Y así se presentan a cursar estudios superiores.

Basados en estos antecedentes, tanto los positivos, como los negativos, se propone el proyecto de escritura creativa. Se estima que la creación es un don más específicamente humano. Fomentar, pues, la creación es, en rigor, tocar la esencia del niño y la niña, sobre todo en la etapa escolar primaria. Los grandes pedagogos y psicólogos evolutivos, desde Sócrates hasta Comenius, Pestalozzi, Montessori, Fröbel, Decroly, Piaget, Vigotski, Wallon, Dewey, y un larguísimo etcétera, han visto claro en este panorama: el niño es un creador, y la fase más conveniente para el aprendizaje es justamente la inmediatamente siguiente a la adquisición del lenguaje y la escuela es el ámbito privilegiado para, bajo una programación flexible, dinámica, sugestiva y que estimule la creatividad, poner las piedras angulares de su personalidad.

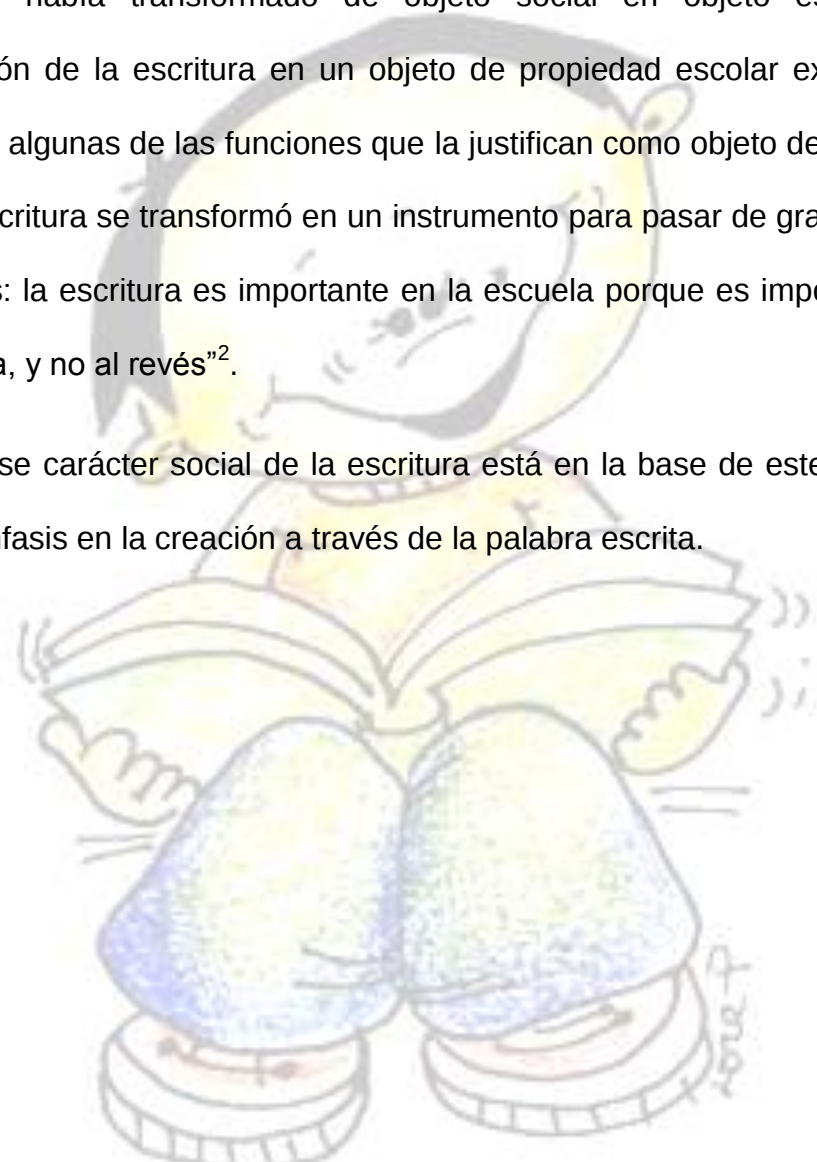
La lectura debe ser creativa y creadora. La escritura que se desarrolla basada en la lectura creadora es, felizmente, una escritura creadora también. Porque la palabra es suscitadora de realidades. En la construcción de relatos están la vida humana y la intención. Bruner ha dicho que “la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención”¹.

Desde aquí se aventura la hipótesis que la escritura empleada como castigo y casi siempre dedicada a copiar de textos se ha sedimentado en forma de desidia en niños y jóvenes. Tampoco se ha explicado suficientemente la importancia de escribir, la importancia de saber leer creativamente, no sólo comprensivamente. Los trabajos de Teun Van Dijk y de Bruner, de Rodari y Josette Jolibert, del matrimonio Goodman y Frank Smith se levantan como antecedentes de prestigio siempre que se quiera acometer un programa de lectura y escritura creativa. Emilia Ferreiro y Ana Teberoskyn siguen siendo referentes de obligada consulta para todo educador de estos tiempos. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura es un libro clásico cuya consulta enriquece e ilumina proyectos como éste. En 1999, el Fondo de Cultura Económica publicó CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN: Conversaciones con Emilia Ferreiro, José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres, cuya consulta ayuda a entender y, sobre todo, contribuir a resolver muchos problemas relacionados con la escritura en el aula de clase, pero sobre todo en la sociedad a la cual pertenece el escolar. Acerca de esto vale la pena citar el siguiente fragmento:

¹ BRUNER, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, 1994, Barcelona, Gedisa: 28.

“La escritura no era objeto de nadie, sino del maestro de primero de primaria, quien se lo había apropiado de tal manera que lo había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés”².

Recuperar ese carácter social de la escritura está en la base de este proyecto, y por ello el énfasis en la creación a través de la palabra escrita.



Asómate... y Verás

² Obra citada, página 45.

MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se entregan algunas reflexiones sobre la dificultad inherente al acto de producir un texto coherente, al papel esencial de la escucha en el acto de leer y a la necesidad de fomentar la lectura en niños y niñas escolares.

La experiencia cotidiana ganada en el acontecer del aula de clase, con estudiantes de los diversos niveles de la educación básica, pone de presente la dificultad que tienen los niños para producir con cierto decoro un texto. La mayoría se muestra competente para escribir una oración, a lo sumo un párrafo. Leído por ellos, la oración y el párrafo suenan bien, pero una vez se examina con detenimiento, el pequeño texto exhibe numerosas fallas. ¿Qué sucede? Con la lectura [oral] el texto gana en coherencia, cohesión, sentido y lógica interna. Sucede lo mismo cuando el estudiante habla con el profesor o conversa con sus compañeros. Suelen ser hábiles para discutir entre ellos, ofenderse y ridiculizarse con un sorprendente arsenal de palabras injuriosas y descalificadoras. Puestos a explicar una idea, resumir el argumento de un cuento, un ensayo o un pequeño tratado científico, el niño y el joven se reconocen incompetentes.

Los niños con los cuales se mantienen relaciones no han tenido en la casa ni en los años iniciales en el colegio un *training* adecuado. Pocos están estimulados por

la lectura y el libro es visto como una realidad geométrica, un volumen, en el universo de objetos circundantes.

El arte de escuchar

Antes de proseguir con las condiciones que rodean y determinan la producción textual, recuérdense algunas ideas de Roland Barthes sobre la delicada labor de escuchar.

En *El acto de escuchar*, Barthes explica que oír es un fenómeno fisiológico; escuchar, una acción psicológica³. Inmediatamente, el pensador francés plantea tres tipos de escucha: la que orienta el oído hacia los *índices* (en este primer tipo el hombre se comporta como un animal más en la escala zoológica); algunos ejemplos pueden servir para comprender este nivel animal de la escucha: los felinos distinguen los ruidos que produce en el bosque la posible presa, y ésta, en contrapartida, discierne las pisadas y el resuello sigiloso del eventual agresor; las madres humanas pueden distinguir el llanto de su bebé de los numerosos llantos de otros bebés, por ejemplo, en una clínica o en la sala-cuna. Barthes llama a este primer tipo de escucha, una *alerta*. Un segundo tipo de escucha es un *desciframiento*; ahora el oído no discierne solo índices, sino *signos*; aquí, sostiene el autor, comienza propiamente el hombre. Aquí se produce el punto de viraje, la nota distintiva. El escuchar es un acto, ya no un simple fenómeno y se va a

³ BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso*, Paidós, 1988, página 243.

distinguir radicalmente del simple oír. El tercer tipo de escucha se va a interesar por quién habla, quién emite el mensaje.⁴

Cuando el hombre descubre, y reproduce intencionalmente, el ritmo (algo simultáneo con la construcción de las primeras viviendas humanas), se produce el acceso a la humanidad. También, según Barthes, la escucha deja de ser pura vigilancia y se transforma en creación. Nace el *homo poiético* (del griego *poièsis*, creación); el hombre se perfila como *faber* (fabricador) y *demiurgo* (artesano).

La segunda categoría de escucha necesita un código, porque el hombre necesita recobrar de lo implícito un sentido, un significado; para que los sentidos advengan a la conciencia humana es preciso un código que cifre y descifre la realidad. Ahora el hombre no puede entender (escuchar) sin decodificar (descifrar). Ha nacido la cultura.

Desde sus nebulosos y mágicos orígenes, la cultura es hermenéutica, comprender es descifrar; el hombre deviene hermeneuta, descifrador, descubridor de sentidos ocultos, oscuros, confusos. “La comunicación que esta segunda escucha implica es de carácter religioso: es la que relaciona al sujeto de la escucha con el oculto mundo de las divinidades que, como es sabido, hablan en una lengua de la que sólo ciertos enigmáticos destellos alcanzan a los hombres, mientras que, ¡cruel situación!, para éstos es vital entenderla.”⁵

⁴ Ibid., página 244.

⁵ Ibid., página 247.

De lo inmediatamente anterior, se desprende la importancia de escuchar en la tradición protestante, algo copiado por la Contrarreforma. El púlpito, desde el cual un orador propicia el vínculo de los creyentes con su Dios, está en un lugar eminente y central de la iglesia. Quienes a ésta asisten van a escuchar [la voz de Dios]. Los fieles son, pues, escuchadores. La escuela continúa este esquema y convierte a los alumnos en escuchadores respetuosos del discurso del maestro. La cátedra es la equivalencia del púlpito y los estudiantes remplazan a los feligreses.

En nuestra época se es más radical con la escucha (ya no sólo es *querer oír*): escuchar exige desenmarañar, atisbar, intuir, captar, exhumar sentidos, dar a luz. Quien no interpreta no escucha. Asimismo ocurre con la lectura: quien se niega a interpretar está negado para entender el sentido.

Naturalmente (y el mismo Barthes lo señala⁶) un gran cambio se ha dado en las sociedades actuales. Si las sociedades tradicionales privilegiaban la “escucha arrogante del superior” y la correspondiente “escucha servil” del inferior, los hombres de comienzos del siglo XXI intentan torcerle el cuello a este paradigma. Barthes postula enfáticamente que “no es posible imaginar una sociedad libre aceptando la preservación de los antiguos dominios de la escucha: los del creyente, el discípulo y el paciente.”⁷

⁶ Ibid., página 255.

⁷ Ibid., página 256

Interesa, como corolario del texto de Barthes, una escucha libre, que rompa esquemas, que se rebele, que “destroce el esqueleto fijo de los papeles del habla”; es decir, interesa el diálogo, la circulación de ideas, el dar y tomar, el decir, pero sobre todo el contra-decir, la discusión.

En el punto justo donde termina la reflexión de Roland Barthes, se podría iniciar la reflexión de Paulo Freire, el pensador brasileño. Dice Freire:

“Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*.”⁸

Y enseguida afirma:

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”⁹

El acto de comprender

Ahora sí podemos hablar de la comprensión de textos, punto de partida y de llegada, circularmente considerado este ejercicio, de la producción textual. Si un

⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 30ª edición 1983, Siglo XXI, página 100.

⁹ Ibid., página 100.

estudiante se niega a interpretar sencillamente está incapacitado para leer, y también, yendo más al fondo, para vivir significativamente.

¿Qué es comprender un texto?

Una primera afirmación sostiene que “la comprensión de textos involucra dos procesos: la escucha y la lectura.”¹⁰ Como el autor no se ocupa en su manual de la escucha, entra inmediatamente en describir la lectura. Y la define como un proceso cognoscitivo muy complejo en el cual está implicado el conocimiento de la lengua, la cultura y el mundo. Para leer el estudiante lector debe conocer su lengua, su cultura y su mundo; mundo y cultura podrían ser equivalentes, y la lengua podría entenderse como la forma en la cual toma corporeidad la cultura.

Cuando un lector conoce la lengua se dice que tiene “competencia lingüística”; es decir, conoce los aspectos sintácticos y semánticos del idioma en el cual se ha cifrado el texto. Pero hay algo mucho más profundo; en tanto miembro de un grupo social, el lector está inmerso en una cultura y distingue los marcos, los sentidos y significados implícitos, las formas de ser y estar juzgados válidos por su grupo de pertenencia. Pero más allá del marco cultural, el sujeto hablante y lector está en el mundo natural y social. Cada marco está, pues, “enmarcado” y la realidad se presenta como una serie de círculos concéntricos implicados e implicantes, continentes y contenidos. Y todo esto se pone en juego cada vez que una persona (llámese estudiante o de otra manera) acomete la lectura de un texto.

¹⁰ PÉREZ GRAJALES, Héctor, *Comunicación escrita: producción e interpretación del discurso*, Editorial Magisterio, página 50.

Naturalmente, todo esto se pone en juego un poco por debajo del umbral de la conciencia, de lo contrario, todo acto de vida significaría un derroche de energía capaz de colapsar al más resistente de los actores sociales.¹¹

Pérez Grajales considera que la lectura atraviesa toda la vida académica. Los estudiantes van y vienen siempre en compañía del libro; compañía no siempre aceptada, y a veces francamente antipática. Durante varias horas diarias se les ve sobre los libros, al lado de los libros, garrapateando signos en una hoja de papel, dormitando entre líneas, hablando entre párrafos, bajo la cautelosa y a veces resignada mirada de los personajes del cuento o la novela que esperan la resurrección.

El libro está en los estantes de la biblioteca, no siempre visitada, y casi nunca revisitada. Está encima del escritorio del profesor y de cada uno de los pupitres; se disimula en la sombra de las gavetas, cae a veces sobre el piso y abre sus páginas mostrando una silueta de mujer, un rostro de caballero, un perro fugitivo, un bloque de apartamentos, una calzada, un bus urbano, un tren eléctrico, un viejo tranvía, el rostro de un político hace años asesinado, un grupo de insurgentes armados, un manojo de jazmines, una alcachofa, un supermercado o la cara de la actriz ya pasada de moda. El libro halla en la escuela el legítimo hogar, y anhela ser adoptado por los estudiantes. Pero si todo lo anterior puede decirse del libro, no es verdad que pueda decirse tanto de la lectura. Ya Gastón Bachelard hablaba del libro *adquirido* (cualquiera sea el procedimiento), el libro *leído* y el libro

¹¹ Ibid., página 50.

entendido. Convendría saber cuántos libros han adquirido los estudiantes, cada uno de ellos, durante el último año lectivo, cuántos han leído de veras y cuánto ha sido comprendido.

Siguiendo con Pérez Grajales, considérese ahora las etapas requeridas por la lectura:

- Percepción de los signos gráficos
- Decodificación
- Comprensión
- Retención
- Evocación

Las dos etapas iniciales casi no precisan explicación. Es evidente que todo acto de lectura comienza por percibir los signos, reconocer las palabras y sobre todo los conjuntos de palabras o las “unidades léxicas”. Inmediatamente (por seguir aquí una progresión ideal e irreal, porque todo ocurre en un “golpe de ojo”) se quema la etapa de la decodificación en dos planos: revestir de sonidos los signos gráficos y asignar significados a las unidades léxicas que se encubren en las oraciones.

Las tres etapas siguientes, *comprensión*, *retención* y *evocación*, demandan mucha atención. Hay un texto ante los ojos de un lector; las frases cumplen un recorrido, van de la página al cerebro del lector pasando por sus ojos. Gracias a este

recorrido, no siempre feliz y casi siempre accidentado, el lector (sujeto) se apropia de una información que estaba consignada en el libro; su mente se enriquece con nuevos sentidos, se puebla momentáneamente de personajes, situaciones, datos, cifras, pensamientos, pasiones, ilusiones, deseos, angustias, miedos, terrores... Se ha captado (¿?) el significado de un texto, se ha apropiado el lector de una cosa que se llama ahora “macroestructura textual”. Es decir, se ha producido una captación semántica, significativa.

En ese ir y venir, de la página al cerebro, de la mente a la página, de la mente al cerebro, del cerebro a los ojos, de los ojos a la mente pasando por el cerebro, el lector ha “asimilado” una serie de significados, y ha realizado complejas operaciones de **supresión** de parte del texto, de **generalización** de ideas concretas y **construcción** de un nuevo sentido. El texto que el lector comprende no es nunca el texto escrito por el escritor original. Se ha producido una recomposición de elementos y se ha arribado a una nueva estructura. ¿Qué tanto del texto está ahora en la mente del lector? ¿Qué tanto de lo evocado en las horas inmediatamente siguientes a la lectura será recordado y retenido mañana o pasado mañana? ¿Qué significará lo evocado en la vida del lector? ¿Qué tanta virtud modificadora o re-orientadora de la personalidad del lector tendrá el texto reconstruido, tamizado, seleccionado, asimilado?

Habla Pérez Grajales de una “memoria semántica” la cual permite evocar la información obtenida, que sólo excepcionalmente corresponde con la información suministrada por el autor del texto. El lector revisa, traiciona, mutila, confunde,

refunde, oscurece o eleva a un plano superior el texto leído, comprendido. Comprender es retener lo esencial de un texto; cada acto de lectura recompone, recrea, configura una nueva estructura, jerarquiza la información. No siempre perduran en la mente del lector las ideas del texto en la misma jerarquía, pero por lo general se conservan las ideas principales, el tema, el asunto, y se correlacionan con diversa fortuna y gracias a la fortuna misma las ideas secundarias, los sub-temas.

La operación lectora, consistente en la reorganización de las ideas recibidas, corresponde a la observancia de la **superestructura**; un buen lector respetará la jerarquía establecida por el autor, y sólo en un momento posterior de crítica o confrontación con el autor a través de su texto impugnará los planteamientos.

La labor de comprensión no es posible sin la *inferencia*. Un texto tiene dos categorías de datos: aquellos explícitos, exotéricos, que afloran a la superficie y que pueden ser aprehendidos por una simple lectura literal, y una serie de significados y sentidos que Pérez Grajales llama “información omitida”, la cual precisa ser “deducida”, inferida por el lector, y que es posible gracias a la “lectura interpretativa”. Esta segunda lectura es bien difícil y no interesa a la mayoría de los estudiantes. Existe una fobia heurística, un miedo hermenéutico, una pereza inferencial. Toda obra literaria, por ejemplo, cifra sentidos, guarda celosamente significados, y la clave, la ganzúa que abre el candado únicamente la tiene el lector; él es un descifrador, un decodificador. Parece ser que el término decodificación se ha empleado mal, pues a veces se habla de lectura

decodificadora como una fase inicial de la labor lectora; en realidad la lectura interpretativa es asimismo decodificadora (en el sentido que todo texto tiene un código que debe ser entendido, descifrado, para acceder a unos sentidos subyacentes).

“El proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Permite hacer uso del pensamiento crítico, emitir juicios valorativos e interpretar las ideas a la luz de las experiencias nuevas.”¹²

“No se debe confundir la inferencia con la extrapolación. En la primera se interpreta a partir de enunciados textuales generales o particulares de modo que el lector lo único que hace es sacar a la luz los sobreentendidos. En la segunda, se asocian experiencias personales que son evocadas por situaciones o enunciados del texto pero no están implicados en él.”¹³

Las dos fases finales de la lectura son la *retención* y la *evocación*. Un estudiante debe retener lo que juzga valioso y pertinente de retener. Naturalmente, retiene cosas de valor quien leyó cuidadosa, morosa y amorosamente un texto; quien vio atenta, morosa y amorosamente una fotografía, una película; quien escuchó con suma atención una sinfonía, una sonata, un cuarteto para cuerdas; quien se

¹² PÉREZ GRAJALES, obra citada, página 52.

¹³ Ibid., página 52.

detuvo horas y horas ante un cuadro y con sus instrumentos de interpretación afinados pudo resolver para sí preguntas e hipótesis. Para todo ello se necesita tiempo y plena disposición de entender, de descifrar, de interpretar, de deducir.

La importancia de los años iniciales

Cuando en páginas anteriores hemos hablado del escaso “training” que se advierte en los niños y jóvenes escolares, recordamos algunos pasajes de la historia de vida del escritor centroamericano-mexicano Augusto Monterroso, *Los buscadores de oro*. El término inglés *training* no es el más adecuado; mejor podría hablarse de encantamiento, de hechizo; en la intimidad de los hogares debe el niño hallar los libros hechiceros y hechizados, el estímulo de los padres o hermanos mayores, la presencia de un buen amigo de la familia que lo inicie en el mágico mundo de los libros. Es fácil reconocer en el ámbito escolar qué niño fue adecuadamente estimulado en casa, quiénes contaron con padres y madres empáticos, y quienes simplemente fueron dejados a la buena de Dios y pocas veces gozaron de la compañía de un adulto que les contó los cuentos esenciales y les alimentó el imaginario con escenas y escenarios, personajes y acciones, aventuras y viajes fantásticos. Pues bien, en *Los buscadores de oro*, Monterroso cuenta con su tono sencillo, salpicado de humor e ironía, esos años iniciales.

«Capítulo VIII

Sé que nací en un sector de Tegucigalpa llamado entonces Barrio Abajo (¿o se llamaba La Olla?), en una casa bastante grande en la que mi padre había instalado una imprenta. Del interior de la casa no recuerdo nada en absoluto, si bien en mis retinas persisten, imborrables, cierto vago color malva de la fachada y

seis u ocho escalones por los que se subía de la calle a la primera (y creo que única) planta. Pero de la imprenta se arraigaron con fuerza en mi memoria el olor, las prensas de pedal con su grande y redondo plato de metal que subía y bajaba lamido por el rodillo que lo recorría entintándolo una y otra vez; esos mismos rodillos hechos de un material gelatinoso entre firme y blando de color café oscuro, que se aclaraba cuando estaban recién lavados; su alargada estructura cilíndrica y el brillo y la consistencia de aquella tinta negra con que pronto se les volvería a impregnar. Tengo asimismo presentes los altos chibaletes en que se depositaban las aplanadas cajas de caracteres, unas sobre otras; y las casas mismas con sus divisiones asimétricas, cada división destinada a guardar una letra y un signo tipográfico distintos; el tamaño y las formas de las diversas letras acostadas, por decirlo así, en el extremo de diminutos paralelepípedos de acero, y el pequeño aparato metálico y manual llamado componedor, en el que el maestro tipógrafo ponía con asombrosa rapidez y habilidad un tipo tras otro hasta formar las palabras, las cuales a su vez se convertían en renglones que su mano iba acomodando debajo de los anteriormente formados para convertirlos en pequeños bloques de unos diez centímetros de alto, los que por último extraía del componedor, los colocaba junto a otros, y los ataba con firmeza con cuatro o cinco vueltas de cáñamo, y esto terminaría por convertirse en una página o una galera. En otras ocasiones, con letras de madera de tamaño mucho mayor, formaba también palabras más grandes, como las que, todavía sin saber leer, yo distinguía muy bien en los avisos de los periódicos.

Ese mismo hombre era bueno conmigo y me permitía jugar con una de las cajas, o, supongo que para mantenerme quieto y sin distraer la atención de los demás cajistas, me ponía a colocar las letras en sus respectivos lugares, pues ya utilizadas había que volverlas a sus sitios; pero esto era un trabajo arduo, toda vez que yo apenas las distinguía una de otra, y es cierto que era fácil encontrar vocales como la I o la O, pero una consonante como la G, digamos, comenzaba a ser un problema por su semejanza con otras; en cuanto a las minúsculas, la dificultad consistía en que por lo general no se parecían mayor cosa a sus correspondientes mayúsculas. Ante mi absorta mirada de asombro, el maestro tipógrafo redistribuía las letras de una manera tan rápida que en escasos segundos lograba lo que yo habría tardado años en hacer, si es que alguna vez me hubieran permitido permanecer ahí el tiempo necesario para intentarlo.»

En el capítulo X, Monterroso recuerda un *Quijote* ilustrado, sobre todo la lámina en la que aparecen Basilio el Pobre, fingiéndose suicida, y Camacho el Rico. Y piensa el escritor que en ese momento se está decidiendo la senda que habrá de recorrer años después, “por el que el niño arribará, arribó ya sin que él mismo lo sospeche, a dos cosas que serán fundamentales en su vida: la literatura y la toma del partido del débil frente al poderoso.”

Como remate de este capítulo luminoso, Monterroso escribirá:

«Los caminos que conducen a la literatura pueden ser cortos y directos o largos y tortuosos. El deseo de seguir en ellos sin que necesariamente lo lleven a ningún

sitio seguro es lo que convertirá al niño en escritor. Una vez más, entre la escena real y la imaginaria, escoger esta última es una decisión inconsciente que tendrá que pagar en lo que le espera de vida con una alta cuota de trabajo, disciplina y sufrimiento, si quiere en verdad no llegar nunca, explorar mundos desconocidos y, sin detenerse, seguir de nuevo como al principio.»

En contraste con este mundo encantado de la imprenta, los tipos y los cubos en los que estaban dibujadas las vocales, Monterroso experimenta una verdadera fobia por la escuela:

«La escuela nunca me gustó y siempre la rechacé. Mis escasas experiencias vitales me habían hecho demasiado tímido como para enfrentar día a día sin angustia los problemas que cada mañana traía consigo, ya fuera en los salones de clase como en los recreos. La aritmética, la geografía, la botánica, presentaban todos los días dificultades que había que vencer por orgullo o por vergüenza, pero nunca por placer o con gusto; las multiplicaciones de quebrados (las divisiones de quebrados pasaron muy pronto a ser algo absolutamente fuera de este mundo); el dibujo de un mapa de Centroamérica con el trazado de sus sinuosas líneas divisorias, que por supuesto en mi cartulina no coincidían nunca, ni de manera remota, con las del reluciente original colgado en la pared que nos servía modelo; o el de las montañas, los lagos y los ríos que había que colorear con crayones verdes o azules; distinguir una planta fanerógama de una criptógama y hacer las descripciones de las flores con sus corolas, estambres y pistilos; en fin, todo lo que hubiera que aprender por fuerza, constituía un cúmulo de signos

amenazadores que se revolvían en mi mente cuando me dirigía a la escuela. Por lo general iba a la escuela solo, a pie, distrayéndome en el trayecto con los pequeños arroyos que se formaban en los lados de las calles sin pavimentar en la temporada de lluvias; buscando en la tierra mojada hormigas gigantes o zompopos para ponerlos a pelear entre sí y ver cómo terminaban destrozándose; viendo una manada de perros que se disputaban con ferocidad la posesión de una escaúilda hembra asustada; bueno, cualquier cosa que sirviera para retrasar el mayor tiempo posible la llegada a la escuela y el cruce de la alta puerta de madera que se cerraba en forma inexorable a las ocho en punto.

[...]

A todo esto, y a otras horas, había que añadir la constante amenaza de un llamado del director a la Dirección; los ejercicios de caligrafía Palmer con sus círculos y diagonales que había que hacer con tinta negra y con plumillas (puestas en el extremo de un canutero) metálicas, doradas o plateadas, cuyas puntas se rompían siempre al segundo intento; aprender de memoria los nombres de los sucesivos puntos de las fronteras de cada país centroamericano con sus respectivos vecinos, nombres de los que ahora recuerdo uno, quizá por su sonoridad : El Mal Paso de Similatón. ¿Qué cosa podía ser ese Similatón: un barranco, un río, un personaje, un despeñadero? ¿Entre Honduras y Guatemala? ¿Entre Honduras y Nicaragua? ¿A quién le importa? ¿A quién podía importarle? Pero no saber señalar su lugar preciso significaba entonces amonestaciones, vergüenza y sufrimiento.»

En adelante, todo el libro *Los buscadores de oro* es un ejercicio memorístico en el cual Monterroso rinde homenaje al ambiente familiar, en el cual siempre estuvo rodeado de personas instruidas que sostenían largas tertulias con su padre editor. Había novelas, libros de versos y obras teatrales al alcance de la mano del futuro escritor.

Ver a un padre con un libro abierto entre las manos, sobre las rodillas, grave o sonreído, y saber que está y no está, que viaja sobre dunas inclementes o surca mares fantásticos, que va en pos de una ballena blanca o escala cumbres borrascosas; que está a punto de descubrir el misterio de la piedra filosofal o sintetizar el elixir de la eterna juventud; dormirse escuchando algún cuento pakistaní o georgiano, de los zulúes o los bosquimanos, acompañar a tío conejo en su duelo con tío tigre, esperar la llegada del buque fantasma o el tesoro de los Nibelungos; salir del bosque en compañía de Pulgarcito; ayudar a construir la casa de ladrillos del tercer cerdito famoso y asistir a la captura del lobo gris de Prokofiev, son experiencias que todo niño debería tener en sus primeros años. Ya después en la escuela, las cosas irían mejor, sin duda.

Ahora sí, la producción textual

Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo, profesores de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, han escrito *Constructivismo y lengua escrita*; asimismo Marina Parra, de la Universidad Nacional, publicó hace unos años *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. La bibliografía consultada

por los tres autores anteriores es extensa y, además de ellos, son muchos los que en Colombia y el continente americano, sobre todo en Estados Unidos, México, Brasil, Argentina y Chile, han elaborado sus respectivos aportes. Parece ser que la producción de textos se plantea como reto en tanto son muy pocos los profesionales, profesores y estudiantes de todos los grados y niveles que son capaces de escribir con claridad, coherencia y belleza formal.

Pero, ¿qué se entiende por **producción escrita**? Negret y Jaramillo ensayan una definición: “Se entiende por *producción escrita* toda acción que realiza el sujeto con la lengua escrita para producir e interpretar, en cualquiera de sus formas posibles, textos escritos.”

En una nota de pie de página, aclaran que la producción escrita implica no sólo la producción de textos sino también la “realización lectora de los niños”. Quiere esto decir, si entendemos a los autores, que todo acto de lectura por parte de un lector (niño o adulto, profesor o estudiante) es, en esencia, un trabajo de elaboración. El texto es en el proceso activo de su lectura.¹⁴

En las páginas siguientes, los autores hablan de las funciones de la lectura y la escritura y sugieren orientar y estimular la producción escrita a partir de “situaciones significativas”, es decir, aquellas que se nutren de una experiencia vital. A la pregunta de ¿para qué escribir?, responden: “Primero, para que la experiencia no se pierda en el flujo de los sucesos de la vida, para retenerla y

¹⁴ NEGRET & JARAMILLO, obra citada, página 90.

conservarla, como cuando se toma una fotografía. Y segundo, para transmitirla, poniéndola en circulación, para que el cuento llegue a otros que no lo han vivido.”¹⁵

Sugieren los autores que los maestros deben estar atentos al discurrir de la vida, escolar y extraescolar, a los sucesos extraordinarios, para “convertirlos en situaciones significativas que promuevan, causen y movilicen la escritura y la lectura con sentido.”

Un poco después hablan del para qué de la escritura, es decir, de su función social, de su razón de ser. No se escribe por que sí, ni por que no se deja de escribir; hay algo más profundo que debe encauzar, motivar y animar ese acto aparentemente simple y anodino de colocar palabras en el papel. Insisten los autores en la circulación de los escritos hechos por los estudiantes, que sean conocidos, que “se despliegue(n) en los ámbitos que lo hacen verdadera escritura.”

La escritura, pues, en la visión de Negret y Jaramillo es un hecho social, un asunto que debe trascender al individuo (productor) e ir en busca de lectores (quienes, al leer el texto, se convierten en sus productores también). Se escribe para ser leído, inicialmente por el mismo autor del escrito, y después para que otros lo lean, como

¹⁵ Ibid., página 90.

sostiene el escritor Aidan Chambers en *Un consejo para escritores principiantes* (ASOLECTURA, De Antología # 3, página 45).

En una serie de trabajos compilados por los profesores Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio, *Los procesos de la escritura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*, sobre todo en el ensayo *La escritura como proceso*, las profesoras de la Universidad Nacional Clemencia Cuervo Echeverri y Rita Flórez Romero ponen el acento en el acto concreto y complejo de escribir; acto que “impone demandas simultáneas sobre el escritor”. Este proceso comienza “cuando una persona que escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar –los significados deseados–, y controlar la longitud del texto.”

Como puede observarse, son muchas las exigencias que se le imponen a una persona cuando decide escribir un texto. Pero, ¿debe ser consciente de todas ellas? Es muy probable que la plena conciencia de esta serie de demandas disuada al más competente y temerario de los seres humanos de acometer la escritura de una simple carta o un informe de actividades.

Uno, buscar contenidos y generar ideas; dos, decidir acerca de cómo organizar el texto; tres, pensar en el destinatario; cuatro, los efectos que desea lograr; cinco, manejar bien el lenguaje; seis, sintaxis y selección del vocabulario; siete, estilo; ocho, coherencia y lógica intrínseca; nueve, ortografía; diez, claridad y transparencia; once, fuerza; doce, puntuación; trece, tamaño del texto.

Pese a todas estas precauciones de producción, el texto puede no suscitar una sola idea genuina, fracasar en los efectos y ser oscuro y difícil de tragar. Otras veces, el texto puede ser coherente, bien segmentado, con preciso vocabulario, buen estilo, excelente ortografía, claro como el agua clara y transparente como el cristal, y, ¡oh desilusión!, no decir nada y pasar desapercibido en el mundo humano vital al cual pertenece el autor.

Marina Parra ha escrito un manual y en el capítulo 4 explica, por etapas, el proceso de producción de un texto escrito:

- a. El emisor tiene una intención comunicativa
- b. Selecciona un referente o sector de la realidad acerca de la cual escribir
- c. Define el tema (la información fundamental)
- d. Determina las partes del texto (dependiendo con el tipo de documento)
- e. Elabora un plan global (subtemas, proposiciones y conceptos).

- f. Expresa, finalmente, mediante categorías lingüísticas el significado que quiere transmitir.¹⁶

Todo lo anterior suena lógico, racional, ordenado, cósmico, limpio, claro, transparente, cuerdo, pertinente, pero, en verdad, todo proceso de crear [un texto] viene de más adentro, de las regiones oscuras del inconsciente, de los deseos. Todos los esfuerzos por racionalizar y hacer rectilíneo el proceso de elaboración de textos escritos (llámense cuentos, ensayos, novelas, poemas) es encomiable, pero insuficiente. Cualquiera que haya escrito un poema, un cuento, un ensayo sabe que nadie, al momento de escribir, las tiene todas consigo. Existe un estado de ánimo, una aprensión, un sufrimiento, un sentido de pérdida y una profunda necesidad de hallarse y situarse que mueve al ser humano a escribir.

Ocurre que en todos estos manuales jamás se habla del dolor, del sufrimiento, del deseo, de la angustia, de la pérdida, del miedo, del amor, de la derrota, de la desesperada sed de auto-reconocimiento, de hallar señas de identidad, de inventarse e inventar a los otros, de salir de sí, de ser distinto, de determinarse, de corregir lo mal hecho, de finalizar el proyecto de Dios, de ser inclusive Dios.

Si no se experimenta una sed de sentidos jamás se escribirá algo de valor. Con las recomendaciones anteriores, se podría llegar a ser una eficiente secretaria, un hábil escribidor de correspondencia comercial, un hacedor de discursos de posesión de presidentes, un consumado notario, pero jamás un buen escritor. En

¹⁶ PARRA, Marina, obra citada, página 29.

verdad, poco se dice acerca de escribir con sangre, como lo quería Nietzsche; poco se dice del explorarse, del buscarse, del buscar al otro, de tender puentes, de abrir esclusas al sufrimiento, de formarse un carácter.

Hace mucho bien estimular la imaginación, explorar el inconsciente, jugar en el aula de clase. Es bueno poner a soñar a los estudiantes, y estimularlos a escribir algo, cualquier cosa, no importa que no haya plan, ni estrategias productivas, ni anticipaciones de destinatario, estilo, sintaxis, vocabulario, formas, efectos, etc.

De escuelas y libros

En el libro *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro y José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, la entrevistada, Emilia Ferreiro, dice cosas fuertes sobre y contra la escuela:

Rosa María Torres le comenta a Emilia:

“Emilia, en estos últimos años de viajar por el mundo entero he podido constatar algo patético: los profesores, en todas partes, enseñan a leer y escribir de la misma manera.

Yo sabía que hay ciertos rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido ahora oportunidades de presenciarlo en los países y las lenguas más diversos: niños que repiten coreando, profesores que escriben en un pizarrón esperando que los niños copien, largos coros, interminables letanías. En escuelas rurales y

urbanas, públicas y privadas, con profesores capacitados y no capacitados.

¿Cómo es posible que esto suceda en todo el mundo?

Emilia Ferreiro: La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos. En algún texto dije que el único avance que veía en las últimas décadas era la desaparición del castigo corporal. Me da la impresión de que en eso se ha avanzado (no quiere decir que no haya agresión; hay formas más sutiles de agredir).

Tú hablas de prácticas que no son muy diferentes de la formación de los escribas en la Mesopotamia clásica, cuando la conservación de documentos dependía de la copia; no había otra manera de reproducción, se necesitaba formar técnicos copistas. Eso sigue tal cual, como si no hubiera pasado nada, como si la imprenta o el fotocopiado no se hubieran inventado, y aunque la materia 'caligrafía' prácticamente está ausente en los programas, la idea que subsiste detrás de la caligrafía no se ha desacreditado, aún está vigente."¹⁷

A lo largo de la charla con Torres, Emilia Ferreiro sigue dando finas puntadas todas dignas de tenerse en cuenta. Insiste en que se sigue pensando que todo debe pasar por transmisión oral. "El maestro tiene que hablar, explicar, y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar." Se está en plena cultura oral, y

¹⁷ FERREIRO, Emilia, obra citada, páginas 153-154.

los libros, esos objetos raros, están a disposición del maestro, pero nunca como un saber acumulado a ser visitado y revisitado por niños y adultos.¹⁸

De acuerdo a las sugerencias de Emilia Ferreiro, lo ideal es que maestros y alumnos realicen la búsqueda y el recorrido de las rutas que conducen al saber acumulado durante milenios por la humanidad, “pero sigue siendo el maestro el que sabe, y lo sabe todo.” Y remata con dureza: “Es curioso que ni siquiera la cultura escrita haya entrado a la escuela.”¹⁹

Los libros deben ser una presencia permanente en el ámbito de un colegio; la biblioteca debe estar abierta las 24 horas del día y quienes offician de bibliotecarios deben ser buenos y sabios lectores, guías y compañeros de los niños; deben ser como sacerdotes encargados de iniciar a los niños en los misterios de la vida y de la muerte. En las aulas debe haber anaqueles o rincones con libros, revistas, periódicos. Un comentario de Emilia Ferreiro parece registrar la realidad de muchos establecimientos educativos colombianos:

“Es terrible reconocer que la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existieran, en una época en que ya estamos poniendo en tela de juicio nuestra propia idea de libro y de biblioteca.

En México lo hemos visto de una manera bastante dramática. En el momento en que se formaron bibliotecas de aula, el famoso proyecto de los Libros del Rincón,

¹⁸ Ibid., página 154.

¹⁹ Ibid., página 154.

la llegada de las cajas llenas de libros no despertaba necesariamente la curiosidad de los maestros por abrirlos y ver qué había dentro, sino más bien el miedo: ‘¿Qué vamos a hacer con todo esto?’

Yo diría que el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice ‘de la página 5 a la 15’, y no lean lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello. La pluralidad de libros se visualiza como un peligro.”²⁰

Es probable que el temor a los libros, generalmente desconocidos por el profesor, se inscriba dentro de un temor mayor: el miedo a la diversidad, también relacionado con el miedo a perder el control sobre la situación. Si al aula llega un libro que el profesor no ha leído, inmediatamente se pone en guardia.

No está demás insistir en que la presencia de libros diversos, didácticos, pero sobre todo “no didácticos” (que puedan ser utilizados didácticamente), es una garantía de diversidad de puntos de vista, de una posibilidad real de permitir que la realidad penetre a la escuela. Y el maestro debe ser el primero en fomentar la presencia de todos los libros.

La superstición de la norma

Existe algo llamado gramática: un “corpus” de normas, del cual se dice que es de observancia obligada por parte de quienes se dispongan a usar la lengua escrita.

Sin embargo, la experiencia de grandes escritores advierte que primero fue la

²⁰ Ibid., página 155.

acción, es decir, el escribir, y después el uso de la gramática. Unas líneas del escritor portugués Fernando Pessoa pueden ser de mucha pertinencia. Hojeando el *Libro del desasosiego*, se encuentra el lector con la siguiente reflexión:

“16

He meditado hoy, en un intervalo de sentir, en la forma de prosa que uso. En verdad, ¿cómo escribo? He tenido, como todos han tenido, el deseo pervertido de querer tener un sistema y una norma. Es cierto que he escrito antes de la norma y del sistema; en esto, por tanto, no soy diferente de los demás.

Analizándome esta tarde, descubro que mi sistema de estilo se asienta en dos principios, e inmediatamente, y con la buena manera de los buenos clásicos, erijo estos dos principios en fundamentos generales de todo estilo: decir lo que se siente exactamente como se siente —claramente, si es claro; oscuramente, si es oscuro; confusamente, si es confuso—; comprender que la gramática es un instrumento, y no una ley.”²¹

Obsérvese con detenimiento la libertad que reclama Pessoa para todo acto de escribir; “decir lo que se siente exactamente como se siente” y no esperar saber decirlo con corrección. Debe comprenderse, y esta idea es fundamental, que la gramática es un instrumento. El escritor debe valerse de ella de la mejor manera

²¹ PESSOA, Fernando, *Libro del Desasosiego*, Seix Barral, página 42.

posible y trasgredirla con conocimiento de causa cuando la trasgresión sea necesaria para decir las cosas tal cual se sienten.

“Supongamos que veo ante nosotros una muchacha de modales masculinos. Un ente humano vulgar dirá de ella, «Esa muchacha parece un muchacho». Otro ente humano y vulgar, ya más cerca de la conciencia de que hablar es decir, dirá de ella, «Esa muchacha es un muchacho». Otro igualmente conciente de los deberes de la expresión, pero más animado por el afecto de la concisión, que es la lujuria del pensamiento, dirá de ella «Ese muchacho». Yo diré «Esa muchacho», violando la más elemental de las reglas gramaticales, que manda que haya concordancia de género, como de número, entre la voz sustantiva y la adjetiva. Y habré dicho bien: habré hablado en términos absolutos, fotográficamente, fuera de la vulgaridad, de la norma, y de la cotidianidad. No habré hablado: habré dicho.”²²

Escribir, entonces, en esta particular lógica de Pessoa, es **decir**. Lo importante no es hablar, es decir lo que se quiere decir. Hablar bien, es decir, escribir correctamente, sin construir un sentido propio en el acto de decir es propio de entes vulgares, normales y cotidianos. Un poco después, el escritor portugués considerará las divisiones legítimas y falsas que realiza la gramática. Toma el caso de los verbos transitivos e intransitivos, y considera que, en casos agudos, un verbo intransitivo como Ser se convertirá en transitivo, como cuando se dice «Me soy». Debe tenerse en cuenta que Pessoa insistirá siempre en decir mucho

²² Pessoa, obra citada, páginas 42 y 43.

así sea contrariando las buenas costumbres y las normas gramaticales, y no hablar por hablar en muchas frases impecablemente vacías.

Al finalizar estas notas del párrafo 16 de su libro desasosegado, el escritor considerará que la obediencia de la gramática viene bien a aquellos que no saben pensar lo que sienten. Y para quienes saben mandar en sus expresiones lo más recomendable es apenas servirse del instrumento.

En el acto de decir, el escritor debe ser el soberano, y no la gramática.

Últimos aportes

En el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara (México), 2003, la profesora española Teresa Colomer disertó acerca de ¿Quién promueve la lectura?, y al final expone los que, a su juicio, deben ser los objetivos de aprendizaje propios de la institución educativa:

1. *Enseñar a leer* en el sentido amplio que se ha desarrollado en las últimas décadas. Lo anterior implica desde el dominio del código hasta el desarrollo de las llamadas “habilidades lectoras”; iniciar al estudiante en el conocimiento y el reconocimiento de los distintos tipos de textos y acompañarlos hasta que interioricen pautas de autocontrol de lo comprendido, indicando objetivos para cada lectura.
2. Asegurar la lectura de libros de calidad para todos, contribuyendo a establecer unos criterios sobre la jerarquía existente en los textos sociales.

Admite doña Teresa Colomer que cada niño o joven se acerca a un libro con unos intereses, gustos y objetivos determinados, pero que corresponde al educador, y a la escuela como institución, darle a los estudiantes la oportunidad “de crear un horizonte de lecturas sobre el que proyectar e inscribir las propias.” Gracias a su experiencia como lector, el profesor o la profesora sabe que existen obras esenciales, un poco difíciles quizá para abordar, pero que una vez descubiertas ciertas claves se puede acceder a su universo.

3. Asegurar el conocimiento, aunque sea a distintos niveles, de algunos de los ‘textos clásicos’ que se han convertido en referentes colectivos y que han contribuido a la construcción de identidad. Sugiere la autora que se debe actualizar el patrimonio cultural. Nuevos escritores, dramaturgos, artistas plásticos y poetas han aparecido en escena y es preciso conocerlos en las escuelas. El mundo se ha hecho más global y más complejo y nuevas expresiones exigen su lugar y su tiempo en la institución educativa.
4. *Enseñar cómo leer textos inicialmente complejos para el lector.* Se trata de fomentar la lectura guiada, contextualizada, que brinde a los estudiantes, por parte de los profesores, información de época, estilo y tendencias del escritor en cuestión. Por ejemplo, los llamados clásicos de la literatura universal reclaman permanentemente ser leídos y comprendidos en las aulas. “Dar espacio a la construcción compartida o mayor protagonismo a los alumnos no significa abandonar el papel de enseñarles qué es lo que tienen que hacer para entender un texto en profundidad.”

5. “Asegurar una cierta sistematización sobre el funcionamiento social del lenguaje escrito y sobre el sistema ficcional y literario.” Ninguna institución podrá reemplazar a la escuela en esta tarea de analizar y estudiar a fondo la manera cómo a través del lenguaje escrito se producen y se ponen a circular formas de ver el mundo, imágenes de sociedad y épocas, símbolos y signos que condensan representaciones de la vida en su proteica exhibición.²³

En un ensayo de reciente publicación, *El papel de la mediación en la formación de lectores*, Teresa Colomer vuelve a insistir en las responsabilidades de la institución educativa en el fomento de la lectura. Al final de la cita de Jean Marie Privat, se enfatiza en que leer, lejos de ser un acto de pura intimidad individualista, está saturado de sociabilidad. Se lee en un determinado ambiente, y estimulado, desafiado, nutrido, por ese ambiente. La escuela debe propiciar en todo momento el acceso libre a los textos y asimismo garantizar una correcta orientación. Es la institución educativa la llamada a amasar el “capital cultural” en cada estudiante, sin el cual nadie se convertirá en lector. El libro por sí mismo no convierte a los niños y jóvenes en lectores.²⁴

Colomer recomienda lo siguiente:

- Fomentar los hábitos de lectura compartida en la familia.

²³ COLOMER, Teresa, *¿Quién promoció la lectura?*, ASOLECTURA, De Antología # 3, Abril de 2004.

²⁴ COLOMER, Teresa, *El papel de la mediación en la formación de lectores*, editado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, BIBLORED y COLSUBSIDIO, mayo 2004.

- Asegurar la formación profesional de los enseñantes sobre este tipo de prácticas.
- Extender las rutinas de construcción compartida y de relación entre lectura y escritura en las actividades escolares y de fomento lector.²⁵

Perfilando un “itinerario de lectura”, Colomer sugiere:

- Incorporar tiempo escolar para la lectura silenciosa autónoma.
- Crear espacios y rutinas para la lectura escolar y familiar.
- Introducir mejoras en los programas de aprendizaje.

Colomer se ha convertido en una excelente y oportuna crítica de esa transición de “la lectura como deber” a la fase de “el deber del placer”. “No resulta nada nuevo señalar que, tras las querellas sobre los métodos de aprendizaje de la lectura y tras la crisis sobre las rutinas tradicionales de enseñanza literaria, la desorientación de los docentes sobre su labor en estos aspectos ha sido generalizada. Así, la reciente investigación educativa francesa se basa en la distinción de Chartier y Hébrard (*Discursos sobre la lectura 1880-1980*) entre lectura libre y lectura guiada para señalar la tensión social que existe entre ellas y el modo como se superponen incesantemente los objetivos de la enseñanza de la literatura que abarcan ya la dinamización cultural, la transmisión del patrimonio, la cohesión social, el acceso al ocio de calidad, etcétera. Por otra parte, la

²⁵ Ibid., página 20.

investigación educativa anglosajona no cesa de clamar en los últimos tiempos contra el callejón sin salida al que lleva una enseñanza basada en la recepción lectora si es vista como un simple intercambio de opiniones, y contra el empeoramiento de resultados de una enseñanza que no suministra ni sistematiza conocimientos o que se basa en programas de enseñanza directa de estrategias y habilidades lectoras.”²⁶

También se pone en crisis la simple animación de la lectura, la distribución de libros en parques y bibliotecas públicas, sin que ello se acompañe de una verdadera guía. No es bueno dejar sólo en su ruta al joven lector; no basta ponerlo en contacto con los libros y animarlo a leer cualquier cosa; es aún más necesario, y esto sí verdaderamente orientador, acompañarlo en esa ceremonia de iniciación. [...] Los niños y niñas también necesitan tiempo en el aula para practicar la lectura autónoma; rutinas cotidianas en las que se les «ocurra» que pueden tomar un libro y no prenderse del *zapping* televisivo; alguien que facilite el equilibrio entre su interés impaciente y su lectura lenta, o que no les remita a la dilación del diccionario cuando se topan con palabras nuevas; proyectos largos de trabajo que den sentido a las lecturas escolares a la vez que crean expectativas sobre el modo de lectura o el grado de profundidad requerido; o actividades de presentación de los libros que desarmen el miedo y la reticencia que provoca cualquier texto desconocido en cualquier lector.”²⁷

²⁶ COLOMER, Obra citada, página 21.

²⁷ Ibid., página 22.

Dicho esto, Teresa Colomer señala que “asistimos a una gran ceremonia social de la confusión.” Existe “una preocupación obsesiva y tópica” por indagar en las causas y las consecuencias del desafecto por la lectura y la escritura en la sociedad y particularmente en la institución educativa. Son muchas las ideas que expresa la autora en las páginas siguientes, pero basta con rescatar que las novelas de aventuras de Verne, Stevenson, Salgari, y tantos otros, del siglo XIX, fueron en su tiempo estigmatizadas como lectura de baja calidad, para gentes incultas, plebes u ociosas. Sugiere la autora que ahora se necesita brújula y poner a punto un nuevo *corpus* de textos, el cual no puede estar constituido por libros de consumo, pues “no se aprende a leer libros difíciles leyendo sólo libros fáciles.” Para superar la *impasse* actual, la autora sugiere:

- Fomentar los estudios sobre libros y recepción.
- Orientar socialmente a través de instancias críticas.
- Formar a los mediadores sobre los criterios de selección.
- Producir buenos libros.²⁸

²⁸ Ibid., página 26.

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente proyecto de investigación se han combinado diversos enfoques epistemológicos, privilegiando el enfoque cualitativo-etnográfico, camino hacia una investigación aplicada. Se hace diferencia entre método y técnica; el método implica una forma de pensar y actuar acerca del objeto de investigación; la técnica [de apoyo] es un procedimiento práctico en el que se apoya el método para realizar la tarea asignada y pertinente.

Sin método no hay filosofía subyacente al trabajo investigativo; y sin técnica la filosofía sería una simple teoría sin posibilidad de encarnar en la vida y transformar las cosas.

El trabajo ha seguido unas pautas y unos protocolos muy sencillos, como conviene tratándose de niños de educación inicial. Los pasos han sido los siguientes:

- 1: Elección de un Hogar Infantil, ubicado en el barrio «Guacamayas», Segundo Sector, Localidad de San Cristóbal (la Cuarta), Bogotá, Distrito Capital.
2. Se trabajó con el universo total (24 niños), en edades que oscilan entre el 1 y los 5 años de edad. Se trata de niños y niñas de barrios de estratos 1 y 2, a veces con la presencia completa de sus padres (40%) y un 60% de madres cabezas de familia, de varias regiones del país, un porcentaje apreciable de ellas en situación de desplazamiento. No se aisló un grupo control, sino que todos los niños y niñas estuvieron participando de los talleres, naturalmente con aportes diferenciales de

conformidad con la edad, los estímulos recibidos en casa y la idiosincrasia individual.

En lo atinente al protocolo de investigación se hizo una identificación del proyecto, estableciendo el título del proyecto, el nombre de la entidad en la cual se realizaron las prácticas, el investigador principal, los antecedentes del proyecto y la justificación, lo cual puede verse en los preliminares de este trabajo. La identificación institucional arroja el siguiente resultado: se trata de un Hogar Infantil de iniciativa individual, atendido por jardineras empíricas, sin apoyo estatal, pero en vías de integrarse a la red de hogares infantiles de la Secretaría de Integración Social, una de las secretarías de la Administración Distrital, dependiente de la Alcaldía Mayor.

Descripción de los talleres

Se realizaron cinco talleres a lo largo del primer semestre del año 2013, siempre en la misma institución, con la colaboración de las cuatro jardineras y de algunas madres de apoyo. Estuvieron en promedio veinte niños. Algunos o algunas dejaban de asistir por problemas de salud.

Cada uno de los talleres comenzaba con una dinámica, en la cual se buscaba entrar en tratos amables con los niños y niñas, cosa nada difícil dada la proyección positiva de los preescolares hacia los adultos atentos e interesados en su bienestar, cuidado y formación.

Había, por regla general, un diálogo preliminar con los niños y niñas, y en él se indagaba acerca de la situación en el hogar, si había o no libros, revistas o magazines con muñequitos e historias en la casa, si los padres solían leerles antes de acostarse, si los mismos padres o abuelos aparte de contarles cuentos, leían, etc. Los niños, particularmente locuaces y sinceros, sin pizca de malicia o desconfianza, se explayaban en estas confesiones, lográndose, gracias a ellas, no sólo un acercamiento cualitativo a la dinámica del hogar, sino a los recursos de que disponían en lo atinente a lectura. Se pudo dejar en claro, al cabo de los tres primeros talleres, que los niños y niñas tenían escaso, cuando no nulo, estímulo en el proceso de apropiación de la lectura creativa por parte de los padres y abuelos. Asimismo se pudo establecer que el Hogar Infantil, verdadero hogar sustituto, algunas veces, o alternativo, otras, tampoco estimulaba la imaginación creadora de niños y niñas, pues las mismas jardineras adolecían de una verdadera formación como pedagogas infantiles o animadoras culturales.

Como resultado de los talleres in situ, y con la participación de las jardineras, éstas cambiaron la forma de relacionarse con los niños y niñas, y poco a poco fueron apareciendo los libros para niños en el Hogar Infantil.

Las sesiones no podían extenderse más allá de una hora, permitiendo la libre participación de los niños y la interpolación de anécdotas familiares, que los niños y niñas cuentan con absoluta espontaneidad. Los talleres introdujeron una ruptura benéfica en la rutina del Hogar Infantil. Esto permitió comprender a las jardineras que el juego constituye la *vía regia* para el conocimiento. El aprendizaje temprano no es viable sin el juego y la complicidad lúdica de las jardineras. Al comienzo se

notó un trato autoritario y seco por parte de las jardineras, y al final se observó un poco de dulzura, de empatía y complicidad con niños y niñas. El gesto adusto, la exigencia casi neurótica en mantenerlos quietos y en silencio cedió a una actitud no anarquista ni del “dejar hacer”, sino de democracia en el saloncito en el cual tenían lugar la lectura de los cuentos y las sesiones de diálogo con niños y niñas.

Cada taller se cerraba con una breve recapitulación de lo visto. Por ejemplo, en una de las sesiones los niños y niñas fueron reconstruyendo, con aspectos de su propia cosecha, el cuento clásico de *Caperucita Roja*, del cual existen dos versiones universalmente conocidas: la de los hermanos alemanes Jacob y Wilhelm Grimm y la del académico francés Charles Perrault. Es bueno acotar aquí que de este cuento existen millares de variaciones en diversas tradiciones culturales. Un estudio erudito de Perrault, en el cual se señalan algunas de las tantas recreaciones del cuento, se debe a la autoría de Marc Soriano. En el repertorio se introdujeron cuentos clásicos, que han sido recogidos y rehechos por lingüistas y folkloristas, antropólogos y etnólogos, así como cuentos llamados folklóricos, regionales, dentro de los cuales sobresalen, en Colombia, *La Madre monte*, *La Pata sola*, *El Hojarasquín del monte*, *La Llorona*, y por supuesto los héroes y superhéroes de la televisión, alimento permanente de niños y niñas. El mismo Hogar Infantil se llama Winnie Pooh, uno de los personajes predilectos de esta franja de edad.

Los niños más pequeños (1 y 2 años de edad) tenían un trato diferente, pues ellos difícilmente se mantienen atentos a la narración de un cuento. Se conversaba con ellos, se les preguntaba sobre si tenían o no mascotas, y que qué animal querrían

ser. Por supuesto, la mayoría quería ser Tío León, el Rey de la Selva, o un dinosaurio. Se sabe que desde el éxito devastador de la película de Steven Spielberg, *Jurassic Park* (Parque Jurásico), filme sencillamente maravillosamente en punto a recreación de ese pasado remoto, anterior en 62 millones de años a la presencia del hombre sobre la faz de la Tierra, niños, niñas, adolescentes y adultos inclusive siguen fascinados por esos enormes saurios. El encanto continúa porque siguen filmando y divulgando centenares de documentales acerca del Triásico y el Jurásico, en los cuales ejercieron su tiranía indisputable los dinosaurios (*saurios terribles*). Los estudios divulgados a través de Natgeo, Animal Planet y The History Channel contribuyen a nutrir el imaginario infantil y a casi hacerles creer a niños y adultos que estos animales están más vivos que nunca y que hacen parte de la fauna actual de la Tierra.



Conociendo los niños en su primer día de taller

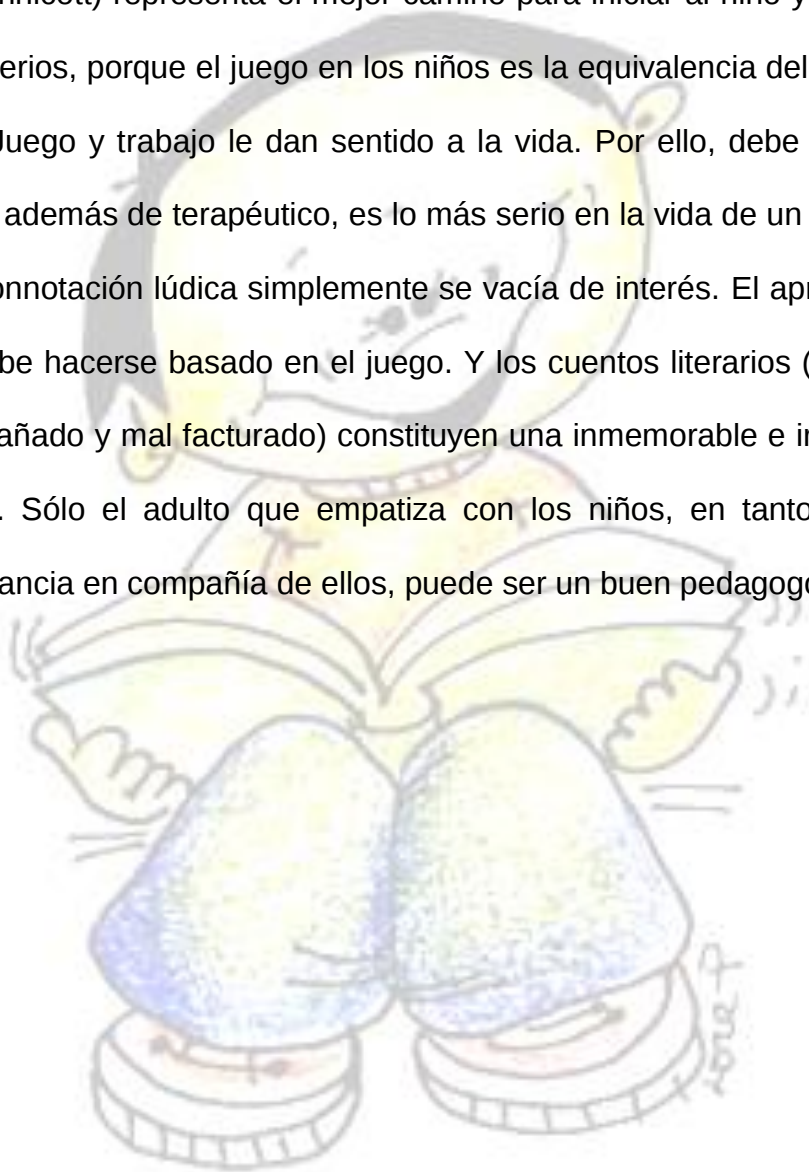


Con la Coordinadora del Jardín

Conclusiones

Se puede concluir de los talleres que, en esta edad (1 a 5 años), los niños y niñas dependen en casi todo de la iniciativa de los adultos, en calidad de padres o educadores iniciales. Los niños se comportan como una greda maleable y dúctil en las manos de quienes se encargan de guiarlos por los caminos impredecibles de la vida. Esta fase es esencial, porque aquí se colocan las piedras angulares del edificio de la personalidad. Naturalmente, en las demás fases, antes de la mayoría de edad legal, los seres humanos tienen diferentes oportunidades para tomar otras sendas, pero cada vez es menos posible variar el camino señalado en esta fase inaugural de la existencia. Seguramente leer y escribir no haga mejores seres humanos, porque se puede acceder a libros mal escritos, sosos, frívolos (y estos abundan ahora), pero sí, sin duda, apropiarse a profundidad y responsablemente de la lectura y la escritura creativas (no parasitarias ni reproductivas) forma seres complejos, que van a ocuparse y preocuparse de los problemas esenciales.

El juego (y esto se ha repetido millares de veces en millares de libros por los grandes pedagogos, desde el Platón de *La República* hasta Claparède, Piaget, Vigotski y Winnicott) representa el mejor camino para iniciar al niño y a la niña en los asuntos serios, porque el juego en los niños es la equivalencia del trabajo para los adultos. Juego y trabajo le dan sentido a la vida. Por ello, debe reconocerse que el juego, además de terapéutico, es lo más serio en la vida de un niño. Lo que no tiene la connotación lúdica simplemente se vacía de interés. El aprendizaje, en esta fase, debe hacerse basado en el juego. Y los cuentos literarios (no cualquier cuento desmañado y mal facturado) constituyen una inmemorable e irremplazable propedéutica. Sólo el adulto que empatiza con los niños, en tanto recupera y revisita su infancia en compañía de ellos, puede ser un buen pedagogo.



Asómate... y Verás

Actividades con estudiantes de cuarto grado

(Institución Educativa Distrital “Rafael Núñez”, Sede B, Localidad Cuarta (San Cristóbal))

Para el desarrollo de estas actividades, se contó con las sugerencias dadas por Josette Jolibert y su equipo de asistentes. Se les explicaron a los estudiantes los siguientes aspectos:

- Utilidad y funciones de la escritura (Debe recordarse que Jolibert afirma que la escritura sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios).
- Cuando una persona se apropia adecuadamente de la escritura logra un ascendiente sobre sus semejantes (un escritor puede incidir en los destinos de su comunidad de pertenencia, a través de la escritura se puede convocar a las gentes, solucionar conflictos, divertir y hacer soñar, agregar algo nuevo al conjunto de creaciones ya existente. Recuérdese que la palabra autor viene del latín *auctor*, y significa el que aumenta la realidad.)
- La escritura genera placer, tanto a quien la hace como a quien (quienes) la recibe (n). Existe el placer de inventar, el placer de unir palabras y verlas convertirse en frases y éstas en historias; la escritura puede hacer más amable la vida, más bella, más noble. El gran autor es aquel que ennoblece los asuntos aparentemente anodinos o insignificantes de la vida cotidiana. Una simple piedra, una casita de tablas en medio del bosque, el bosque

mismo, la niebla que baja de los cerros, un insecto, una puesta de sol, etc., quedan ennoblecidos si de ellos se ocupa un gran escritor. Un par de amigos, el uno flaco y desmirriado, y el otro gordo y simplote, han quedado para siempre en el imaginario de Occidente, y ahora del mundo en general, una vez resolvió Cervantes delinearlos con su pluma privilegiada y nombrarlos don Quijote de la Mancha y Sancho Panza. Y el mismo Rocinante, un esbozo de animal, casi un grafismo entre los renglones, se ha convertido en el caballo más famoso de la historia, más allá del caballo del Cid o el de Alejandro de Macedonia.

Después de estas explicaciones, se pasó a considerar cómo lograr un acceso feliz a la escritura por parte de los niños. Para ello se partió por asumir el acto de escritura como un juego:

- ¿Quién es el destinatario exacto del escrito? ¿Cuál es su estatus? ¿Existe con él una relación cercana y familiar?
- ¿Quién escribe el texto? ¿Lo escribe como una persona particular, en calidad de estudiante, de funcionario...? ¿Lo hace en calidad de representante estudiantil?
- ¿Con qué propósito se escribe?
- ¿Qué desafíos plantea el acto aparentemente simple de producir un texto? Es decir, ¿qué riesgos implícitos o explícitos conlleva? ¿Puede ofender a alguien? ¿Puede vulnerar el prestigio de una persona o una institución? ¿Puede contribuir en la paz, o por el contrario en la agudización de los conflictos?

- ¿Cuál es el contenido preciso de un escrito? (¿qué tengo que decir?, ¿qué deseo decir?)

Una vez los estudiantes respondieron estas inquietudes, se procedió a precisar lo siguiente:

- ¿Qué tipo de texto escoger de la gama de textos posibles?
- ¿Cuál ha de ser su aspecto general, su *silueta*?
- ¿Qué materiales deben escogerse?
- ¿Qué base? (tipo de hojas, si con lápiz, lapicera, máquina, computador).

Finalmente, se les explicó a los niños y niñas que un “productor de textos competente es aquel que es capaz de”:

- Delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización; lo llamado superestructura o bloques de texto. Asimismo determinar la lingüística textual (funciones dominantes, organizadores del lenguaje, enunciación, personas, espacio-tiempo, modalización. Coherencia textual y la sintaxis y el manejo de oraciones complejas.

Naturalmente, todo lo anterior se explicó en lenguaje accesible y con abundancia de ejemplos, tomados de cuentos del dominio común.

En un total de tres sesiones, se logró interesar a la mayoría en la producción de algunos textos. En adelante, la profesora del Área de lenguaje desarrollará los ejercicios y tendrá al final del primer semestre de 2013 una pequeña muestra de textos producidos por los estudiantes.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que la lectura y la escritura en ámbitos escolares, con niños y niñas de educación inicial y algunos y algunas de Básica primaria constituye el aprendizaje esencial de la escuela. La adecuada apropiación de las habilidades lectora y de producción textual está en la base de la adquisición del resto de saberes pertinentes impartidos en la institución educativa, incluida la competencia lógico-matemática. El buen lector tiene una ventaja comparativa frente al mal lector, porque todo proceso de aprendizaje comienza por una buena lectura comprensiva.

En la fase inicial, el juego constituye casi un fin en sí mismo, aunque en realidad oficie de medio para el aprendizaje.

El estímulo de la creatividad, el abolir la copia y la reproducción servil de textos, contribuye de manera formidable en una escuela más sana y más feliz, y en un aprendizaje más rápido y seguro.

El aprendizaje puede darse en cualquier circunstancia y en cualquier espacio-tiempo. No tiene porqué ser obligatoriamente tras cuatro paredes y en silencio y quietud ojalá absolutos.

Los talleres han demostrado, y así lo han reconocido los docentes, que afectuosamente nos han acogido y relacionados con sus alumnos, que otra educación es posible, sólo es cuestión de atreverse a ensayar. Al fin y al cabo, el

hombre ha trascendido la condición animal gracias al ensayo y el error. El error constituye no una afrenta, sino una oportunidad para crecer en el proceso de rectificación. Sólo quienes yerran son capaces de aprender, crecer y trascenderse a sí mismos. La escuela debe estar más abierta a la experimentación y admitir el error como parte del proceso de aprendizaje, no sólo escolar sino extraescolar y vital.



Asómate... y Verás

BIBLIOGRAFIA

BRUNER, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, 1994, Barcelona, Gedisa: 28.

BARTHES, Roland, *Lo obvio y lo obtuso*, Paidós, 1988, página 243.página 26, 244. 247. 255. 256 100. 50.52 90.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 30º edición 1983, Siglo XXI, página 100.

PÉREZ GRAJALES, Héctor, *Comunicación escrita: producción e interpretación del discurso*, Editorial Magisterio, página 50, 52

NEGRET & JARAMILLO, obra citada, página 90

PARRA, Marina, obra citada, página 29

FERREIRO, Emilia, obra citada, páginas 153-154.

PESSOA, Fernando, *Libro del Desasosiego*, Seix Barral, página 42, 43

COLOMER, Teresa, *¿Quién promociona la lectura?*, ASOLECTURA, De Antología # 3, Abril de 2004.

COLOMER, Teresa, *El papel de la mediación en la formación de lectores*, editado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, BIBLORED y COLSUBSIDIO, mayo 2004

Asómate... y Verás