

ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

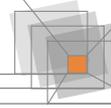
**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

# Colegios Públicos de excelencia para Bogotá

**Orientaciones curriculares para el campo  
de Comunicación, Arte y Expresión**







**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

**Luis Eduardo Garzón**  
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

**Francisco Cajiao Restrepo**  
SECRETARIO DE EDUCACION DEL DISTRITO

**Liliana Malambo Martínez**  
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

**Marina Ortiz Legarda**  
Subsecretaria Académica

**Ángel Pérez Martínez**  
Subsecretario Administrativo

**Gloria Mercedes Carrasco Ramírez**  
Directora de Evaluación y Acompañamiento



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTA D.C.**

Secretaría  
**Educación**

## Equipos de trabajo

### **Subsecretaría Académica**

Marina Ortiz Legarda

### **Directora de Evaluación y Acompañamiento**

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

### **Subdirector de Evaluación y Análisis**

Edilberto Novoa Camargo

### **Equipo de profesionales**

#### **Subsecretaría Académica**

Henry Charry Alvarez

Henry Figueredo Olarte

Janeth Escobar Castillo

Luz Claudia Gómez Murcia

Mabel Betancourt Mojica

Martha Ayala Jara

Vilma Gómez Pava

### **Coordinación editorial**

Henry Figueredo Olarte

### **Fotografías**

Archivo digital, Secretaría de Educación Distrital

### **Corrección de estilo**

L. Mercedes Rengifo B.

### **Diagramación e impresión**

Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8312-1

### **Distribución Gratuita**

Derechos Reservados

### **Grupo de investigación**

**Pedagogías de la Lectura y la Escritura**  
Pontificia Universidad Javeriana

### **Coordinador**

Mauricio Pérez Abril

María Consuelo Gaitán

Maritza Mosquera Escudero

Milena Barrios Martínez

### **Facultad de Artes**

Helena Barreto

### **Facultad de Comunicación y Lenguaje**

Eduardo Gutiérrez

Vladimir Núñez

### **Escuela de Ciencias del Lenguaje**

#### **Universidad del Valle**

Gloria Rincón Bonilla

### **Equipos de apoyo**

Christian Arias

Clara Inés Cuervo

Fanny Blandón

Gloria Bernal

Mónica Bermúdez

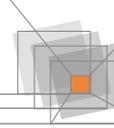
Yaneth Lizarazo

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización de la  
Secretaría de Educación Distrital Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia

PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142

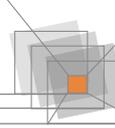
[www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co) [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co) E-mail: [enovoa@sedbogota.edu.co](mailto:enovoa@sedbogota.edu.co); [jescobar@sedbogota.edu.co](mailto:jescobar@sedbogota.edu.co);  
[hfigueredo@sedbogota.edu.co](mailto:hfigueredo@sedbogota.edu.co).

**Bogotá, D.C. noviembre de 2007**



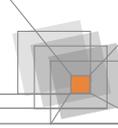
Maestros y maestras que participaron en los talleres de Comunicación, Arte y Expresión	
Nombre	Colegio
Adriana Mora	Colegio Arborizadora Alta
Claudia Fulano	
Dagoberto Pérez Valencia	
Derly García B.	
Diana Carolina Valderrama	
Fernando Cuervo	
Jairo Coronado	
Jairo Enrique Vega González	
José J. Ramírez	
Lucero Mogollón Angarita	
Marisol Alarcón Vanegas	
Martín Lancheros G.	
Nelly Hernández	
Olga Lucía Aguilar Martínez	
Ricardo Monsalve	
Yolanda Parra	
Betty Bonilla	Colegio Cultura Popular
Carlos Benavides	
Carlos Torres	
Sonia Lucia Quintero	
Teresa De Jesús García	
William Cordero Elena Becerra	
Andrés Quilagui	Colegio España
Carmenza Herrera	
Cenaida Roa	
Elisa Beltrán	
Gloria Cruz	
Ibeth Leuro	
María Castellanos	
Marilú Garcés	
Noemí Salazar	
Oliva Becerra	
Raquel Valdivieso	Colegio Francisco de Paula Santander
Ana Esperanza Santana	
Ana Lucila Carrillo	
Clara Inés Casas	
Deisy Sáenz	
Doris Yolanda Moreno	
Floralba Parra	
Gloria S. Peña	
María Teresa Alvarado	

María Teresa Muñoz	Colegio Francisco de Paula Santander
Myriam Parra Castro	
Nancy Y. Ruiz	
Nohora Cárdenas	
Rosalba Gutiérrez	
Arturo Jaimes	Colegio Juan Maximiliano Ambrosio
Carmen Chaparro	
Claudia Marcela Mejía	
Diana Manosalva	
Gilberto Vásquez	
Luz Clemencia Soler	
Martha de la Torre	
Martha Molina	
Martín Molano	
Miriam Marín Jiménez	
Miriam Sanabria	
Nancy Robayo	
Oswaldo Pinilla	
Sandra Garavito	
Sandra P. Vidal	
Amparo Chacón	Colegio La Palestina
Blanca Doris Romero	
Blanca Gutiérrez	
Blanca Urrea	
Carmenza Sandoval	
Cesar Montoya	
Efrén Rodríguez	
Efrén Rodríguez	
Francisco Chauta	
Gladys Robles	
Jairo Vela	
Julián Guaspa	
Julio Casallas	
Julio Cesar Sánchez	
Luz Elena Miranda	
Martha Cortés	
Martha Ochoa	
Miriam Mora	
Silvestre Rodríguez	
Sofía López	
Deutelina Sierra	Colegio Las Américas
Mariangela Gómez	
Nelcy Aurora Delgado	
Pablo E. Boada	
Yeimi Gualdía Félix	



Amparo Mejía	Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño
Dora Inés Hernández	
Francisco Franco Marín	
Gladys Buitrago Rojas	
John Alejandro Castro	
José Aladier Salinas	
Líbia Yaneth Mora	
Liliana Patricia Suárez	
Magnolia Ramírez	
María Elvira Ortiz	
María Hilda Acosta	
María Nancy Lozano Chacón	
Martha Lucía Muñoz	
Martha Ofelia Jiménez	
Millar Arturo Vera	
Nava del Pilar Mosquera	
Nubia Stella Rubio	
Alexandra Portilla	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra
Belén Montero	
Blanca Lucía Suárez	
Carol Acosta	
Cielo Cobos	
Edilma Peraza	
Flor Alba Duran Olivares	
Javier Raúl Martínez	
Julio Núñez	
Lina Margarita Rivera	
Luís Alfredo Cardona	
María Liliana López	
Marisol Cubides	
Martha Calderón	
Martha Robayo	
Mónica Sánchez	
Nancy Chiguasuque	
Nidia Sánchez	
Zulma Cifuentes	
Adriana Prada	Colegio Pablo de Tarso
Amparo Hernández	
Angel Alberto García	
Arminda Sánchez	
Claudia Valbuena	
Esneda Gutiérrez	
Flor María Herrera	
Javier Guarnizo	

Juan Rojas	Colegio Pablo de Tarso
Libia Hurtado	
Luis Eduardo Quientero	
Luz Dary Vásquez	
Luz Marina Rodríguez	
Marlén Páez	
Martha Niño	
Oscar Duarte	
Sonia Montealegre	
Wilsón Gómez	
Yadira Reyes	
Carmen Odilia Melo	Colegio Paulo VI
Catalina Contreras Cruz	
Lida Rocío Bonilla	
Luz Jenny Romero	
María Edid Alarcón	
Rosalinda Ruiz	
Sonia Aidé Molina	
Alba Marina Salazar	Colegio Policarpa Salavarrieta
Alcira Inés Garzón	
Blanca Lilia Pabón	
Erika Lozano	
Gloria Isabel Garzón	
Juan de Dios López	
Leyla Hernández	
Luis Cardoso	
Luz Stella López Marín	
Luz Stella Sánchez	
María del Carmen González	
María Elisa Molina	
María Elvira Rodríguez	
Martha Velásquez	
Nohora María Peña	
Rocío Mahecha	
Alirio Guerrero	Colegio San José
Andrei Álvarez	
Clara Peñuela	
Claudia Reyes	
Diana Mejía	
Dolly Quevedo	
Edgar Cárdenas	
Elvira Domínguez	
Elvira Quiroga	



Esperanza Fandiño	Colegio San José
Jairo Ortiz	
Maritza Martínez	
Marlén Granados	
Marlén Terán	
Natalia Henao	
Nidia Rodríguez	
Nubia Forero	
Pedro Farfán	
Sandra Zamora	
Stella Sánchez	
Yamile Gordo	

**Aportes académicos especiales para el primer ciclo:**

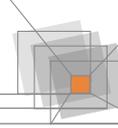
Eduardo Gutiérrez (Facultad de Comunicación y Lenguaje, Universidad Javeriana); Françoise Audouin, Alain Aufrere (Liceo Francés Louis Pasteur); Gary Gari Muriel (Colegio Julio Garavito Armero y Fundación Cultural Summum Draco); Nubia Ginett Herrera (Colegio Rufino José Cuervo); Sonia Álvarez; Adriana L. Sánchez (Colegio Salitre de Suba); Consuelo Bellón (Colegio Alejandro Flemming); María del Pilar Cruz (Colegio la Paz); Diana Concha (Equipo Pedagógico CADEL 12); Margarita Rosa Pérez (Colegio Juan Francisco Berbeo); Guiomar González (Colegio Tomás Carrasquilla); Maritza Díaz (Centro de Expresión Artística Mafalda); Julieta Rojas y Diego Alejandro Díaz (Colegio

Camino de la Enseñanza); Galia Ospina Villalba, Juan Carlos Melo y Tulia Gómez (Platero y Yo Proyecto Prisma). Maritza Díaz (Centro Mafalda); Julieta Rojas y Diego Alejandro Díaz (Colegio Camilo La Enseñanza); Lalia Ospina Ospina Villalba; Juan Carlos Melo y Tulia Gómez (Platero y Yo Proyecto Prisma).

**Aportes académicos especiales para los ciclos A y B:**

Carmenza Alarcón; Lolyn Abello; María Teresa Alvarado; Rosalba Gutiérrez; Myriam Parra; Doris Moreno; Deisy Sáenz; Esperanza Santana; Ana C. Cerón; Yohana Acevedo; Marilú Gárces; Rocío Cortés; Imelda Rico; Patricia Benavides; Efrén Rodríguez; Arturo Jaimes; Myriam Marín; José O. Pinilla; Andrés Quilaguy; Betty Bonilla.

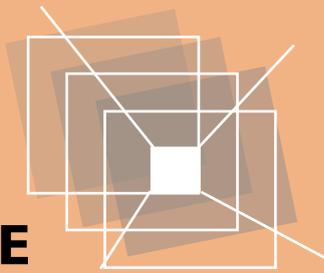




## Tabla de contenido

<b>Presentación</b>	<b>13</b>
<b>Introducción</b>	<b>17</b>
<b>I. Referentes de fundamentación y ejes curriculares</b>	<b>23</b>
I.1. Una primera idea relacionada con el concepto de desarrollo	23
I.2. La construcción de la voz en la escuela	24
I.3. La perspectiva sobre la lectura y la escritura: leer y escribir como prácticas socioculturales	25
I.4. La construcción de los códigos de expresión y comunicación	29
I.4.1. La construcción del sistema convencional de escritura	31
I.5. Diversidad textual y diversidad de prácticas lectoras	32
I.6. El estudio de la literatura como un diálogo entre textos	34
I.6.1. Sobre la importancia de la literatura en las aulas desde el primer ciclo. Algunos Objetivos	37
I.7. Arte y escuela	42
I.7.1. Arte y educación, mitos y tensiones	43
I.7.2. La experiencia estética	47
I.7.3. Expresión a través de los lenguajes del arte	48
I.7.4. La educación por el arte	50
I.8. Escuela y tecnologías de información y comunicación: una relación por construir	51

1.8.1.	De la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, un reto para la escuela en tiempos de Internet	53
1.8.2.	Escuela conocimiento y dispositivos simbólicos	54
1.8.3.	El hipertexto, la lectura crítica en internet	55
1.9.	Medios de comunicación una alternativa para la escuela	57
1.9.1.	Articular los medios al aula	60
1.10.	La imagen en la pedagogía del aula	60
1.10.1.	La pedagogía de la imagen en la educación básica	62
1.11.	La pedagogía por proyectos una ruta didáctica integradora	63
1.11.1.	Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos	65
1.11.2.	Ejemplo de proyecto de aula	74
<b>2.</b>	<b>El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el primer ciclo</b>	<b>81</b>
2.1.	Algunas características del campo en el Primer Ciclo	84
2.2.	Algunas propuestas pedagógicas y didácticas	87
<b>3.</b>	<b>El campo de la Comunicación el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica A</b>	<b>123</b>
3.1.	Algunas características del ciclo de educación básica A	124
3.2.	Algunas propuestas pedagógicas y didácticas	126
<b>4.</b>	<b>El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica B</b>	<b>141</b>
4.1.	Algunas características del ciclo de educación básica B	142
4.2.	Algunas propuestas pedagógicas y didácticas	145
	<b>Bibliografía</b>	<b>159</b>



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

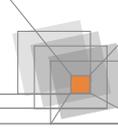
# Presentación



***Bogotá: una Gran Escuela***

***Bogotá sin indiferencia***





*“Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.”*

*La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.”*

Edgar Morin

## El desafío de la complejidad

Estas publicaciones sobre las Orientaciones Curriculares para los ciclos de educación inicial y básica que se entregan a los maestros y maestras de Bogotá y a la comunidad educativa en general, responden al firme propósito de la actual administración de la Secretaría de Educación Distrital de avanzar en la transformación de la escuela y la enseñanza, y hacen parte de la propuesta de Colegios Públicos de Excelencia.

Si hay algo complejo por su naturaleza, es el proceso de aprendizaje en los seres humanos. Todo el siglo XX se caracterizó por una intensa búsqueda de respuestas a este interrogante vital y tanto la biología como la psicología generaron luces que no puede ignorar el sistema educativo. El trabajo científico sobre la cognición humana lanza enormes desafíos a la pedagogía y pone grandes interrogantes sobre la forma como se ha concebido hasta ahora la organización escolar y el modo en que niños y niñas se acercan al conocimiento. Cada vez resulta menos convincente la organización de currículos centrados en conceptos disciplinares que se traducen en una multitud de asignaturas dispersas, en las cuales predomina el dominio de lenguajes específicos sobre la capacidad de interrogar desde la experiencia el mundo real, para pensarlo con la ayuda de las disciplinas. Se supone, equivocadamente, que responder correctamente cuestiones planteadas desde unas teorías generales equivale a haber aprendido, independientemente de si la pregunta o la

respuesta interrogan de manera más profunda al individuo.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), introdujo en su texto un concepto de áreas obligatorias, que posteriormente en el currículo escolar se traduce en trece o catorce asignaturas que debe “ver” el estudiante, situación que conduce a que los estudiantes no aprendan casi nada verdaderamente importante.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional abandonó hace más de una década los estudios curriculares, asumiendo que cada institución está en capacidad de abordar un tema de tanta complejidad. En cambio, ha propuesto como orientación un modelo de estándares y competencias que tiende a simplificar en extremo el proceso de enseñanza y verificación del aprendizaje por parte de los educadores. Un modelo como éste transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes, pero, en cambio, queda relevado de la obligación de orientar la reflexión profunda de los fenómenos físicos, sociales y culturales que afectan la vida de cada individuo, de las comunidades y de la humanidad en su conjunto.

Frente a la responsabilidad del ser humano de enfrentar la complejidad de la vida, se propone la simplicidad de reducir el conocimiento infantil y juvenil a un conjunto limitado de

competencias intelectuales, como si ellas, por sí mismas, tuvieran el poder de desencadenar la reflexión individual y colectiva y conducir a la expresión y la acción.

La Secretaría de Educación de Bogotá, ha centrado su plan sectorial en la transformación de la escuela y la enseñanza, buscando la excelencia en los colegios públicos, como condición esencial para garantizar de manera plena el derecho a la educación. Esto supone un conjunto de acciones concurrentes, que asumen la complejidad del fenómeno educativo: infraestructura, equipamiento, alimentación, salud, gratuidad, subsidios, transporte, ampliación de espacios de aprendizaje, evaluación, formación de educadores, derechos humanos, convivencia en la escuela... y, desde luego, renovación curricular.

Este desafío implica admitir y enfrentar el reto de la complejidad. En este horizonte el rol de los maestros y maestras es fundamental. Ellos y ellas deben ser asumidos como profesionales de primera línea, con capacidad de asumir plenamente la labor que la sociedad les ha encomendado en relación con la formación integral de las nuevas generaciones. Como profesionales que se desempeñan en el mundo de la ciencia y la cultura, merecen el respeto y la consideración de sus capacidades intelectuales que legitiman y dignifican su profesión. Por eso, se les ha propuesto la tarea de estudiar y discutir el desafío escolar con materiales que superan la simplicidad de cartillas y documentos con fórmulas elementales, invitándolos a trajinar con elaboraciones de alto nivel académico preparadas por grupos de profesionales vinculados con las mejores universidades de la ciudad.

16

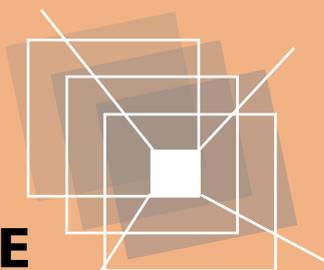
A cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos

del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que de prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización.

Los textos que aquí se presentan son el resultado de la reflexión propositiva sobre el currículo, entendido como la forma de acercar a los niños, las niñas y los jóvenes al conocimiento. No se trata de propuestas definitivas ni concluyentes; por el contrario, se presentan como propuestas potentes y provocadoras fruto de un debate serio entre maestros, maestras, equipos pedagógicos locales y grupos académicos para que aporten al trabajo pertinente en el aula escolar y a la transformación de la escuela. De esta forma, se supera también el concepto convencional de capacitación, que reproduce modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, para avanzar hacia modelos de experimentación colectiva en las aulas. Ya no se trata de “enseñar” lo que dice el documento, sino de “aprender” que pasa si unas hipótesis son confrontadas con la realidad.

El reto de la complejidad, como puede verse, es esencial a la vida humana y, por tanto, a la educación como herramienta social para darle calificación y pleno sentido a la vida. En el horizonte de la complejidad no hay respuestas fáciles, no hay fórmulas definitivas, no hay certezas permanentes, no hay un orden indestructible. Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad.

Este es el reto que proponemos a los maestros y maestras, convencidos de que quienes han hecho de la educación y la pedagogía su vida y su profesión, estarán dispuestos a recorrer nuevos caminos de exploración intelectual que puedan enriquecer su propia vida y la de sus estudiantes.



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

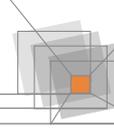
# Introducción



***Bogotá: una Gran Escuela***

***Bogotá sin indiferencia***





La presente propuesta surge en el marco de la política actual de la Secretaría de Educación con la intención de explorar nuevas alternativas para la organización del currículo y del trabajo pedagógico en las instituciones. Una de las problemáticas que se pretende enfrentar se refiere a la atomización curricular derivada de una organización del currículo por grados y de la existencia de muchas asignaturas. Esta atomización conduce a que se cuente con muy poco tiempo para el trabajo pedagógico y didáctico en cada disciplina, además de la desarticulación de los contenidos y procesos de aprendizaje, propia del trabajo desde las asignaturas. Frente a esta situación, se busca por un lado, plantear una organización de los saberes y del saber hacer en campos que agrupen diferentes disciplinas, y no en asignaturas y, por otro lado, proponer una organización en ciclos y no en grados. Esta alternativa de trabajo en ciclos es la base de la organización del currículo en otros países, desde hace décadas.

El proceso que se siguió para la elaboración de este documento fue el siguiente: en primer lugar, a finales del año 2006, la Secretaría de Educación convocó a reconocidos grupos de investigación de universidades oficiales y

privadas de Bogotá con el propósito de elaborar un documento base, que desarrollara y profundizara los campos de conocimiento y la caracterización de los ciclos A (grados 3° a 6° ó de básica) y B (grados 7° a 9° de básica). Los documentos de cada campo fueron discutidos y analizados con docentes pertenecientes a colegios del sector público y privado durante el año 2007. Como resultado de esa labor conjunta, el documento borrador del campo de Comunicación, Arte y Expresión, se amplió en cuanto a los ejes curriculares, es así como debió incluirse un eje relacionado con la imagen en la escuela y otro referido al lugar de las tecnologías de información y comunicación en la educación. Igualmente los aspectos vinculados con la pedagogía del arte fueron desarrollados ampliamente, al igual que los apartados relacionados con literatura y lectura. Del mismo modo, fue necesario incluir un apartado sobre el sentido de la pedagogía por proyectos como alternativa de desarrollo curricular.

En segundo lugar, tomando como base el documento de los ciclos A y B publicado a mediados del año, se convocó a un equipo de docentes de educación inicial y de los primeros grados escolares de diferentes instituciones

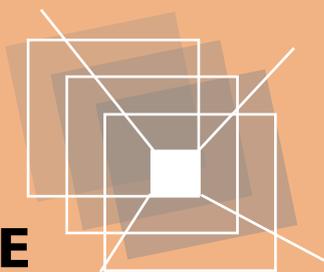
de la ciudad, tanto del sector público como privado, así como a investigadores de algunas universidades, profesionales de la Secretaría de Educación y miembros de los equipos pedagógicos locales, para construir colectivamente el documento de fundamentación del primer ciclo. Por lo anterior, la propuesta final es la resultante de un proceso amplio de deliberación, que contiene múltiples voces y debe tomarse como un documento de trabajo mas no como un currículo normativo. En este marco, el sentido de esta propuesta consiste en generar la discusión al interior de los equipos de docentes, directivos docentes, investigadores y universidades sobre las alternativas de organización del currículo en una perspectiva interdisciplinar, integradora y organizada por ciclos. Dado que este tipo de propuesta es nueva en el contexto colombiano, debe percibirse como un primer eslabón en la construcción de un nuevo horizonte para pensar el currículo en Colombia.

El campo curricular que se presenta en este documento agrupa lo que se conoce como las asignaturas de lengua materna o Lengua Castellana, la literatura, el arte y la expresión. Se busca también articular el trabajo sobre medios y tecnologías de la información y la comunicación, en su dimensión de lenguajes.

Esta opción que se toma privilegia seis propósitos centrales, como horizonte de trabajo desde el lenguaje y la expresión:

- Formarse como ciudadano para participar de modo adecuado en la vida social, en la democracia y ejercer la ciudadanía.
- Acceder, comprender y dominar los lenguajes que posibilitan participar de la cultura en sus diversas manifestaciones.
- Participar en prácticas sociales de lectura y escritura.
- Acceder a los códigos formales propios del mundo académico para avanzar en su desarrollo.
- Desarrollar el sentido estético, la sensibilidad hacia el arte y las formas de expresión.
- Comprender críticamente los lenguajes de los medios de información y comunicación para poder usarlos con sentido.

La estructura de la publicación es la siguiente: inicialmente, a manera de contexto, se presentan unos conceptos básicos que fundamentan la reflexión general sobre el currículo. El capítulo 1 se ocupa de presentar los referentes de fundamentación y ejes curriculares. En el segundo, tercero y cuarto capítulos se presentan la propuesta para el primer ciclo, el ciclo de educación básica A y el ciclo de educación básica B. Si bien la primera parte sirve de marco para los tres ciclos, el primer ciclo se ha desarrollado un poco más debido a que se trata de un campo relativamente nuevo en la construcción curricular en nuestro país.



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

# Referentes de fundamentación y ejes curriculares



***Bogotá: una Gran Escuela***

***Bogotá sin indiferencia***



## I. Referentes de fundamentación y ejes curriculares

Los ejes de fundamentación son la base para pensar propuestas curriculares específicas en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Están pensados como el enfoque general del campo y pretenden ser un planteamiento claro y reflexivo sobre los lugares desde los cuales se abordarán la lectura, la escritura, la oralidad, el texto, la expresión y el arte. Más allá de ser una fórmula de trabajo para los docentes, son una guía para abordar las diferentes propuestas pedagógicas pensadas al interior de las instituciones.

### I.1. Una primera idea relacionada con el concepto de desarrollo

Retomando el concepto Vygotskyano de desarrollo, la función de la escuela consiste en garantizar el desarrollo cultural de sus estudiantes, así como potenciar sus posibilidades de expresión. En términos más concretos, el colegio debe garantizar, —o al menos intentarlo—, el acceso y apropiación de los códigos culturales, universales y locales, para lo cual debe configurar unos escenarios pedagógicos y comunicativos respetuosos, donde la voz de los sujetos implicados y sus culturas tengan un

lugar. Dicho desarrollo no está determinado exclusivamente por la madurez orgánica (biológica) del sujeto: el tipo de relación e interacción con el entorno cultural, mediato e inmediato, es determinante para el desarrollo cultural. En otras palabras, el desarrollo intelectual del niño no es un efecto de la maduración biológica sino una resultante de la tensión entre dos líneas de desarrollo: por un lado la orgánica y por otro la cultural (Vygotski, 1993).

El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionado con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado (Vygotski, 1993: 36).

La presente propuesta se inscribe, en parte, en este concepto de desarrollo cultural.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vygotski incluso llegó a sugerir el concepto de edad cultural como contraparte de las ideas de desarrollo derivadas de las psicologías del comportamiento vigentes en la primera mitad del siglo XX.

## 1.2. La construcción de la voz en la escuela

Este primer eje se relaciona con la necesidad de que desde la educación formal se construyan las condiciones para la vida social, la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia. Tiene que ver directamente con el trabajo pedagógico sobre el lenguaje en la medida que es, fundamentalmente, a través de éste que ocurren las interacciones y se construyen los vínculos sociales y afectivos. En este marco, el trabajo sobre el lenguaje no es un fin en sí mismo sino una condición de la vida social.

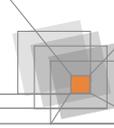
El ingreso adecuado a la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto, de identidad con la lengua y del sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). Suele decirse que en la lengua oral se construye una primera patria. Cada niño debe estar en condiciones de usarla para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implica trabajar para que cada alumno tenga una voz y la utilice con seguridad para expresar sus sentimientos y pensamientos. Implica también un trabajo de reconocimiento de las situaciones de uso de la lengua oral, así como el avance en el dominio de sus características.

De otro lado, la lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia. En este sentido, la pedagogía, y en especial la didáctica de la lengua oral requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a la forma como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura, para

garantizar las condiciones de la participación de la vida social.

Desde el primer ciclo, la construcción de una voz en el grupo social escolar por parte de los estudiantes es una prioridad en la medida que es uno de los primeros grupos de referencia. De alguna manera, el éxito de las interacciones en este grupo servirá de pauta para otras interacciones en otros contextos sociales, extraescolares. Desde el primer ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa en la vida social. De otro lado, la construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural, implica una orientación.

La base para la construcción de la voz que posibilite multiplicidad de interacciones supone la existencia de un sistema de reglas y pautas de la interacción (respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas, explicar sus puntos de vista, defender una opinión). Ese sistema es una prioridad de la pedagogía de la expresión y del lenguaje que debe construirse paulatinamente en las aulas; igualmente debe velarse por su mantenimiento y consolidación. De algún modo, es la base, no sólo para el trabajo desde la expresión y el lenguaje, sino para la vida académica y social de la escuela. Este es un marco ideal para construir la ética de la comunicación, pues si un estudiante descubre que su voz tiene un lugar en el grupo, que es respetada, que es comentada, vivenciará



las condiciones de la participación, descubrirá las ventajas de participar, así como sus límites, y estará en disposición de respetar y reconocer al otro en su diversidad.

Como puede notarse, de nuevo, el trabajo sobre el lenguaje y la oralidad desborda los propósitos académicos y adquiere claramente una dimensión política y social.

Desde el punto de vista pedagógico, lo anterior implica que el trabajo escolar se debe orientar a abrir espacios para la intervención discursiva, la participación de los estudiantes en el grupo, con propósitos diferentes: exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, hacer parte de un grupo musical, etcétera. Estas situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos. Es tarea de la escuela garantizar el dominio de esas formas comunicativas y discursivas, pues son la base para que los alumnos tengan éxito en sus participaciones de la vida social. Es importante aclarar que hay cierto tipo de situaciones comunicativas de carácter académico que también es necesario conocer y dominar, por ejemplo, la exposición, la sustentación, la disertación, la explicación. En este sentido se habla de prácticas sociales y prácticas académicas de participación e interacción.

La construcción de una voz se irá complejizando entre un ciclo y otro en cuanto al dominio y control de los recursos formales de producción e interpretación de los discursos. Por ejemplo, en el ciclo B se podrá profundizar en las interacciones soportadas en la escritura, en el discurso escrito, e incluso a través de otros lenguajes audiovisuales o a través de los lenguajes del arte. De igual modo, esa voz se irá complejizando a medida que se vayan constru-

yendo los sentidos, funciones y escritura en los diversos modos del discurso: la argumentación, la narración, la explicación, la descripción. En esta perspectiva, el trabajo sobre los discursos está enmarcado en la construcción de una voz para la participación de la vida social, es decir hay un horizonte político del trabajo pedagógico sobre el lenguaje.

La propuesta curricular, desde este enfoque, implicará definir las situaciones de participación e interacción que deberán privilegiarse en los diferentes ciclos, señalando que es importante explorar diversidad de situaciones de participación e interacción desde el primer ciclo. Se trataría de enfatizar en diferentes aspectos en los diferentes ciclos (por ejemplo en el ciclo B se podría profundizar en situaciones de argumentación y exposición, mientras en el primero se haría en situaciones de narración y de opinión), definir los niveles de complejidad en los análisis de situaciones y la exigencia en el dominio de los recursos formales del lenguaje, en atención a los ciclos.

### 1.3. La perspectiva sobre la lectura y la escritura: leer y escribir como prácticas socioculturales

En la escuela los problemas sobre los procesos lectores y escritores se centran, por lo general, en el espacio de la clase de Lengua Castellana y desde un lugar más amplio en el campo de Humanidades. Sin embargo, las problemáticas que se detectan van mucho más allá de este campo del conocimiento y son aplicables a la falta de reflexión que, desde las otras áreas, se genera sobre los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

La lectura no puede ser vista solo como un proceso de decodificación, sino desde un lugar

más amplio, como un macro proceso que incluye a su vez diversos niveles de análisis. La escuela, por medio de las propuestas que realizan los maestro/as, debe aportar prácticas significativas permitiendo que los estudiantes se acerquen a diversos tipos de textos y los comprendan desde los diferentes niveles de análisis textual.

Leer y escribir distan mucho de ser conceptos simples. Por ejemplo, leer puede entenderse como el proceso de comprender lo que un texto dice y escribir puede interpretarse como el acto de codificar. Veamos algunas ideas referidas a lo que significa leer, planteadas en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, vigentes en nuestro país (MEN, 1997):

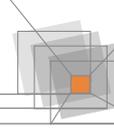
Ante todo, leer es poner a prueba una hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados. Por esto, Umberto Eco (1987) habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector. De este modo, se puede decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación

de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

De este modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Pero, además, no solamente es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos, el contexto, los espacios en los que habitamos y habitan otros, la música, la escultura, es decir, se leen textos diversos, en diferentes soportes y con lenguajes distintos.

Desde esta mirada, el texto está determinado por su uso en contextos específicos, en un sentido amplio, es un portador de información que posibilita procesos comunicativos y genera interacciones al interior del aula y fuera de ella. En el campo de Comunicación Arte y Expresión, las producciones orales, escritas, audiovisuales, y en general las diversas manifestaciones del arte, son textos que se leen teniendo en cuenta la mirada sobre la lectura planteada anteriormente.

Por otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. También implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. En síntesis, un buen lector es quien ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.



Respecto a la escritura, al igual que para el caso de la lectura, existen diferentes concepciones que la definen. Por ejemplo, un docente puede pensar que escribir es transcribir, es decir, estar en condiciones de reproducir información tomada de diferentes fuentes (tomar el dictado); esta interpretación resulta muy restringida, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. En otras palabras, significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo.

El trabajo sobre la escritura debe ser pensado a partir de contextos reales y significativos para los niños, niñas y jóvenes. En la medida en que se tengan en cuenta las diversas dimensiones de la producción escrita, las prácticas de escritura van a tener mayor sentido en el aula. Las reflexiones sobre la diversidad de prácticas de escritura, son pertinentes pues sitúan este proceso en un contexto de creación particular y le otorgan un carácter de práctica sociocultural que permea la inclusión a la cultura. Pero, ¿qué significa que leer y escribir sean prácticas socioculturales?

Bajtine (1998) ha señalado algo evidente que a veces desde las políticas educativas y la organización de la enseñanza no se tiene en cuenta: desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o de los grupos a los que pertenecemos. En esas prácticas nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido. Desde

pequeños observamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo,<sup>2</sup> que en ciertas circunstancias, leer y escribir son casi condiciones de supervivencia.

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier 1994, Rockwell, 1995) ligadas a la tradición de un grupo social al respecto, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario. Esto explica, por ejemplo, por qué en algunos países en los cuales se realizan dotaciones masivas de libros a las escuelas, no se logran mejorar los índices de lectura. Los grupos sociales pueden describirse por los textos que circulan en ellos y por el tipo de prácticas de lectura y escritura que les son propias. Las formas del discurso que emplean, por ejemplo, los periodistas, se diferencian de aquellas empleadas por los economistas. La manera de argumentar de los abogados es diferente de la propia de los periodistas. En este marco, es evidente que los factores socio – culturales determinan las formas de los textos, así como sus condiciones de producción, recepción y circulación (Verón, 2005).

Dada su naturaleza social y cultural, la lectura y la escritura no están distribuidas de manera homogénea en las sociedades. Hay factores de orden histórico, económico, familiar y de contexto que marcan de modo diferencial el acceso de los sujetos a la lectura,

2 Ludwig Wittgenstein relata un ejemplo pertinente: un sujeto arranca de un libro un poema, unas palabras impresas. Lo pone en un sobre y lo deja en el buzón de un sujeto 2. Al día siguiente, el sujeto 2 abandona el pueblo, cargando con su equipaje.

a la escritura, a los libros y demás productos culturales. Por ejemplo, en nuestro contexto son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado para los ciudadanos. Además de la heterogeneidad en las condiciones de acceso a ese mundo, el desarrollo del gusto y el hábito de la lectura están ligados a las condiciones de familia - por ejemplo al nivel educativo de los padres y miembros cercanos de la familia- así como a las características culturales del micro grupo social al que se pertenece.

Desde este enfoque, es claro que la formación del hábito y del gusto de los ciudadanos por la lectura depende de la cultura escrita dominante en el contexto en que se vive. En este sentido, debemos preguntarnos por la tradición lectora y escritora de nuestro país, desde el punto de vista histórico, al igual que por el papel de la lectura y el acceso al libro en las políticas culturales y educativas, tanto en el sector público como privado, teniendo en cuenta las posibilidades de compra de libros en nuestra población. En la historia reciente, Colombia ha realizado esfuerzos importantes en algunos campos relacionados con la lectura, por ejemplo a nivel de las bibliotecas (los casos de Bogotá y Medellín son muy dicentes), planes de lectura, políticas educativas de comprensión lectora, etcétera. La labor de instituciones como FUNDALECTURA, CERLALC, ASOLECTURA, las Cajas de Compensación, El Banco de la República, por nombrar algunas, es indiscutible. Resulta significativo, por ejemplo, el hecho que una ciudad como Bogotá cuente en este momento con una política de lectura y un consejo distrital de lectura, elementos que manifiestan una preocupación concreta por asignar a la lectura y al libro un lugar central en la construcción

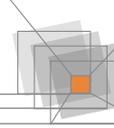
de la vida social. Por otra parte, la industria editorial colombiana es muy cualificada y goza de prestigio a nivel internacional, porque se producen libros con altos estándares de calidad.

Desde el campo de la educación superior, vale la pena señalar el hecho de que la comprensión lectora aparezca como un aspecto central y común a la formación de los profesionales en el país, evidenciado en la inclusión de un examen de lectura, común a las diferentes profesiones.<sup>3</sup> Pero frente a esto, es igualmente sintomático que Colombia no cuente aún con una política pública nacional de lectura, asunto que le compete también a los diferentes sectores de la población, no sólo al Estado.

Por otra parte, vale la pena resaltar que el lugar de prestigio del libro y la lectura ha venido cediendo terreno frente a otras formas culturales ligadas al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, tal como lo corrobora el resultado de la encuesta de hábitos de lectura aplicada por el DANE (2006). De otro lado, es importante señalar que los jóvenes del mundo ya no ven la lectura como el indicador dominante de “estatus” social o de pertenencia a una clase (Lahire 2004). Esta complejidad de fenómenos hace que, en la actualidad, el concepto de lector sea un poco difuso, pues alguien puede catalogarse como lector si usa internet unas horas al mes, independientemente de su acceso o gusto por los libros.

En este marco, la propuesta consiste en garantizar las condiciones para que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales de lectura y escritura. Esto

3 Es el examen estatal de egreso que presentan actualmente todos los estudiantes que terminan sus estudios de pregrado en las universidades. Este examen se conoce con el nombre de ECAES.



implica, de un lado, el dominio de los códigos convencionales de estas actividades, así como la comprensión, interpretación, análisis crítico y producción de los tipos de discurso, propios de las diferentes situaciones comunicativas: situaciones en las que se requiere explicar, narrar, argumentar, describir, informar. Como puede inferirse, la unidad de trabajo pedagógico será la situación social y cultural en la que se lee o se escribe, es decir, la práctica socio - discursiva.

Esta perspectiva toma distancia del enfoque usual que concibe la apropiación del sistema de la lengua como un fin en sí mismo. Desde esta propuesta, el dominio del sistema convencional de lectura y escritura son condiciones para la participación en prácticas sociales en las que se requiere leer y escribir. Retomar la práctica social de lectura y escritura como unidad de trabajo plantea exigencias complejas a la labor del docente, pues, por ejemplo, la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (la gramática, la fonética, la normativa ortográfica...) deberá aparecer en función de una situación concreta de lectura y escritura que, a su vez, está inmersa en una práctica social. Así, en el primer ciclo se puede trabajar sobre situaciones como la publicación de una antología de cuentos de los estudiantes de un curso. Para esto, cada alumno deberá aportar un cuento, ese será un proyecto de escritura para el año. Pero para hacerlo requerirá conocer, comprender, dominar la escritura convencional; identificar las características propias de ese tipo de texto (cuento); igualmente deberá identificar y comprender las características de la antología como portadora de textos, así como las condiciones de publicación y circulación. De este modo, la unidad de trabajo será la situación de producción de un libro, que efectivamente deberá ser publicado. Como se puede observar, la finalidad de este trabajo

pedagógico será comprender y participar de una práctica social de escritura, en el marco de la cual se avanzará en la apropiación, comprensión y control de los recursos lingüísticos y discursivos necesarios. De este modo, se rompe con la atomización de los contenidos de trabajo sobre el lenguaje, en la medida que se articulan a un proyecto macro, en el marco de una práctica social, en este caso, de escritura.

Esta mirada sobre el trabajo pedagógico y como forma de organización del currículo, supone definir, de un lado, los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua, los saberes sobre los textos, las categorías para analizar las prácticas sociales de lectura y escritura. De otro lado, supone seleccionar prácticas y situaciones sociales de lectura y escritura que sean objetos de análisis y prácticas en las cuales participen efectivamente los estudiantes.

#### 1.4. La construcción de los códigos de expresión y comunicación

En esta propuesta curricular se considera que el dominio del código escrito no es un fin de la enseñanza sino una condición de la expresión y la comunicación de los sujetos. Los niños desde el primer ciclo deben descubrirse productores de textos (Jolibert 1992), pero inicialmente, estos pueden ser orales o estar soportados en el dibujo, el gesto, la imagen y la expresión corporal. La creación de una historia (gráfica, gestual, verbal...), la recreación de un relato, la explicación de un acontecimiento, la presentación de una opinión, etcétera, son actos fundamentalmente de expresión y comunicación. Su naturaleza implica que la atención y valoración por parte

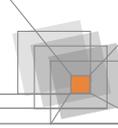
del docente y de la escuela estén puestos allí y no exclusivamente en el dominio de la técnica o del código en el que se soportan. Este enfoque implica que en los proyectos pedagógicos o en las situaciones didácticas que se configuren en la escuela, se privilegien aspectos como lo creativo de la historia, la claridad en la exposición de una idea, la innovación en la formulación de una hipótesis, la consistencia en la defensa de una opinión, más que en los aspectos técnicos del código en el cual se apoya el acto de expresión: dibujo, pintura, expresión corporal, lenguaje verbal.

Lo anterior no significa que los aspectos relacionados con el dominio del código no sean importantes. El código debe dominarse, pero en función de una necesidad o un deseo de expresar algo o comunicar algo a alguien, o incluso para registrar ideas que no se van a comunicar, como en el caso de un diario o de un poema que está en proceso de elaboración. La exploración del código debe orientarse por parte del docente, debe existir un trabajo sistemático para su apropiación, pero ese trabajo didáctico se subordina a las necesidades de expresión. Nótese que este enfoque se distancia de la visión centrada en el código, especialmente en los primeros años de la escolaridad. La escuela tiende a tomarlo como un fin y avanzar en su dominio, a toda costa, en independencia del sentido que pueda tener su uso por parte de los niños. Si no hay necesidades de expresión, la construcción formal y muchas veces tediosa del código carecerá de sentido y de valor para el sujeto. Al contrario, si existen esas condiciones el avance en el dominio del código será muy fluido y tendrá sentido, pues habrá una razón para aprenderlo.

La exploración del código supone un trabajo intencional y sistemático, pero esto no significa optar por una serie de rutinas que

produzcan aburrimiento y conduzcan a la pérdida del sentido de expresión. Ya Comenio, en 1630, afirmaba que el problema central de la didáctica era la lucha contra el aburrimiento. Optar por un enfoque, una perspectiva pedagógica, es prioritario porque el aprendizaje de los diferentes códigos (pintura, música, dibujo, expresión corporal, lengua escrita) conlleva procesos que avanzan en complejidad y en los cuales están involucrados aspectos técnicos que deben ser explorados de cierta forma. Para ello existen ciertas rutas de exploración más pertinentes que otras, derivadas de la investigación acumulada en los diferentes campos de la expresión. Este punto es importante de resaltar, porque la construcción de la expresión y sus correspondientes códigos no ocurren de modo natural en los sujetos. El tipo de situación o de proyectos, así como la orientación pedagógica que se proponga, conducirán a construcciones de cierto tipo. Por ejemplo, en el caso de la construcción del sistema escrito, el enfoque basado en la sicogénesis descrita por Emilia Ferreiro (1979) tiene más sentido y es mucho más conveniente que aquellas concepciones basadas en una orientación de corte fonético – silábico.

Lo anterior requiere hacer una aclaración que puede ser de utilidad en la pedagogía del lenguaje. Existen textos de carácter público y otros de carácter privado. Los primeros se refieren a aquellos mensajes que se producen con el fin de ser comunicados, por ejemplo una carta, una explicación, una opinión. Estos son pensados de cara a un auditorio o a un interlocutor real o potencial. El hecho de estar referidos a un destinatario particular le imprime ciertas características al texto: la selección de un léxico, de una extensión, un estilo, etcétera. El anclaje comunicativo le fija unos límites. En el segundo caso, los textos no se limitan por esas variables de la pragmática



de la comunicación sino que tienen un carácter más flexible. En éstos, la creatividad puede desbordarse mucho más que en los textos orientados hacia un interlocutor real.

Lo anterior lleva a contemplar esta variable a la hora de diseñar situaciones didácticas o proyectos de trabajo con los estudiantes (de expresión, investigación, escritura...). Es importante prever el tipo de textos que se producirán en un proyecto particular para orientar el trabajo de exploración y aprendizaje en función de su naturaleza, tanto de los aspectos relacionados con la creatividad y desarrollo del contenido (la historia) como de los aspectos formales relacionados con el código; el dibujo, la escritura, la expresión corporal, la pintura, la música...

#### 1.4.1. La construcción del sistema convencional de escritura

El dominio de la convencionalidad de la escritura, del sistema escrito como tal, no es un fin de la educación inicial sino una condición que posibilita la comunicación, la interacción y el contacto con la cultura. Tal como se señaló, lo importante en los primeros grados de la escolaridad es que los niños se descubran productores de textos y lectores de textos. Pero para producir textos no se requiere del dominio de la escritura convencional. Un alumno puede crear un relato oral, o se puede crear un relato oral colectivo en aula. Ese texto oral se puede grabar para luego volver sobre él y transformarlo, desarrollarlo. Un estudiante de cuatro o cinco años es un inventor de historias, un creador de hipótesis, teorías y explicaciones de fenómenos que quiere comprender. Esas producciones que crea pueden ser transcritas por un educando de un grado posterior, por ejemplo de tercero o cuarto grado, para ser leídas a su autor (el niño pequeño) y avanzar en su transformación. O esas producciones

pueden ser dictadas por el niño a la maestro/a en el tablero, para visualizar ese acto creativo en el modo escrito. Los anteriores ejemplos dejan claro que ser productor de textos no supone el dominio del código escrito.

En este marco, lo que interesa es que el escolar sea productor de sus textos y que comprenda que para que esas producciones puedan circular y ser leídas por otras personas, es necesario avanzar en el dominio del código. Hay muchas otras situaciones comunicativas en las que es posible que se interese por construir el código escrito, por ejemplo cuando desea enviar un mensaje a una persona ausente, o para hacer una invitación, o firmar un dibujo que ha realizado. Este tipo de situaciones implican la escritura, le asignan sentido. Un niño quiere firmar su dibujo para regalarlo a su mamá, ese acto que vincula aspectos emocionales importantes, abre espacios para explorar el sistema escrito.

Tal como lo muestra la investigación reciente sobre construcción del lenguaje escrito (Freire, 1979), el dominio de dicho lenguaje por parte del niño pasa por una serie de momentos marcados principalmente por procesos de comprensión del sistema y de construcción de explicaciones (hipótesis) sobre su funcionamiento. Las explicaciones que los estudiantes construyen no se refieren únicamente al sistema de signos y reglas que rigen la escritura, también tienen que ver con la comprensión del sentido y funciones sociales y comunicativas de la escritura y los textos. Aspectos como las relaciones entre tipos de textos, formatos y funciones comunicativas son importantes. Así, los niños no sólo aprenden el funcionamiento del sistema, sino las funciones sociales de la escritura y los textos.

Desde esta perspectiva, la pregunta sobre la edad en que los alumnos deben aprender la escritura convencional resulta compleja, pues

no todos se interesan por comprender el funcionamiento y el sentido de la escritura y los textos a la misma edad. La escuela no puede decretar una edad para comenzar esa exploración, a no ser que se actúe desde un enfoque normativo en el que se privilegie el aprendizaje mecánico de la escritura, por ejemplo en los métodos de corte fonético – silábico, en los cuales se empieza enseñando vocales, luego combinaciones de letras para pasar posteriormente a las palabras, sin importar el sentido comunicativo de estos aprendizajes. Por supuesto que en esta propuesta se defiende un enfoque constructivo de la lengua en el que los niños construyan razones para usar la escritura en el marco de interacciones que vinculan sus intereses, expectativas y donde su mundo emocional está presente. Ese tipo de situaciones explicarán los aspectos técnicos del sistema escrito.

En este marco, se propone, para el primer ciclo, la exploración y reconocimiento del sistema escrito, la construcción de la convencionalidad, pero en el marco de necesidades e intereses de expresión. En el segundo: formalización, aprendizaje de aspectos lingüísticos particulares de los tipos de textos. En el tercero, aprendizaje de aspectos lingüísticos de mayor complejidad, asociados a los tipos de textos que también avanzarán en complejidad.

### **I.5. Diversidad textual y diversidad de prácticas lectoras**

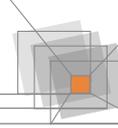
32

Los grupos sociales pueden describirse desde las prácticas del lenguaje que les caracterizan. Los modos del habla, los tipos de libros que circulan, las prácticas de lectura, las funciones de la escritura (Olson, 1998) son particulares para un grupo específico, por

ejemplo, una familia o una escuela. Desde el punto de vista de la formación de lectores en la escuela, resulta prioritario acercar de modo sistemático los sujetos a la diversidad textual: diversidad de prácticas lectoras, de libros y soportes. Si no se trabaja desde ella, difícilmente se podrá pensar en la formación consistente del lector. Desde esta perspectiva, vale la pena analizar la tendencia dominante hacia la lectura de textos narrativos en la educación primaria en Colombia, específicamente en Bogotá. Si bien es importante trabajar en la lectura de cuentos, mitos, fábulas y leyendas en la básica primaria, igualmente lo es la lectura de textos de divulgación científica para niños, textos periodísticos, textos de opinión, libros sobre los planetas, sobre la vida de los animales, etcétera.

Desde las teorías cognitivas de la lectura es claro que, por ejemplo, cuando un sujeto enfrenta la lectura de un texto narrativo pone en juego ciertas estructuras de pensamiento diferentes de si aborda un texto argumentativo. En el primer caso, se ponen en juego procesos de organización de acontecimientos en el eje temporal, que toman formas como: había una vez... dos años más tarde... finalmente... En el segundo caso, la organización de la información toma una estructura, por ejemplo causal, que se evidencia en el uso de expresiones como: en primer lugar... en segundo lugar... a modo de conclusión... por lo tanto... sin embargo... Por ello, la diversidad textual se justifica en la medida que exige poner en escena ciertas estructuras y procesos de pensamiento diferenciales, es decir, contribuye al desarrollo del pensamiento.

La diversidad textual y de prácticas lectoras se justifica, además, porque los diferentes tipos de textos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También porque



las condiciones de producción y circulación de los distintos tipos de textos son diferenciales. Por ejemplo, las características lingüísticas y la manera como se trata el tema en una noticia difieren de aquellas de un ensayo o de un poema y están determinadas por el medio en el cual se publican, pues no es lo mismo una noticia que se escribe para un diario o para una revista. Hay noticias que no se publican en ciertos diarios y en otros sí. Por lo anterior, formarse como lector, además de desarrollar un gusto hacia los libros, tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y de condiciones formales, comunicativas, e incluso ideológicas, que regulan la circulación y producción de los diferentes tipos de textos. En este marco, se requiere contar con una escuela que desde los primeros grados y de modo sostenido, trabaje la diversidad textual, de lo contrario es difícil hablar de la formación del lector. Los siguientes son algunos tipos de prácticas lectoras.

**Prácticas de lectura académica.** Tienen que ver con las demandas propias del mundo académico institucionalizado (Carlino, 2005). Se lee para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global. Se lee para apropiarse información y conocimientos y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento. Es una prioridad de la escuela construir las condiciones de selección, procesamiento, interpretación y uso regulado de la información con fines académicos.

**Prácticas lectoras funcionales.** Se refieren a las diferentes funciones comunicativas que cumplen los textos en la vida social. Se lee para informarse de los acontecimientos de interés colectivo, se lee para participar en un proceso de la vida democrática (votar, participar en un referendo), se lee para relacionarse con las demás personas y con las instituciones (formatos, informes, protocolos, cartas, correos electróni-

cos). Este tipo de prácticas son prioritarias en la formación del lector, desde nuestro enfoque de formación de ciudadanos.

**Prácticas lectoras del goce.** En la tradición de las teorías sobre la lectura, suele verse este tipo de práctica como la de más alto valor y prestigio. Es difícil considerar a alguien como lector, si no desarrolla un gusto por leer. Por tanto, formarse como lector tiene como horizonte el desarrollo del gusto y del sentido estético. Este tipo de lectura no es la dominante, según los datos del estudio citado (DANE, 2006). De hecho, según ese documento, los estudiantes destinan muy poco tiempo a la semana para este tipo de lectura: más de la mitad de la población entre 12 y 17 años destina menos de media hora semanal a la lectura de libros por gusto o placer, mientras que la población usuaria de Internet destina más de dos horas a la semana a la lectura en este medio, lectura que es predominantemente académica.

Al igual que las demás prácticas lectoras, la lectura del goce se relaciona con la tradición cultural del grupo social al que se pertenece y está fuertemente marcada por las prácticas lectoras de la familia y la escuela. Es claro que el gusto se forma, no es algo natural ni espontáneo, requiere un trabajo intencionado de parte de la familia, de la escuela y de las demás instancias relacionadas con el tema.

Hoy se sabe que si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema simbólico y mágico de referencia, las condiciones estarán dadas para formarse como lector. Si adicional a lo anterior, al ingresar a la escuela se encuentra con diversidad de prácticas lectoras, con maestros que disfrutan

leer en voz alta, leer en silencio o compartir sus lecturas, si se cuenta con profesores y bibliotecarios que hablan con afecto sobre los libros, si se encuentra con prácticas lectoras no trivializadas, complejas, retadoras, que se vinculan con sus intereses temáticos, pues las condiciones estarán dadas. Es muy difícil que alguien se forme como lector si está rodeado de personas que tienen relaciones poco cercanas y poco placenteras con los libros.

Otro elemento que puede ejemplificar esta idea del gusto como algo formado, generado por ciertas condiciones, es la educación del oído para la buena literatura. Algunos estudios indican que si a los alumnos desde pequeños se les lee frecuentemente literatura con cierto nivel de elaboración estética, su oído se va formando para la recepción de literaturas complejas. Esta idea tiene mucho sentido si pensamos, por ejemplo que los lectores del siglo XVII o XVIII se formaban leyendo literatura clásica de adultos, pues el “libro álbum”, tal como lo conocemos hoy, la literatura escrita para niños, pensada gráficamente para ellos, es un invento reciente. Por lo anterior, es importante leer a los educandos literaturas elaboradas, productos estéticos con cierto valor y complejidad, para que sus oídos se vayan formando, como se educa el oído para escuchar diversidad de músicas. Debe quedar claro que este tipo de lectura tiene como propósito la educación del oído para la recepción estética, y no necesariamente está ligada a la comprensión lectora, al menos en los primeros años de vida de los niños. Esta lectura tiene que ver con adecuar el oído a las cadencias rítmicas, los juegos sonoros, los ritmos y timbres, las estructuras. Los niños se interesan por estos aspectos formales de los textos que escuchan. Esta es una vía concreta para apoyar la formación del gusto por leer y el desarrollo del sentido estético.

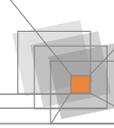
Pero, por supuesto, no todo es gusto, leer implica esfuerzo, trabajo (Zuleta, 1994), incluso dolor. Si se tienen razones para leer, este proceso se convierte en complejo. Desde esta perspectiva, parece que además del gusto como horizonte general en la formación del lector, se requiere pensar en un trabajo para construir, desde la escuela y los demás espacios sociales, razones auténticas para leer, motivos suficientes para privilegiar esta práctica sobre otras. En síntesis, a la escuela le corresponde abordar el desarrollo del gusto, del sentido estético y construir auténticas razones para leer.

La propuesta curricular, desde este eje, implicará plantear criterios para la selección de los libros que se leerán en los diferentes ciclos. Igualmente, se deberán seleccionar las diversas prácticas y modalidades de lectura, que deberán ser trabajadas en los diferentes ciclos. Al igual que para el caso de las prácticas de escritura, se buscará que desde el primer ciclo se explore diversidad de prácticas, pero que se pueda poner énfasis en algunas de ellas, en los diferentes ciclos. Igualmente, se deberán definir niveles de complejidad en la lectura, en atención a los ciclos.

## **I.6. El estudio de la literatura como un diálogo entre textos**

Teniendo en cuenta que la construcción de esta propuesta implica una mirada de articulación de los saberes que circulan en la escuela, el acercamiento a la competencia literaria debe estar inscrito en un enfoque de intertextualidad que permita reconocer en la literatura los diversos discursos que en ella subyacen.

Esta mirada sobre la enseñanza de la literatura busca apartarse de las tendencias que, por una parte, convierten la exploración literaria



en un acercamiento a fragmentos de obras que aparecen en el espacio escolar como herramienta para acercarse a lo lingüístico, y por otro lado, la aproximación a la literatura como un lugar solo de goce estético, o de enseñanza de valores, en el que se pierde claridad sobre cuáles son los mínimos conocimientos del área que debe tener un estudiante una vez terminada la básica secundaria. La intertextualidad plantea, por su parte, una visión articuladora de la literatura con el mundo y el hombre, con diversas formas de pensamiento, con la lectura de la ciencia, el arte, la historia, y los sentimientos, a partir de la recreación de un mundo literario. Un acercamiento a un buen texto literario puede permitir que se relacionen el contexto que recrea el texto, el contexto actual y el contexto personal del lector. Este vínculo se puede realizar desde diferentes niveles: un texto literario puede remitir, por ejemplo, a lo socio histórico, y abordar los procesos que han marcado la historia de la humanidad; también plantear una recreación de las tendencias artísticas que marcaron a un grupo particular de creadores o una mirada desde lo político o lo religioso que alimente y confronte posturas actuales y personales.

El desarrollo de una competencia literaria en la escuela implica la construcción de un saber literario a partir de la experiencia de lectura de las obras mismas. Una lectura que aborda los diferentes niveles de análisis: el literal, el inferencial y el crítico intertextual, para lograr interpretaciones en profundidad de los textos. Estos niveles deben estar presentes en todos los ciclos de formación, en este sentido, es importante que en los primeros ciclos no solo se apunte al nivel de lectura literal, que si bien es fundamental, marca un acercamiento al texto literario, como un portador de datos puntuales al que el estudiante vuelve únicamente para identificar personajes,

fechas de acontecimientos, lugares en los que se desarrolla la historia, tiempos ambientales, situaciones importantes en la historia, etc., pero, sin formularse reflexiones sobre la comprensión global de los significados del texto, el tipo de texto literario y sus características particulares, la presencia de elementos políticos o ideológicos, y la posibilidad de relacionar el texto con otros textos.

En esta medida el papel del profesor en la enseñanza de la literatura implica en sí mismo una formación como lector, pues solo el maestro que cuente con un conocimiento directo de un buen número de obras literarias y se asuma como un lector crítico de las mismas, podrá hacer propuestas de lectura que contengan criterios como la pertinencia, el valor estético de las mismas, la estructuración narrativa, los diversos discursos presentes en ella, así como también motivar a su auditorio a interesarse por medio de la persuasión, la interrogación y el placer mismo que en su vida provoca la lectura. El maestro debe ser un lector inquieto, con posibilidades de abordar diversos campos de discusión de las obras, de establecer relación entre los conocimientos propios de la literatura y de otras áreas y pensar propuestas de articulación entre las diferentes formas de expresión y comunicación existentes en la cultura.

La construcción del sentido en el texto debe partir del diálogo que se establece entre el lector y el autor y debe obligar al primero a poner en juego toda su enciclopedia para poder interpretar lo que el texto está proponiendo, pero también para que lo replantee, discuta con él, y proponga una mirada propia con relación a lo que el texto plantea. El texto literario, puesto en discusión a la luz de las relaciones que en él pueda establecer y rastrear el lector, es el que permite la configuración de su sentido, y en esta medida la posibilidad de

que circulen textos diversos que lo complementen y ampliar la mirada sobre la lectura que de él se realiza.

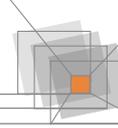
También esta construcción de sentido en el campo literario está ligada a reconocer en la obra literaria a otras obras y a otros textos. El concepto de originalidad en la literatura es relativo si se tiene en cuenta que toda buena obra literaria remite a otra o a muchas otras. Todo discurso evoca otro discurso y es así como el estudiante que lee un buen libro de ciencia ficción, relaciona y reconoce en este, discursos científicos, películas que ha visto, explicaciones mitológicas, y otra serie de saberes que hacen parte de su enciclopedia. La integración de estos discursos, su deconstrucción y rastreo es un papel del lector.

El estudio de la literatura como un diálogo entre los textos propone entonces una relación interdisciplinar de las áreas, una articulación de los saberes que circulan en el ámbito académico y una mirada de lo literario, como el lugar en el que se cruzan textos de distinta índole. Es necesario que la relación de un texto con una pintura, con la música, con el teatro y en general con las manifestaciones artísticas se plantee y discuta en los espacios académicos. Las expresiones artísticas no surgen de manera fraccionada ni únicamente como una mirada particular del autor, sino que responden a necesidades y aportes del contexto en el cual fueron creadas y dialogan de manera continua y cíclica con preocupaciones del hombre de distintas épocas y momentos. Igualmente de ellas se escriben desde diversos tipos de textos no literarios, las biografías, los ensayos, las reseñas y obras documentales, aportan información que se articulan a la interpretación de lo literario y a la mirada del mundo como un todo.

La estructuración de planes lectores en la escuela, da cuenta del reconocimiento de las

limitaciones que impone el texto guía y de una visión de la literatura como una competencia a desarrollar en la escuela. En esta medida la posibilidad de seleccionar textos diferentes al libro de texto se convirtió en un reto para la escuela; en muchas de ellas los planes lectores continuaron dando cuenta de obras canónicas que leyeron nuestros abuelos, luego nuestros padres, nosotros mismos y que ahora leen nuestros hijos. Títulos como María, Huasipungo, La Metamorfosis, entre otros clásicos, hacen parte de estas listas. Más allá de plantear una discusión sobre lo positivo o negativo de este fenómeno, lo importante es que podamos acercarnos de una manera crítica a reconocer las posibilidades que se generan en el colegio al proponer una buena selección de textos, que den cuenta entre otros criterios, del criterio de intertextualidad y en esta medida reconocer en las obras literarias seleccionadas los procesos culturales y estéticos asociados con el lenguaje. Esto quiere decir que el profesor de nuevo debe estar abierto a la selección de textos diversos, que en muchas ocasiones no están inscritos en la cultura como obras canónicas, pero que son valiosos en la medida en que posibilitan ampliar el espectro de temáticas que pueden ser propicias en el momento de construir una propuesta pedagógica. Es importante aclarar que no se trata de excluir las grandes obras literarias de los planes lectores, sino que estos incluyan igualmente otras propuestas textuales innovadoras, miradas desde su pertinencia en la propuesta pedagógica.

En una perspectiva un poco más puntual, este trabajo de intertextualidad apunta a la posibilidad de que no solo circulen textos literarios y textos expositivos – argumentativos en la escuela, sino a que dentro del mismo grupo de textos literarios se aborden los diferentes géneros que hacen parte de este grupo;



el poema, por ejemplo, es un tipo de texto literario que implica un juego con el lenguaje y un acercamiento a la literatura desde un lugar de expresión particular. El poema en la escuela transgrede las reglas de construcción propias de otro tipo de discursos, pero reconstruye el lenguaje desde la posibilidad misma de entenderlo. El hombre únicamente puede reconstruir y formular propuestas nuevas a partir de otras que ya conoce y que le sirven ya sea para complementar o para confrontar la propia.

Una visión amplia de la diversidad de géneros en la literatura y el reconocimiento de los diferentes contenidos que plantea el currículo, permite seleccionar para cada contenido, el tipo de texto narrativo que sea más pertinente para abordarlo. Igualmente posibilita la reflexión sobre qué tipos de textos literarios y no literarios se pueden abordar de manera paralela. Como el ejemplo citado anteriormente y muchos otros, se pueden realizar parejas de tipos de textos, entre obras literarias y no literarias que se cruzan en las reflexiones que plantean: la ciencia ficción y el texto de divulgación científica, la literatura urbana y los textos periodísticos, las adivinanzas y los textos expositivos, etcétera. Esto permite que la fractura existente en el momento de trabajar lo lingüístico, por ejemplo, se mire en función de contextos de lectura y escritura integrados y que las reflexiones propias de la construcción sintáctica de los textos o de lo ortográfico, respondan a tipologías textuales concretas en las que las funciones de los elementos gramaticales son particulares a ellos.

En el campo de la integración curricular que aborda esta propuesta, el desarrollo de la competencia literaria desde una mirada de la intertextualidad posibilita la articulación de la misma con las expresiones artísticas,

que si bien abordan un espectro amplio de expresiones (teatro, danza, artes plásticas, diseño gráfico, música, etcétera.), compare con la literatura el ejercicio de creación estética, que las ubica como lenguajes que emplea el hombre para expresarse y comunicarse. Concebir el texto como un portador de información que posibilita procesos de comunicación y que está determinado por su uso en contextos específicos, nos permite hablar de la danza, de la pintura, el cine, la escultura, el teatro, la música y la literatura como textos. En esta medida, el campo artístico en el ámbito escolar debe enfocarse en la apropiación de las competencias que hacen parte del proceso de comprender estos diversos textos.

Una propuesta pedagógica de articulación del arte y la literatura debe ser pensada desde esos elementos comunes, propios a la expresión y a la comunicación del sujeto. Textos que desde ambas áreas del conocimiento den cuenta de cómo el hombre se ha explicado el universo, cuáles sentimientos lo habitan, cuáles elementos de su entorno han influido en sus maneras de expresarse, cuáles acontecimientos históricos han marcado una necesidad de comunicar, cómo se transgrede desde lo simbólico el orden establecido, son reflexiones comunes del arte y la literatura.

### **I.6.1. Sobre la importancia de la literatura en las aulas desde el primer ciclo. Algunos Objetivos**

Este apartado brinda elementos para pensar la lectura de literatura, especialmente para los primeros grados (primer ciclo y ciclo A), sin embargo se considera importante la reflexión para buscar la articulación con el ciclo B.

## **Alimentar la imaginación del niño desde el inicio de la escolaridad**

La literatura juvenil enriquece la imaginación infantil de dos maneras:

Por la forma del relato, cuya estructura y ciertas fórmulas (“Érase una vez”, “En un país lejano”...), estimulan a los niños desde muy pequeños, poniendo en movimiento toda una vida imaginaria. Desde pequeños ya perciben el estatus particular de los relatos de ficción. Saben que el texto es para escuchar y que no constituye una introducción a la acción.

Por el universo de las historias que aclara lo real a través de la ficción: muchos de los textos evocan el mundo infantil, la sociedad o la historia. Los héroes, que son frecuentemente jóvenes, se parecen a sus lectores y enfrentan como ellos los mismos problemas (relaciones familiares, soledad, rivalidad, violencia...).

Así, los niños, gracias a las historias, pueden ver la representación de lo que las cosas podrían ser, deberían ser, o por el contrario de lo que no quisieran que fueran. Por otra parte, los héroes son a veces también personajes desconcertantes, originales. La obra de literatura estimula entonces la imaginación al prolongar el juego.

## **Hacer descubrir un uso particular del idioma**

El lenguaje de los textos “clásicos” y de las buenas obras contemporáneas es interesante ya que no se contenta solamente con la dimensión utilitaria del lenguaje cotidiano. No prohíbe las elaboraciones más complejas y propone modelos de lengua escrita atractivos por su carácter un poco “sabio”.

La lectura en voz alta del maestro (o de otro mediador), puede ser benéfica ya que hacer leer a otros adultos o alumnos más grandes, permite

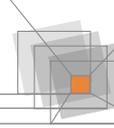
marcar la permanencia del escrito. Esta lectura debe, por otra parte, transmitir todo el sabor del idioma (con sus estructuras trabajadas, sus fórmulas bien escogidas...). No se trata de dramatizar de manera excesiva y caricatural, pero sí de leer de manera expresiva -jugando con la voz, su tono y su fuerza...- y con el ritmo de la dicción. La lectura en voz alta es importante no sólo en los primeros grados de la escolaridad sino también en los ciclos A y B, incluso en los espacios universitarios.

## **Hacer descubrir el patrimonio**

La literatura juvenil crea lazos entre las generaciones, ya que les presenta a los niños unas historias que sus padres y sus abuelos también leyeron. Permite también abrirse a otras culturas del mundo.

## **Descubrir las principales funciones de la escritura**

Antes de saber leer, el niño puede y debe familiarizarse con las principales funciones de la escritura al jugar con los “soportes” más frecuentes; desde las señales informativas hasta los afiches y los libros, pasando por la prensa y el mundo virtual que permite el computador. Esta exploración comienza cuando el adulto hace explícitos los usos cotidianos que hace de la escritura. Ésta, complementada por sesiones de trabajo específico, le permitirá al niño cuestionarse en voz alta sobre el sentido que podría tener tal o tal escrito. El diálogo que se establece entonces posibilita evocar las distintas hipótesis, eliminar las que no son adecuadas y afinar las primeras representaciones. Es interesante terminar la secuencia con una lectura en voz alta hecha por el maestro. Es preciso hacer una programación acerca de los diferentes usos de la escritura, para poder llevar a cabo una exploración suficientemente amplia durante los primeros años del ciclo.



Los “soportes” de la escritura también pueden dar lugar a una “exploración” incluyendo un trabajo de selección y de comparación. Con los niños más grandes se puede empezar a trabajar acerca de la organización del “rincón de lectura” o de la biblioteca como centro documental y separar los diferentes tipos de libros que existen.

En todas estas actividades no se debe hacer un trabajo formal, que sería excesivo para esta edad, tampoco construir categorías abstractas. Se espera que los alumnos manipulen los materiales propuestos, comparen, constituyan selecciones provisionales que podrán ser re-evaluadas posteriormente.

### **Familiarizarse con la escritura**

Para los más jóvenes, se trata, en un primer tiempo de familiarizarse con el libro, empezando con su manipulación: cómo cogerlo de manera correcta, pasar las hojas, recorrer el espacio de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo...

El niño se acerca poco a poco a la realidad del idioma escrito, aprendiendo a utilizar el lenguaje de evocación, aquel que le va a permitir hacer revivir por la palabra los eventos pasados o describir un proyecto. Es importante saber cómo hablar para evocar los eventos pasados o futuros, para explicar y argumentar, así como apropiarse de las herramientas lingüísticas del tiempo y del espacio. (Se trata obviamente de un trabajo muy largo pero se debe tener en mente el hecho de que este permite que los aprendizajes posteriores sean exitosos). La realidad de la escritura, en cambio, todavía se encuentra alejada del mundo del niño; él entiende muchas cosas acerca de la oralidad y se hace entender de manera oral. Familiarizarlo con el lenguaje escrito es necesario si queremos que disfrute plena-

mente de las lecturas. Así, más tarde, cuando aprenda a leer, será capaz de reconocer detrás de los signos gráficos un lenguaje familiar. Una de las actividades más eficientes en este campo consiste en pedirle a un alumno, o a un grupo de alumnos, que le dicten al maestro el texto que desean redactar dentro del contexto preciso de un proyecto de escritura. El niño toma conciencia del acto de escritura del adulto de manera progresiva, entendiendo que debe disminuir su ritmo; logrará manejar esta forma inhabitual de tomar la palabra, al hacer una estructuración más consciente de sus enunciados. En cuanto al adulto, él reacciona, “rechazando” ciertas formulaciones “que no pueden ser escritas”, permite que los niños cumplan con esta nueva exigencia y participen de una versión “negociada” del texto. Poco a poco, el educando toma conciencia de que su palabra ha sido fijada por la escritura y que puede enunciarla de nuevo (si quiere terminar una frase o modificarla, le pide al adulto que vuelva a leer lo que ya ha sido escrito). Cada tipo de texto permite ser explorado. Las lecturas hechas en voz alta, escuchadas por los niños, permiten la construcción de una primera cultura del lenguaje escrito, ya que le dan al estudiante la oportunidad de reformular, con sus propias palabras, los textos que descubre a través de la voz del maestro.

Los libros ilustrados constituyen frecuentemente una literatura de excelente calidad, tanto en lo que tiene que ver con los temas como en la forma en que son tratados (la manera en que se toca el tema es un sutil intercambio entre texto e imágenes). Estos libros son escritos para ser leídos y hablados con los niños, tanto en familia, (por un préstamo a domicilio), como en la escuela. Representan además un primer encuentro con uno de los elementos importantes de una cultura literaria viva, y

deben tener un lugar central en el diario vivir de la escuela desde el primer ciclo.

### **Construirse una primera cultura literaria**

Los “recorridos de lectura” deben ser organizados con el fin de construir progresivamente la primera cultura literaria de los niños, apropiada para su edad. Permiten encontrar obras más “fuertes” que deben constituirse en “verdaderos clásicos”, al igual que obras contemporáneas representativas de la creatividad de la literatura para la juventud. Estas posibilidades acercarse a unos tipos de personajes, explorar otros temas, encontrar los ilustradores o los autores. Esta inmersión que comienza desde que son muy jóvenes debe seguirse a lo largo de la educación básica, con el fin de constituir una base sólida para que los niños se conviertan luego en lectores autónomos. Para los más pequeños, lo más importante de la actividad es el impacto de la lectura hecha en voz alta por el maestro, así como la posibilidad de comentar las imágenes que acompañan el texto; sin embargo a partir de los tres años sería conveniente pedirle al alumno que formule lo que entendió de la historia con su propio lenguaje. Gracias al diálogo que acompaña estos intentos, el profesor reconstruye las partes que no han sido entendidas y luego no pudieron ser memorizadas, o que han sido entendidas de manera errónea. A partir de los cinco años, los debates sobre la interpretación de los textos pueden acompañar el trabajo riguroso de la comprensión. Hay que evitar pasar momentos demasiado largos en el análisis formal de las informaciones suministradas en las portadas. En cambio es posible, desde la ilustración de la portada enseñarles a los estudiantes que encuentren el texto que están buscando, a hacer hipótesis sobre el contenido de un libro ilustrado infantil. El maestro debe

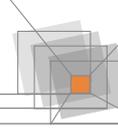
dar a conocer por medio de una lectura en voz alta, el mensaje del texto que los niños han intentado descubrir.

El profesor siempre debe leer los textos a los alumnos de manera clara, con una voz bien modulada y con mucha expresión. Contrariamente a lo que se hace cuando se cuenta, no se puede modificar el texto para que los educandos tomen conciencia de la permanencia de las obras escritas. Es decir, que en el momento de escoger, el maestro debe tener muy en cuenta la dificultad del lenguaje utilizado o de las referencias a las cuales remite el texto.

### **Comprender los textos literarios**

Los textos literarios (primero los libros ilustrados infantiles, después las pequeñas novelas) deben estar en el centro de las actividades. Se encuentran frecuentemente por mediación de lecturas en voz alta del maestro. Los alumnos tratan enseguida de reformular con sus propias palabras el texto escuchado. El maestro debe proponer varios cortes en la lectura que permitan entender las etapas sucesivas del texto, construir las síntesis necesarias, hacer hipótesis sobre lo que sigue.

Los errores de interpretación, los olvidos, remiten en seguida a los pasajes que no han sido comprendidos. Volver a leer no es suficiente para sobrepasar estas dificultades. Un diálogo debe comprometer al maestro y a los alumnos y para que ellos, apoyándose sobre sus conocimientos, puedan ir construyendo unas representaciones claras del texto. Este trabajo no puede ser conducido solamente con un grupo grande; debe ser llevado paso a paso con cada uno de los alumnos de tal manera que nunca se abandonen aquellos que están más alejados de la cultura literaria. Inclusive si el resumen está todavía fuera del alcance de la mayoría de los alumnos, una parte importante del trabajo de comprensión debe ser la



construcción de una síntesis muy breve del texto leído: ¿de quién o de qué habla este texto (el tema)?, ¿qué dice (el propósito)?

No es suficiente exigirles a los alumnos que entiendan las informaciones dadas literalmente dentro del texto. Debemos ayudarlos a que encuentren las informaciones implícitas que están a su alcance (la comprensión de los “vacíos” de un mensaje, supone que el escolar tenga las herramientas que le permitan encontrarlos). Esto implica de parte del maestro un cuestionamiento preciso sobre lo implícito (incluyendo lo que para él es lo más evidente). Es la única forma para que la totalidad de los estudiantes logre entender los textos. De igual manera debemos contribuir a que tengan una actitud interpretativa: una parte importante del sentido de un texto literario lo proporciona la intervención personal del lector (o el receptor, en caso de los más jóvenes). Es a través de un debate acerca del texto escuchado, y más tarde leído, que las diversas interpretaciones podrán ser comparadas. También deberán ser evaluadas a través de un regreso al texto con el fin de controlar su acierto. Es con un compromiso enérgico con el trabajo interpretativo que el alumno será capaz de aprender el respeto al texto escrito.

Los autores de literatura juvenil (y en esto no se distinguen de los otros escritores) tejen numerosos lazos entre los textos que escriben y aquellos que constituyen el contexto cultural de su creación. Es decir que no comprendemos verdaderamente un libro, ni siquiera un simple libro ilustrado, si no somos capaces de encontrar sus relaciones sutiles que convierten una obra en una obra literaria. Las lecturas literarias deben entonces ser escogidas con cuidado y organizadas en niveles que permitan encontrar un personaje, un tema, un género, un autor, un ilustrador... De ahí que la cos-

tumbre de frecuentar los libros se convierte progresivamente en cultura.

Las obras elegidas deben ser numerosas y variadas. Las lecturas en clase deben ser complementadas con lecturas personales. Otro medio para proporcionar de manera más segura la comprensión de un texto, es articularla con un trabajo de escritura. Se trata frecuentemente de prolongar un texto donde solamente el comienzo ha sido propuesto, de transformar un episodio, cambiar el personaje, transportarlo a otro universo... La literatura juvenil ofrece numerosos ejemplos de imitación y desvíos de ese tipo. Será necesario privilegiar el dictado al adulto, o progresivamente la escritura apoyada sobre materiales pre-redactados. El trabajo colectivo es, en este caso, preferible al trabajo individual todavía difícil para la mayoría de los alumnos.

Tomar conciencia de las realidades sonoras del lenguaje; entrar en el mundo poético

La poesía juega con los elementos formales, ritmos y sonoridades, tanto como con las significaciones. Es por esta vía que se puede introducir a los niños a una relación nueva con el lenguaje. Refranes, juegos cantados, canciones, poesías, “trabalenguas”, todas estas formas lingüísticas son oportunidades para dirigir la atención sobre las unidades distintivas del lenguaje.

En segundo lugar, y esencialmente a partir de los cinco años, invitamos a los niños a que descubran que el lenguaje tiene sílabas similares. De nuevo todos los sistemas de asonancia pueden ser explorados (rimas al final de la palabra en las poesías y las canciones, asonancias al comienzo de la palabra...); los juegos consisten en encontrar las palabras que riman con otras, prolongar las estructuras poéticas simples, transformar las palabras jugando con sustituciones de sílabas, etc. De

manera general, todas estas actividades deben ser cortas pero muy frecuentes.

### **Decir los textos**

En medio de numerosos textos en prosa o en verso que el alumno descubre a través de la voz de su maestro, sucede frecuentemente lo siguiente: el interés que algunos de estos despiertan por sus cualidades literarias, lleva al ejercicio de memorización. Esta memorización interviene al término de un trabajo que permite la comprensión del texto y el debate acerca sus significaciones posibles. El aprendizaje se hace en clase, es decir colectivamente. La preparación de la interpretación supone un debate, ensayos, juicios, toma de decisiones...es preferible para los niños más pequeños privilegiar las interpretaciones colectivas en lugar de las individuales. El teatro puede ofrecer la ocasión de un proyecto más elaborado.

### **Leer en voz alta**

Es otro aspecto de la dicción de los textos; esta interviene a partir del momento en que la lectura es suficientemente estable, segura, y supone un trabajo muy similar al que se hace con los textos aprendidos de memoria. En ese caso, el texto debe ser también en parte memorizado y la lectura interviene solamente como soporte de la memoria. No se puede confundir el trabajo de interpretación de un texto dirigido a un público con la lectura en voz alta que acompaña la mayor parte de las actividades escolares.

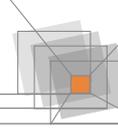
Finalmente, es importante agregar que una cultura literaria se constituye a través la lectura frecuente y regular de obras. Esto supone una “memoria” de los textos y de su lenguaje, al igual que la capacidad de encontrar los lazos que existen entre obras. La presencia de la literatura juvenil en la escuela no debe conducir a

un trabajo formal muy precoz. No sería bueno someter demasiado rápidamente la relación de los niños con la literatura a unas formas muy escolares de explicaciones a toda costa, o de controles sistemáticos de la comprensión. No olvidemos que los objetivos del uso del libro en la escuela, son claramente cognitivos pero igualmente sociales y culturales.

## **I.7. Arte y escuela**

La escuela generalmente se ha dedicado al aprendizaje de los conceptos, a la racionalización del conocimiento, dejando de lado el carácter sensible propio del ser humano. En este sentido, es indispensable pensar en construir no sólo el “homo sapiens” sino también el “homo ludens” en el que son igualmente importantes el conocimiento, el juego, el lenguaje, y las expresiones artísticas como sistema de enseñanza y aprendizaje.

Resulta simplista indicar que un estudiante debe alcanzar ciertos logros de la materia “estética” o “expresiva” para creer que la labor ya ha sido cumplida. Es sabido por los maestros de esta área que muy pocos estudiantes tomarán el camino de las artes. ¿Cuál es la huella que se debe esperar en las personas que se forman? Si bien es cierto, no todos los niños tendrán una seria inclinación hacia lo artístico, el profesor que enseña alguna disciplina artística proporciona una nueva forma de relacionarse con la realidad, cuestionando los modelos preestablecidos proponiendo opciones, imaginando alternativas partiendo de la observación de la realidad. Formar educandos que lean el mundo más allá de las letras, que construyan sus propios lenguajes, alumnos propositivos, jóvenes que cuestionan el mundo, creadores de nuevas realidades, hombres y mujeres que tengan una visión diversa de la cultura y la idiosincrasia del país.



Teniendo como principal propósito generar experiencias relacionadas con los lenguajes artísticos como medio de expresión y comunicación, se opta por hablar de experiencias, en vez de clases o asignaturas, ya que éstas últimas atomizan la expresión artística, quitándole flexibilidad y la esencia de libertad que cualquier expresión humana pueda tener; en su lugar, el término experiencia se refiere a prácticas donde el arte se concibe como un espacio integrador que permite la heterogeneidad de las miradas y las interpretaciones.

Dentro de este marco se proponen como condiciones básicas para pensar la educación artística:

- Una pedagogía que comprenda al arte, tanto como esfera estética como comunicativa, dos conceptos que en el arte son recíprocos y que pueden ayudar a los procesos de comunicación en la escuela.
- Una pedagogía que aplique la creatividad de los niños y las niñas como herramienta y no sólo como fin o circunstancia aislada a las formas de aprender.
- Una pedagogía que mire a través de la sensibilidad y que requiera cada día más de ella.
- Una pedagogía que puede llamarse “de la imaginación”, que desborda las posibilidades, los medios y las didácticas de lo que puede ser tradicional en el ámbito de la escuela, una identidad particular desde el primer ciclo, rica, creativa y sensible.
- Una pedagogía que entienda, que las formas de aprender, cada vez están más cerca de las formas de vivir y sentir propia de los niños y las niñas en su infancia, como el arte y el juego, territorios

propios de los niños para entender y dar sentido al mundo.

- Una pedagogía que entienda y/o trata de aprender del arte para llevar a los niños a comprenderle e interpretarle.
- Una pedagogía que abre un espacio significativo dentro de la escuela para el arte como elemento vital en la significación, construcción, transformación de la cultura y la sociedad.

### 1.7.1. Arte y educación, mitos y tensiones

Como marco para pensar las relaciones entre arte y educación se presentan algunas reflexiones derivadas de los trabajos de Imanol Aguirre (2007). Este investigador señala que existen ocho mitos alrededor del tema del arte y la educación que se relacionan a continuación.

El primer mito se refiere al innatismo dentro del proceso de formación artística “socialmente pensamos que ser artista tiene que ver con un ingenio innato (...) y eso es un mal que se le hace a la educación artística” (Aguirre, 2007). Dado que se ha considerado que el niño de forma natural desarrolla procesos artísticos, esto ha llevado a pensar que no se requiere de un proceso pedagógico y didáctico sistemático frente al tema, negando que el arte se debería aprender y enseñar como cualquier otro campo de conocimiento, y que exige maestro/as preparados, metodologías y espacios específicos dentro de los currículos.

Un segundo mito, asegura que los niños son más creativos que los adultos “digo que me preocupa esta idea de que los niños son más creativos que los adultos porque estamos dando como creativas aquellas respuestas que son titubeos, que son respuestas sin referentes”

(Aguirre, 2007), se sigue preservando dentro de la educación artística una concepción idealizada del alumno, restándole intenciones pedagógicas claras frente al proceso de formación artística. La respuesta creativa debe ser una respuesta consciente, una respuesta que el maestro debe provocar a través de diferentes estrategias, métodos y técnicas.

El tercer mito hace referencia a que la libertad y la originalidad son otras formas de señales de las representaciones infantiles, “esta concepción del niño es peligrosa porque ignora que el niño desde que nace está siendo mediado culturalmente” (Aguirre, 2007). En la actualidad, los niños están siendo bombardeados por diversas imágenes desde su nacimiento, es así como sus dibujos o trabajos están siendo influenciados por íconos externos, lo que genera la producción de imágenes estereotipadas, las cuales se reproducen y repiten mecánicamente, poniendo en entredicho la idea de originalidad.

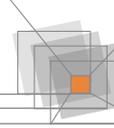
Un cuarto mito determina que hay imágenes y colores más apropiados que otros para un niño, colores tales como: el azul, rojo, amarillo, y verde, argumentando que son alegres y los niños tienen que ser alegres. “Es decir terminamos por cercenar la pluralidad de la sensibilidad infantil. Esquematizarla a cuatro colores” (Aguirre, 2007), dejando de lado otras emociones y colores que también hacen parte de las experiencias de los seres humanos, en este caso, de la cotidianidad de los niños. Esta creencia genera escenarios infantiles pobres, pues niega que la sensibilidad se enriquece cuando se está en contacto con multiplicidad de colores, formas, sabores, etc.

El quinto mito es acabar con el estereotipo infantil, es decir pedirle al niño que sea original, que no copie, pero, ¿cómo exigirle al niño obras originales cuando no tiene las suficientes referencias? “La solución de este problema

sería no impedir la copia sino proporcionar un registro muy amplio de elementos sobre los que tenga referencia” (Aguirre, 2007). Es necesario que el alumno reconozca que existe todo un acumulado cultural, el cual tiene que conocer para poder llegar a la creación y producción.

El sexto, es pensar que el fin último y único de la educación artística es enseñar a representar la realidad lo más fielmente posible. Se forma para que los niños sean capaces de expresarse o de representar la realidad, aunque esto no es para lo único que se debería formar, pues existen muchas otras cosas, como lo que tiene que ver con la capacidad de relacionarse con su medio. “Hemos limitado la expresión artística a la representación de lo real. Pero no es cierto que siempre se esté representando la realidad” (Aguirre, 2007). Los niños también están encontrando elementos que culturalmente les rodean, que incorporan, con los cuales crean obras que no siempre tienen que representar algo literal, sin embargo los adultos les atribuyen un sentido y ellos terminan aceptándolo; continúa reinando una mirada adultocentrista, donde todo debe tener un nombre, pertenecer a una categoría y representar algo específico y observable del mundo real.

El séptimo mito alude a que las clases de educación artística son clases de taller. Es decir, son espacios de hacer y no de pensar, “esto creo que es un error también, porque se aprende también pensando, mirando, comentando y debatiendo y en educación artística pueden intervenir todas esas facultades cognitivas” (Aguirre, 2007). Tal como pasa con la enseñanza de la escritura, donde se ha dado un papel primordial a los aspectos motrices más que a las capacidades cognitivas de los niños, se termina limitando el aprendizaje a las habilidades manuales; este mito se asocia



con otro que va en el mismo sentido, y es la creencia de que para tener un buen desarrollo en educación artística es preciso ser un buen dibujante, es así como se le da más prioridad a la técnica, generando que los maestros, en su gran mayoría se dediquen a enseñar un sinnúmero de procedimientos sin explorar más allá, sin profundizar en procesos cognitivos que se pueden desarrollar frente al arte.

Y por último, el octavo mito, que se ha entretreído alrededor del tema de la evaluación en educación artística, asegurándose que es imposible realizarla porque el arte es subjetivo. “Esto es falso. Una evaluación es estrictamente necesaria, para aquello que es objeto de aprendizaje” (Aguirre, 2007). Un profesor que tiene claridad frente a los contenidos y objetivos de las actividades que propone debe saber que es lo que puede evaluar.

*Si consideramos que el arte no es la reificación en manchas y colores, en volúmenes o notas, del genio individual, sino una actividad que se sirve de determinados procedimientos, que se usa de un modo determinado y que opera en un entorno concreto de significados, es decir, un sistema cultural origen y consecuencia de la sensibilidad colectiva respecto al mundo, no nos quedará duda de que el arte (o por lo menos gran parte de lo que forma ese sistema simbólico que denominamos arte) es algo educable. De tal manera que si aceptamos la existencia de contenidos transmisibles mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje, no debería resultar difícil pensar que tal proceso puede ser objeto de evaluación (Aguirre, 2000, p. 8).*

Partiendo de estos cuestionamientos, el autor plantea que su propuesta para la educación artística está fundamentada sobre la consideración del arte como una práctica cultural y además es motivo de experiencia. “El arte es una actividad específica de simbolización, eso que llamamos arte en realidad es una forma de simbolizar, de representar que tiene unas

instituciones específicas que lo legitiman como tal” (Aguirre, 2000). Es así como los objetos o diferentes obras quedan inscritas en un sistema cultural, siendo las instituciones las que le dan su sentido y su valor, entonces se estaría hablando del arte como un constructo social que adquiere sentido y valor en las prácticas culturales.

El arte tiene valor desde cada individuo o grupo social que lo goza, de forma tal que no haría parte exclusivamente de algunos círculos de la sociedad sino de distintas esferas sociales y culturales, abriéndose espacio a manifestaciones como el arte popular. “Por tanto el que algo sea o no arte no depende de qué es en sí mismo sino de cómo está siendo usado o cómo significa en esa sociedad (...). El arte se ha usado para vehicular simbólicamente valores e informaciones de otros ámbitos, el arte habla de la vida, el arte trata de la vida” (Aguirre, 2000).

Dentro de esta perspectiva se propone repensar la educación artística desde la idea de entender que la obra de arte es un condensado de experiencia humana puesta en formas, en colores, en sonidos, en movimientos, experiencia humana que ha de ser pensada desde el trabajo reflexivo e investigativo, abordando cinco bloques:

1. Establecer relaciones con la sociedad, determinando los usos y funciones que adquiere el arte en esta.
2. Enunciar los recursos que se utilizan para las representaciones y expresiones artísticas, en las que se asuma que las obras artísticas no sean productos terminados, sino que se conciben como lo que son, es decir, como procesos de creación.
3. Potenciar procesos de interpretación de las obras de arte, ya que “no tenemos una herramienta para enseñarles a abordar una

tarea de interpretación o de comprensión de la obra” (Aguirre, 2000).

4. Hay que enseñar a usar técnicas y materiales diversos.
5. Proporcionar conocimiento a los estudiantes sobre cómo el arte es un acontecimiento social y cultural, que no nace exclusivamente de la genialidad de una persona sino que es algo que pertenece al orden de lo cultural.

A continuación, se presentará lo que cada uno de estos bloques implica para la enseñanza del arte desde el primer ciclo que plantea una mirada interesante y renovada para el abordaje de la enseñanza del arte.

El primer bloque se refiere a los usos y funciones de las artes plásticas. La observación directa de la función que cumple el arte en la sociedad, direcciona el trabajo pedagógico para este bloque. El arte es usado para contar cosas, emitir mensajes, pensamientos y emociones. Se alude entonces a tres tipos de representaciones: representaciones de la realidad visible, de la realidad no visible o las fantasías, y de las emociones o sentimientos.

Para poder realizar representaciones del mundo, de la realidad visible, es preciso conocerlo y analizarlo, por lo que se recomienda que el maestro establezca relaciones que permitan a los estudiantes conocer su entorno promoviendo aprendizajes a este respecto. Por otro lado, la representación de realidades no visibles constituye la revalorización de mundos fantásticos, donde el trabajo del docente ha de centrarse en rescatar aquellas historias fantásticas creadas por los niños, demostrándoles que este tipo de representaciones son valiosas. Un tercer aspecto consiste en la representación de las emociones o sentimientos, el alumno en su trabajo con el maestro debe entender que el arte también permite que afloren sus

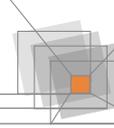
sentimientos y pensamientos, que a través de él se puede expresar y comunicar.

Desde el abordaje de cualquiera de estas representaciones, lo fundamental consiste en permitir que el niño conozca la relación arte-sociedad, pueda experimentarla y enriquecerla con el análisis e investigación del trabajo de los artistas; el artista ingresa al aula para enriquecer y potenciar un trabajo en desarrollo y no para constituirse en un modelo imposible de alcanzar. El arte, ha de ser concebido, entonces, como manifestación cultural, como representación de sentimientos con cierto valor en la cultura.

El segundo bloque, correspondiente a los recursos expresivos de las artes plásticas y visuales tales como el color, la forma, la textura y demás, constituyen elementos que de igual forma han de abordarse en el primer ciclo.

El color, visto como experiencia, ha de ser retomado desde dos dimensiones: una, del valor que tienen en la escala cromática, y otra, desde el significado. De esta manera, se pretende que los estudiantes entiendan que el color, más que un adorno, es un recurso muy importante por el significado cultural que se le otorga y porque puede, incluso, hacer experimentar diversas sensaciones con las que el maestro puede jugar, por ejemplo al cambiar el color de varias obras y reflexionar sobre estas modificaciones.

La forma es otro recurso que ha de ser enseñado desde dos entradas. Las formas figurativas y las formas abstractas. Es fundamental que el estudiante experimente y comprenda que su mundo se compone de estas dos. Mostrarles que aunque las formas figurativas son de gran valor, las abstractas, como el garabateo, tienen aún vigencia y son utilizadas por artistas diversos como medios de expresión.



El ritmo, de valor musical; jugar con los niños a hacer ejercicios de ritmo o la composición y la disposición espacial: el orden, el desorden, la armonía, el movimiento, con los estudiantes se puede trabajar la representación del movimiento tanto a nivel comprensivo como a nivel productivo.

Los procesos de interpretación y creación. La comprensión y el trabajo sobre este tercer bloque debe enseñar a los educandos sobre los procesos de producción de los artistas, que sus obras no son productos de la casualidad espontánea, sino que al igual que todo lleva un proceso, que hay un trabajo previo y sistemático detrás de cada obra de arte. “Por tanto, podemos trabajar con todo lo que tenga que ver con una producción inducida de las obras de arte, con la planificación y producción creativa: bocetos, modelos, prototipos, maquetas, y para mi esto, es muy importante. Los niños aprenden muchas más cosas, a hacer una obra de arte, a hacer una producción plástica mejor. Con esto se aprende mejor el criterio de selección y variación creativa, criterios de desarrollo o de aprendizaje que pueden ser útiles para el ámbito de las artes” (Aguirre, 2007, agosto). Para este bloque se priorizan, entonces, los mecanismos y estrategias que promuevan la generación de figuras en las que se perciba algún tipo de sensación, en las que se experimente, se pruebe y se seleccione para buscar una respuesta distinta, como lo hiciera un artista.

El cuarto bloque, quizá el más conocido, corresponde a las técnicas y materiales. Es decir, técnicas como la pintura, el dibujo, el modelado, la escultura, el grabado y otras más actuales como la fotografía, el collage, la manipulación de imagen y demás. Todos estos serían objeto de aprendizaje en educación artística.

Finalmente, el quinto bloque propone una perspectiva más general para la enseñanza de

las artes, las concibe como prácticas sociales y culturales. En esta línea, se propone propiciar discusiones entre los estudiantes que den cuenta de sus culturas, de sus entornos. Un ejemplo del trabajo del arte como práctica socio cultural son las visitas a los museos que se realizan en los colegios. En ellas generalmente se habla sobre las obras de arte que se encuentran allí o sobre los artistas que las hicieron, pero nunca se explica qué es un museo, para qué existe, no se le habla de la institución en sí y eso también forma parte de la educación artística.

Estos cinco bloques enunciados por Imanol Aguirre permiten abordar la enseñanza del arte y la expresión desde una perspectiva distinta a la exclusivamente estética, en la que el arte es experiencia, porque se enmarca en nuestra cultura y en nuestra sociedad, y en la que también es objeto de estudio riguroso e investigación sistemática. Desde esta perspectiva, llegar a la elaboración de una obra de arte es el resultado de un proceso de aprendizaje, de observación, análisis y reelaboración, que debe ser enseñado y que recae en la responsabilidad del maestro hacerlo. Debe ser él quien sepa cómo y cuándo propiciar los procesos de profundización, investigación, experimentación, conocimientos y reflexión sobre lo artístico.

### 1.7.2. La experiencia estética

Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a construir las condiciones para comprender, disfrutar y valorar las posibilidades estéticas existentes en la cultura. Este derecho se construye en el espacio educativo cuando las diversas manifestaciones del arte: la música, la pintura, la escultura, el teatro, la literatura, la danza y muchas otras, son abordadas desde los lugares de la exploración, la experimentación, la creatividad y el goce.

La formación del sentido estético y la sensibilidad frente a las formas del arte, es un ejercicio continuo y reflexivo. Esta propuesta plantea una mirada sobre las diferentes formas del arte y su articulación con el campo de Lengua Castellana, como una mirada de las diferentes formas artísticas, que como textos, es decir, como objetos comunicativos, son medios que emplea el hombre para comprender el mundo y comprenderse a sí mismo. En este marco, el acercamiento al arte desde la escuela debe permitir no solo la apropiación de una técnica, sino, como se ha dicho anteriormente, se trata del acercamiento a una macroestructura que implica diversos niveles de análisis y acercamientos.

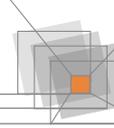
Así como en el caso del texto escrito, es necesario no limitarse a la decodificación de las estructuras lingüísticas que lo componen, en el caso de las diferentes formas del arte, ese texto, que tiene unos elementos de composición diferentes, debe ser mirado desde la complejidad de su construcción.

El trabajo en la escuela sobre las diferentes manifestaciones del arte debe ser abordado desde la complejidad que cada una de estas manifestaciones implica, es decir, la producción artística, al igual que los procesos de escritura, no responde solo, por ejemplo, a la copia que realiza un sujeto sobre un objeto de la realidad, sino que es un relato que da cuenta de una historia, de un sentimiento, de una idea y que por medio de un sistema simbólico es presentado a otros que lo interpretan desde su propia enciclopedia. Es en este sentido que se afirma que las diversas manifestaciones del arte en la escuela no deben limitarse al trabajo práctico sobre la técnica, sino que debe ser explorada desde los diversos niveles de lectura y de producción que las integran.

### 1.7.3. Expresión a través de los lenguajes del arte

Así como se requiere de un trabajo sostenido para el dominio de la lengua escrita, la oralidad y la lectura, es necesario trabajar por la exploración de otros lenguajes, como la música, las artes plásticas, la expresión corporal, los lenguajes audiovisuales. Al igual que ocurre con el lenguaje oral y escrito, los niños antes de ir a las instituciones educativas han explorado y vivenciado diversas formas del arte, de hecho han explorado los lenguajes del arte cuando, por ejemplo, realizan trazos, entonan canciones, exploran ritmos y timbres con objetos o instrumentos musicales no convencionales, mezclan colores y texturas, usan el gesto y el cuerpo para expresar sus sentimientos e ideas y para relatar historias, etcétera. Esa exploración de los lenguajes del arte debe continuarse de modo sistemático en la escuela, pues el acceso a y la comprensión de éstos permite su uso y la apreciación de las obras estéticas. El desarrollo del sentido y del juicio estético es una parte central en la formación del sujeto.

Los diferentes lenguajes del arte son ante todo formas de expresión de los sujetos y las culturas. Amplían las posibilidades expresivas de los estudiantes y se posibilitan diferentes tipos de aprendizajes, debido a las características particulares de cada uno de ellos. Por lo anterior, la música, el dibujo, las artes plásticas, la danza, los lenguajes audiovisuales, son vías privilegiadas para el desarrollo de la expresión. De otro lado, el acceso a los lenguajes del arte permite vincular a los alumnos a las producciones culturales de diferentes épocas y contextos. En este sentido, el trabajo sobre las formas de expresión del arte es un camino para acceder a la diversidad cultural y simbólica de los pueblos.



En este marco, se propone trabajar en: a) el reconocimiento de las características básicas de los diversos lenguajes del arte (el lenguaje del movimiento, del ritmo, del color, de la imagen...); b) en la exploración de esos lenguajes como vías de expresión de los sujetos; y c) en el análisis, recepción e interpretación de esos lenguajes como posibilidades para leer las producciones de la cultura y formarse en la apreciación estética. En esta dirección, este trabajo realiza aportes para la formación del sentido y del juicio estético de los educandos.

De otro lado, la exploración de estos lenguajes permite reflexionar y vivenciar formas de trabajo y de aprendizaje colectivo, que a su vez exigen la construcción de la responsabilidad grupal y la asunción de roles diversos, por ejemplo en la participación de un montaje teatral o en un grupo musical. Así, el trabajo sobre los lenguajes del arte apoya otros procesos de aprendizaje y aporta a la formación de actitudes para la vida social.

Dado que el campo curricular se refiere a expresión y lenguajes, es prioritario tener claridad que lo central en la formación del sujeto es la exploración de diversidad de lenguajes como posibilidades de expresión. No es conveniente subordinar el trabajo sobre el arte a los requerimientos, por ejemplo, de la construcción de la lengua escrita o de la lectura. Por supuesto que es posible, y pertinente, realizar proyectos pedagógicos en los que se vinculen diferentes campos de saber y diferentes procesos de conocimiento. Por ejemplo, en algún proyecto de investigación en ciencias, los lenguajes del arte pueden aportar elementos valiosos, al igual que en prácticas de escritura creativa o de interpretación de textos estos lenguajes pueden ser un soporte importante para la expresión. Pero esta función “de apoyo” debe diferenciarse de la exploración del lenguaje estético como tal, pues la pintura

o la danza constituyen modos de expresión particulares a través de los cuales pueden darse los procesos creativos.

Como se observa, el trabajo en este componente pone el énfasis en la construcción del sentido estético. De este modo, se trabajará en la interpretación de las obras estéticas así como en la exploración de los lenguajes y las técnicas particulares, para la expresión de los sujetos y para la apreciación. Dada la complejidad y diversidad de lenguajes, en el primer ciclo se pueden explorar esos diversos lenguajes, para luego profundizar en algunos, en los otros ciclos, de tal modo que el estudiante pueda elegir aquel o aquellos que le resulten más atractivos y para los que tiene mejor disposición. Por tanto, el trabajo en este componente debe verse como un continuo desde el primer ciclo. No se debe subordinar este componente a la construcción del lenguaje verbal, es decir, es prioritario dar continuidad y mantener un proyecto pedagógico consistente y sistemático al respecto. Es frecuente que cuando los alumnos construyen la lengua escrita, suele debilitarse el trabajo sobre el dibujo o la pintura, o concebirlo como un complemento del lenguaje escrito, por ejemplo, cuando se pide a los escolares ilustrar sus textos. Pero es necesario que esos lenguajes sean retomados como posibilidades de expresión con cierta independencia, pues se trata de sistemas simbólicos regidos por sus propias reglas.

La propuesta consiste en explorar los diferentes lenguajes estéticos desde el primer ciclo, como posibilidades de expresión y como base para la formación del sentido estético del juicio y la apreciación del arte. En el primer ciclo y en el ciclo A se podrían explorar las características básicas de los lenguajes y en el ciclo B los estudiantes podrían elegir un énfasis.

### 1.7.4. La educación por el arte

La danza, el teatro, la música y las artes visuales son parte esencial del currículo escolar. En la educación por el arte se aborda el aprendizaje desde una experiencia práctica y sensorial; conlleva la conformación de una relación afectiva en donde la palabra, el sonido, la imagen, el movimiento se igualan en importancia y propician la participación colectiva, la capacidad de trabajo en grupo y proporcionan formas de relación inter e intrapersonal: en la práctica artística, el niño aprende a respetar las diferencias, a adaptarse a un grupo, a aprender de la experiencia de los otros, a transmitir su experiencia y, a valorar el esfuerzo propio y el de los demás.

La acumulación de conocimiento y el producto final son la resultante de la generación de una serie de desarrollos y procesos, siendo estos últimos más importantes que el producto mismo, puesto que en la escuela la finalidad educativa dentro de lo artístico no forzosamente es demostrativa.<sup>4</sup>

A continuación se citan algunos aspectos que sustentan esta afirmación:

En la educación por el arte se ponen en juego aspectos del crecimiento personal como el conocimiento intuitivo, el disfrute de la expresión tanto como de la apreciación, la posibilidad de expresar imágenes y sentimientos que difícilmente pueden ser formulados con palabras.

La música, así como las otras artes, es el alimento de nuestras emociones y todo espacio que en la formación de niños y jóvenes lo propicie, irradiará hacia el bienestar del resto de su ser. Un niño que se expresa, es un niño

que tiene la posibilidad de conocer algo más de sí mismo; María Victoria Casas,<sup>5</sup> profesora de música e investigadora de la Universidad del Valle, plantea que desde el punto de vista de la autoestima afectiva, la música y (con ella las otras artes) ayuda al niño “a estar más seguro de sí mismo, ser más alegre, independiente, a aceptar desafíos”; la práctica artística puede llevar también al alumno a “ser más tolerante frente a sus limitaciones y frustraciones”.

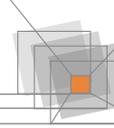
El grupo de investigadores y artistas de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional (1996) afirma: “La educación artística en general constituye uno de los ejes de la personalidad integral del individuo, que propicia el desarrollo de su sensibilidad y capacidad de percepción. Lo vuelve más sensible hacia las necesidades de la sociedad y de esta manera apunta así, hacia el mejoramiento de la calidad de vida de sus congéneres”.

Cuando el niño y el joven pueden apreciar los frutos de un trabajo continuo y disciplinado, prolongado en el tiempo, ganan mucha confianza en sí mismos y notan que son capaces de mantener un esfuerzo para llegar a resultados que lo conmueven, no solamente a él mismo, sino también a las otras personas. Se genera un círculo virtuoso de concentración, disciplina y auto confianza.

El desarrollo de la capacidad para sostener la atención por períodos cada vez más prolongados, es una de las herramientas más importantes en cualquier proceso de aprendizaje. A su vez, la práctica de la inventiva, del aporte individual, amplía la imaginación y flexibiliza el pensamiento. Así, la educación artística contribuye a estructurar la forma de pensar y de trabajar del niño. Esta estructura de pensamiento

<sup>4</sup> Lo anterior en consonancia con la concepción educativa emanada del Orff- Schulwerk versión española, basados en la obra de Carl Orff y Gunild Keetman. 1963.

<sup>5</sup> María Victoria Casas, Lic.Mus., Ing. Civil. Profesora Asistente, Escuela de Música, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle, Cali.



y de trabajo, favorecida por las artes, se constituye en apoyo del trabajo académico, en general. De otro lado, la educación por el arte apoya en el niño aspectos relacionados con el desarrollo de su motricidad como el equilibrio, la postura y la coordinación, la percepción de sí mismo en el espacio una conciencia más profunda de su cuerpo y del espacio en el cual vive. Así mismo, la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, el pensamiento flexible y creativo, la autoestima, la imaginación e inventiva son cualidades propias de la actividad artística y a la vez son las que quisiéramos para la sociedad del futuro.

### **1.8. Escuela y tecnologías de información y comunicación: una relación por construir**

En nuestro contexto existe un porcentaje de población iletrada, es decir, que codifica y decodifica, sabe firmar, leer de modo literal, pero no está en condiciones de usar la escritura y la lectura para participar en la vida ciudadana, para ejercer la ciudadanía. Mientras que la minoría letrada – ilustrada- participa, está en condiciones de comprender, interpretar, tener posición frente a los discursos y la información. Esta inequidad es causada por: deficiencias en el sistema escolar (los modos de leer que distribuye la escuela no son, en muchos casos apropiados, los dispositivos de evaluación privilegian ciertos modos de leer); las políticas de acceso al libro (con un salario mínimo se pueden comprar cuatro o cinco libros); las políticas de dotación de textos (los textos escolares son la dominante) y nuestra historia educativa y tradición lectora.

Pero lo que si es claro es que existe una exclusión real causada por el escaso dominio de modos complejos de leer y escribir. Como si lo anterior no fuera ya un problema, ahora,

en tiempos de Internet, estamos frente a una nueva exclusión relacionada con las diferentes maneras de leer y escribir, propios de la sociedad y la información, los diferentes modos de producir sentidos y de vincularse a comunidades virtuales de conversación. Aparece pues una nueva responsabilidad del Estado y de la escuela frente a esta nueva realidad. Se podría pensar que estamos ante una nueva forma de analfabetismo (aunque etimológicamente la palabra no funciona), una nueva manera de exclusión, el analfabetismo informacional. Pero debe recordarse que ya se había hablado de una segunda alfabetización, aquella referida a estar en condiciones de ser usuarios activos y críticos del mundo letrado: leer, escribir hablar, argumentar, llenar de sentido el mundo desde el lenguaje, no tragar entero. Esta segunda alfabetización se había diferenciado, en la bibliografía reciente, de la primera alfabetización entendida como el acceso al código escrito, aquella que Barbero (1991) señala como el escenario propicio para la exclusión de la vida ciudadana.

En fin, se cuenta con una alta población alfabetizada (primera alfabetización), sobre eso existen cifras, aunque hay un porcentaje de analfabetos que es vergonzoso aún. Contamos con una parte de la población alfabetizada en el segundo sentido (población que está en condiciones de usar la lectura, el habla, la escritura para la vida ciudadana), y es un porcentaje muy bajo, es decir, que la democracia cuyo pilar está soportado en la participación, cuya condición es el dominio del lenguaje, estaría en cuestión. Ahora estamos frente a esta nueva alfabetización medial, multicultural. Entonces, surge la pregunta básica, casi de sentido común, ¿es posible esta tercera alfabetización sin haber solucionado la primera ni la segunda?, ¿es la segunda alfabetización condición de la tercera?, ¿apostarle a esta tercera alfabetización

solucionaría los déficits que no se han podido resolver en un siglo? Tal vez sí, tal vez no. Hace falta más investigación básica para enfrentar estos asuntos. Pero lo que si es seguro es que es necesario hacer algo y pronto.

A la escuela le corresponde abrir el espectro de sus modos de leer -avanzando hacia su diversidad y complejidad-, diversificar los soportes, los géneros, incluir los lenguajes visuales e hipermediales, sin dejar de trabajar los modos de lectura convencionales -ya que no están resueltos- pero, por supuesto, es necesario cuestionar ideas ingenuas sobre la lectura.

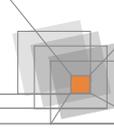
Desde una perspectiva sociológica, se sabe que leer no es un acto neutro, está marcado ideológica y políticamente. La información que leemos no es ingenua, ya sea que venga codificada en lenguaje verbal, multimedial, hipertextual o visual. Y los dispositivos de análisis y lectura no crecen en los sujetos (los estudiantes) de modo natural. Por lo anterior, leer, aprender a leer, implica trabajo, esfuerzo e incluso dolor, ese precio debe pagarse para avanzar en la construcción de ciudadanía, es prioridad del currículo. Se habla, pues, de una ciudadanía no ingenua y de una participación real. Esta idea coincide con el cuestionamiento a la visión de la lectura como placer, a toda costa. Se lee porque se tienen razones para leer, razones vivenciales, culturales, de construirse como sujeto (Zuleta, 1994) y si esos motivos son auténticos derivan en preguntas auténticas, si hay preguntas, el sujeto recorre los caminos que sea necesario recorrer. Esta mirada de la lectura como trabajo le hace falta a la escuela -no solamente referida a la lectura de libros sino a los nuevos modos de leer- y a los planes y programas de promoción de lectura.

En la escuela, en general, la tecnología está situada en el exterior del modelo pedagógico

y comunicativo. En la escuela la tecnología no ha transformado, ni tendría por qué haberlo hecho, ni las estructuras, ni las prácticas de enseñanza. Pero la tecnología, no sólo está fuera del aula, está fuera de la cultura (Barbero, 1998). Algo similar a lo que ocurre en el colegio con la ciencia, que se ha reducido a un saber instrumental, un saber no sustancial a la escuela.

Es importante situar, más no justificar, estas crisis en la historia misma de la escuela en Colombia. Oscar Saldarriaga Vélez y Javier Sáenz (1997), en su libro *Mirar la Infancia, Matrices Éticas Poder y Educación en Colombia*, demuestran desde fuentes documentales, históricas, que la escuela no nació en nuestro contexto ligada a la cultura, ni con propósitos académicos. Desde sus orígenes, los modelos pedagógicos se configuraron en atención a demandas de orden económico, de reducción del desempleo o referidas a cualificar mano de obra para el campo. Así que esa crisis es muy antigua, al parecer hace parte de nuestra escuela desde su nacimiento. ¿Podríamos hablar más bien de ausencias? Lo anterior sirve para situar esa crisis, no la justifica.

Frente a la crisis tecnológica de la escuela, que es hoy mucho más visible debido a la presencia recurrente de esta en los demás campos de la cultura y del trabajo, cabe recordar la metáfora de Seymour Papert al respecto. Dice (1993) que si hubiesen congelado a un médico y a un maestro en la edad media y despertaran hoy, el médico no reconocería el quirófano debido a la cantidad de tecnología que hallaría, no podría actuar, operar. Por su parte, el maestro comenzaría su clase sin inconvenientes, reconocería el dispositivo inmediatamente, y los alumnos lo reconocerían de igual modo (los estudiantes tomarían el gesto de los que aprenden y el profesor aquel del que enseña).



Realmente los dispositivos pedagógicos son conservadores, eso es claro: la escuela es conservadora, tal vez por su anclaje en la cultura postfigurativa de la que habla Barbero (1998). Desde el punto de vista de esta propuesta, aparece un camino por allanar, pues si bien los jóvenes se vinculan a los modos prefigurativos de la cultura, es decir, a los modelos de socialización de los pares, los maestros seguimos privilegiando unas interacciones y unas relaciones con el saber muy conservadoras. Pero nótese que esto tiene que ver también con los formatos de enseñanza de las universidades, donde se siguen distribuyendo y privilegiando esas tradicionales formas. ¿Qué hacer? Culpar a los maestros solamente contribuye a desprestigiar la escuela, la educación pública, ésa es una vía cómoda. Tampoco se trata de montar un discurso demagógico en defensa de la educación pública: a la escuela le corresponde enfrentar su renovación pedagógica, construir nuevos sentidos para sus prácticas, y eso pasa por asignar funciones claras a las tecnologías, por reconocer la diversidad de formas en que circula y se produce y distribuye el conocimiento y convertirlas en objetos privilegiados de estudio en las aulas.

Frente a esta ausencia de tecnologías y diversidad cultural en las aulas, el mismo Papert, 1993 señala algunas ideas. Por ejemplo habla de insertar la tecnología en las aulas a modo de caballo de Troya, ir al centro de la pedagogía, pero con propuestas concretas, con maneras pedagógicas de estar en la tecnología sin desvincular las expectativas vivenciales de los sujetos (maestros y estudiantes), reconociendo los elementos centrales de la diversidad de culturas y modos de pensar y de ser. Hay experiencias complejas en el campo educativo en las que la tecnología está en el centro, experiencias que se pueden analizar, deconstruir para ver su funcionamiento.

Tal vez los docentes no se vinculen de modo consistente con la tecnología, no solo por razones explicables desde las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la cultura. Quizás algunos tengan una actitud favorable hacia el uso de estas tecnologías y con una perspectiva política, no ingenua, para abordarla, pero tal vez no haya experiencias concretas visibles en el entorno, tal vez no haya una “comunidad de práctica” cercana a la cual acceder para sopesar los alcances y usos de tecnologías en las aulas. En la escuela sí se puede hacer algo al respecto. Hay que investigar en las aulas sobre los dispositivos de poder y control de los saberes y los aprendizajes que allí circulan, igualmente sobre las formas de inserción de la tecnología con un sentido cultural, tal vez de este modo sea posible encontrar sentidos y lugares para las tecnologías sin paralizar al profesor desde la culpa, desde su imposibilidad de acción. No basta con decir que lo que la escuela hace está muy mal. Así como los educandos no están dispuestos de modo homogéneo al uso de las tecnologías, los docentes tampoco. ¿Qué escenarios serán propicios para que los maestros se vinculen a la construcción de sentidos pedagógicos de las tecnologías para sus aulas? Esa labor le corresponde a las políticas y a los investigadores. Es necesario consolidar comunidades de práctica que discutan, experimenten y produzcan maneras consistentes de usar las tecnologías y los dispositivos contemporáneos de producción y circulación cultural.

### **1.8.1. De la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, un reto para la escuela en tiempos de Internet**

La desagregación, atomización, fragmentación social y comunicativa, así como el no lugar de la información, del aprendizaje y el

flujo televisivo, son características propias de las ciudades de hoy (Barbero, 1998). En este sentido se considera que la escuela es posible pensarla como una especie de taller, de laboratorio de análisis de las dinámicas culturales de la ciudad, de la información de los medios; una escuela que, desde alguna pregunta, articule los fragmentos de información, los analice los lea de modo complejo. Una escuela que construya modos de leer la información, la ciudad y sus fragmentos.

Esta forma de pensar la escuela dista de aquella caricatura de escuela entendida como dispositivo de distribución de saberes anacrónicos e inútiles. El colegio como laboratorio de análisis está cerca de lo que Bruner (2001) señala como función central de la escuela: experimentar, jugar, plantearse hipótesis, equivocarse. Imaginemos una institución educativa donde los maestros construyen proyectos de análisis de la diversidad cultural que circula en los medios, una entidad que construye formas complejas para realizar lecturas no ingenuas de la información. Una escuela preocupada por la construcción de las identidades de sus estudiantes.

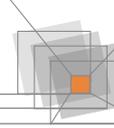
Esta reflexión se enmarca en la idea de que los modos en que los sujetos se vinculan a la información suponen estar en condiciones para hacerlo. Se requiere, al menos, estar en disposición y actitud de alerta epistemológica, o como dice Freire (1998), pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, ideológica, política. Esto implica afinar la mirada, el dispositivo de recepción. Pues podría considerarse que es ingenuo pensar que los sujetos están dispuestos de modo natural y equitativo a ingresar en la multired, sin riesgo de ser avasallados por la misma. Estar en la red implica una actitud frente al conocimiento, una actitud no ingenua, de estar en alerta intelectual. Implica estar preparándose continuamente. Parte de esa preparación, le corresponde a la escuela y por supuesto a las familias.

De otro lado, Barbero (1998) señala cómo el descentramiento del libro y la destemporalización de los aprendizajes, propios de la sociedad de la información, incluye desterritorialización de las sensibilidades y los comportamientos, elementos impulsados por los medios audiovisuales y los dispositivos de información, tanto en el ámbito de los modelos de narración y en general de los modos de producción y difusión de textos.

Esta adecuada descripción de la realidad simbólica actual, plantea de nuevo preguntas a la escuela, de un lado aparece la obligada pregunta por la existencia, en las aulas, de la diversidad discursiva y textual, propia de la cultura del libro. Según los datos de investigaciones educativas en nuestro medio, la escuela no ha enfrentado el acceso a esa diversidad: diversidad de géneros, de formatos, de soportes. Más allá del trabajo sobre esa otra nueva diversidad propia de los medios audiovisuales y digitales, cabe preguntarnos por esa primera diversidad. Así que además de ponerse al día frente a la diversidad textual, le llega ahora al colegio este nuevo reto, sin contar con modelos pedagógicos y analíticos consistentes. Vemos en este punto a una escuela a la deriva, un poco trabajando por ensayo y error. Tal vez hace falta la discusión sobre esa diversificación medial, y discursiva frente a la formación de ciudadanía, que es en última instancia la razón de ser de la institución educativa. La formación del sujeto político es un horizonte clave en la formación del estudiante.

### 1.8.2. Escuela conocimiento y dispositivos simbólicos

La crisis de la identidad del conocimiento en una sociedad de la información según Barbero, (1998) se relaciona con las condiciones de la sociedad de mercado. Mercado que determina tanto el valor como las formas de producción



y circulación de ese conocimiento. Frente a esta crisis, emerge esa nueva fuerza productiva por excelencia que es la cultura, en su acepción de capacidad de procesar símbolos, es decir de conocer e innovar.

En este marco, los saberes localizados, situados en los libros no están ya en el centro de las formas de circulación y producción de saber. Frente a esto, el tradicional énfasis de la escuela en la distribución del saber debe desplazarse hacia las formas de circulación del mismo (Barbero, 1998). Podría hablarse de pasar de una lógica del contenido a una lógica del dispositivo. Sería necesario insistir que esas formas de circulación y producción del saber y/o el saber mismo, deben estar en el centro del trabajo de la escuela. Siguiendo con la metáfora de la escuela como taller de la cultura, diríamos que ésta es una de sus tareas centrales. Esta idea está relacionada con el análisis realizado hace unas dos décadas por Pierre Bourdieu (2000) al plantear la teoría del mercado lingüístico, que es una teoría de los intercambios simbólicos. Este es un aparte de esa teoría:

Lo que circula en el mercado lingüístico no es la lengua, sino discursos estilísticamente caracterizados, discursos que se colocan a la vez del lado de la producción, en la medida en que cada locutor se hace un ideolecto con la lengua común, y del lado de la recepción, en la medida en que cada receptor contribuye a producir el mensaje que percibe introduciendo en él todo lo que constituye su experiencia singular y colectiva... A diferencia de la denotación, que representa la parte estable común a todos los locutores, la connotación reenvía la singularidad de las experiencias individuales, lo que quiere decir que ésta se constituye en una relación socialmente caracterizada (determinada) donde los receptores ponen en

juego la diversidad de sus instrumentos de apropiación simbólica. La paradoja de la comunicación consiste en que, aunque implica un medio común, sólo se produce suscitando y resucitando experiencias singulares, es decir, socialmente caracterizadas. Producto de la neutralización de las relaciones prácticas en que funciona, la palabra de los diccionarios no tiene ninguna existencia social: en la práctica, solamente existe sumergida en situaciones, hasta el punto de que el núcleo de sentido que se mantiene relativamente invariante a través de los mercados puede pasar inadvertido

Como se observa en la cita, es claro que en los intercambios discursivos, los sujetos ponen en juego sus instrumentos de apropiación simbólica. Si bien es cierto que parte de esos instrumentos se construyen en el fluir de la cultura, en el contacto natural de los sujetos con ésta, para que se de una apropiación sistemática, regulada, se requiere de la pausa, de la toma de distancia para su análisis, para reconocer sus formas de funcionamiento. Esa apropiación es difícil que ocurra de modo espontáneo. A la escuela le corresponde eso, hacer la pausa, hacer el taller, disponer a los sujetos para que tomen distancia de la información y de los dispositivos que la promueven, pues estos elementos disponen de modo diferencial a los sujetos.

### 1.8.3. El hipertexto, la lectura crítica en internet

Las nuevas tecnologías han comenzado a ocupar un lugar importante en el espacio académico y su ingreso ha generado una manera diferente de concebir la lectura, pues implican una manera de leer distinta a la que estamos habituados y además generan dinámicas diferentes con relación al acceso

a la información que tienen los niños, niñas y jóvenes en la escuela.

Leer el lenguaje escrito desde el soporte del libro y otros soportes implica una práctica que ya no es la misma al enfrentarse al hipertexto, pues este es un documento digital que se puede leer de manera no secuencial. Un hipertexto cuenta con secciones, enlaces y anclajes que permiten remitirse a otros textos de manera simultánea y que por ende posibilitan un diálogo continuo con ellos, diferente a lo que posibilita el texto escrito en papel. Si bien en un texto escrito como este aparecen notas de pie de página, o citas que llaman la atención sobre otras fuentes o puntos de vista, estas no se encuentran en el texto para ser abordadas de manera inmediata.

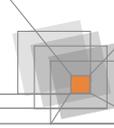
Los hipertextos igualmente introducen tipologías diferentes de textos que desde lugares diversos son aportes al tema que se aborda, pero que no tienen un orden único de recorrido entre ellos. Es por esto que la idea de lector que propone el hipertexto es más activa y autónoma, en la medida en que es él quien decide de qué manera construye la ruta a seguir en la propuesta hipertextual. Si bien en el proceso de lectura de los textos escritos sobre el papel realizamos acciones parecidas, es decir, saltamos páginas, pasamos de un tema a otro de acuerdo a lo planteado en el contenido del documento, el hipertexto sí marca una ruta de lectura que es clara para el lector.

Es importante tener en cuenta que si bien el contenido del hipertexto está centrado en el lenguaje escrito, los desarrollos actuales permiten que se introduzcan elementos simbólicos de diferentes tipologías icónicas, lo que enfrenta al lector, como ya se había expresado, a diversidad de textos, que no solo desde lo escrito son referentes al tema que se está abordando. Es así como el hipertexto posibilita dos situaciones en el espacio educativo importantes, la primera es

que el sujeto es constructor del conocimiento, sus intereses y búsquedas tienen un lugar en el acercamiento a los hipertextos; el acto instruccional del profesor que enseña y el alumno que aprende, siendo el primero el poseedor de la información, queda reevaluado; el segundo es el acercamiento a entornos más creativos desde una perspectiva semiológica, que relacionan al estudiante con sistemas simbólicos que puede emplear de acuerdo a sus necesidades.

Desde la propuesta de enfoque del campo de Comunicación, Arte y Expresión es importante señalar algunos aspectos con relación a este tipo de texto –aspectos que marcan un derrotero– y su uso al interior de la escuela. Que da así es importante señalar algunos aspectos con relación a este tipo de texto o aspectos que marcan un derrotero y su uso al interior de la escuela.

En primer lugar, es necesario aclarar que así como cualquier otro tipo de texto, el uso del hipertexto en la escuela responde a unas intencionalidades y necesidades que están dadas por la propuesta pedagógica que diseña el maestro. En esta medida el lector del hipertexto en la escuela se distancia de otro tipo de lectores porque accede a la información desde un objetivo específico de búsqueda, para ser más claros, si bien pueden existir prácticas de lectura diversas frente al Internet, la práctica de lectura académica es la que privilegia la escuela, y en esa medida el lector debe, al igual que con otro tipo de textos académicos, situarse en un lugar crítico con relación a la información a la que tiene acceso. Configurar un lector crítico es uno de los objetivos de esta propuesta y es por eso que la lectura es vista como ese macroproceso que implica diversos niveles de análisis. Esta mirada permite a los maestros una claridad frente a las consignas de trabajo que se construyen para acercarse al Internet. La lectura de la información que el educando extrae de los hipertextos no es un trabajo de copiar y pegar,



sino de selección de información de acuerdo con criterios como la pertinencia, la construcción coherente de los textos, el análisis de la información, la identificación de las fuentes y la comparación de los diversos textos que la abordan, de tal manera, que el resultado sea un nuevo texto creado por el estudiante.

Otro punto importante del empleo de estas nuevas tecnologías tiene que ver con las posibilidades que brinda en un campo como este, pero que se expanden a todos los campos del conocimiento. La diversidad de sitios en la Internet y sus múltiples propósitos son una herramienta que rompe las limitaciones espaciales del aula y permite un diálogo con el tiempo y con el espacio que genera nuevas alternativas pedagógicas. A manera de ilustración, desde la exploración de estos sitios, para el campo de Comunicación, Arte y Expresión, es posible por ejemplo ingresar a sitios en los que se puede hacer un recorrido virtual por un museo, enseñar a los estudiantes a construir su propio blog, en el que “cuelguen” los textos que va produciendo a lo largo de un periodo, abrir una cuenta de correo electrónico, explorar material audiovisual, cine, video, documentales, musicales, etc., entablar discusiones por medio de foros virtuales, consultar enciclopedias, tener acceso a información tanto local como global, reconocer sitios informativos acerca de su ciudad, ingresar de manera adecuada a espacios de participación ciudadana, entre otros.

En el caso de la producción textual, aunque ya se han citado algunos ejemplos, es necesario analizar las propuestas de producción que se pueden generar en el aula a partir de esta herramienta. Las posibilidades de producción de diversas tipologías textuales es en principio uno de los alcances de los diferentes sitios que existen en Internet. Desde lo escrito: correos, tanto personales como institucionales, ensayos, diálogos, reseñas, opiniones, y desde lo visual: galerías de

imágenes, videos, caricaturas, etc., son ejemplos de las diversas producciones que puede realizar el estudiante. La creación de un hipertexto es ya de por sí un trabajo que como se ha dicho pone en práctica la selección, producción y relación entre diversas tipologías textuales.

## 1.9. Medios de comunicación una alternativa para la escuela

La relación escuela y medios se ha construido de manera dicotómica a través del tiempo abordando desde múltiples perspectivas y enfoques los fundamentos de esta relación. En sus raíces se origina la preocupación con respecto a la “influencia” o los “efectos” que los medios producen en las niñas y los niños, también se les ha visto como una herramienta útil para la transmisión de contenidos, la cual acerca a los estudiantes de manera lúdica a ese mundo del conocimiento; sin embargo, más allá del medio como instrumento o el análisis de contenido se encuentra un sujeto que se apropia de la información que estos producen, en ese sentido surge la inquietud con respecto al papel del maestro frente a los medios y qué práctica pedagógica se puede derivar desde el papel que él asuma como profesor mediador, considerando que desde muy pequeños, los alumnos se enfrentan a una cultura mediática<sup>6</sup> que va construyendo en ellos su visión de mundo.

6 La cultura mediática hace referencia “a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de recepción, audienciación o del carácter público, consumidores o usuarios de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social”. Huergo J. Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones. Bogotá. UPN. 2000. Pág. 47.

La comunicación en la educación desde el primer ciclo debe entenderse como un proceso de alfabetización múltiple teniendo en cuenta que “ya no es suficiente saber leer y escribir códigos lingüísticos para comprender la realidad. Aquel individuo que no tenga los instrumentos para decodificar los mensajes de los medios puede llegar a ser identificado como un nuevo tipo de analfabeto” (Aparicio, 2004).

Considerar los medios en ese proceso de alfabetización desde un ecosistema comunicativo es comprender que las niñas y los niños se enfrentan a nuevos modos de relacionarse con respecto a la forma cómo perciben, sienten, ven y oyen el mundo a través de la interacción con tales medios, los cuales proporcionan información y generan nuevos ritmos cognoscitivos diferentes a los que se potencian en el aula de clase. Por este motivo, se hace necesario conocer el lenguaje de los medios, la forma como estos expresan sus mensajes, ya que no es lo mismo hablar del periódico, la televisión, el vídeo, la radio o el Internet. Cabe aclarar que esta perspectiva va más allá de la lectura crítica, aunque tiene mucho que ver y de emplear los medios como instrumentos para el mejoramiento de la calidad educativa.

### El rol del maestro mediador

Generalmente los maestros interactúan con los medios dándoles un uso pedagógico desde diferentes circunstancias: asociación de los contenidos emitidos a las prácticas pedagógicas cotidianas, orientación de los mensajes hacia la formación de valores, creación de espacios de producción y de expresión desde los mismos estudiantes.

En este sentido en la práctica se ven múltiples perspectivas<sup>7</sup>-tecnológica, técnica, comunicativa- que orientan el modelo de

comunicación de acuerdo a la intencionalidad pedagógica del maestro..

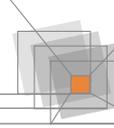
El primer enfoque orienta la utilización de los medios como extensión del libro o el tablero para la transmisión de contenidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sin analizar el uso de la tecnología en el aula y sus implicaciones con respecto a la incidencia que tiene en los estudiantes. Es decir, desde este enfoque el profesor se interesa por “enseñar” las partes del computador, el acceso a cierto tipo de software, manejo de aparatos audiovisuales, entre otros.

El modelo tecnocrático<sup>8</sup> tiene que ver con la perspectiva “eficientista” donde el docente es un operador técnico y la tecnología es transmisora del conocimiento, se asocia con el modelo anterior en cuanto al uso de los aparatos tecnológicos, pero incorpora el sentido de la eficiencia, abarcar muchos reduciendo costos y espacios. “En este modelo, los contenidos son establecidos de antemano y suelen respetarse secuencialmente como ocurría con la instrucción programada. El aprendizaje suele asociarse al adiestramiento”.<sup>9</sup>

7 Con respecto a los enfoques para abordar los medios, desde la década del 60 que nace el proceso de recepción crítica han ido surgiendo diferentes corrientes, la clasificación que aquí se presenta la hace el maestro Roberto Aparici en el texto “Educación para la comunicación en tiempos de Neoliberalismo” texto electrónico (<http://www.rebellion.org/medios/040415ra.htm>) España 15 de abril de 2004.

8 Con respecto a este modelo existe la tendencia en la escuela al manejo tecnológico de los diferentes medios sin mayor reflexión de las tecnologías que se utilizan, como por ejemplo, cuando las y los maestros “Suelen evaluar positivamente que sus alumnos manejen los medios mecánicos, sin considerar el nivel de comprensión de la información consultada, ni la calidad de los conocimientos puestos en juego. Un alumno puede recortar y pegar datos de una enciclopedia electrónica sin que ello signifique un conocimiento del tema aunque esté correctamente presentado y haya manejado la tecnología adecuadamente ¿qué procesos de reflexión, comprensión y crítica pueden desarrollar nuestros alumnos si hacen una utilización mecánica de un recurso? Ibíd

9 Ibíd.



El modelo comunicativo integra aspectos pedagógicos, técnicos y comunicativos desde una práctica pedagógica reflexiva y analítica de acuerdo a las necesidades del contexto escolar y de los estudiantes. Aquí la tecnología no solamente es un recurso para el proceso enseñanza- aprendizaje, sino que también permite la comprensión de la realidad desde otro punto de vista, el acercamiento a otros contextos, otras lecturas sobre un mismo hecho de una manera crítica y reflexiva, que desde los primeros años se debe iniciar. Aquí la comunicación se construye en la interacción con el otro, de manera participativa se intercambian saberes que surgen en conjunción por parte de profesores y alumnos.

El maestro mediador es el que diferencia la intencionalidad pedagógica que a cada uno de estos enfoques subyace; es quien propende por los procesos de formación de pensamiento crítico en sus estudiantes y promueve la discusión y generación de nuevas propuestas comunicativas en el aula y fuera de ella. Por lo tanto, reconoce que las mediaciones se instituyen en el campo de la cultura, en el contexto de lo cotidiano y también en el sujeto que, ya sea por su característica de edad, género, procesos cognitivos establece una interacción particular con los medios, es así como desde esta perspectiva se comprende que las niñas y los niños son televidentes, lectores, escuchas, diferentes a los adultos y que los usos o apropiaciones que hacen de estos lenguajes también son distintos a los que los adultos desarrollan.

Un maestro mediador reconoce la subjetividad de los educandos como tal, genera las condiciones que permitan interpretar la cultura, el mundo para exponerlas y explicar a la luz de diversas fuentes, sin ánimo de “legislar” sobre una verdad absoluta, sino que construye e interroga el mundo desde su perspectiva y

desde la de sus estudiantes. En este sentido, la educación mediática está orientada a la “interactividad, diversidad y producción” ya que el sentido de la alfabetización múltiple, en este caso, es ir más allá de la recepción a la producción. Reconocer el lenguaje de los medios es reconocer su capacidad creativa, su lenguaje lúdico, la intencionalidad de los mismos como entretenimiento, un lenguaje que integra otros lenguajes simultáneamente que fluyen de manera integral y atractiva y que no necesariamente pasan por la escuela.

### **Condiciones para la integración de los medios desde el primer ciclo**

Incluir los medios en el aula es comprender que la alfabetización tiene que ver con la formación ciudadana y que, en este sentido, la escuela debe instaurarse desde una práctica pedagógica democrática que potencie el pensamiento crítico permitiendo leer aquello que entre líneas del texto mediático se dice pero no se narra directamente.

Se hace necesario entonces, que dicha alfabetización construya en el niño referentes para el manejo de la información y para alcanzar el juicio de autoridad, el cual le permite consolidar el criterio de verdad, ya que la credibilidad del relato que otros nos cuentan y que no observamos directamente se funda en la confianza que nos merece el comunicante, sea la persona por ejemplo, el maestro, o sea la institución, por ejemplo, la televisión (Serrano, M. 1987:86).

En este sentido los procesos de comunicación en el aula no pueden ser impuestos, deben surgir de los propios intereses y necesidades del contexto de acuerdo a las interacciones que las niñas y los niños tienen en su cotidianidad, pues no tendría sentido abordar aquellos espacios mediáticos a los que no tienen

acceso considerando que pueden servir para enriquecer su universo cultural.

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que la construcción del juicio de autoridad no se consolida en el primer ciclo, en esta etapa las niñas y los niños desarrollan procesos como la observación, la exploración y la experimentación, que junto a la información que reciben del contexto, ya sea a través de las interacciones cara a cara o mediáticas van formando tal carácter, necesario para el desarrollo de su pensamiento crítico, no solamente hacia los medios sino también hacia el ambiente que los rodea y en el cual crecen.

### 1.9.1. Articular los medios al aula

#### Con respecto al colegio

- Considerar como EJE TRANVERSAL la alfabetización en los lenguajes mediáticos más que incluir materias restringidas a horarios para tal fin.
- Tener en cuenta la perspectiva de pedagogía proyectiva para el trabajo con medios al interior de la institución educativa desde una planificación del diseño curricular que no se reduzca a actividades sino que conlleve a procesos donde se potencie la participación de toda la comunidad educativa.
- Gestionar, organizar y liderar redes de maestros que estén interesados en abordar la comunicación y el lenguaje desde el primer ciclo.
- Contar con el acceso y adquisición de los recursos mediáticos (aunque cabe aclarar que no necesariamente se debe contar con el recurso televisivo u otros en el aula, ya que las niñas y los niños desde sus vivencias construyen

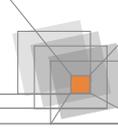
múltiples interacciones con los medios que enriquecen su experiencia, fantasía e imaginación, especialmente a través de los personajes o historias, diferente a los medios impresos, los cuales sí deben enriquecer el espacio escolar desde sus diversos formatos).

#### Con respecto a los maestros

- Establecer un equipo o persona que lidere el proceso de interacción mediática.
- Reconocer sus propias mediaciones, usos y apropiaciones con respecto a la interacción mediática.
- Tener como principios la lúdica y la crítica como orientadores para el conocimiento de estos lenguajes.
- Observar, escuchar y sistematizar los intereses de sus estudiantes.
- Reconocer el “juego televisivo” como estrategia para conocer el lenguaje de este medio a través de acciones intencionadas hacia la recepción y la producción.
- Permitir a los estudiantes construir sus propios itinerarios para recorrer el universo mediático.
- Identificar el universo cultural de sus alumnos.
- Compartir con profesionales de la comunicación sus experiencias en el trabajo con medios.

### 1.10. La imagen en la pedagogía del aula

Tradicionalmente el aula de clases, desde los primeros grados de escolaridad, se encuentra poblada de imágenes. En ausencia del dominio



de la lectura y la escritura los apoyos en la oferta gráfica del contexto, la decoración y ambientación de los salones, el ejercicio del dibujo y el acercamiento a materiales de lectura soportados en lo visual tienden a convertirse en el ecosistema en el que se desenvuelve el niño que inicia la escolaridad. La imagen es entonces una mediación privilegiada pero es usada de manera irreflexiva y convertida en un elemento aparentemente natural y neutro. Esta situación requiere delinear algunos elementos que permitan comprender y aprovechar la fortaleza de la imagen como sistema simbólico privilegiado en la primera escolaridad.

Paralelamente a esto es importante decir que junto con la dinámica de oferta tecnológica, la de la imagen constituye en buena parte el territorio simbólico en el que se inscriben los niños antes de llegar a la escuela, por lo cual han tenido una alfabetización sobre la imagen así como la han hecho en el aprendizaje del habla de su lengua, fenómeno que se demuestra en la habilidad que poseen para leer textos visuales complejos como los dibujos animados.

Esta situación contrasta con la pobre capacidad que posteriormente se desarrolla para el dominio de la imagen cuando ésta reviste formas más elaboradas o cuando se orienta hacia el uso en representaciones del orden científico o simbólico como los diagramas o la pintura abstracta. Hechos que denuncian el débil desarrollo de esta alfabetización y la limitada preocupación que se tiene de ella en la dinámica escolar. Igualmente se muestra en el campo de la producción de imágenes en tanto el dibujo y la gráfica parecen decaer y convertirse en elemento marginal de la actividad del colegio en la medida en que aumentan los grados de escolaridad.

Las siguientes afirmaciones proponen ideas clave para localizarse en relación con la imagen y su lugar dentro de la época actual, para

posteriormente establecer su relación con la escolaridad. Algunas pueden parecer obvias pero necesitan ser expuestas para aproximarse a la relación con la imagen y tocar algunos de los prejuicios que cotidianamente se tiene acerca de ésta.

*Las imágenes poseen significado.* En este sentido la imagen no solamente ilustra o acompaña otro mensaje sino que en sí misma posee significado. Leer imágenes sin obligarse a definir que aquello que contienen es una reproducción de hechos u objetos reales constituye parte de la apropiación del código visual, de tal modo que el valor de la imagen no se reduce a su valor figurativo.

*La imagen es un código autónomo.* Por tanto es distinto a la escritura alfabética y no depende de esta para su comprensión. Es necesario entender las reglas y principios de la imagen aunque su comprensión no se reduce al dominio de su gramática.

*La lectura de la imagen no se reduce al significado literal.* La imagen por encima de otros códigos soporta un fuerte nivel de ambigüedad y pluralidad de sentidos, precisamente allí se encuentra parte de su riqueza como sistema simbólico. Por tanto, cualquier lectura e interpretación de imágenes debe reconocer la posibilidad de encontrar diversidad de significados. Esto no excluye que ciertos niveles de códigos visuales obliguen desde su uso social a una lectura privilegiada o dominante como las señales o los códigos visuales establecidos normativamente.

*Más que gramática de la imagen.* Aproximarse a la imagen no se limita al acercamiento a la gramática del lenguaje visual (planos, encuadres, perspectiva, etc.) sino que sobre todo debe partir de la experiencia vivencial del uso y apropiación de esta y sobre todo de su valoración como experiencia estética y del papel

social de la misma. Esto no implica solamente su uso en el campo del arte sino el privilegio de la comunicación con la imagen como una oferta de experiencias y significados diversos que permiten la recreación de sentidos y significados múltiples.

*La imagen se lee y se escribe.* La relación con la imagen no se limita a su recepción, sino que implica el ejercicio de la producción. Esto hace referencia a la necesidad de ver en la imagen un sistema simbólico en el cual expresarse y desde el cual producir y no solo representar ideas.

Estas premisas planteadas tienen implicaciones en lo pedagógico como:

Se puede aprender con y desde las imágenes. Contrario a lo que comúnmente se ve en la imagen como factor de ilustración o complemento, tiene un papel central como un tipo de sistema de signos que puede ser interpretado y del cual se derivan ideas y se puede pensar y debatir en sí mismo. Usar pinturas o fotografías permite explicar procesos, fenómenos o momentos históricos, sentimientos, creencias etc. Representar gráficamente un hecho, fenómeno proceso - no copiarlo- implica abstraer, sintetizar, analizar.

Las imágenes, aparte de ser un apoyo para aprender otros asuntos, es un asunto en sí mismo acerca del cual aprender. Además de servir como apoyo o sistema de referencia complementario a otros, constituye un objeto de análisis donde comprender el origen, las formas de producción, el uso, la recreación, la valoración etc. son parte de un aprendizaje importante en torno a significados o referentes culturales. Supónganse ejercicios que permitan ver los cambios en la valoración de los niños y sus derechos a partir del recorrido por las imágenes que se han usado para representarlos, o el cambio en la noción de lo que es el hombre

a partir de las variaciones en las representaciones visuales que se tienen de él.

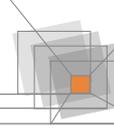
El aprendizaje de la imagen debe integrar tanto los procesos de producción como los de apropiación. El dominio de la imagen debe implicar la adquisición de diversos sistemas para su producción, tanto desde los artefactos técnicos como desde el uso concreto de mecanismos y estilos para representar la imagen y usarla. Junto con esto se debe propiciar el desarrollo de una habilidad para la lectura crítica de imágenes, para su reflexión y para la producción de textos críticos incluso desde la imagen misma.

Multiplicar las situaciones de reflexión y lectura de la imagen. Asumir la imagen como un asunto propio del aprendizaje implica establecer espacios concretos en los cuales se haga uso de la imagen como objeto de análisis y reflexión frecuente.

### **1.10.1. La pedagogía de la imagen en la educación básica**

La dinámica de la imagen en el proceso de escolaridad para la educación básica debe recoger su carácter evolutivo y sus posibilidades en su proximidad a los procesos de conocimiento, crítica, expresión y creación.

*Usar la imagen como fuente de información y conocimiento.* Desde los diversos campos de conocimiento es posible aprovechar las fuentes de información visual tales como fotografías, registros audiovisuales, pinturas, diseños, diagramas, etc., en tanto contenedores de información valiosa para comprender fenómenos o temas de trabajo en las diversas asignaturas. Igualmente el desarrollo de la habilidad de lectura de códigos visuales institucionalizados y el manejo de las diversas tecnologías de interfase gráfica como los programas de computador.



*Aproximación crítica a la imagen y sus usos sociales.* En todos los campos de saber es necesario desarrollar una actitud reflexiva hacia la imagen: las lógicas e intencionalidades de su producción, las formas de su circulación, las claves para decodificar y develar el sentido explícito u oculto que contienen y las formas de relación de estas con la actualidad, el propio contexto y consigo mismo. Aparte de la lectura crítica corresponde a la comprensión de las condiciones en las que la imagen es parte de la cultura contemporánea. Se debe tematizar el consumo de las imágenes así como su valor social como patrimonio y fuente de memoria personal y colectiva.

*Usar la imagen como posibilidad expresiva de materialización de los procesos de conocimiento aparte de su posibilidad estética.* Dado que normalmente se restringe el uso de la imagen a su función informativa o la creación orientada a la estética, es necesario potenciar el desarrollo de actividades que permitan representar y dar forma al conocimiento elaborado mediante formas gráficas y con apoyo en la imagen. Diseño de diagramas, gráficos, mapas de ideas, etc. para concluir y sintetizar conocimiento.

*Potenciar el desarrollo de las habilidades para la producción de imágenes soportadas en nuevas tecnologías.* Ante la apertura del espacio del software libre y las diversas ofertas existentes para la producción de imágenes y el que cada vez éstas se convierten en un código necesario para la escritura, dominar las tecnologías para la producción y construcción de imágenes permite nuevos espacios para la expresión y desarrollo de habilidades de comunicación, establece las condiciones de competencia con otros para la figuración del propio conocimiento y ofrece alternativas para hacer una crítica más calificada de las imágenes existentes.

*Indagar por el dominio de la imagen en cuanto gramática y como reflexión sobre el código y las reglas históricas de su producción y comprensión.* Dada la amplia oferta de conocimiento que constituye la imagen se necesita una comprensión rigurosa del código visual, sus formas y características, los principios que lo rigen y las variaciones en sus formas, usos sociales y mecanismos de producción. Actividades orientadas a la decodificación de imágenes y a su comprensión detallada pueden propiciar una apropiación que aproveche las potencialidades de la imagen. Ejercicios que recaigan sobre el análisis pictórico fotográfico o cinematográfico, el uso de imágenes para identificar modos de pensar, comprender y vivir de otros contextos y épocas pueden ser actividades sugestivas.

### 1.11. La pedagogía por proyectos una ruta didáctica integradora

Las siguientes son algunas reflexiones en torno a la pedagogía por proyectos como una alternativa de organización del trabajo curricular desde el primer ciclo. Si bien esta no es la única alternativa, los resultados y avances de esta ruta en el contexto latinoamericano ameritan estas reflexiones. Cabe señalar que la pedagogía por proyectos ha sido desarrollada, especialmente por Josette Jolibert (1998). Este apartado se complementa con un texto de la investigadora colombiana Gloria Rincón Bonilla y un ejemplo de proyecto de aula. Se ha decidido incluirlos por considerar que ilustran esta perspectiva privilegiada para el trabajo curricular en el campo.

El proyecto de aula se constituye en una alternativa de trabajo que puede dar respuesta a situaciones problemáticas de integración curricular a partir de las interacciones y construcciones colectivas que el grupo implicado,

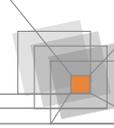
maestros y alumnos, logre construir a través del intercambio, la negociación, el consenso, la planificación y la materialización de dichos conocimientos y aprendizajes.

El proyecto de aula como alternativa didáctica, se fundamenta en la investigación, en la construcción colectiva y globalizadora del conocimiento. Es decir, que se origina en el cuestionamiento de la realidad del aula, en la lectura de ese microcosmos, que ofrece no solamente preguntas, sino también posibles soluciones, en la medida en que los actores de dicho espacio participan significativamente en su construcción. En este sentido el aula se constituye también en objeto de conocimiento. La pregunta se redimensiona en este espacio interactivo, convirtiéndose en el hilo conductor que entreteje todos los componentes necesarios para la construcción de conocimientos y la apropiación de saberes a través de la actividad, pues todas las acciones del sujeto tienen un objetivo, una intención y responden a una necesidad específica.

La pedagogía por proyectos es una estrategia diseñada para que los maestros tomen conciencia sobre su propio aprendizaje, el de sus estudiantes y el proceso de enseñanza, al formular acciones formativas necesarias para alcanzar los objetivos y metas en los procesos de concreción, de construcción del conocimiento. Se pretende alcanzar en un tiempo señalado, definiendo los componentes necesarios y con los recursos disponibles, en los siguientes pasos básicos:

1. Reflexionen sobre lo que saben acerca del tema (activación de conocimientos previos).
2. Interactúen con los diferentes textos propuestos en las temáticas de modo que puedan obtener una comprensión global del tema.
3. Interactúen con la realidad contextualizando el conocimiento de manera concreta.
4. Socialicen en forma grupal o por equipos, lo comprendido o aplicado según lo aprendido.
5. Consoliden lo aprendido mediante las explicaciones del profesor, la aplicación personal con los niños, las niñas y los jóvenes para la realización de un nuevo análisis.
6. Integren lo aprendido con sus alumnos en la transformación de la realidad (resignificaciones y acciones).

La pedagogía por proyectos es una estrategia centrada en el estudiante, en sus necesidades individuales y sociales, sus motivaciones y estrategias que permiten una unión más estrecha en la relación maestro-alumno, por cuanto cambia las relaciones de autoridad; implica un proceso en el que se promueven e incrementan las diversas formas de conocer. Es una pedagogía auto-regulativa del aprendizaje, que intenta desarrollar una autonomía a través de las actividades de grupo que maximizan las capacidades del alumno para describir y aprender, y hacer accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento. Esta propuesta implica que el docente tenga en cuenta al niño como sujeto poseedor de conocimientos previos, que respete los procesos individuales y grupales, y que además asuma el respeto por la diferencia y la diversidad. El niño es reconocido con sus experiencias previas, su teoría de mundo le da acceso directo en la búsqueda de respuestas a las problemáticas que se quieren solucionar en el aula, es él quien directamente muestra sus necesidades e intereses frente al contexto que está habitando. Ser un sujeto dinámico en la construcción de sus propios aprendizajes lo llevan a realizar confrontaciones no sólo



con la realidad natural sino también con la objetiva. “El maestro es el mediador entre el medio -natural, social cultural- y los niños. Es decir que la relación pedagógica comienza por crear las condiciones en las que puedan darse toda serie de intercambios necesarios, entre profesor y alumno, en interacción con el contenido propuesto” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000).

En efecto, una pedagogía de proyectos no se puede reducir únicamente a una técnica educativa, o a un nuevo método, sino que implica un cambio de papel de los educandos en la escuela, a partir de una revisión profunda de las interrelaciones entre adultos y niños. Corresponde, por lo tanto, a los adultos, hacer un cambio en las representaciones y expectativas de las posibilidades y necesidades de los estudiantes. Mirarlos como sujetos de su formación en vez de objetos de enseñanza.

Por consiguiente, la pedagogía de proyectos se presenta como alternativa de transformación de las prácticas escolares, como formas de apropiación de la realidad, de la construcción del conocimiento y de la interacción social.

Los aspectos importantes que tiene en cuenta la pedagogía de proyectos son:

- El proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis.
- El proyecto como estrategia de globalización del aprendizaje.
- El proyecto como posibilitador del trabajo grupal.

La pedagogía de proyectos conduce a repensar la escuela, la labor como educadores. También permite visualizar una escuela más abierta, más democrática. Una escuela situada, generadora de mundos posibles... Una escuela donde existe la divergencia.

Como cierre de este capítulo se presenta un texto de la investigadora colombiana Gloria Rincón Bonilla y un ejemplo de proyecto de aula.

### **I.I.I.I. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos<sup>10</sup>**

#### **El concepto de pedagogía por proyectos**

Si bien éste es hoy un tema de mención frecuente, aunque menos de discusión y seguimiento investigativo, su historia, por lo menos en la pedagogía, tiene ya más de un siglo, por cuanto está ligado a la corriente pedagógica llamada Escuela Nueva que se dio a conocer a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, uno de cuyos máximos exponentes fue Dewey. Precisamente uno de sus discípulos, Kilpatrick, es quien formaliza esta propuesta pedagógica en el denominado “Método de proyectos”, comprendiéndolos como “una actividad preconcebida en el que el diseño dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación”. Ya en esta definición son notorias las características básicas de un proyecto: planeación previa (preconcebida), coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación.

Hoy, son múltiples las acepciones y usos de este término. Josette Jolibert (1994) lo define así:

Es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos.

<sup>10</sup> Este texto es un aporte de Gloria Rincón Bonilla, profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

Si nos atenemos a esta definición, tanto la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como la integración curricular y el lenguaje se constituyen en pilares fundamentales.

La primera, porque permite superar el imaginario del aprendiz como “tabla rasa” y por tanto, la enseñanza como transmisión. Si se comprende el proceso educativo como construcción, como encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se trata por tanto, de poner en relación, de intercambiar significados, de modificarlos.

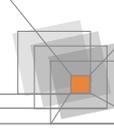
En cuanto al segundo, la integración curricular se hace presente en los proyectos porque más que acumular datos, con éstos se busca “favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio”(Hernández: 1998, 57).

Construir un currículo integrado no es entonces un asunto de encontrar asociaciones en una lista de objetivos y contenidos escolares; por el contrario, se trata de cuestionar y revisar el conocimiento escolar para tener en cuenta al sujeto y su relación con las diferentes realidades sociales. Como afirman Sancho y Hernández, (2001) el currículo integrado propone el aprendizaje de “los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en sí mismas, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Pero, sobre todo, para que el conocimiento escolar sea actualizado y responda a la necesidad de que la escuela ofrezca un “andamiaje” básico para explorar las diferentes parcelas de la realidad

y de la experiencia de los propios estudiantes (como individuos que forman parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global)”.

Por otro lado, si se reconoce la actividad del sujeto en la construcción del saber y de la interacción en el proceso de construcción y desarrollo humano, el lenguaje se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, comunicarlos e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles. A través del lenguaje en uso, del discurso se negocian los significados. Específicamente el discurso que circula en las clases, en la relación maestro-estudiantes, además de ser un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para adquirir formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema), géneros discursivos y lenguajes sociales (el lenguaje de los textos literarios, de la ciencia, de la historia, de la cafetería, etc.) Estos conocimientos son objetos de aprendizaje pero muy pocas veces de enseñanza en la institución escolar, a pesar de que en últimas aprender ciertos géneros, –sobre todo los vinculados al lenguaje escrito-, así como sus usos, es apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

El papel del lenguaje en un proyecto es entonces el de ser mediador del proceso de aprendizaje y también objeto de conocimiento, por ello deben especificarse los procesos y las actividades del lenguaje que se implican y las que pueden ser objeto de reflexión en cada uno de los momentos del proyecto.



Por todo lo anterior, los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Además, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática.

Justamente por estos propósitos, los temas aparecen en toda su complejidad y por tanto, en su abordaje integran diversas perspectivas, intenciones y finalidades que no hacen siempre posible la presencia equilibrada de todas las áreas y las disciplinas curriculares. Este no es el eje de la pedagogía por proyectos sino de la correlación, que, es el grado cero de la integración (Vasco, 1983).

### **La esencia de los proyectos: la vida cooperativa**

De acuerdo con la idea de que si bien los procesos de aprendizaje de cada sujeto son fundamentales, y la consideración de que la interacción permanente con otros y la mediación de éstos con los objetos del medio, son las que hacen posible el aprendizaje, la escuela se concibe como un espacio importante para determinados procesos. Si en esta se practica la pedagogía de proyectos, la vida cooperativa de la clase –y de la escuela- permite que allí se vivan estrategias de aprendizaje autónomo al mismo tiempo que hace parte de un grupo, que se enfrente una dinámica de interacción estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva, que exige asumir responsabilidades.

Hacer realidad una clase cooperativa posibilita terminar con el monopolio de un adulto que decide, diseña y define las tareas para darle paso al grupo, al equipo que promueve la organización, el acuerdo y cumplimiento de reglas de convivencia, de funcionamiento, de administración de espacios, tiempos y hasta del presupuesto coherentemente con el sentido que se le otorgue a la vida escolar.

Como dice Jolibert (1992), la vida cooperativa implica:

*Decidir juntos, diariamente el plan del día.*

*Decidir juntos las actividades y los períodos importantes de la semana...*

*Decidir juntos las grandes etapas que distinguirán el trimestre del año...*

*Decidir juntos las reglas de convivencia de la clase...*

*Informar a los padres, a los compañeros de las otras clases.*

*Participar en los consejos de escuela, interpelar, proponer, exigir,*

*Hacer escuchar su punto de vista, defenderlo...*

### **Algunos malentendidos**

Ahora bien, el correlato en el aula de este discurso no es tan fácil de encontrar, porque es un cambio profundo. En la observación y análisis de intentos por aproximarse a esta propuesta pedagógica he vislumbrado varios problemas cuando en las prácticas escolares pareciera que por proyectos se entiende:

- Asumir una “nueva” metodología, una forma de volver más agradable lo que se hace, sin ponerlo en cuestión, un nombre nuevo con el que se denomina una rutinaria actitud profesional ante las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Cuando se comprende así, se tiende a caer en un

activismo que no favorece el desarrollo ni el aprendizaje.

Si la ejecución de proyectos se vive como una pedagogía, como una filosofía, son fundamentales no únicamente los procedimientos sino también los qué se aprenden, los cuándo, para qué y por qué, que ponen en cuestión todos los contenidos escolares, que exigen su reconceptualización y recontextualización.

- Seguir unos pasos: planificación, ejecución y evaluación. No importa cómo se realicen, ni cuándo o quién los haga. Si estos pasos aparecen, entonces hay proyectos. En algunos casos ni siquiera es necesario aplicarlos todos, con una parte de ellos -la planificación o una parte de esta-basta. Esto es una instrumentalización de la propuesta dejando de lado el aprendizaje cooperativo, la integración de los conocimientos, la resolución de los problemas sentidos. Por esto, es una obligación hacer los deberes, hay prisa por resolver las dificultades y avanzar rápidamente, el guión hay que cumplirlo, se tiende a la acumulación de contenidos, se interviene cuando el maestro/a indica y todo, o casi todo, es aportado por el maestro/a.

Si bien es cierto que hay unas fases, los procedimientos para efectuarlos no son siempre los mismos y son producto de decisiones lo más razonadas posibles. Solo así son experiencias auténticas y metacognitivas al permitir que al involucrarse con lo que sucede sea necesario interrogar y reconstruir lo realizado para comprenderlo y evaluarlo.

- Organizar todas, o casi todas las actividades alrededor de un eje. No es necesario concertar el qué ni el por qué de lo que se hace; el cómo en algunos casos es objeto de negociación. El esfuerzo

está dirigido a lograr que todas las áreas estén presentes en un proyecto.

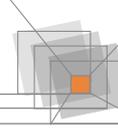
Esto, es correlación y, como dice Hernández (1989) “es una concepción de la globalización básicamente externalista, ya que el nexo común (el tema que se trabaja) conecta las disciplinas a modo de anécdota circunstancial”. Para este mismo autor, constituye el primer “estadio evolutivo” en el propósito de lograr altos niveles de globalización en el aprendizaje.

- Lograr que los estudiantes desarrollen unos objetivos y contenidos definidos de antemano por otros, que no son puestos en discusión. Por esto, sólo se distribuyen los temas o problemas para que los estudiantes (sean niños, jóvenes o maestros en formación o en ejercicio) los ejecuten como mejor puedan. Se avanza así un poco, en cuanto se da paso a un “hacer cooperativo” pero aún sin dar lugar a una negociación y concertación que garantice un papel más decisivo y autónomo a todos los interlocutores.

Hay aquí una confusión del trabajo por proyectos con el trabajo en grupos. Es cierto que los proyectos involucran esta organización, pero como he reiterado, la decisión de qué, por qué y cómo hacer deben ir articulados.

Como mostraba en otro artículo (Rincón, 1999), al trabajo por proyectos se oponen planteamientos tales como:

- “Los niños no están acostumbrados a decidir sobre qué es lo que quieren aprender; por eso no responden cuando se les hace esta pregunta”. Esto es cierto porque la participación, cuando ha sido continuamente negada, no se obtiene inmediatamente; pero, no es justificación para declarar la imposibilidad de negociar



con los niños e imponer como único criterio el del maestro. Es entender que es un proceso, que hacer esta pregunta exige considerar al otro como un interlocutor válido para responderla. Además, esta pregunta puede dar lugar a respuestas que no encajan con el esquema de lo que es el conocimiento escolar, que, seriamente asumidas, conflictúan la vida que queremos lo más cómoda posible.

- “Si yo me pongo a hacer proyectos, ¿cuándo enseño a escribir o a leer?” Este enunciado muestra que se entiende esta opción pedagógica como otra carga que se quiere imponer a los maestros pero que no está ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- “Los niños primero tienen que tener bien claro qué es un proyecto para que puedan hacer alguno”. También los maestros, los niños, los padres, en fin, nunca será posible hacer proyectos.

### Fases de los proyectos

- La planificación colectiva: Durante la planificación se intentan responder los siguientes interrogantes: ¿Qué se va a hacer o aprender (tema)?, ¿sobre ese tema qué se quiere aprender (subtemas)?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)?, ¿cómo se va a llamar el proyecto? y ¿cómo se va a evaluar el proyecto?

Así, un asunto que tradicionalmente ha estado por fuera del proceso de interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los profesores —o a veces del equipo de maestros— pasa, por un lado a ser parte de la enseñanza y por otro, asunto de elaboración **conjunta**.<sup>11</sup> Este hecho marca una

de las diferencias evidenciables entre el trabajo por proyectos y las tradiciones educativas porque es un ejemplo de concebir a los estudiantes como interlocutores válidos para definir con ellos asuntos tan importantes como los contenidos y procesos metodológicos.

Al permitir que los alumnos propongan temas y modos de trabajarlos, además de hacer posible que se comprometan en su abordaje, de posibilitar un espacio para aprender cómo se hace una planeación, de hacer explícitas las relaciones entre temas, así como los itinerarios que hay que seguir en los aprendizajes, también se está logrando una aproximación a sus saberes e intereses y una problematización de los mismos. Así, la decisión sobre qué enseñar y cómo hacerlo, no es totalmente externa, ni es repetición de las experiencias que los maestros vivieron como alumnos.<sup>12</sup>

Durante esta fase, la participación del maestro no se anula, al contrario es fundamental, porque orienta las discusiones, sugiere preguntas, expone y hace exponer argumentos, explica opiniones y presenta propuestas.

<sup>11</sup> Se resalta que es conjunta, porque no se entiende que los profesores no pueden proponer. Pueden y deben hacerlo, pero argumentando, justificando ante los chicos sus propuestas, así como se exige a éstos que hagan lo mismo con las suyas.

<sup>12</sup> “Los profesores han de comprender lo que enseñan, de manera diferente a cómo lo aprendieron cuando eran estudiantes. Esto quiere decir:

- Que necesitan conocer los significados y las conexiones no sólo los procedimientos y la información.
- Que necesitan comprender que razonar en determinados campos lleva consigo plantearse qué hábitos mentales están asociados al pensamiento científico, a la interpretación literaria o la apreciación artística.
- Que necesitan prestar atención a cómo las ideas están conectadas entre los diferentes campos de conocimiento y en la vida diaria. De esta manera pueden seleccionar y utilizar de manera adecuada contextos, problemas y aplicaciones. En estas cuestiones ayuda conocer cómo determinadas ideas evolucionan en la historia de un campo de conocimiento mostrando a los estudiantes formas paralelas de evolución. Comprender las controversias vigentes en ciertos campos puede servir para conocer donde el conocimiento está cambiando o está siendo cuestionado, en lugar de mostrarle sólo los acuerdos” (Sancho y Hernández, 2000).

Debe, eso sí, ser explicativo y argumentativo en la presentación de estas porque no se trata de imponer por condiciones de edad o de autoritarismo.

Los estudiantes piensan propuestas, analizan alternativas, plantean intereses personales, toman decisiones sobre sus necesidades e intereses acerca de los temas y justifican sus argumentos. Dado que una de las metas del trabajo por proyectos es que los educandos ganen autonomía en la selección y uso de procedimientos para organizar la información que resuelve la necesidad, la pregunta o el problema definido como eje del mismo, es necesario que se cuente con una estrategia que le permita a cada uno controlar su proceso de aprendizaje individual en relación con el colectivo. **El índice o plan de trabajo escrito** es una de las estrategias que permite organizar y dirigir el propio proceso de aprendizaje porque posibilita hacer visibles los contenidos, los propósitos, los modos y saber qué se ha aprendido de lo que se ha pretendido enseñar.

Consiste en un texto escrito que recoge el planteamiento del problema u objeto de estudio, la lista de los temas jerarquizados (haciendo posible observar categorías de la información) que se derivan de él, las estrategias y los materiales que se han decidido. Este texto deben tenerlo todos a mano, para que a medida que el proyecto avance y se vayan descubriendo respuestas o no se logre trabajar según el camino previsto, el índice se vaya reestructurando, de manera que al final del proyecto se pueda contar con varios índices que se diferencian desde el primero hasta el último, porque cada uno se va cualificando en los contenidos y la organización de la información y en la descripción precisa de los procedimientos seguidos. De este modo se convierte en un referente de evaluación

formativa, colectiva e individual durante el proceso, y una vez el proyecto haya finalizado, en un instrumento de control que queda en manos de todos (maestras y niños). Dicho control, no obstante, no es ejercido de modo idéntico: muchas veces, niños muy pequeños o con escasa experiencia previa en el trabajo por proyectos, por el reconocimiento de la maestra como figura de autoridad, no se atreven a exigir que lo acordado se cumpla.

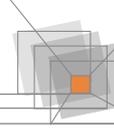
En la planificación se efectúan modalidades discursivas tales como: aportar oralmente sugerencias (lluvia de ideas), argumentar a favor de las propias decisiones y aportes, poner en común, discutir colectivamente, tomar decisiones. En cuanto al lenguaje escrito, es notorio un mayor peso en la escritura que en la lectura, dado que cumple tres funciones primordiales: apoyar la construcción de acuerdos (discutir a partir de propuestas escritas), consignar los acuerdos logrados y prefigurar las acciones que se van a realizar. Los textos que se producen en esta fase son listados de palabras, de actividades, de fechas, de temáticas posibles, de subtemas, de títulos, etc.

### Malentendidos en la planificación

Hemos notado que en la planificación de los proyectos hay un énfasis, casi absoluto, en los ‘deseos’ de los alumnos.

Ejemplo: En un quinto grado están realizando la planificación de un proyecto sobre el cuerpo humano. La maestra dice a los niños:

M: ¡Listos! voy entonces... ¿qué vamos a hacer allí en el cuaderno? vamos a hacer una lista de., individual, primero un listado de... lo que ustedes van a hacer..., un listado, en el cuaderno, (escribe la palabra listado en el tablero) listado de lo que ustedes quieren saber sobre



los sistemas del cuerpo humano (completa el enunciado en el tablero)¿listos?

Ns. (Algunos asienten con la cabeza).

M: Listo. Lo que cada uno se imagina, sabe, conoce, tiene una idea sobre los sistemas del cuerpo humano. Todas las preguntas que quieren... recuerden que primero es cada uno.

Ns. (Silencio, pero observa cara de extrañeza en algunos).

M: Lo que ustedes quieren, todo lo que quieren investigar...

Ns. (Silencio. Se desplaza por el salón mientras los niños empiezan a escribir).

M: Lo que ustedes quieren, todo lo que quieren investigar.

Ao: No sé.

M: (Dirigiéndose al niño) Por eso, como no sabe, pregunte qué quiere saber. Cuando uno no sabe pregunta lo que quiere saber sobre eso, sobre el tema. (Dirigiéndose a todos). Todas las preguntas que quieran sobre el tema, del mismo término sistema, ¡eso! Preguntas sobre eso. Aquí nadie sabe, muchos no saben, unos saben más que otros. Pero ninguno tiene la información, entonces, éso es lo que vamos a hacer.

Muchas veces, los maestros no hacen explícitos sus objetivos, los temas, los saberes que consideran necesarios de enseñar tanto sobre el tema a abordar como sobre el lenguaje. Pero, el hecho de no dejar explícitos sus intereses en la planificación, no significa que en el desarrollo del proyecto no los introduzcan. Esta contradicción puede deberse, por un lado, a una comprensión aún fragmentaria de lo que significa planificar conjuntamente; por otro lado, a las dificultades para presentar y argumentar ante los niños los contenidos escolares.

El énfasis en que la planificación del proyecto sea lo más explícita posible se debe al propósito de generar un mayor control compartido y de permitir desde el inicio el diálogo de saberes, la formulación de objetivos, la activación de los esquemas necesarios para aprender sobre algo. En el caso del lenguaje escrito, al no quedar explícito lo que sobre él se va a trabajar, se propicia sólo un uso instrumental y no se garantiza la sistematización de los conocimientos sobre este objeto de estudio.

Para finalizar lo relacionado con la planificación, encuentro en esta fase una notoria ausencia: en la mayoría de los proyectos de aula, la evaluación no hace parte de la planificación. ¿Por qué sucede esto? Creo que en parte, porque la evaluación sigue siendo vista como parte final de un proceso que no hay que pensar desde el inicio y en parte, porque sigue siendo vista como responsabilidad exclusiva del maestro y en este sentido, un espacio de poder que no se concibe como delegable o posible de compartir.

- El desarrollo de acuerdo con el plan previsto: consiste en el desarrollo del proyecto de acuerdo con el plan acordado. Sin embargo, la planeación inicial no es “una camisa de fuerza” que impide la introducción de cambios, modificaciones que, en todo caso, deben conciliarse y sustentarse.

En esta fase se espera que se produzcan la lectura y la escritura de variedad de textos, que se efectúen procedimientos de búsqueda y localización de información (consultas, uso de bibliotecas y uso de índices), que se lleve a cabo el tratamiento de esta información (resumen, identificación de ideas principales, síntesis, etc.) y se elaboren documentos diversos (índices, cuadros, informes, tablas, bibliografías).

La búsqueda de fuentes de información no es una responsabilidad exclusiva del maestro, al contrario se convierte en un espacio compartido con los estudiantes. Esta cooperación:

- Posibilita que los estudiantes asuman como propio el tema y que aprendan a situarse ante la información de acuerdo con sus propias posibilidades y recursos.
- Abre el espacio para sugerir como fuentes de información a otras personas fuera de la vida escolar, lo que redundaría en la construcción de una imagen de aprendizaje en la que la escuela no es la única responsable.
- Permite descubrir a los estudiantes su aporte responsable en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, buscar y traer al aula toda la información posible no garantiza el aprendizaje, el desafío está en promover el diálogo, la lectura crítica de ellos, que permita establecer las comparaciones, las inferencias y las relaciones entre la información recogida.

Durante esta etapa se re-encuentran dos situaciones de lectura que ya Colomer y Camps (1996) han clasificado:

- La primera, cuando se lee para avanzar en el tema acordado, o “leer para aprender”, por esto, se pide leer suponiendo que ya se sabe hacer. En las observaciones realizadas hemos encontrado que durante estos momentos se recurre a los textos escritos (para leerlos o escribirlos), pero centrándose únicamente en lo que ellos dicen, en su contenido semántico.

Los textos son introducidos mediante breves comentarios y recomendaciones sobre el comportamiento que hay que tener mientras

se lee, sin hacer siempre explícito por qué es importante ese texto, ni justificar su selección y menos aun hacer aclaraciones o explicitaciones sobre el tipo de texto que se está leyendo o presentando. La lectura, casi siempre se hace de forma segmentada. Se interrumpe la lectura para hacer aclaraciones generalmente sobre el significado o sentido de una palabra mediante paráfrasis, ejemplos, ampliaciones, o búsqueda en el diccionario (menos frecuente).

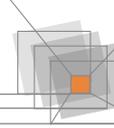
Lo habitual en estas situaciones es introducir los textos como argumentos de autoridad, y como el recurso básico para la apropiación de conocimientos. Por ello, predominan los textos expositivos.

- La segunda, cuando los textos escritos aparecen como medio para aprender, pero también como objeto en la medida que se trata de leer para aprender sobre cómo comprender. Esta situación no siempre se encuentra en los proyectos, a pesar de que se afirma que son un espacio privilegiado en el que se puede aprovechar el interés de los niños por leer para que aprendan a leer, para que aprendan a comprender los textos.

Cuando aparece exige, además de estar atentos al tema, hacer orientaciones explícitas en relación con el trabajo sobre la comprensión o producción de un texto, como puede verse en el siguiente ejemplo:

En quinto rural, en la sexta sesión los niños estaban leyendo e intentando sacar las ideas principales para el resumen. La maestra había indicado que debía subrayarse la idea principal de cada párrafo. Una niña se acerca a la profesora y le dice:

E: Profe, entonces yo voy subrayando como lo más importante.



M: (Hablando en voz alta para que todos la escuchen) A ver, quisiera que primero le dieran una leída a todo, luego vamos cogiendo los párrafos, porque cuando hacemos toda la lectura primero nos hacemos una idea general de la lectura y luego empezamos con los párrafos. Miren cuántos párrafos hay (se dirige al niño que antes le había hablado) y para tí cuáles son las ideas principales de cada párrafo...

En estos momentos hemos observado que dado que la función no solamente es identificar un contenido o registrarlo, su ejecución es lenta y con gran cantidad de intercambios entre maestros y estudiantes. Si bien los niños participan activamente, la mayor responsabilidad recae en la maestra dado que es quien hacía las preguntas, retoma los aportes, orienta la confrontación y presenta al grupo las propuestas para ser evaluadas como posibles significados del texto que se está comprendiendo.

Encontrar esta situación de lectura es una evidencia de que se ha comprendido que no sólo se trata de poner a los niños a leer o escribir cualquier texto para luego evaluarlos, sino que, la comprensión y la producción textual requieren ser enseñadas (en el sentido de guiadas), no se aprenden espontáneamente y sin orientación.

- Una tercera situación de lectura se encuentra cuando, debido a que una de las características de los proyectos es traspasar el espacio físico del aula y comunicar los saberes construidos a otros miembros de la comunidad, se incluyen en su desarrollo lecturas y escrituras para comunicar, para compartir lo aprendido. La presentación final de lo estudiado no solo es una oportunidad para la evaluación formativa del proyecto, sino también uno de los espacios para seleccionar, leer y producir una diversidad de materiales y

efectos visuales para hacer un libro, una cartelera, un video, una exposición oral, para escribir guiones, índices, esquemas, mapas semánticos, etc.

### **Problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura a través de los proyectos**

Debido a que no es planificada, la enseñanza de los textos en los proyectos es más que todo implícita y no se propician momentos especiales en los que se ayude a los alumnos a sistematizar los aprendizajes que pueden estar construyendo sobre el lenguaje, no se generan reflexiones metacognitivas sobre los aprendizajes logrados, los procedimientos utilizados o los medios por los cuales han llegado a construirlos, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1994; Camps, 1996).

Se tiende más a la “práctica” con el lenguaje que a su reflexión y análisis propio, dejando de lado el lugar de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo de los procesos representativos y comunicativos, así como la posibilidad de promover procesos de apropiación en torno a la lengua a través de la pedagogía por proyectos.

También se ha observado que cuando se hace un trabajo más centrado en el aprendizaje sobre los textos, sobre la comprensión y producción de éstos, se hace casi siempre con textos narrativos, a pesar de que durante el proyecto predominan los expositivos. Este hecho muestra una concepción sobre este último texto como un texto para aprender sobre algo y no como objeto de trabajo, sobre todo en los grados iniciales.<sup>13</sup> Además, muestra también cómo textos con funciones más lúdicas

<sup>13</sup> Aunque no se puede negar que hay experiencias pedagógicas que abordan este propósito.

y recreativas parecieran ser los que se prestan para centrarse en el texto mismo.

- La evaluación: se va desarrollando al mismo tiempo que la ejecución del proyecto. En esta fase, la planificación es el parámetro de verificación que permite detenerse, avanzar, retroceder o transformar lo propuesto en relación con lo hecho, no obstante, también se deben crear espacios de evaluación específica sobre el aprendizaje de un contenido que se considera importante dominar para poder avanzar. En esta fase, se trata de tener muy presentes estos interrogantes: ¿Qué se ha pretendido enseñar al alumnado?, ¿qué creen los escolares que han estudiado?, ¿cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo?, ¿cómo saber si está aprendiendo a aprender?, ¿cómo saber si está aprendiendo lo que se pretende enseñar?

La evaluación se va haciendo a través de recapitulaciones parciales y progresivas de lo aprendido, del resumen de las actividades y los contenidos estudiados, de la elaboración de síntesis personales y colectivas, de la elaboración del documento, dossier, archivo, etc, sobre el tema y de la formulación de “cuestiones pendientes”, de propuestas de nuevos temas. La evaluación al final de un proyecto es un espacio fundamental para construir el recuento sobre qué se aprendió y cómo se aprendió. Durante todos estos momentos la evaluación puede incluir diferentes modalidades como: la autoevaluación, la coevaluación y/o la evaluación del maestro.

Con esta fase, como no se planifica, generalmente sucede que o no se hace, o consiste solo en un cuestionario que el profesor diseña para que los estudiantes lo ejecuten.

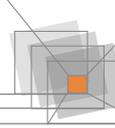
Quiero finalizar presentando una hipótesis: además de que los proyectos permiten aprender sobre temas, pueden hacer posible la transferencia de las competencias adquiridas durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de los mismos, al aprendizaje de la lectura, porque para esta última se requieren competencias similares. Tener una perspectiva global de lo que se busca, anticiparse y organizarse consecuentemente, estar abierto a las proposiciones de los demás y valorarlas a través de la confrontación argumentada, ser exigente, llevar una tarea hasta el final, ser autónomo, saber que nadie puede hacer aprender o comprender por otro, tener confianza en uno mismo y saber autoevaluarse son tanto los saberes y quehaceres propios de un participante en un proyecto como los de un buen lector. Habrá que probar esta hipótesis.

### 1.1.2. Ejemplo de proyecto de aula

A continuación se presenta un proyecto de aula a modo de ejemplo, con el propósito de visualizar de manera concreta una forma de integrar arte y lenguaje. Si bien corresponde al primer ciclo, se ha decidido dejarlo en este capítulo pues su sentido es mostrar la viabilidad de la integración.

**Nombre del proyecto:** LA PUERTA SECRETA DEL AMAZONAS  
**Descripción:** Selva amazónica, indígenas, animales de la selva, mitos y leyendas.  
**Proyecto con niños de 4 y 5 años**  
**Proyecto Prisma, Bogotá. 2007**

En este caso quiere plantearse la posibilidad de la actividad artística como vehículo para la construcción de conocimiento, que es de antemano un desarrollo personal, subjetivo y estético de la expresividad, y a posteriori una construcción con sentido concreto, que se basa en un interés del niño por volver realidad lo subjetivo.



Se abordan conceptos como la simultaneidad en la interacción (en lo que se refiere a la lectura de una producción, Ejemplo: los múltiples lenguajes en el desarrollo de un proyecto), la transversalidad (como el recorrido y la conexión entre los lenguajes para generar un diálogo múltiple en formas de construcción), definiendo así la actividad artística como exploración multidinámica por los distintos lenguajes de expresión.

Un proyecto integrador abarca expresiones comunes, lenguajes cotidianos de los niños como el dibujo, el modelado, la pintura, como recursos plásticos, y a su vez devela nuevas y alternas posibilidades como la construcción, la composición, la transformación de materiales en distintos planos (bidimensional y tridimensional). Un proyecto integrador amplía y profundiza en cada uno de ellos, encontrando siempre nuevas rutas de desarrollo didáctico e interacciones dinámicas entre los lenguajes. La experiencia, la lectura de los lenguajes y las reflexiones del trabajo:

### **LA EXPERIENCIA: LA PUERTA SECRETA DEL AMAZONAS (PROYECTO)**

Motivador: Visita a la laguna de Guatavita (un recorrido tras la huella de nuestros antepasados).

Recursos: Maletas didácticas del Museo del Oro, libros ilustrados, enciclopedias, fuentes de consulta virtual.

RECORDANDO LA LAGUNA... (lenguaje metafórico)

“Recuerdo que me gustaron las flores, tenían miel, yo las he olido, son naranjas y amarillas, y tienen forma de globito. También me gustó el camino de piedritas, era como si lo hubieran pegado con tierra y colbón, los señores de la laguna lo hicieron. Cuando

respiro el aire me huele a una mariposa que está en un lugar secreto”. Carlos Cruz (cinco años)– Dic 2006

En esta ocasión, la metáfora fue un producto derivado directamente de la experiencia; ella, como inspiradora, para expresar los sentimientos más recónditos de este pequeño niño...

*Hipótesis acerca de los indígenas:*

Escuchar las palabras de los niños, los textos libres (Freinet, 1979, 1982) y sus dibujos, analizándolos y reflexionando sobre las ideas para que se conviertan en elementos de retroalimentación para la evolución del propio proyecto.

**Ignacio:** “... Creo que en nuestro país habían muchos pero muchos indígenas, lo que pasa, es que no sé como se llamaban, ¿alguien sabe?...”

**Marcos:** “...Pues... la verdad yo creo que los indios no han dejado de existir, ellos todavía viven, lo que pasa es que están muy lejos de nosotros... mejor dicho, no es tan fácil verlos...”

**Carlos:** En la laguna de mi papá en Guatavita vivieron muchos indios\*, pero yo estoy seguro que en otros lugares también habían, como por ejemplo en las selvas...

**Luccas:** Claro que no, miren niños, también habían unos indios\* que se llamaban los Muiscas, han escuchado hablar de ellos...?”





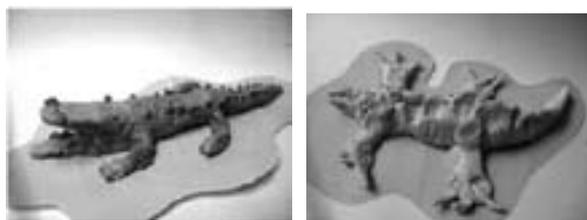
Selva amazónica; construcción tridimensional, materiales reciclados, retroproyector, dibujos sobre acetato (composición pre-mural)



Selva, pintura. Carlos, Andrés, Andrea.

La visita a la laguna provocó en los niños una estrecha relación de los indígenas a la idea de su hábitat en un medio selvático, posteriormente el interés se centró en la selva amazónica, a través de los mitos y las leyendas como eje significativo del proyecto, donde los animales están dentro del interés del niño, como en el contenido mismo de las historias.

**El cocodrilo de Luccas y Mateo**



(1\*)

(2\*)



1, Luccas, 5 años, arcilla; 2, Mateo, 4 años, arcilla.

“...Al observar los cocodrilos pareciera que se convierten en la selva amazónica, porque con su color verde, brillan como esmeraldas...El cocodrilo les sirvió a los indígenas mucho, su piel llena de detalles, por las escamas, las cuales sirven para que cuando los indígenas hacían los animales en barro, se viera la piel en relieve, también eran importantes los cocodrilos por su fuerte piel, para ser los escudos de lo que más quieren en la vida...sus bebés cocodrilos”.

-Luccas-



Mateo observa reflexiona y compara sus resultados

“...Pero me gustan más los cocodrilos... este animal es tan grande y sus movimientos tan lentos debe ser por sus patas cortas...las hembras cuidan a sus huevos por si se lo come cualquier animal que coma huevo...”



**-Mateo-**  
Los dibujos están cargados de anécdotas que sirvieron como aporte a la construcción de narraciones sobre la creación del día y de la noche.

“...Me parece que era un día muy soleado que pronto ocurrió un tornado muy fuerte, todo esto sucedió en la selva amazónica. Luego había un lago donde se escondía un cocodrilo. Él, muy atento escuchó el tornado y salió del agua y pronto vió dónde estaba el tornado, abrió su boca tan grande que se comió el tornado y con el también se comió al día y fue así como nació la noche...”

**Mateo**, el cocodrilo que se comió al tornado, dibujo.



**Dibujos sobre la selva y los animales, El Jaguar. Mateo, Andrea, Ignacio**



**Sueño con Jaguares, cuento ilustrado.**

**Transversalidad de los lenguajes, proceso para mural.**



**Mural: dibujo, transformación, composición, pintura sobre plástico vinilo, 2x5 mts, 2007.**



**Lectura de los lenguajes:**

Basados en un proyecto los niños abordaron procesos ya tradicionales como el dibujo, el modelado y la pintura, en los cuales los maestros hicieron énfasis en nuevas lecturas y desarrollos en la actividad artística como la construcción y la composición a través de la transformación e interacción de los procesos en forma transversal, fluida y dinámica.

El dibujo: siempre como herramienta de reflexión y profundización en los procesos, acompaña cada etapa de la construcción, amplía y entra a generar dinámicas de transformación, análisis y asimilación de nuevos descubrimientos.

La construcción: tal como el dibujo en su bidimensionalidad, la construcción ya sea con bloques, objetos geométricos y orgánicos variados constituye una herramienta de análisis tridimensional, es un recurso para la prueba y el error y se fundamenta en el juego continuo de crear espacios.

El modelado: utilizar arcilla o plastilina ofrece la oportunidad de hacer conexiones entre sus pensamientos e ideas y de esta manera hacer los procesos visibles tal como el dibujo lo hace en su complejidad dinámica.

La composición: es una visión compleja que los niños constantemente hacen, pero que el adulto no analiza como elemento constructivo, es una reconstrucción con sentido; la composición complejiza el proceso de construcción, permite dinamizar y entrelazar ideas y conceptos temporalmente distantes pero cercanos en sus contenidos. Permite al alumno diseñar un todo desde el análisis de sus partes y reconstruir bajo su iniciativa y subjetividad un nuevo concepto.

La pintura: como elemento discursivo de la subjetividad, la pintura y en su contexto el color, amplían y enriquecen el sentido subjetivo de la percepción del mundo. La pintura como color y como gesto, huellas y sentido del conocimiento sensible.

recíprocas desde el modelado y la construcción al dibujo y viceversa, es decir, cada construcción (composición bi o tridimensional), permitió enriquecer de nuevas maneras los procesos gráficos desde la observación.

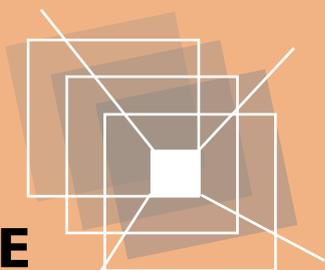
Por otra parte es ver al lenguaje visual no como disciplina separada y dedicada exclusivamente a las actividades tradicionalmente específicas de este lenguaje en particular, como el grafismo, la escultura, la pintura, etc., sino como medio para interrogar e indagar el mundo y construir puentes y relaciones entre experiencia y lenguajes diferentes, para mantener estrechamente relacionados los procesos cognitivos con los expresivos y en continuo diálogo con una pedagogía que intenta trabajar sobre las conexiones y no sobre la separación de los saberes.



**Arturo, 3 años**  
**Cocodrilo**  
**Material reciclado**

### Reflexiones del trabajo

Como estructura, el dibujo estuvo median-do los procesos, entrelazando las dinámicas de observación y análisis, permitió discusiones ricas entre los niños, estableciendo relaciones



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

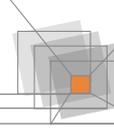
**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

# El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el primer ciclo

Transición a grado 2°







## 2. El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el primer ciclo

**H**ablar de Primer Ciclo en este nuevo contexto lleva a romper la concepción tradicional y fragmentada de lo que se entendía por Educación Inicial y Educación Básica Primaria. En la propuesta “Colegios públicos de excelencia para Bogotá” SED, (2007) se da un lugar particular a la educación inicial considerando a los niños menores de 5 años. Este documento solamente presentará un marco de acciones para pensar el Primer Ciclo que va de transición hasta segundo grado, es decir, dirigido a los alumnos de edades entre 5 y 8 años aproximadamente.

Con esta propuesta se está incluyendo a los estudiantes desde transición, lo que anteriormente configuraba espacios radicalmente distintos e incluso opuestos, era así como los niños al terminar su grado transición de repente se veían abocados a una ruptura de los procesos que venían desarrollando. De esta manera, como lo dicen Torrado y Arango (2005), la escuela estaba diferenciando dos formas distintas de vivir la infancia, presentándose una clara tensión entre “cultura infantil” y “cultura escolar”, como si el niño y el escolar fuesen dos sujetos distintos.

En este sentido a lo que se llamaba educación inicial aparecían vinculados aspectos de promoción del desarrollo del niño, restándole importancia a la intención pedagógica. Esto hacía que la relación de los alumnos con el conocimiento no fuera realmente clara, razón por la cual muchas de las actividades del aula carecían de un verdadero sentido para ellos, lo que daba como resultado que perdieran rápidamente el interés por lo que se estaban haciendo y quisieran pasar de una actividad a otra. Esto conducía a que de pronto, como si no habláramos del mismo niño, en la educación básica el desarrollo y sus dimensiones desaparecían y se daba lugar a un proceso escolarizado que conllevaba al trabajo en áreas o asignaturas. Por eso sucedía que el ingreso al colegio era percibido como un cambio drástico para los niños, por la despersonalización de las relaciones y el peso que adquirirían las normas y regulaciones propias de la escolarización.

Hablar de Primer Ciclo desde esta nueva perspectiva, implica la integración de una parte de la educación inicial y una parte de la básica primaria, estableciendo puentes, y obligando al Estado, la escuela y los maestros, a generar procesos de enlace que garanticen una educación coherente y articulada para los niños y niñas más pequeños.

Con esta nueva propuesta nos ubicamos en la línea de otros países, como el caso español que vienen reflexionando sobre el tema y lo plantean de la siguiente manera: “La educación infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa de educación primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma. Esa coordinación no implica la supeditación de la educación infantil a la primaria, sino la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación”. Es así como la educación inicial se recontextualiza, entrelazándola con el primer nivel dentro del sistema educativo. Esta nueva inclusión “...supone un desplazamiento del énfasis de las funciones asistenciales hacia las funciones pedagógicas del nivel, lo cual supone la instalación de unas formas de organización institucional, unos objetivos y unas tareas propias de la oferta educativa formal” (Diker, 2003).

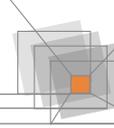
Ahora bien, se opta por el concepto de ciclos de aprendizaje en lugar de grados, porque el Primer Ciclo constituye en sí mismo, al igual que la Educación Básica y Media, un nivel educativo. A ello se agrega que el concepto de ciclo alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencian y ordenan con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo. Al interior de los ciclos se detectan distinciones importantes de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y según sus características de desarrollo.

En este sentido el Primer Ciclo se concibe como lo plantea la resolución 188 de 2007 de la Secretaría de Educación Distrital en su artículo primero, como: “El conjunto de grados

conformados por la educación preescolar y los dos primeros de la básica primaria”. Es decir que este ciclo abarca desde los cinco años (año de ingreso a la educación formal) hasta los ocho (segundo de primaria). Aunque en este documento se piensa la educación desde la entrada de los niños a la escuela, es importante tener claro que el proceso de aprendizaje inicia incluso antes del nacimiento. De esta forma se tiene en cuenta que la apropiación que el niño hace del mundo, es un proceso continuo, su inicio no puede limitarse a una edad determinada.

El campo de Comunicación, Arte y Expresión constituye uno de los ejes para la reorganización curricular propuesta por la SED, para los colegios de excelencia en Bogotá. Exige unas condiciones especiales: una escuela que rete al niño, le brinde la posibilidad de explorar, de conocer, un aula que no se limite a un espacio de cuatro paredes sino que se integre a la vida social. Será entonces necesaria la creación de espacios donde los alumnos exploren lo que pueden hacer por sí mismos y con los demás, donde puedan reconocerse y reconocer en los otros, otras miradas. Una escuela que les permita la exploración de múltiples lenguajes, donde haya lugar para la música, la danza, el teatro, la palabra, la lectura, etc. Se buscará facilitar las expresiones como manifestación de sentimientos, emociones, ideas y deseos, desde y hacia el individuo como medio de sensibilización, goce estético y guía de comprensión universal. Un espacio para construir su identidad.

Desde esta perspectiva se están incluyendo los diferentes lenguajes usados por los individuos y las sociedades para diversas funciones como comunicar, significar y expresar. Es por ello que no sólo se contemplan los lenguajes escritos y orales sino que se abren también, espacios a aquellos artísticos y estéticos,



brindando a los estudiantes la posibilidad de constituirse como personas capaces de dar a conocer lo que piensan y a ejercer sus derechos a plenitud en la sociedad.

En este sentido, es claro que no se hace referencia a un único lenguaje sino a una multiplicidad de ellos. El lenguaje “orientado hacia la construcción de la significación a través de múltiples códigos y formas de simbolizar” (ANDEP & ANDIEP, 2006: p. 40); un sistema de símbolos y códigos convenidos socialmente que hacen posible significar, representar, pensar, observar, explicar, transformar y comunicar, construyendo lo que se puede denominar “patrimonio cultural”.

### **Comunicación, significación y estética**

Desde muy pequeños, los niños se comunican a través de gestos, balbuceos, movimientos y, al fin, la palabra. En la oralidad, por ejemplo, se desarrolla todo un juego del lenguaje que permite manifestar y construir con el otro un juego creativo de significados. La toma de la palabra en los estudiantes es la manifestación de algo privado en un espacio público, que surge de él y trae consecuencias. En este sentido, los usos de la palabra en el Primer Ciclo son una prioridad fundamental, la palabra hablada, escrita, dramatizada, imaginada, representada, en fin, múltiples lenguajes constituyen el énfasis de la comunicación en este espacio.

Atender a la comunicación en el Primer Ciclo es poner en juego esa trama de relaciones que se construyen en el marco de la interacción de la vida cotidiana del niño y, por qué no, también de los adultos con los que comparte.

La segunda función, que atiende a la significación, resulta de fundamental importancia, ya que es a través de ella que los sujetos, en su interacción cultural, configuran su universo,

es decir, llenan “el mundo de significados y a la vez configuran su lugar en el mundo” (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. MEN.1997). En otras palabras, la puesta en escena de esta función es la que permitirá a los alumnos establecer interacciones con sus compañeros, comprender el mundo y aprehender los conocimientos y saberes que sean necesarios para la vida en sociedad y su vinculación a la cultura, lo que implica una perspectiva sociocultural y no solamente lingüística.

Finalmente, se privilegia la función estética del lenguaje, la cual tiene lugar principalmente en el arte y la literatura. Los niños, como seres sensibles, poseen pensamientos y sentimientos que el maestro debe tener en cuenta y ayudar a descubrir e intercomunicar en ambientes propicios que inspiren confianza. “Esto se logra en la medida en que le sea posible [a los niños] recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural y espiritual y conocer su historia” (ANDEP & ANDIEP, 2006: p. 103).

Desde esta perspectiva se apunta al cultivo de la sensibilidad como capacidad de asombro frente al entorno y como punto de partida para hacer de la imaginación la herramienta esencial que permita comprender e interpretar el mundo. Es importante aclarar que esta concepción comprende una visión de las percepciones estéticas que va más allá de las impresiones espontáneas.

El propósito es, en definitiva, permitir al estudiante hallar el sentido del uso de cada uno de los lenguajes y potenciar la apreciación de las obras estéticas, la construcción del juicio estético y la apreciación, como parte fundamental de la formación del sujeto.

Bajo esta concepción los niños son actores sociales, es decir, son sujetos con capacidad de acción y de incidir en los asuntos que le conciernen a todos. En este marco, la escuela debe garantizar ambientes para que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales; donde los lenguajes sean prácticas vivas y vitales, que se conviertan en poderosos instrumentos que le permitan al sujeto construirse a sí mismo, “repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p. 26). Buscamos la apropiación de los lenguajes por parte del niño y su incorporación a las prácticas propias de cada uno de ellos, haciéndolo partícipe de una cultura, ciudadano activo y en pleno ejercicio de sus derechos.

Se hace entonces referencia a la apropiación de “los espacios públicos de ciudad, es decir, se plantea el desarrollo de unas competencias básicas de orientación espacial y de noción de pertenencia a un espacio público, como fundamentos en la construcción de dicha ciudadanía” (Torrado & Durán, 2005, p. 19). Dichas competencias básicas han de ser desarrolladas por la escuela desde los primeros años de escolaridad, desde el Primer Ciclo, pues aunque nacemos como sujetos pertenecientes a una sociedad, es preciso ser partícipes y generar acciones en ella que nos permitan considerarnos como ciudadanos activos.

## 2.1. Algunas características del campo en el Primer Ciclo

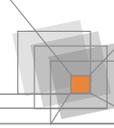
En este apartado se presentarán algunos de los principios que orientan la propuesta curricular para el Primer Ciclo, especificando la relación entre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, el lugar del niño, la familia y la escuela desde el campo de Comunicación, Arte y Expresión.

## Desarrollo, enseñanza y aprendizaje

Para el presente campo se hablará de un currículo que articula áreas de conocimiento y dimensiones del desarrollo; se pondrá acento especial en el proceso de enseñanza, sin perder de vista el proceso de aprendizaje del niño, ya que se hace impostergable para este documento dejar claras las responsabilidades de la escuela y el maestro. Es así, que más que hablar de un acompañamiento del proceso evolutivo del alumno, se hará énfasis en las formas sistemáticas de la enseñanza. Se elige dicha perspectiva para distanciarse de la visión psicologista dominante que se ha centrado en el lugar del aprendizaje en el desarrollo, o de la visión biologista que reduce el proceso de desarrollo a la maduración. En este sentido, se aclara que este distanciamiento, por ningún motivo pretende negar estos procesos, sino que los tienen en cuenta, a la vez que prioriza o da un lugar central a la enseñanza y a los procesos pedagógicos y didácticos desarrollados por los maestros. La tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación, en la medida en que sus tres componentes se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada.

La apropiación del conocimiento debe ser promovida desde un proceso formativo escalonado, que contemple las necesidades e intereses de cada etapa educativa para la cual trabaja, sin descuidar una visión integrada y global del desarrollo humano. De esta manera, la dirección del proceso de desarrollo avanza hacia una mayor complejidad, organización, interiorización y diferenciación, a medida que el niño crece.

Por tanto, hablar de una perspectiva de desarrollo humano implica hablar de espacios de interacción de la vida cotidiana en los que se conjugan la individualidad y sociabilidad del sujeto, su dimensión biológica y su dimensión



social, su particularidad como individuo y su especificidad como especie, y que son construidos en los procesos de socialización, a través de los cuales la persona se exterioriza y construye la realidad social y objetiva. [...] En el proceso de desarrollo humano el sujeto crea y recrea cultura a través de procesos de negociación y de construcción de nuevas significaciones y al mismo tiempo, construye su identidad como expresión de la cultura” (Bruner). [...] “Los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente. Se hace necesario comprenderlos como una unidad total, en la que no es posible abordar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada. Entender el desarrollo humano como proceso, implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones ética, comunicativa, espiritual, cognitiva, estética, socio -afectiva y corporal” (MEN, 1999).

### El lugar del niño

La educación en este ciclo no hace referencia a una “etapa previa a” que le resta identidad a este periodo. El niño del Primer Ciclo es un sujeto cognoscente, es decir, con capacidad de pensamiento, capacidades mentales para apropiarse del mundo. “La educación preescolar tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de niños. Sus principios y objetivos se diseñan en función de la educación de los estudiantes de esta edad, de sus necesidades y posibilidades, del momento del desarrollo en que se encuentran y principalmente de la consideración de que ellos son el eje de este proceso y sus principales protagonistas” (MEN, 1999).

Esta noción implica concebir a los alumnos como sujetos plenos de derechos, en contra-

posición a la anterior visión del niño como un conjunto de necesidades. Es así, como se hace indispensable que la educación y la escuela se conviertan en espacios garantes de los derechos de los educandos concibiéndolos como sujetos integrales.

En síntesis, se trata de la base de una imagen de infancia dotada de un rico potencial creativo, lúdico y cognoscitivo. Dotada, en el sentido de contar con la capacidad de los niños para adaptar, capturar, disponer, dinamizar, complejizar el mundo.

Una infancia que recibe estímulos, que los vive, transforma y multiplica en experiencias constructoras de conocimiento concreto y sobretodo sensible.

Una infancia que imagina y proyecta sueños, hipótesis acerca de la realidad, una infancia a la que se le respeta su esencia expresiva, creadora, lúdica e imaginativa.

Una infancia que, hablando particularmente desde el desarrollo del lenguaje y en los primeros años, puede comprender más de lo que puede decir en sus producciones lingüísticas.

Una infancia que por sus características habla (haciendo referencia a los múltiples lenguajes y formas de expresión artística) interactúa, verbaliza, construye y piensa.

Una infancia que se dispone más fácilmente con el arte y con el juego que con las experiencias de memorización o seguimiento de instrucciones sugeridas desde las intenciones de los adultos.

### El lugar de la familia

Dentro del campo Comunicación Arte y Expresión, el maestro y la escuela no sólo deben tener presente el papel de los niños en el proceso pedagógico, sino también integrar a la familia como actores clave en el proceso

formativo de los estudiantes. Es necesario que la institución abra sus puertas a la familia de manera que tenga un lugar activo, ya que establecer procesos comunicativos con esta se hace fundamental, pues el reconocimiento de los procesos pedagógicos por parte de los padres facilita la tarea educativa de la institución, generando una alianza estratégica para la formación del alumno.

En este sentido, se busca que los padres sientan curiosidad, indaguen y adquieran los conocimientos necesarios para entender los procesos de aprendizaje de sus hijos. Padres y madres tendrán que reconocer que muchos de los procesos que ellos vivieron como estudiantes se han transformado a lo largo del tiempo y esta transformación ha sido fruto de las investigaciones que desde diferentes campos del conocimiento se han producido y se han puesto al servicio de la reflexión pedagógica.

Es sabido que entre más cercanos estén los padres, madres y cuidadores a la educación de sus hijos mayor será el impacto de la educación en ellos.

Una familia que se preocupe por enriquecer de actividades significativas la vida de los niños.

Una familia que reconozca a los pequeños como seres que pueden aportar desde sus capacidades a las soluciones de los problemas de la vida cotidiana.

Una familia que apoye y promueva en los pequeños las intenciones de conocer e interpretar el mundo.

Una familia que se preocupe por leerles cuentos y motivar procesos de imaginación en los pequeños.

Una familia que recupere el valor del diálogo entre todos sus miembros.

## El lugar de la escuela

Desde este enfoque se concibe una escuela con amplia participación de los escolares como actores sociales, constructores de conocimiento, que propician sistemas de interrelación recíproca entre ambiente-niños y adultos para el ejercicio y desarrollo del conocimiento sensible, la expresión y la creación.

Una escuela horizontal donde todos aportamos para su construcción en todas las esferas.

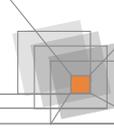
Una escuela que decididamente se atreve a ver la creatividad como bien y mediador de procesos a través del arte, que dispone de éste y lo integra a sus dinámicas cognitivas.

Una escuela que brinda y se preocupa por abrir espacios para el libre desarrollo de la expresión, la creación y la imaginación, en todas sus formas.

La escuela como un centro cultural abierto al público y que promociona los derechos, naturaleza y potencialidades de todos los niños y niñas.

Una escuela en la que sea posible construir y entender que estas huellas son recíprocas al proceso de aprendizaje.

Una escuela que pide a las políticas de educación, las universidades (en sus facultades de Educación) y a los profesionales que estarán con los niños una capacitación cada día mayor y comprometida con los lenguajes artísticos, para confrontar con riqueza y responsabilidad la multiplicidad y complejidad de los lenguajes de los niños, como bien-valor de una infancia auténtica que co-construye el conocimiento y no solo está para adquirirlo.



## 2.2. Algunas propuestas pedagógicas y didácticas

Este apartado pretende delimitar algunas de las rutas didácticas para el trabajo pedagógico en el campo de conocimiento de Comunicación, Arte y Expresión en el Primer Ciclo. En primer lugar, se enuncia la perspectiva desde la cual es asumida la didáctica, puntualizando en algunos principios orientadores del trabajo didáctico del maestro en su aula de clases; en segundo lugar, se esbozan algunos aspectos relacionados directamente con el quehacer del profesor.

Lejos de lo que podría suponerse, la didáctica no es un conjunto de recetas aplicables en el aula en cualquier momento o espacio, sino una disciplina científica que se centra en el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza con el objetivo de intervenirlas y mejorarlas, para facilitar los procesos de aprendizaje de cada grupo de estudiantes (Litwin, 1997; Camillioni, 1998).

Es por ello que las rutas didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza han de partir de las convicciones y conocimientos que el maestro posea, ya que será él quien les dé forma. Esto significa que la didáctica no consiste en la elaboración de estrategias aplicables en cualquier momento o lugar, sino en construcciones que han de ser elaboradas y reelaboradas por cada profesor a partir de los contextos específicos de ocurrencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente debe estar en capacidad de observar, reconocer y resignificar aquellos elementos con los que los niños interactúan en su comunidad: sus costumbres, creencias, valores, historias y saberes previos, entre otros, y que hacen que cada grupo escolar cuente con unas condiciones y características únicas, para poder, con base en este conocimiento, orientar

su trabajo en el aula y ampliar las concepciones que los niños tienen sobre el mundo. Algunas estrategias que han resultado de ayuda para lograr este conocimiento del grupo de niños con que se trabaja, son: entrevistas a los familiares, lectura de los informes de los maestros que anteriormente tenían a su cargo el grupo, entrevistas a los alumnos, etc.

El docente debe crear y orientar los intereses de los educandos para abrir nuevos contextos de indagación que les permitan establecer nuevas relaciones entre lo que ya conocen y las experiencias nuevas que están viviendo. Para ello es necesaria la configuración de actividades que, por un lado, tengan un alto grado de compatibilidad con las experiencias y necesidades que afronta el grupo de estudiantes, y por otro, les permita tener un papel activo dentro del proceso de conocimiento.

Conocerse a sí mismo y conocer al educando es, entonces, tarea de todo maestro, pues sólo con base en esta ambos podrán reconocer la realidad de su relación, en tanto seres sociales y abiertos al mundo que les circunda. De ahí que ambos ocupen un lugar fundamental en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, no se puede afirmar que es exclusivamente en la interacción profesor estudiante que se construye el conocimiento, “el campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas, es decir, el sistema didáctico, y tienen como base, ‘núcleo duro’, dice Chevallard (1989), la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestros y alumnos, y la materia que se enseña y que se aprende...” (Camps, 2004, p. 7). En otras palabras, es fundamental también establecer una relación con el campo o área de conocimiento que se enseña.

Los procesos de enseñanza comprenden entonces interrelaciones simultáneas entre niños y adultos, el campo de conocimiento que se pretende enseñar y el contexto en que viven y se desarrollan. De tal forma que se entiende el ambiente como cuarto interlocutor en el proceso de construcción del conocimiento, pues es a través de éste que se abre un nuevo camino de observación e investigación en los procesos de aprendizaje y enseñanza: cómo se dan, bajo qué circunstancias y sobre qué plan se desarrollan.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que únicamente cuando se producen estas interrelaciones es que se puede hablar de un aprendizaje relevante (Pérez, 2002), con miras a la integración de los educandos a su cultura y sociedad. De esta forma, se espera generar al interior de la escuela un ambiente que propicie la construcción de procesos, significados y sentidos en pro de que los estudiantes conozcan, organicen y comprendan su entorno.

### **El trabajo en el aula**

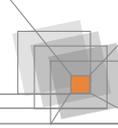
Para el caso de este campo, en el cual se considera que los lenguajes y sus diferentes prácticas constituyen modos de construir las condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía, es indispensable que el profesor se asegure de generar en el aula espacios para la intervención discursiva, para la participación de los estudiantes en el grupo con propósitos diferentes: exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, hacer parte de un grupo musical, etcétera. Ya que estas situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos.

Estas situaciones deberán estar enmarcadas en prácticas socio culturales reales con sentido, significado y propósitos comunicativos que permitan al sujeto llenar el mundo de significados y configurar su lugar en él. “Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con los procesos por los cuales establecemos interacciones con otros humanos y también tiene que ver con procesos por los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, MEN 1997), entendiendo que es en este proceso de significación que se constituye el sujeto.

Es entonces tarea de la escuela garantizar el dominio de esas formas de significación y comunicación, ya que son la base para que los alumnos tengan éxito en sus participaciones en la vida social y académica. Desde el punto de vista pedagógico, lo anterior implica que el trabajo escolar se debe orientar a abrir espacios para la participación de los estudiantes y para la construcción de aprendizajes significativos y sistemáticos, sin importar que dichos espacios se propicien al interior de una pedagogía por proyectos o fuera de ella.

### **Algunos aspectos relacionados con la organización de contenidos**

Como responsable directo de la educación de sus alumnos, el profesor debe estar en capacidad de seleccionar aquellos contenidos que representan mayor significado y que se constituyen en prioritarios para la vida en sociedad de su grupo. Debe tener un amplio conocimiento de sus estudiantes para que pueda determinar aquellos contenidos motivantes para estos, que



respeten su marco socio cultural y que responda a sus necesidades y características.

Desde esta perspectiva, es “el maestro quien decide los contextos y contenidos que se van a trabajar, teniendo en cuenta las necesidades de su grupo [...] Su desafío será transformar las necesidades y los interrogantes detectados en propuestas interesantes y estimulantes para los alumnos” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000), dicha selección de los contenidos se debe realizar en función de los conocimientos previos de los niños.

En este marco, se hace indispensable la reflexión sobre las actividades propuestas por el profesor, pues estas son las encargadas de completar, reestructurar, cuestionar, ampliar o modificar los conocimientos que poseen los estudiantes. Por ello, deben plantearse a los niños problemas y situaciones que se constituyan en desafíos, que les exijan más que el uso de los conocimientos que ya poseen.

### Arte y expresión artística

*“Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística. Pero pasados esos años parece imponerse una especie de corrupción que hace que la mayoría de nosotros terminemos convirtiéndonos en adultos artísticamente atrofiados”.*

Howard Gardner (1997)

### El arte como espacio para la individualidad, la expresión

Dar un lugar al arte en el Primer Ciclo es abrir un espacio para el desarrollo del conocimiento sensible y la reflexión simbólica, alegórica, metafórica, que es un tipo de conocimiento específico, nutrido de curiosidad, asombro y una reinterpretación constante del mundo. En esta orientación pedagógica se ha

encontrado que la creación infantil constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico-creativo sobre las relaciones que los niños establecen consigo mismos y con el espacio-contexto en que habitan.

Se toman dos enfoques desde la expresión: primero, sensibilizar al niño a través de los materiales y las situaciones didácticas y segundo, estimular su proceso de simbolización verbal, gestual, corporal, sonora, etcétera.

### Sensibilización en los lenguajes de expresión.

Sensibilizar es abrir rutas para la exploración, donde los niños pueden de forma consciente trazar sus propios rumbos e intereses particulares. Es llevarlos en todo sentido a confrontar sensorialmente las posibilidades de manipulación (los materiales y técnicas) y actividades (situaciones didácticas) sugeridas desde la interacción. Los materiales, su diversidad en manipulación y finalidad, permiten hacer exploraciones autónomas tratando de encontrar en ellos relaciones y procesos didácticos, que les proporcionan a los alumnos rutas siempre cambiantes de trabajo; para ello, el acompañamiento del adulto provee de modelos, de opciones diversas que retienen en todo sentido la inteligencia curiosa y diversa de los estudiantes. Por otro lado, las actividades propuestas por los adultos abren necesariamente un camino a la exploración hacia los materiales, las formas de ejecución llámense corporales, pictóricas, constructivas o sonoras. Estimulan un rico proceso de prueba y error, que sugerirá a los educandos nuevos y seguros procesos.

### La simbolización del mundo.

Se propende por un niño que construye reinterpretaciones constantes de forma alegórica, que vivencia su imaginación y la traduce con creatividad y autonomía, usando modelos, medios y formas de expresión que

verdaderamente definan y provoquen su relación sensible con el exterior.

Incentivar el ejercicio de simbolizar es traducir, a sus propios códigos, la experiencia de un mundo complejo, dinámico y en constante transformación. En este sentido simbolizar permite al niño llegar a niveles profundos de abstracción y distintas reflexiones; la metáfora posibilita dar vida a nuestro mundo interior, acceder al mundo imaginario a través del mundo físico y abrir perspectivas de conocimiento. La alegoría, la representación y reinterpretación, la metáfora surgen, entre otros, como aliados en la recomposición del mundo en muchos mundos, a través del acto de la imaginación sensible y creadora de los niños y las niñas como gesto de su autonomía

### **El arte en la construcción de conocimiento**

Se parte de la premisa de que el arte y la creatividad son herramientas cognoscitivas en la escuela. El arte como herramienta para construir y transformar la cultura y la creatividad que es su producto concreto desde las relaciones y las experiencias, como elemento que moldea y dinamiza los procesos de construcción de conocimiento.

La creatividad es un instrumento que describe ampliamente los procesos en los niños, su uso extendido en la escuela permitirá verla no sólo como un gesto producto de, sino como aliada en los procesos de construcción de conocimiento, procesos que como fin, los describimos como esenciales en nuestra práctica, porque generan riqueza y multiplicidad a nuestra preocupación por el “cómo entender”. De este modo, se hace necesario diseñar estrategias didácticas donde tengan cabida la reflexión oral, plástica, sonora, corporal, lúdica y dramática, dentro de los intereses de movilizar la manera y los procesos de aprendizaje de alumnos.

### **La transversalidad en los lenguajes**

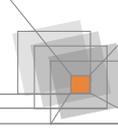
Favorecer la transversalidad de los lenguajes en su integración a las formas de abordar el proceso de un proyecto es lograr la conexión entre los lenguajes para generar un diálogo múltiple en formas de construcción. Aseguramos un proceso transversal cuando disponemos rutas para que los niños al reflexionar y construir el conocimiento, entrelacen y/o circulen entre varios puntos de vista desde los lenguajes artísticos.

El dibujo, la construcción tridimensional en todas sus formas (arcilla, plastilina, objetos diversos) y la pintura apoyan los procesos de materialización de las reflexiones dentro de los proyectos, generan procesos ricos en detalles y reflexiones profundas y sensibles sobre el mundo, ya que siempre se están mezclando con su pensamiento sensible, haciendo de él una experiencia concreta.

La oralidad, la escritura, la música desde la lírica y el sonido aumentan el diálogo sobre las formas y procesos como los niños construyen conceptos. Para el Primer Ciclo son de vital importancia tanto las reflexiones concretas como su manifestación auténtica por medio de la metáfora y la fantasía, ellas permiten mediar el mundo de lo que se ve y lo que se siente. Ellos se están dibujando subjetivamente sobre un mundo concreto que les da cabida como seres sensibles.

### **La realidad como una situación didáctica**

Pensar el arte como forma de conocimiento, en este caso como conocimiento sensible y en lo concreto en la forma de construcción y participación de éste en nuestra cultura, como producto de la creatividad humana; entonces se entenderá que estas construcciones de la imaginación creativa tienen una historia, un proceso en la secuencia de eventos en



nuestra civilización. Una historia que es importante, que hay que conocer y contar.

Llevar a los alumnos a conocer la historia y las dinámicas del arte en ella, que en éste se cuentan como imágenes y sonidos, es crear de alguna manera grandes cuentos de una realidad vasta y que nos llevaría toda una vida aprender. La cultura ha construido lugares especiales para el arte, templos del conocimiento que están diseñados para aprender con los sentidos. Las bibliotecas, museos y auditorios son buena parte de ellos y siempre están abiertos a los procesos escolares. Recrear estos espacios, tanto en el aula, la escuela, el barrio, la ciudad, para nuestra práctica estética es entrar al mundo que produce cultura.

Reconocer que no solamente hay una herencia estética desde lo que llamamos Occidente sino que también existe un lazo que aún nos une con nuestras culturas aborígenes –y todavía sobreviven bastantes de ellas–, que también producen construcciones culturales complejas y que es posible incluirlas en la memoria visual y auditiva de los niños en la escuela, como parte de la identidad cultural.

### **Estrategias didácticas integradoras**

Se indican como estrategias, las didácticas particulares o integradoras que promueven el desarrollo de la actividad y expresión artística. Estrategias que facilitan y abren espacios dentro de la escuela y la pedagogía para garantizar el desarrollo de procesos creativos en la expresión, la construcción de conocimiento, la cultura y la sensibilidad individual o colectiva como creación. Lograr profundidad en cada lenguaje para encontrar las situaciones de sensibilización, es entender que los estudiantes y (bajo la idea de un niño potente) pueden y saben abordar un número mayor de formas de pensar, comunicarse, expresarse, sentir y vivir, y que nuestra con-

dición adulta nos hace vulnerables y poco hábiles para entenderlas y leerlas, para proponerlas desde el contexto de la pedagogía como nuevas posibilidades.

Para facilitar dichos procesos en la escuela, resulta clave encontrar estrategias en las que pedagogía, niños y ambiente interactúen recíprocamente como interlocutores. Existen muchas rutas desde y por las cuales transitar en el trabajo con los niños, estas son producto de las dinámicas y las relaciones dentro de la escuela, siempre buscando el marco de una apuesta didáctica en situación, realización y reflexión. Desde esta perspectiva, se suele esbozar el tema de trabajo para que los alumnos participantes evoquen y vivan experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas, fantásticas, etc. Así como realizar siempre un ir y venir de procesos sobre la reflexión plástica, oral, sonora, corporal o dramática que enriquezca su trabajo expresivo.

A continuación se desarrollan algunas estrategias de trabajo desde la curiosidad, el asombro y la fantasía como puntos de partida y mediaciones interesantes en el trabajo, el ambiente como interlocutor activo de la experiencia, la visita a los lugares del arte; por otro lado, la búsqueda de saberes específicos por fuera del ámbito de la escuela como una estrategia para ir más allá de las propias capacidades, buscar riqueza y profundidad en nuestros quehaceres, y por último la generación de foros para el arte en y desde la escuela como proyección o inclusión social en la cultura.

- a. La curiosidad y el asombro, la re-significación y la fantasía

El maestro debe disponer de recursos que lleven a los niños por rutas acordes a ellos mismos, seducir su curiosidad y capacidad de asombro requiere de un adulto sensible que

pueda transmitir la magia de las propuestas, que sabe como producir imágenes mentales ricas en posibilidades; que hace mella en el detalle, que compone al todo; hace ver a su alumno la complejidad de observar, reflexionar y comunicar para aprender a expresar. La posibilidad de sensibilizar del maestro es en sí misma una estrategia.

b. El ambiente y la creación de espacios para el arte

Entre las estrategias más relevantes de una escuela activa que se repiensa a sí misma, constantemente, está el ambiente como interlocutor en los procesos dentro de la escuela, es un recurso que desde la pedagogía propone un lugar que no solo contiene (lugar-contenedor) sino que propone de por sí una dinámica de participación de su estructura misma (lugar-interlocutor).

Es el lugar que se transforma constantemente en muchos lugares conforme las necesidades de los estudiantes. El aula puede transformarse y subdividirse en rincones o centros de interés para lograr espacios para distintas manifestaciones y formas de expresión y exploración. Bajo esta propuesta el maestro debe acompañar y guiar en la observación, de manera simultánea, distintos grupos pequeños desarrollando temáticas, dialogando, creando conflictos y tanteando soluciones construidas en forma colectiva.

Algunos de estos centros de interés o rincones pueden estar de manera permanente para albergar el interés del niño en formas específicas del arte, como un rincón para la música, una pista de baile, un sencillo micrófono, un rincón para la plástica o la construcción, o un lugar siempre dispuesto para posibilitar el juego dramático en todas sus formas. Este ambiente debe estar dotado de condiciones mínimas para su uso como soportes, materia-

les, instrumentos y herramientas, espejos que están mostrando siempre al alumno en acción, y objetos adicionales que posibiliten múltiples formas de expresión artística.

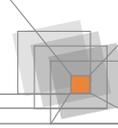
c. La visita constante a los lugares de la cultura

Novedosos proyectos pueden hacer de lugares como las bibliotecas, museos, auditorios y la ciudad en general, siempre una experiencia cambiante, ya que el arte permite y puede tener distintas lecturas, desde puntos de vista subjetivos o metodológicos, que el maestro y los alumnos pueden inferir con cada visita. Hacer de estos lugares siempre un lugar distinto.

Estas búsquedas pueden ser mediadas en gran medida por las motivaciones particulares de los proyectos en sus contenidos, que nos pueden llevar a escuchar una pieza de Mozart como un gran canto de pájaros en primavera, una canción de cuna o el recorrido de un cuento narrado con sonidos; un museo releído, desde el color, las temáticas, la historia o las búsquedas personales o de grupo, etc.

d. Encontrar los saberes específicos por fuera de la escuela

Encontrar saberes específicos por fuera de la escuela o entre instituciones con experiencias significativas, es darle también a otros espacios y las redes de cooperación un lugar importante en la construcción de una cultura con más y mejor participación y creatividad pedagógica. Es pensar en la idea de una escuela que además de lugar geográfico es una maraña de relaciones que abarcan el contexto real de los niños como lo es la ciudad misma. La ciudad, como se ha señalado, es una auténtica fuente de vivencias, representaciones, emociones y deseos. Esto da una idea del valor que entraña y se le otorga en tanto espacio vital (SED, 2007).



e. Generar foros para el arte

Es necesario construir escenarios donde la producción y la manifestación de la expresión de los niños tengan cabida, como reconocimiento a lo que crean y como interlocutores directos de experiencias de construcción de conocimientos. De tal forma, que las producciones de los alumnos, ya sean escritas, pictóricas, musicales, etcétera se enseñen, posibilitando de esta manera procesos de interacción con el otro, es decir estableciendo algún tipo de vínculo social. Por ejemplo, semanalmente dentro del aula y fuera de ella se creará un espacio donde se expongan los trabajos de los estudiantes, de tal forma que toda la comunidad educativa pueda conocer y reconocer su trabajo.

### A través de las expresiones del arte

Ver al arte desde sus diferentes expresiones implica lograr profundidad y disposiciones especiales a través de las cuales el maestro brinde herramientas, conocimientos y destreza a los educandos en su ejecución. Entender las posibilidades particulares, saber cómo integrarlas, disponer de situaciones y sistemas de relación, deben ser problemáticas que la pedagogía debe llevar consigo; establecer los criterios y analizar las posibilidades de trabajo llevando a los niños a tomar como objeto de conocimiento las manifestaciones artísticas.

### Expresión plástica

Una pedagogía de la imaginación en el ámbito de la plástica debe desbordar las metodologías de la mera “manualidad”, “la estética de lo bonito” y de “la representación realista” como única opción. Se buscan estrategias que provoquen y seduzcan la capacidad creadora, la reflexión e investigación de los niños a través de procesos de experimentación, desde el gesto como dibujo y pintura, la construcción desde el accionar tridimensional, la transformación

desde sus procesos de prueba, la composición desde la mirada analítica y estética.

Estos elementos cualitativos de la plástica, gesto, construcción, transformación, composición, aunque parecen difíciles de entender, sencillamente, son las relaciones que constantemente los niños realizan como ejercicios, parte de un juego de exploración dinámica por medio de materiales y procesos que están saciando de todas las formas posibles, su curiosidad. Se pueden leer en los juegos en la arenera, con los bloques cuando crean espacios y mapas, con la pintura y el dibujo en su espacio interior de búsqueda. A continuación se desarrollan las dinámicas expuestas anteriormente:

**El gesto**, tomado desde un punto de vista como un pre-producto de la creación, este puede ser la intención misma del trabajo o recomponer una dinámica de gestos que conforman una creación plástica; es en sí mismo un acto expresivo, siempre lleno de sentido, no necesariamente con significado convencional. Esta visión abstracta del producto expresivo responde a la necesidad del niño de experimentar sobre los medios y por consiguiente sobre la forma.

**La construcción**, es de carácter bidimensional o tridimensional según la búsqueda; es una práctica que generalmente no se asume como artística ya que existe siempre una mirada que le compete a la evaluación de logros y habilidades del desarrollo infantil desde lo motor y lo lógico-matemático que luego de algunos años no vuelve a tomar con frecuencia, aislándola a la sala de juegos o para los niños más pequeños. Ella que en todo sentido es una manifestación plástica que le permite al niño dibujar las ideas bajo el concepto de espacio con objetos diversos como bloques, papeles y/o objetos orgánicos de la naturaleza como

piedras, troncos o objetos reciclados que se pueden usar constructivamente como cajas, conos de hilaza, tubos, etc. La construcción permite al alumno diseñar una arquitectura de las ideas, crear y transformar espacios, determinar leyes básicas de gravedad, densidad, peso; es una dinámica básica que puede acompañar las reflexiones que bien podrían ser pictóricas o gráficas, es un lenguaje al que los estudiantes recurren constantemente dentro del juego.

**La transformación**, es un proceso donde la prueba de los medios y recursos se convierten en dinámica, ¿quién no mezcló tierra, agua, plantas, insectos, en una rica búsqueda del placer de la manipulación? De lo que aquí se trata es de llevar a los educandos a vivir las infinitas posibilidades de la manipulación, es transformar la experiencia en un laboratorio para recrear lo que ya está hecho. No sólo manipulamos los materiales es posible hacer procesos complejos de transformación de los medios cuando usamos la expresión plástica para analizar sus características estructurales; un vivo ejemplo es llevar a los alumnos a dibujar una pintura o una construcción hecha por ellos mismos, notarán que sus elementos estructurales permanecen pero su dinámica fluye por nuevos senderos.

**La composición**, es un elemento constructivo, analítico y expresivo; hace estéticos los ritmos, los recorridos o los elementos importantes de la construcción, ya sea bidimensional o tridimensional. Es una dinámica donde la observación y el análisis de sus elementos provocan que los niños interactúen de forma estética sobre las partes, moviendo, trazando recorridos, agrupando, disponiendo permanentemente y sobretodo dando sentido al gesto de dibujar, pintar o construir.

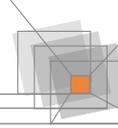
La reconstrucción como alternativa constructiva, el llamado “desbaratar” es entender de manera inversa las rutas que usamos para las formas de construcción, ella es compleja y requiere la mediación del maestro para que la acción no se quede en tirar las cosas y no puedan ser analizadas con riqueza las rutas de la construcción.

### **Estrategias básicas**

La complejidad de la plástica puede ser dinamizada y observada en sus fenómenos a través de medios plásticos habituales como el dibujo, la pintura, el modelado, la construcción tridimensional y bidimensional entre muchas.

**El Dibujo.** Es una práctica reflexiva, de análisis del mundo y de desarrollo motriz que puede ser leído y enriquecido en cualquiera de sus etapas abstractas o concretas. Motivar el llamado garabateo en todas las etapas aún cuando los niños hacen representaciones concretas, permitirá en otras etapas avanzadas llegar a momentos y manifestaciones gestuales con un alto grado de expresividad. La representación vista como análisis permite llevar a los alumnos a entender con profundidad que “el todo” está compuesto por partes, los niños hacen evidente en el dibujo los descubrimientos desde su observación, plasmando realizaciones complejas, ricas en detalles. Posibilitar cualquier tipo de reflexión concreta y expresiva mediante el dibujo, es entender que la comprensión del educando aborda procesos complejos como lo son la graficación de las ideas, que se convierten así en un medio para reiterar una y otra vez sobre las cosas, es un acto de construcción.

**La Pintura.** Ésta es una experiencia sensorial, donde el color y el gesto se unen para hacer complejas abstracciones del mundo. La pintura-medio debe estar abierta a la transformación de sus posibilidades, es importante



permitir a los niños la experimentación sobre el medio y acompañar las posibilidades y las conclusiones de estos procesos. Como medio, debe re-contextualizar sus soportes brindando una gama diversa de posibilidades entre las que se encuentran el cuerpo mismo. De igual manera sus herramientas deben poseer esa diversidad propia del lenguaje, cuanto más diversidad haya en las herramientas, más diversidad encontraremos en las maneras en que se expresa el gesto; la intencionalidad será diversa y las lecturas siempre estarán cargadas de multiplicidad. Poseer un extenso compendio de herramientas como pinceles, brochas construidas de formas y tamaños distintos, esponjas, objetos que generen huella, las manos mismas, etc., brindará a los niños rutas de trabajo autónomas y diversas.

Como medio de representación la pintura siempre provee de posibilidades reflexivas y profundas, es analítica y a su vez gestual, ya que las búsquedas concretas quedan plasmadas en la intención de la misma y en cambio la gestualidad siempre va a estar buscando dar rienda suelta a la subjetividad y la autonomía creativa. Respetar esta autonomía subjetiva, valorando los cambios contextuales, como un cielo verde, una cara azul, etcétera, permite al niño identificarse como ser subjetivo capaz de dar nuevos sentidos a la realidad, que no debemos ver como una transformación radical del significado de las cosas, sino por el contrario como forma de experimentar en el significado tácito, posibilitando el libre desarrollo de la expresión pictórica. Promover la experimentación tanto del medio color, como de los trazos, recorridos, formas de pintar y expresarse. La historia del arte tiene un repertorio amplio de posibilidades pictóricas que el adulto debe comprender y explorar junto con los niños. El color, por ejemplo, es un complemento sensible de la posibilidad pictó-

rica; así, ejercicios donde se experimente con sus fenómenos y transformaciones dan a los alumnos herramientas infinitas de utilización, aunque este suele estar mediado por la subjetividad emocional de los educandos. Respetar estas inclinaciones es de vital importancia, ya que permite a los escolares descubrir que el color tiene cualidades expresivas como la transparencia y la opacidad que los estudiantes pueden comprender experimentando con materiales diversos o por fenómenos de luz y sombra, ricos en reflexiones científicas y en gran medida metafóricas que estimulan el juego y la fantasía.

**El Modelado.** Se toma desde un punto de reflexión deductiva como lo puede ser el dibujo en sus formas de análisis de la realidad; los procesos son comunes en ambos, además de tener la posibilidad tridimensional de una construcción; es reflexionar tal como el dibujo lo hace desde sus dos dimensiones. El modelado en la escuela brinda siempre un rico proceso de exploración; habilitar un espacio para su ejecución debe llevar a los alumnos a entender sus principios y posibilidades.

Pensar en tres dimensiones es analizar las formas de la realidad desde su extensión física más aproximada, es establecer de nuevo relaciones y exploraciones bajo las leyes de la física, además de generar un proceso fácil en metodología y valioso en cuanto a sus procesos y resultados.

Es importante recurrir al modelado para reflexionar acerca de las temáticas y motivaciones en los proyectos, para ampliar el diálogo, las lecturas y la multiplicidad de los puntos de vista desde muchos lenguajes de expresión.

### La expresión corporal

La exploración del cuerpo y el espacio que este ocupa, las diferentes formas de expre-

sarse a través de él y de relacionarse con el entorno, así como también, la apropiación de elementos que permiten un ejercicio de reflexión constante sobre las sensaciones y sentimientos, propios y ajenos, es el objeto de la expresión corporal en la escuela.

La expresión corporal en el colegio invita a maestros y estudiantes a integrar en el espacio escolar diversas posibilidades de expresión con el cuerpo que involucran, otros campos de conocimiento. No se trata solo de la mirada del acondicionamiento físico, o del cuerpo como un instrumento para representar o ilustrar otros textos, sino de asumir el cuerpo mismo como un texto que se construye y comunica. En este sentido, desde los primeros años, el niño debe reconocerse y reconocer en los otros ese conjunto de códigos propios de lo corporal y que son universales y a la vez individuales.

La exploración de lo corporal en la escuela tiene como principal estrategia de construcción el juego, como esa herramienta que permite crear un espacio de reglas diferentes, de mundos imaginarios y de goce para quienes participan en él. Los primeros acercamientos a esos códigos propios de la expresión corporal pasan por la posibilidad de crear espacios lúdicos en los que la interrelación con los otros sea una constante.

En estos espacios lúdicos, el cuerpo se transforma, los alumnos recorren los espacios convertidos en otros que a la vez son ellos mismos, cantan, danzan y se mueven de acuerdo a búsquedas diversas de expresión corporal. El contacto con el otro es constante, la mirada del otro es una lectura que invita a los que participan de estos espacios a transmitir de manera consciente un mensaje propio.

## Estrategias básicas

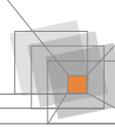
**El teatro**, quizás una de las estrategias más comúnmente empleadas en la escuela para el desarrollo de la expresión corporal en los niños, ha sido sin embargo, una de las menos explotadas y aprovechadas. Esto debido a que su lenguaje se desconoce y lo corporal pasa a un segundo plano, dándole, en la mayoría de las ocasiones, mayor importancia al texto escrito que se va a representar, que al trabajo alrededor del gesto, la actuación, los movimientos, la voz y en general la corporalidad.

**La danza**, la exploración y apropiación del ritmo interno de cada uno es el primer escenario propicio para la danza en la escuela, en este sentido es importante que desde diversas propuestas los niños incorporen la relación entre sus movimientos y lo que quieren expresar. Más adelante esos ritmos propios se convierten en códigos comunes cuando la música y la composición de la danza se unen para expresarse conjuntamente.

Esos movimientos que componen una pieza de danza son un ejercicio que solo puede darse a partir de la exploración individual que cada uno ha realizado con su cuerpo y de reconocer esa relación existente entre el ritmo interno y el ritmo propuesto por la música.

La danza es entonces una expresión de los lenguajes del arte que incorpora lo individual y lo grupal y que no está sujeta únicamente a la representación de coreografías que hacen parte de la tradición cultural de una comunidad, sino también a las necesidades expresivas particulares de un individuo o grupo.

**La música**, como las otras artes, es una de las formas que utilizan los individuos para expresar sus emociones y los espacios que propicie la escuela para su exploración deben estar encaminados a ello. Los alumnos que cuentan con esa posibilidad estarán en condiciones de



comunicar de manera efectiva lo que piensan y sienten a través de los símbolos que les brindan las diversas expresiones de lo artístico.

La música en particular permite acercarse a un lenguaje en el que los sonidos dejan de ser percepciones aisladas para, de manera armónica, construir una composición que posibilite transmitir a otros nuestros pensamientos.

Es así como la escuela puede y debe permitir que los educandos se acerquen a las diversas manifestaciones de la expresión musical, a través de la manipulación y ejecución práctica de instrumentos, de la apreciación de diversas manifestaciones musicales propias de diversas culturas, de la relación de la música con los contextos de su producción y de la creación de piezas que permitan la expresión de lo individual.

Como ya se ha comentado con anterioridad, la música y en general las expresiones del arte permiten que el ser humano conozca más de sí mismo y de los otros, y encuentre lo que lo relaciona con su entorno, con la naturaleza y con los otros individuos que lo rodean.

### **La pedagogía de la imagen en la educación inicial**

Tal como se señaló en el apartado referido a la imagen en la pedagogía del aula, la imagen es una mediación privilegiada pero generalmente es usada de manera irreflexiva y es convertida en un elemento aparentemente natural y neutro. Esta situación requiere delinear algunos elementos que permitan comprender y aprovechar la fortaleza de la imagen como sistema simbólico privilegiado en el primer ciclo. Los siguientes son unos lineamientos propios de la educación inicial que pueden hacer posible una pedagogía de la imagen en el primer ciclo:

*Reconocer la experiencia de niños y niñas con respecto a la imagen.* Se debe propiciar el espacio para que los estudiantes traigan, dialoguen e intercambien en torno a la imagen que han apropiado cotidianamente. Hablar de los dibujos animados, de las imágenes de la calle o del hogar, etc.

*Ofrecer pluralidad de imágenes como parte del contexto cotidiano del aula.* Reflexionar previamente sobre la carga de significado comercial, mercantil o ideológico de las mismas de manera que su uso se haga de manera consciente.

*Introducir tipos de imagen menos usuales en la vida cotidiana de los niños y niñas.* Llevar al salón de clase pinturas abstractas como las de Joan Miró o extrañas como las pinturas de Botero, diagramas, planos, fotografías en negativos, radiografías, etc., con el fin de interpretarlas, leerlas y recrearlas permitiendo pluralizar el universo de la imagen.

*Potenciar el sentido y uso social de la imagen.* Introducir dinámicas en las que la imagen producida o existente cobre su valor como factor importante en la vida social. La exposición de las pinturas realizadas, el álbum familiar, la lectura de imágenes en la prensa y los libros pueden resultar ideas sugestivas.

*Aprender a ver de modos diferentes.* A través del juego y actividades lúdicas establecer alternativas para comprender las imágenes, construir rompecabezas, jugar con fragmentos aislados de historias audiovisuales o de imágenes impresas pueden ser escenarios dinámicos para ver en la imagen la posibilidad de recreación e innovación.

*Aproximar a formas de producción de imagen.* Usando las diversas técnicas desde el dibujo tradicional hasta la fotocopia, el collage, las técnicas de impresión o grabado, la producción de sellos o la copia a mano introducir la

posibilidad de pluralizar las herramientas de creación de imágenes.

### **La oralidad en los primeros años de vida escolar**

En el apartado sobre construcción de la voz en la escuela se señaló que desde este ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para actuar de manera activa en la vida social.

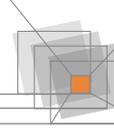
Es claro que los estudiantes ingresan por primera vez a la escuela mucho después de que han ingresado a la lengua y la cultura, en este sentido, ya son habitantes de una particular manera de interactuar con los demás, de leer su entorno, de asombrarse, apesadumbrarse, enojarse y alegrarse. Cuando el niño llega a la escuela, ya conoce los mecanismos del diálogo y la conversación, aun cuando su dominio esté condicionado por la socialización que ha podido vivir en su entorno. En otras palabras, ya ha tenido la experiencia de construir sentidos, cada niño construye cosas diferentes que no son las mismas de los adultos (Cabrejo, 2003), es decir, que ha “leído” las voces de los otros.

Jerome Bruner (2001) señala que el niño no podría lograr la adquisición del lenguaje si no contara con la capacidad para su aprendizaje, pero ese mecanismo de adquisición del lenguaje no podría funcionar sin la ayuda del adulto que él denomina “sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje”. Por lo tanto, la construcción de la voz en la escuela supone un trabajo intencional y

sistemático por parte del maestro, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural sino que implica una orientación para que los “niños y niñas consigan el mayor grado posible de dominio en las destrezas esenciales de la lengua: hablar, escuchar, leer, entender y escribir” (Lomas, 1999).

De acuerdo con lo anterior, se debe dedicar tanto tiempo al desarrollo de la oralidad, en el espacio escolar, como al trabajo sistemático con la lectura y la escritura. En esta línea, Walter Ong (1987) afirma que “la escritura nunca puede prescindir de la oralidad... Podemos llamar a la escritura “un sistema secundario de modelado” que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. La expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 1987). Esta afirmación confirma la importancia de enriquecer la oralidad en la escuela, ya que es precisamente ésta la que permite generar vínculos, imaginar, descubrir, sospechar y significar el mundo. Como puede notarse, el trabajo sobre la oralidad desborda los propósitos académicos y adquiere claramente una dimensión política y social.

En este punto es fundamental aclarar que hay, al menos, dos miradas posibles para la oralidad desde la escuela y principalmente desde el Primer Ciclo. La primera de ellas comprende un trabajo sistemático y riguroso, en el que los niños construyen reglas y pautas de interacción (respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas, explicar sus puntos de vista, defender una opinión) y las regulan, para sentirse parte de un grupo, para sentirse respetado, vivenciar las condiciones de participación, así como sus límites, y estar en disposición de respetar y reconocer al otro en su diversidad



El profesor creará espacios para que el estudiante pueda vivenciar esta participación desde los diversos propósitos de la comunicación, tanto académicos como sociales: la exposición, la sustentación, la disertación, la explicación, exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, entre otros. En este sentido se habla de prácticas sociales y prácticas académicas de participación e interacción.

La segunda mirada, se relaciona con la oralidad como aspecto fundamental para la libre expresión, lo que también requiere de rigurosidad y sistematicidad. En esta perspectiva se resalta la importancia de no olvidar “el arte de contar, el arte de leer (no como técnicas, sino como cadencia, ritmo, entonación, expresión de un lector que quiere contar, cantar, encantar a un grupo expectante)”[...] “La voz en el espacio, la voz contactando la sensibilidad de otros, crea un ámbito de intensidad aumentada por la de cada oído-interioridad. Los que escuchan comparten el sobrecogimiento y el alivio desplegado; receptan la voz del libro, participando, comentando, interrumpiendo, preguntando, exclamando, imaginando, percibiendo las imágenes del sonido-sentido” (Pelegrín, 1982).

Evocando el círculo alrededor del fuego. Adicionalmente, el profesor debe tener presente que su voz resuena en los alumnos, y que por ello es importante que él también cuente, narre, exprese y, ante todo, respete las reglas de comunicación, como cuando los narradores de todo tiempo y cultura evocando alrededor del fuego otras voces, otros tiempos, hacían que cada quien fuera parte de la historia narrada.

Estos actos, casi ausentes en la vida cotidiana de la escuela, deben abrirse paso y espacio, para que haya vivencias, sensaciones y

sentimientos que se remuevan y al hacerlo se acorten las brechas socioculturales de lenguaje. Recuperar espacios para escuchar y observar aspectos del uso de la lengua, en círculo, alrededor de las voces que hacen presencia en la escuela, describir cómo hablan unos y otros, reflexionar acerca del contexto en que se comunican y las habilidades que se requieren, sin duda es un camino posible y necesario en el que adultos y estudiantes seguirán siendo aprendices.

¡Silencio! empieza la clase de lenguaje. Poder hablar hace parte fundamental de la comunicación humana, por ello debe ser proceso fundamental de la educación, sin embargo, el acto de charlar es objeto, muchas veces, de censura en el colegio, convirtiéndose en uno de los factores propiciadores de la inhibición.

Estos y otros planteamientos invitan a reflexionar sobre el desarrollo y cuidado de la oralidad en las aulas de clase desde los primeros años de la escolaridad, de una manera intencional y sistemática. En este sentido, provocar y sostener las palabras de los estudiantes es fundamental en tanto que el fortalecimiento de su competencia comunicativa y su capacidad de escucha garantizan el acceso a la cultura social, académica y ciudadana, en otras palabras es la plataforma de impulso para acceder a otros saberes y espacios.

Una pedagogía de la comunicación, sensible a las diferencias, que apoya la oralidad permite que ésta se expanda y contagie en el aula de clase. En esta línea, contar con las herramientas que incitan a la construcción de mensajes organizados en función de las diferentes situaciones comunicativas, convierte al maestro en el agente que acompaña el hacer, las preguntas y las explicaciones en el aula de clase, con la clara intención de fortalecer las capacidades de interlocutores que tienen los niños y garantizar el ejercicio de la ciudadanía

en las diferentes micro-culturas que confluyen en un salón de clase.

Una pedagogía sensible a las diferencias, como la que se propone, debe también dar lugar a la diversidad lingüística y cultural que caracteriza nuestro país. Es importante, por ello, que se abran espacios de sensibilización donde los profesores estimulen a los estudiantes a conocer, desde edades tempranas, la existencia de los 64 idiomas vivos que conviven con el español, además de las lenguas extranjeras. Una educación incluyente debe contar entre sus acciones aquellas que reconozcan la existencia de pueblos y culturas diferentes, de formas de hablar y de ser niño o niña entre los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom; las diferentes maneras en que estos otros niños y niñas hablan, cantan, se expresan, aprenden y conviven. No se trata de que sean las figuras decorativas de una cartelera o los sujetos de la piedad y la compasión, sino de mostrar que la diversidad étnica, lingüística y cultural es un patrimonio importante, un tesoro inmaterial que hay que aprender a conocer y a tomar en cuenta.

Todo lo anterior, hace necesario crear y sostener estrategias que posibiliten el ejercicio ciudadano de la conversación, del derecho a la palabra, a la libre expresión, más aún, cuando sabemos que los alumnos llegan a la escuela en condiciones diferentes; sus repertorios comunicativos “ricos o pobres” se hacen evidentes en la interacción lingüística que tiene lugar fundamentalmente en la escuela, es su responsabilidad y tarea.

Es decir que, la función de la escuela consiste en fijar la enseñanza en el habla pública, controlada y regulada, sobre la cual se ejercite una intervención consciente sobre el comportamiento lingüístico.

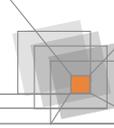
Es claro que este procedimiento se basa en un enfoque que guarda una estrecha relación con la escritura, en tanto toma en cuenta la utilización de géneros en situaciones concretas, su objeto de trabajo es la situación de comunicación, se circunscribe en un proyecto de clase que explicita los parámetros de situación y se busca ejercitar de manera individual y global las capacidades necesarias para el óptimo desarrollo en el espacio social.

Es importante señalar que para el caso de las comunidades de sordos, la lengua de señas es la lengua materna y la socialización primaria ocurre a través de ésta. Por tanto, a la escuela le corresponde abrir espacios para que la conversación de los alumnos sordos, entre ellos, y con los demás niños tenga lugar.

### **Los ambientes para la oralidad**

Ambientar y predisponer un espacio escolar para el cultivo y el ejercicio de la oralidad requiere que los profesores pongan al alcance de alumnos y también de sí mismos:

- Espacios de escucha. Escuchar sus propias voces y pensamientos, sonidos naturales, músicas, relatos en diferentes lenguas.
- Juegos de hipótesis. Abrir un lugar para que los estudiantes hagan sus hipótesis sobre el lenguaje, los sonidos, las músicas, los diferentes idiomas que se hablan en Colombia, la voz y las palabras...etc.
- Rituales. Un espacio donde la lectura en voz alta, ejercicios de creación poética, ejercicios de expresión con sonidos, palabras y frases, sean ambientados a partir de los elementos que tienen los rituales, como la penumbra, los sonidos esporádicos, la entonación, los sonidos onomatopéyicos, entre otros.



- Salón de imágenes. Ambientar cada cierto tiempo el salón con imágenes que evoquen en la memoria de los educandos palabras, sonidos, descripciones, preguntas, inquietudes y a partir de ellas ampliar el vocabulario para utilizarlo aplicando ejercicios conocidos o creados para este fin.
- Tertulias. Los adultos-profesores deben crear sus propias tertulias, ambientes sonoros que deben ellos también experimentar.<sup>14</sup>

Otras razones para trabajar la oralidad y aspectos para desarrollarla:

- Motivar al niño a que hable, porque hablar exige, a su vez, escuchar; a los alumnos les permite mejorar la velocidad entre el acto de pensar y el acto de hablar, les posibilita establecer significados.
- Permitir el uso de diferentes tipos de discurso, ya que los van a necesitar en el acto de escribir diferentes tipos de texto.
- Trabajar el teatro porque permite practicar la expresión oral y practicar el manejo de diferentes tipos de discurso en contexto.
- Las exposiciones en los proyectos de aula permiten adquirir seguridad sobre el tipo de discurso informativo. Los proyectos de aula desde las necesidades de conocimiento y de convivencia generan espacios que abren posibilidades para desarrollar la oralidad y sus distintos textos.

- Narrar cuentos escritos por los niños permite dar sentido a la escritura de narraciones y practicar el discurso narrativo.
- El trabajo, de forma oral, de textos para ser escritos, permite al niño tomar conciencia de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

Se debe cultivar la oralidad porque es necesario continuar el desarrollo de las formas de significar en ella. La escuela como espacio de formación de futuros ciudadanos debe darle, prioridad tanto al lenguaje oral como al escrito y no coartar la posibilidad de crecimiento de la oralidad como sucede actualmente.

### Pistas didácticas

La acción didáctica pertinente se hace imperativa como un camino para democratizar el aula de clase y la escuela, dicho de otra manera, se trata de brindar condiciones que equilibren la desigualdad comunicativa a través de intervenciones intencionales, adaptadas, catalizadas mediante una didáctica de la lengua que la transforme en objeto de enseñanza. No basta con conocer las peculiaridades de la lengua oral, es necesario acceder al desarrollo de destrezas que garanticen el respeto a todos y cada uno de los participantes. Las siguientes sugerencias pueden apoyar este intento:

### Fomento a la comunicación

Es necesario que los maestros planifiquen, organicen y recreen los escenarios psicológicos y físicos con reglas y procedimientos claros para que todos los niños y niñas participen por igual; comentar un hecho de la vida cotidiana, contar experiencias, dar cuenta de un compromiso adquirido con el grupo de compañeros y compañeras, en fin la sencilla interacción preguntas respuestas donde se

<sup>14</sup> En este caso es útil contar con el libro "Gramática de la fantasía" de Gianni Rodari, o con "Ejercicios de fantástica" del mismo autor.

ejercita fundamentalmente la escucha, contribuye sin lugar a dudas a esta pretensión.

### Diálogos suscitadores

Dedicar unos minutos al día para trabajar específicamente en torno a algunas preguntas que se relacionen con los siguientes contenidos; temas en torno al ambiente y los sentimientos generados por ellos, temas alrededor en torno a las personas cercanas, a la relación con ellas y los sentimientos que les provocan, temas alrededor de los propios sentimientos, deseos, conductas, cualidades. Los niños hablan y escuchan y esa es la primera condición de la reciprocidad constituida para leer y escribir.

### Creación de rutinas interactivas

Rutinas referidas a:

- Verificar a través de la lista de nombres propios fijada en la pared, la asistencia de todos los alumnos y corroborar el motivo de su inasistencia a través de llamadas telefónicas.
- Saludar a compañeros y compañeras de diferentes maneras, aprender saludos de otras culturas, recrear saludos, bienvenidas, despedidas y rituales al respecto, etc.
- Hoy que cosas tengo que decir... esto es, dedicar sagradamente 15 minutos al día para hablar, hablar, hablar y hablar.
- Privilegiar el trabajo grupal para escuchar opiniones, recibir órdenes, alentar a otros, etc., como parte de las rutinas cotidianas.

### Match de Improvisación

Con base en ejercicios que se hayan practicado, hacer un evento de improvisación oral cada cierto tiempo para que los diferentes discursos tengan su expresión. Estas impro-

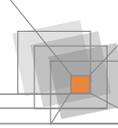
visaciones pueden ir acompañadas del uso de objetos didácticos y las técnicas del teatro de títeres, teatro de sombras, narración de cuentos, explicaciones científicas, exposiciones, experimentos lingüísticos...etc.

### Prácticas de lectura y escritura

Este eje abarca la perspectiva del trabajo pedagógico sobre el lenguaje escrito. En esta perspectiva, la lectura y la escritura se entienden como prácticas socioculturales dirigidas a la formación de ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos. Se conciben desde esta visión porque se encuentran ampliamente determinadas por la herencia cultural o las prácticas socioculturales del entorno, lo que implica, como lo afirman Bajtín (1998) y Lerner (2001) que la escuela debe generar un ambiente o “microcomunidad” donde las prácticas propuestas guarden “cierta fidelidad a la versión social (no escolar)”.

La escuela se ocupa, entonces, de dos tipos de prácticas lectoras y escritoras: las que responden a actividades socioculturales extraescolares, y aquellas propias del mundo académico. Lerner (2001) lo plantea de la siguiente manera: “Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica, [por ejemplo], si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante”.

Es importante aclarar que desde este enfoque, se plantea la distinción entre una primera y una segunda alfabetización. La primera, refiriéndose al dominio básico de los códigos



escritos; un sujeto que va a la escuela está en condiciones de codificar y decodificar información, es un sujeto “alfabetizado”, pero de ahí a considerarse usuario activo de la cultura escrita hay un abismo y, aun más, de ahí a estar en condiciones de usar la lectura y la escritura de modo pertinente, para participar de la vida social y política hay otro abismo, aun mayor.

La escuela debe, por ende, estar en condiciones de brindar a los estudiantes las posibilidades de desarrollar ambos tipos de alfabetización. A continuación, se presentan algunos abordajes para el trabajo de construcción del lenguaje escrito.

### **La construcción del sistema escrito en la escuela**

*La escritura es importante en la escuela porque lo es fuera de ella y no viceversa (Ferreiro).*

Escribir consiste en usar un sistema simbólico para representar y transmitir ideas, y la condición para usar dicho sistema es comprender su funcionamiento. Escribir tiene que ver con la producción de ideas y con la posibilidad de ponerlas en sistema escrito, y lo más importante es lo primero. Poder significar mediante signos escritos es fundamental, esta función de la escritura es la que posibilita vincularnos como sujetos a través de la interacción con otros, con la sociedad y la cultura.

La escritura, entonces, debe ser vista como posibilidad de comunicación y expresión, como espacio de intercambio con los demás y de construcción de identidad social y grupal.

#### **De la primera alfabetización: la convencionalidad del sistema de escritura**

Desde la teoría de la Psicogénesis de Emilia Ferreiro se ha permitido la identificación de tres momentos, por los que pasan los niños

en el proceso de construcción y conceptualización de la lengua escrita:

*Primer Nivel:* hay una distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación. Los niños concluyen que lo que diferencia el dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas, pues en la escritura, el trazo de estas no tiene que ver con la forma de los objetos, no sigue su contorno, sino que su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los alumnos descubren que las grafías (arbitrarias) se organizan de forma lineal y que no reproducen a los objetos, los representan. Pero construir este principio no significa apropiarse de los códigos convencionales. Hay unos primeros momentos en que el niño, bajo este principio, inventa formas grafémicas, mezcla éstas con las grafías convencionales que en el espacio socio-cultural va reconociendo, va apropiando.

El niño descubre que es mejor aceptar las grafías existentes que las inventadas y en sus producciones incluye cadenas de letras: letras repetidas, escritura ligada, trazos continuos. Se encuentra la limitación del dibujo en el sentido de ser incapaz de decir el nombre de los objetos, desde esta perspectiva, el alumno problematiza las características de la escritura para que signifique el nombre del objeto. Aparecen aquí dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa. ¿Cuántas letras debe tener una escritura para que sea legible?, ¿cuántas letras debe tener un nombre para ser legible? los niños hispano-hablantes dicen que tres. “Si hay tres letras ordenadas de modo lineal, ahí debe decir algo”: hipótesis de cantidad mínima. Pero no basta con que haya tres letras, se requiere que sean distintas a nivel interno: hipótesis cualitativa. En este nivel, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de

grafías como diferenciadoras de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con-orden) y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

*Segundo Nivel:* A partir de este momento los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. Durante el primer nivel, las cadenas podían ser objetivamente iguales (desde el punto de vista de un observador externo), pero si la intención del alumno era escribir determinado nombre en una de las cadenas y otro en otra, ambos “decían cosas diferentes” pese a la similitud gráfica. En este segundo nivel, las intenciones iniciales ya nos son suficientes, ahora, los estudiantes comienzan a buscar diferencias gráficas que pueden sustentar sus diferentes intenciones. Como empiezan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden “decir” nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿Cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes?

Los educandos pueden trabajar en el eje cuantitativo, en el cualitativo, o en ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se preguntan: ¿Cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En ese momento, los escolares no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).

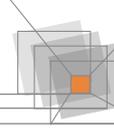
Los alumnos tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más

letras si solo el objeto referido es grande y menos letras si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño). La diferenciación entre escrituras también puede crearse trabajando sobre el eje cualitativo. En este caso, las siguientes soluciones son posibles: Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).

Si el estudiante tiene un repertorio limitado de formas gráficas puede cambiar solo una o dos letras por ejemplo, (la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás. Si cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, puede intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal. Esta última solución es la más elaborada que encontramos en este nivel de desarrollo.

*Tercer Nivel:* En este nivel aparece de manera explícita la relación entre sonido y grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. Hasta este punto se ha trabajado la necesidad de simbolizar, a través de representaciones gráficas (letras), un significado, una realidad. Ahora es necesario trabajar la relación entre esa representación gráfica y el componente fonético. Aparecen tres hipótesis en niños hispanohablantes: silábica, silábico alfabética y alfabética.

Ya hay un trabajo sobre la cantidad y la cualidad a un nivel más complejo. Por ejemplo con el nombre propio. ¿Por qué esas letras y no otras?, ¿por qué tantas y no tantas? Aparece la necesidad de crear un mayor control sobre la cantidad y la cualidad, que satisfaga sus preguntas: letras similares para segmentos sonoros similares. Aparece el problema de la



fonetización así no se resuelva en términos silábicos convencionales.

Los niños acceden a la hipótesis silábica de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, escriben tantas letras como sílabas. Otros reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares. Los alumnos eligen una letra para un fragmento sonoro de la palabra, y generalmente esa letra es una vocal, debido a la presencia regular de estas en la lengua española. En muchos casos se tiende a utilizar la letra inicial del nombre con un valor silábico. M de Martha como “ma...”. En fin, el escolar busca letras similares para representar fragmentos sonoros similares, aunque la letra seleccionada no corresponda fonéticamente. Lo que interesa es que ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido - grafía es lo que marca la hipótesis silábica. Otro aspecto cognitivo relevante en este punto es que se problematiza la relación entre el todo y las partes.

En otro momento del proceso aparece la hipótesis silábico alfabética: unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjuntos de sonidos) y otras el lugar de fonemas (sonidos aislados). Finalmente se llega a la hipótesis alfabética: a cada sonido corresponde una grafía. Aquí lo importante es que se ha construido el principio de control cognitivo de la cualidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/=ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación...las mayúsculas... Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.

De aquí en adelante el reto es avanzar en la construcción de los demás principios

complejos del sistema de escritura, la sintaxis, la segmentación semántica de unidades, las reglas ortográficas.

### **De la segunda alfabetización: descubrirse productores de textos**

Si bien es preciso tener claro el proceso de construcción que realiza el niño, hay que reiterar que el dominio de la convencionalidad de la escritura, del sistema escrito como tal, no es un fin de la educación inicial, sino que debe verse como una condición que posibilita la comunicación, la interacción y el contacto con la cultura. Tal como se señaló, lo importante en los primeros grados de la escolaridad es que los alumnos se descubran productores de textos y lectores de textos. Sin embargo la producción la producción de textos se da antes del dominio de la escritura convencional. Un estudiante puede crear un relato oral, o se puede crear un relato oral colectivo en aula. Ese texto oral se puede grabar para luego volver sobre él y transformarlo, desarrollarlo.

Un estudiante de cuatro o cinco años es un inventor de historias, un creador de hipótesis, teorías y explicaciones de fenómenos que quiere comprender. Esas producciones que crea pueden ser transcritas por un estudiante de un grado posterior, por ejemplo de tercero o cuarto grado, para ser leídas a su autor (el niño pequeño) y avanzar en su transformación. O pueden ser dictadas por el niño a la maestro en el tablero para visualizar ese acto creativo en el modo escrito. Los anteriores ejemplos dejan claro que ser productor de textos no supone el dominio del código escrito.

En este marco, interesa que el niño sea productor de sus textos y que note que para que esas producciones puedan circular y puedan ser leídas por otras personas, es necesario avanzar en el dominio del código. Hay muchas otras situaciones comunicativas en las que es

posible que el niño se interese por construir el código escrito, por ejemplo cuando desea enviar un mensaje a una persona ausente, o para hacer una invitación, o para firmar un dibujo que ha realizado. Este tipo de situaciones implican la escritura, le asignan sentido. Un alumno quiere firmar su dibujo para regalarlo a su mamá, ese acto que vincula aspectos emocionales importantes abre espacios para explorar el sistema escrito.

Como se mencionó anteriormente teniendo como marco la teoría de Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1979), el dominio de dicho lenguaje por parte del niño pasa por una serie de momentos marcados principalmente por procesos de comprensión del sistema y de construcción de explicaciones (hipótesis) sobre su funcionamiento. Las explicaciones que los alumnos construyen no se refieren únicamente al sistema de signos y reglas que rigen la escritura, sino también a la comprensión del sentido y funciones sociales y comunicativas de la escritura y los textos. Aspectos como las relaciones entre tipos de textos, formatos y funciones comunicativas es un asunto importante. Así, los estudiantes no sólo aprenden el funcionamiento del sistema, sino las funciones sociales de la escritura y los textos.

Desde esta perspectiva, la pregunta por la edad en que los niños deben aprender la escritura convencional resulta compleja, pues no todos los niños se interesan por comprender el funcionamiento y el sentido de la escritura y los textos a la misma edad. La escuela no puede decretar una edad para que comiencen esa exploración, a no ser que se actúe desde un enfoque normativo en el que se privilegie el aprendizaje mecánico de la escritura, por ejemplo en los métodos de corte fonético – silábico, en los cuales se comienza enseñando vocales, luego combinaciones de letras para pasar posteriormente a las palabras, sin

importar el sentido comunicativo de estos aprendizajes. Por supuesto que en esta propuesta se defiende un enfoque constructivo de la lengua en el que los educandos construyan razones para usar la escritura en el marco de interacciones que vinculan sus intereses, expectativas y donde su mundo emocional está presente. Ese tipo de situaciones explicarán los aspectos técnicos del sistema escrito.

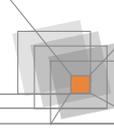
En este marco, se propone, para el primer ciclo la exploración y reconocimiento del sistema escrito, la construcción de la convencionalidad, pero en el marco de necesidades e intereses de expresión. Para esto, la pedagogía por proyectos, esbozada en el capítulo I de este texto es una vía privilegiada.

### **Pistas didácticas**

Es importante que el valioso tiempo de los niños en la escuela no se invierta en el desarrollo de rutinas motoras, bajo el supuesto que por esa vía se llega al dominio de la escritura, pues el ingreso al mundo letrado se da, como se mencionó anteriormente, en prácticas sociodiscursivas complejas.

Teniendo como base el documento elaborado por Pérez Abril (2006) se retoman los siguientes elementos fundamentales para de la construcción de la didáctica para la enseñanza de la escritura en las aulas del Primer Ciclo:

- Por supuesto que los alumnos deben dominar el lápiz y aprender a realizar los trazos, es decir los niños deben avanzar en su desarrollo motriz fino, pero eso no es escribir, ni es prerequisite para hacerlo.
- La lengua escrita no transcribe la lengua oral, pues la escritura es una abstracción. No todo lo que se dice se representa en el nivel escrito, por ejemplo las entonaciones, la duración de la pronunciación



de las vocales, las diferencias tonales, los énfasis. Los niños pueden escribir las palabras y los textos que las prácticas sociales de escritura en que están inmersos les demandan, por lo que no es necesario tomar frases, palabras y textos sin contexto. Así, resulta más importante generar situaciones sociales de lectura y escritura con sentido para los niños, que los reten suficientemente, que dosificar la enseñanza de las letras y las palabras.

- En la práctica pedagógica se debe enfrentar a los estudiantes a situaciones reales de escritura que los lleven a explicarse el por qué y para qué escribir dentro de situaciones reales de comunicación. Escribir para algo, para alguien y para que pasen cosas.
- Los niños deben comprender que el lenguaje escrito al igual que el lenguaje oral, sirve para comunicar ideas y pensamientos. Mediante situaciones reales descubren que pueden leer lo que escriben y escribir lo que leen.

En esta perspectiva, las intervenciones de los adultos son muy importantes en la etapa del desarrollo de las construcciones de la lengua escrita y la presencia del maestro es necesaria para apoyarlas y acompañar a los niños en la superación de sus errores, teniendo en cuenta la individualidad de cada sujeto, su experiencia social y las capacidades personales que le permiten el logro del aprendizaje.

### Las prácticas de lectura en la escuela

*Pero quien no puede leer porque no sabe, o porque sus ojos no se lo permiten, está terriblemente desvalido para sortear con éxito horas de trabajo o de ocio en los laberintos urbanos (Cajiao et al., 2006).*

Partiendo de esta premisa, el ejercicio lector y su trascendencia en la cotidianidad del ser humano, es aconsejable detenernos a revisar ¿qué es realmente leer? Para realizar este ejercicio existe un punto de partida básico donde podría tomarse como referente que la lectura es un proceso de interpretación y comprensión de significados al igual que la escucha. En este sentido, se define como una actividad de interacción entre un lector portador de saberes e intereses y un texto como soporte de significado. El aprendizaje de la lectura obedece a un proceso de interacción con los textos, estimula el desarrollo del pensamiento y de las competencias como también la capacidad de reflexión y su espíritu crítico. Así, leer no es solamente decodificar las grafías convencionales de la lengua, es atribuirle un sentido al lenguaje escrito, al lenguaje gráfico, es interpretar imágenes, es descifrar su entorno, es llenar de sentido lo que se observa. La lectura es un proceso de interpretación y comprensión de significados, al igual que la escucha, es un proceso interactivo de diálogo que se establece entre el mensaje que aporta el texto y la interpretación que realiza el lector dependiendo del contexto situacional en que se encuentra, es decir, esta influenciada por sus conocimientos, vivencias y necesidades. Por ello es fundamental que el niño conozca para qué aprende a leer, sepa que a través de la lectura comprenderá el mundo.

La lectura es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, en ella intervienen también la afectividad y las relaciones sociales. Leer es leer escritos verdaderos, que van desde un letrado a un libro, pasando por todos los textos de uso social (afiche, volante, carta, tarjeta, periódico, revista, etc.). Textos que están al alcance de los niños y niñas cotidianamente que hacen parte de su mundo, de su cultura. En este sentido,

este acto se convierte también en una práctica sociocultural, con sentido para los niños, en tanto no se apartan de su uso social. Cuando interroga a un texto, el niño no solo construye el significado de éste, sino que también construye sus propias competencias como lector, la cuales se irán complejizando cada vez más en el proceso de aprendizaje.

Pero el niño no solamente lee libros, también lee el mundo que lo rodea. Por ello, es importante que desde la escuela se continúe incentivando la fascinación por la lectura, en lugar de imponerla como castigo o limitar una determinada lectura la a un tipo de texto a edades específicas, que poco a poco alejan al estudiante de ella. Como lo diría Daniel Pennac: "...y mírenlo ahora, adolescente, encerrado en su cuarto, frente a un libro que no lee..." (Pennac, 1993).

Es aquí donde se resalta la función del maestro para abrir espacios de reflexión y de construcción permanente y hacer de esta experiencia lectora un espacio de prácticas lectoras del goce, entendida ésta como una práctica de animación constante por la lectura, o desarrollar el gusto y el sentido estético hacia la literatura; prácticas lectoras funcionales, aquellas que cotidianamente se usan en el medio sociocultural donde el niño está inmerso, y las prácticas lectoras académicas aquellas utilizadas constantemente en la escuela, hechas para aprender del mundo contenidos y conceptos que le ayudarán a construir unos nuevos.

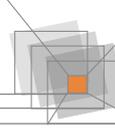
Estas prácticas trabajadas en forma permanente desde el Primer Ciclo y extendidas durante la básica y media sería una propuesta de eje transversal donde la ensoñación de las letras permea la mente de los alumnos y así la lectura forme parte de sus vidas como un proceso interactivo de diálogo que se establece entre el mensaje que aporta el texto y la inter-

pretación que realiza el lector dependiendo del contexto situacional en que se encuentra.

### **Frente a la comprensión de textos**

Orientar el aprendizaje de la lectura significa entonces enseñar a comprender textos completos desde los primeros años independientemente de que el niño haya aprendido o no a descifrar los signos escritos. Como ya se dijo, se trata de encontrar el significado del escrito y para esto entran en juego el conocimiento de la lengua en que está escrito, el conocimiento acerca del tema, y el bagaje cultural que se posea (SED, 1999, p. 12), es así como las situaciones que se propongan deben incluir estrategias que ayuden al alumno a cimentar esos tres aspectos. Para aprender a comprender los niños necesitan adquirir habilidades para interrogar el texto con el fin de: reconocer significados, identificar intenciones comunicativas, reconocer e identificar características propias de los diferentes tipos de textos, relacionar el texto con los conocimientos ya adquiridos y con otros textos, tomar postura con respecto al discurso del autor, entre otras. Por esto las estrategias planteadas deben desarrollarse en este sentido. Existen muchos autores que han abordado el tema para lo cual se describen a continuación las concepciones de algunos de ellos, por considerar que se pueden adaptar a niños del primer ciclo.

Durante el proceso de comprensión de un texto los niños deben adquirir habilidades para: descifrar los signos escritos, asumir nuevo vocabulario según el contexto de lectura, formular hipótesis, analizar y sintetizar información, relacionar lo leído. Mabel Pinkin (2001) sugiere una didáctica que consiste en que los alumnos, con ayuda del profesor, asuman poco a poco, cada uno de los roles que normalmente asume el lector cuando está leyendo. Los roles que propone son el lector (Lee en voz alta), el detective (encuentra



claves para investigar: propone palabras que no entiende), el preguntón (realiza preguntas al texto), el periodista (busca ideas principales y sintetiza), el adivino (predice lo que sigue en el texto, es decir imagina como continuará), el sabio (relaciona con los conocimientos previos).

Los niños realizan lecturas en grupo donde rotativamente asumen cada uno de estos papeles con el fin de emplear cada una de estas estrategias necesarias a la hora de leer; por supuesto, esta dinámica se apropia por parte de estudiantes en un sinnúmero de experiencias anteriores donde el maestro proporciona espacios de representación en los cuales protagoniza estos roles, para así ir introduciendo en el aula una estrategia de comprensión lectora con sentido en la que los estudiantes participen activamente en el ejercicio lector más allá de la lectura por la lectura sino llegando a explorar el texto en todas sus dimensiones para así encaminar al grupo a un ejercicio de re-creación de texto a partir de un momento mágico y participativo.

Otras formas de ayudar a los estudiantes es acostumbrarlos a predecir, anticipar y verificar la información que se va encontrando en el escrito. Esta tarea con los niños la inicia el maestro haciendo preguntas, con el fin de que los niños se habitúen a realizarlas a sí mismos. Para predecir el alumno debe partir de las pistas que el texto aporta como dibujos, logotipos, formato, silueta, símbolos, tipos y tamaños de letras no necesariamente sabiendo descifrar el código escrito. El maestro planteará preguntas como: ¿De qué creen que se tratará este cuento?, ¿qué nos dirá este texto?, ¿para qué creen que nos envían esta tarjeta?, etc. A medida que avanza la lectura del texto ya sea por parte del maestro o por parte de los niños, estos últimos irán confirmando estas predicciones o planteando otras.

También las preguntas del maestro los conducirá para que, contextualizados en el tema, se acostumbren a anticipar, ya sea completando el final de una idea, el final de una frase, la intervención de un personaje, cambiando el final de una historia de manera que en la medida que avanza la lectura el niño va verificando sus hipótesis y confirmará si ha entendido o no la lectura, y podrá decidir devolverse sobre el texto para aclarar las ideas o decidirá seguir adelante en esa aventura que se debe convertir la lectura de un texto, siempre en búsqueda de significado.

Cuando maestros y escuela posibiliten espacios reflexivos y orienten un proceso de animación a la lectura permanente durante todos los ciclos, aprovechando su autonomía para enriquecer con estrategias con sentido, se podrá esperar que el estudiante:

- Contextualice el texto (como llegó ese texto a sus manos, qué finalidad tiene, qué silueta tiene, en general todas las pistas que lo puedan orientar sobre la situación a la que se va a enfrentar).
- Descubra los diferentes códigos presentes en el texto para hacer una aproximación al significado, dibujos, letras, colores, logotipos y demás pistas, que puedan darle una idea del tema sobre el que se va a tratar.
- Pueda entender el texto leído para responder a preguntas explícitas en el texto.
- Pueda completar información que no aparece en el texto, pero que se pueden inferir si se realiza una lectura atenta del texto.
- Pueda relacionar este texto con lo ya aprendido o vivido o con otros textos que toquen el mismo tema.

En este sentido, es el profesor el llamado a realizar nuevas propuestas a partir de las sugerencias que aquí se exponen y a realizar los ajustes necesarios que convenga pertinentes de acuerdo a su grupo de estudiantes.

### **Pistas didácticas**

Como se ha mencionado, para que la lectura sea una práctica enmarcada social y culturalmente, que les permita a los niños acercarse al mundo y generar nuevos conocimientos con base en la interpretación de los textos que leen, es fundamental la labor desarrollada por el maestro, quien debe generar espacios agradables para el acercamiento libre a los libros donde se cumplan las siguientes condiciones:

- Permitir que los niños lean lo que quieren leer, así sea sólo para ojear.
- No obligar nunca a leer y menos utilizarlo como castigo.
- Propiciar momentos apacibles con excelentes materiales adecuados a los intereses, necesidades y los niveles de apropiación de la lectura de cada uno de los niños.
- Muchos libros y textos al alcance de los niños en el aula.
- Llevar al aula textos auténticos y funcionales para ser usados por los niños.

Por otro lado, el docente debe estar en condiciones de establecer patrones de lectura, lo que implica que él mismo sea un excelente lector, debe leer con pasión en voz alta para sus estudiantes, programar lecturas en voz alta y leer diversas tipologías textuales que se amolden a las necesidades de su grupo de estudiantes:

- Lecturas académicas, para aprender sobre un tema.

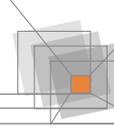
- Lecturas para desarrollar el gusto por la lectura, muy buena literatura.
- Lecturas necesarias para la vida en el aula y en la sociedad.

Finalmente, y un tanto relacionado con la evaluación del proceso lector, es recomendable:

- Establecer parámetros para evaluar la lectura y acordarlos con los niños.
- Evaluar individualmente a cada estudiante de acuerdo a los parámetros planteados, y darle a conocer los resultados.
- Respetar los ritmos, niveles y formas de aprender a leer pero siempre propender por que cada uno avance en su nivel.

### **La lectura en voz alta de libros álbumes en primera infancia: un espacio en incesante construcción Breve contexto, el lugar de la lectura**

¿En qué lugar se encuentran los niños y niñas cuando experimentan el gozo de leer?, ¿qué espacio ocupa la literatura en la primera infancia y en el curso de la vida? En su ensayo “La frontera indómita” Graciela Montes le otorga este nombre a esa zona que se encuentra entre el individuo y el mundo. Indómita, porque no se deja domesticar, es un territorio liberado de las demandas internas y las presiones del sistema. Leer, soñar, escribir, dibujar, crear, son acciones que ensanchan el ámbito de la intimidad, multiplicando nuestra visión del mundo y aportándonos una opción de una vida más íntima y auténtica. “Hablar de literatura sin tener en cuenta ese contexto elemental puede conducir a muchos equívocos, y sobre todo, a muchos vacíos. Es ese contexto el que le otorga sentido a lo que hacemos” (Montes, 1999: 50). La cultura debe entrar a formar parte del ámbito de la intimidad, ingresar en



la propia experiencia para no decaer en la muerte y el olvido.

El primer paso para iniciarse en el tema de la promoción de la lectura es reconocernos como lectores. Sólo podremos transmitir la pasión por un libro si la hemos experimentado en forma íntegra, ejercitando todo nuestro cuerpo en el acto de imaginar y de creer en la ficción. El individuo no es una página en blanco; hemos sido leídos y marcados por otros y a la vez, hemos ejercido un impacto en el mundo durante el curso de nuestra existencia. La literatura es un diálogo constante con los seres y las cosas. Las historias, como la vida misma, tienen una estructura tripartita. La aventura del héroe, como la de cualquier ser que habita la tierra, está marcada por tres umbrales significativos: la partida (comienzo), la llegada (clímax) y la fundación (desenlace). El acto de vivir, de leer y de escribir, contienen los momentos dramáticos de una iniciación.

El hogar es el primer mundo donde los niños y niñas empiezan a desenvolver el hilo del pensamiento y del lenguaje. De allí la relevancia de la lectura en familia, de los rituales y rincones alrededor del centro solar y magnético de la lectura. Leerle a un hijo es abrazarlo, mostrarle que las palabras son cajas mágicas que tienen el don de calmarlo o infundirle alegría. En la primera infancia, los cuentos, la poesía, las canciones de nanas, la música y el ritmo resultan determinantes para la construcción del mundo psíquico y emocional.

El primer libro que descifra un bebé es el rostro de su madre. El primer acto de lenguaje es el mutuo reconocimiento entre la madre y su hijo. Cuando ella responde a su llanto con una canción o un gesto de dulzura, el pequeño se siente abrazado, recogido en la voz de otro. En este sentido, las primeras bases de la comunicación humana estarían tejidas por un profundo y genuino lazo afectivo, psíquico y

emocional. El lector se construye en el hogar. Después llegará la escuela; y si en la casa, la voz del niño no fue reconocida ni valorada, será muy difícil entrar en el arduo ejercicio de descifrar sonidos para formar palabras, y luego otorgarles un sentido más allá de los fríos caracteres impresos en la página. Si por el contrario, el niño fue partícipe de una lectura gratificante en el hogar, podrá atravesar la selva caótica de ese primer desciframiento, para luego aventurarse solo por una vorágine de sentidos múltiples que le otorgarán una mirada crítica frente a las amenazas del mercado, los estereotipos de cartón, las huecas frases publicitarias, las necesidades inventadas por el sistema y la llanura del sin sentido y la frivolidad.

Después de establecer unas bases sólidas para abonar el terreno de la lectura y su promoción, lo realmente importante “no es lo que pasa en el texto sino lo que pensamos de nosotros mismos como consecuencia de haberlo leído” (Peonza, 2001).

El libro *“interno o psíquico”*, *“el libro de la intersubjetividad”* y *“el libro del mundo”*

Leer es también recordarles a los niños ese libro que llevan adentro, fruto de sus encuentros, experiencias, dolores, alegrías, odios y anhelos.

La información resulta a veces abrumadora, las bibliotecas adquieren nuevos volúmenes, las ferias del libro y las librerías crecen con generosidad, ¿pero en qué lugar se encuentra el individuo y qué sentido le otorgan la educación y los programas de promoción lectora a los contenidos del saber?, ¿cómo cultivar el espíritu de una niña o un niño?, ¿cómo ayudarlo a ensanchar su espacio íntimo para que habite el mundo y descifre esa selva de símbolos que yace en su interior?, ¿cómo acompañarlo para que atravesase por cortes

verticales las múltiples capas de su historia y se conozca a sí mismo?, ¿cómo invitarlo a leer y a escribir desde una visión que integre el sujeto al mundo, pero también a su historia personal y a su vida cotidiana?

Según Evelio Cabrejo-Parra (Cabrejo, 2003: 12-19) el acto de leer puede desenvolverse en tres libros: “el libro interno o psíquico”, “el libro de la intersubjetividad” y el “libro del mundo”. El primero corresponde al mundo de la intimidad, al libro que todos llevamos adentro. Este libro tan olvidado contiene nuestros miedos más profundos, nuestros deseos reprimidos, fantasmas y demonios; las páginas que preferiríamos olvidar, las historias condensadas y ocultas que nos harán leer el mundo físico de una manera particular y única. Las palabras del texto resonarán en nosotros porque antes las hemos reconocido en algún lugar de nuestro interior. El segundo libro alude a las correspondencias que se van tejiendo entre el yo y el mundo exterior, y el último al que proviene de las informaciones del mundo físico. Thoreau intuía que el secreto de la sabiduría residía en la relación que mantiene la mirada con sus objetos. “¡Cuánta virtud hay simplemente en ver!...Somos tanto como vemos.” “Cada niño observa”, “empieza de nuevo el mundo” (cit. Abrams, 1992).

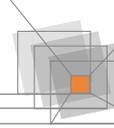
Leer sería entonces crear puentes invisibles entre el adentro y el afuera, entre lo local y lo global, entre lo sensible y lo inteligible, entre la forma y el intelecto, entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, entre la sensibilidad y la razón. El mundo está lleno de signos; abrirlos como flores es romper la dura y resistente piel que los recubre. Con el acopio de nuevas experiencias, un signo, un nombre o una palabra, puede ir tejiéndose de renovadas imágenes, que para ser expresadas solicitan ordenarse en la estructura del lenguaje escrito. Un recuerdo viene de golpe, pero

para contarlo necesitamos seguir un orden sucesivo y lineal.

Leo Buscaglia, profesor de Educación de la Universidad de California del Sur cuenta que en un aula de clases una maestra le asignó dibujar un árbol. Él conocía los árboles como a la palma de su mano. En varios paseos al bosque se había subido a la copa más alta para contemplar las hojas recortadas contra el cielo. Recordaba la corteza rugosa al tacto, el sabor amargo de las hojas verdes y sus pieles quebradizas en la última fase del ciclo de la vida. Era finales de otoño. Las hojas de los árboles tenían diversidad de colores: tonos naranjas y dorados, ocres, rojos, púrpuras y amarillos. Con una caja de acuarelas, Buscaglia comenzó a mezclar colores para hacer brotar la diversa gama de la vida en movimiento. Al siguiente día llegó a la clase muy ansioso por compartir sus hallazgos con el grupo. La profesora le echó un vistazo a su dibujo y con un gesto de desaprobación e impaciencia se dirigió a toda la clase con la pintura en su mano:

- Pero si esto no es lo que pedí. Yo les dije que colorearan las hojas de verde y el tronco de color marrón. Todos saben que los árboles son verdes, pero tú has pintado un árbol amarillo, rojo, púrpura y naranja. Vuélvelo a dibujar, pero esta vez utilizarás sólo verde y café. Espero que hayas aprendido la lección...

¿Cuántas veces se margina al otro, lo rotula, lo aparta, lo silencia, en lugar de darle la bienvenida a la casa del lenguaje donde el ser es desciframiento y está en constante transformación? La educación tiene una responsabilidad en el horizonte político, social y cultural: ofrecer una bienvenida a los nuevos, invitarlos a que se construyan desde el lenguaje, pero también motivarlos a salir de sí mismos al encuentro con el otro



y el mundo. “Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto hablar y hacer hablar, hablar y dejar hablar” (Larrosa, 2003: 84). José Luis Pardo señala una distinción entre “la experiencia intimidatoria” y “la experiencia íntima del lenguaje”. En la primera el lenguaje es impersonal, unívoco, convencional. En la segunda, el lenguaje se muestra desde adentro, desde sus ecos, vulnerabilidades, fibras al desnudo y resonancias más profundas. Dice Jorge Larrosa que “para que el lenguaje recupere su intimidad perdida o, simplemente, para que el lenguaje por fin hable es necesario primero quebrar ese lenguaje seguro y asegurado de los que saben lo que dicen, de los que hablan arrogantemente, de los que hablan como está mandado y dicen lo que todo el mundo dice, de éstos a los que se les puede escuchar y obedecer pero a los que no se puede amar” (Larrosa, 2003: 84). Por eso “sólo puedo amar a aquellos que poseen un lenguaje inseguro; y quiero hacer inseguro el lenguaje de aquellos que me agrada” (Handke, 1982: 90). Cada maestro tiene un saber, un lenguaje, un lugar para incluir al otro, pero si elige el lenguaje frío, autoritario e intimidatorio le arrebató la palabra al estudiante y cancela su participación en el grupo social. El aula de clases, el espacio de una biblioteca, es también país, nación.

### **La escuela: un lugar para compartir la lectura en voz alta**

Hay tres elementos que al conjugarse hacen de la lectura compartida un instante duradero en el tiempo. Cuando se encuentran el libro, el niño y el adulto nace el triángulo amoroso de la lectura en voz alta:

Cuando nos dedicamos a leer en voz alta a los niños, establecemos un vínculo muy estrecho con ellos en una sociedad secreta relacionada con los libros que hemos compartido. El fuego de la alfabetización está creado por los destellos emocionales que vuelan cuando un niño, un

libro y un adulto que lee entran en contacto. No se consigue con el libro solo, ni con el niño solo, ni tampoco con el adulto solo, sino mediante la relación que se establece entre los tres y que los une en una suave armonía (Fox, 2003: 23).

Cuando leemos en voz alta un libro que amamos, la lectura se desborda en conversaciones íntimas. Compartimos las ilustraciones, los sentimientos, las emociones y las imágenes de nuestro “libro interior”. Volvemos a recuperar la gratitud del acto de leer.

El acento de la lectura compartida está marcado por la búsqueda de la significación de la experiencia humana a través del lenguaje que se construye en el diálogo permanente con los otros y el mundo. Es un proceso que se enriquece con la cultura y el desarrollo de la función simbólica. No sólo leemos para aprender a seguir una secuencia lineal de palabras que forman oraciones o para pulir el dominio de la gramática, sino para saber quiénes somos en esa selva de signos en incesante rotación. La enseñanza de la lengua y la escritura no puede desconocer estos cuestionamientos vitales: ¿Cómo nos leemos en el mundo?, ¿cómo se va tejiendo nuestro “libro interior”? ¿cómo ensanchamos el espacio de nuestra intimidad? La lectura compartida en voz alta nos permite entrar en otro reino donde la mirada se renueva:.

Cada lectura en voz alta es “una puesta en escena” que exige unos pasos previos, sencillos y naturales. Antes de compartir la lectura de un libro con los niños y niñas se necesita experimentarla con todos los sentidos bien despiertos. Leer en voz alta implica transmitir emociones, elevar la temperatura del lugar, tocar fibras íntimas, renovar el sistema nervioso, irrumpir y crear nuevas conexiones de pensamiento. ¿Cómo generar una atmósfera de disponibilidad y escucha?

### **El libro-álbum: un matrimonio perfecto entre palabras e imágenes**

La imagen contribuye de forma contundente en la comprensión de lo que dicen los textos. Este descubrimiento enriquece las prácticas de maestros y hay que fecharlo en 1650, cuando el pedagogo Juan Amós Comenio publica un abecedario ilustrado, el *Orbis pictus*, destinado al aprendizaje del alemán y el latín. Comenio es el precursor de la utilización de medios audiovisuales. Al representar visualmente las palabras se despierta el interés de los estudiantes y se evita uno de los mayores peligros que acecha el trabajo en el aula: el aburrimiento.

Comenio aprendió con hondura la importancia de impresionar los sentidos de sus estudiantes a través de atractivas imágenes visuales acompañadas de textos. El método es revolucionario y complejo, pues invita a realizar una doble lectura. Por un lado, la imagen nos seduce para que nos detengamos en ella después de recibirla de un solo golpe; y por el otro lado, el texto nos lleva a leerlo de forma sucesiva y lineal. Este es el principio que gobierna al libro-álbum, un género de literatura postmoderno donde confluyen en una síntesis ejemplar todas las artes: Un álbum “es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social y cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra entre el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, entre el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página” (cit. Goldin, 2006).

La iniciativa de utilizar métodos de enseñanza visuales surge de otorgarle al estudiante una posición central en el sistema solar de la educación. Se trata de regresar al significado integral de la educación. Educar es “conducir

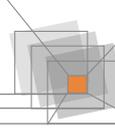
afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, afuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado” (Larrosa, 2003).

Comenio compara el arte de enseñar, de dejar improntas duraderas, con el “análisis del arte tipográfico en los elementos y operaciones” (Comenio, 2003: 183). Los tipos o caracteres son los libros que pone el maestro a disposición de sus estudiantes. Ojalá en las aulas habite la diversidad de textos, y no un patrón de lectura único y de carácter obligatorio. La prensa es la disciplina escolar. Sin ella, las hojas del saber no pueden confederarse en un volumen consistente y autónomo. Gianni Rodari nos recuerda que una metáfora es el “efecto del guijarro que cae en el agua”. El otro arroja una piedra a nuestro lago interior y genera ondas concéntricas, pensamientos hondos y verticales. Las piedras de toque nos van transformando a niveles profundos. Es en esa esfera inconsciente donde la palabra cobra sentido y podemos decir que la hemos aprehendido, que podremos regresar a ella, revivirla, volverla a pasar por el corazón, recordarla. El libro es fuego, calor que disminuye el iceberg de la indiferencia y la desconexión con todos los seres y las cosas.

### **Pistas didácticas**

#### **Crear una atmósfera**

Es importante que el lugar y la hora vayan creando una frecuencia, un hábito que haga sentir a los niños cada vez más familiares a los libros. El círculo es una figura ideal para acompañar el ritual de la lectura. En el centro del espacio elegido pueden disponerse los libros en una forma armoniosa que invite a tomarlos entre las manos como dulces o pasteles deliciosos. Los libros ocupan un centro y los cojines dibujan un círculo. Esta disposición relaciona en forma sutil la lectura con el fuego



que convoca y abraza el mundo de las emociones para proyectarlas a una significación más amplia y duradera.

Habitar los textos variando las entonaciones de la voz

Vamos a cazar un oso (Rosen, 1993) de Michael Rosen e ilustrado por Helen Oxenbury es un clásico del libro álbum que nos seduce con su música y evoca un lenguaje natural:

Vamos a cazar un oso,  
un oso grande y peligroso.  
¿Quién le teme al oso?  
¡Nadie!  
Aquí no hay ningún miedoso.  
Un campo de largos pastos verdes.  
Por encima no podemos pasar,  
por abajo no podemos pasar.  
Ni modo...  
Lo tendremos que atravesar.

A lo largo de toda la historia, esta música se aleja y regresa como el movimiento de las olas creando un efecto de arrullo:

Las canciones y las rimas infantiles proporcionan ritmos reconfortantes en los primeros años de la vida de los niños y también los pone en contacto con maravillosas formas de lenguaje. Son una prolongación natural del latido materno y del balanceo rítmico que los brazos o una cuna proporcionan al pequeño. Se pueden leer, recitar o cantar con una voz suave y baja siempre que está adormecido o inquieto. Y también es divertido recitarlos y aprenderlos cuando los niños están despiertos y animados (Fox, 2003: 92).

A los niños les atrae el mundo de las repeticiones. Les recuerda que después de la ausencia, de la espera, reaparece el objeto

amado; la madre, la música de su corazón. El acto de leer se conecta con el ritual de las repeticiones. Recibir una lectura es también saborear las palabras escuchadas al vuelo, acariciarlas, devorarlas, masticarlas, hacerlas rodar de nuevo en el hilo de las reiteraciones para llevarlas a la intimidad. En este sentido, el lenguaje se convierte en un poderoso sistema de reenvíos y reflejos.

Mem Fox, autora y lectora en voz alta de libros para niños, recomienda “hacer un mínimo de siete cosas con la voz. Seis de estos siete ejercicios gimnásticos vocales son oposiciones: fuerte y suave, rápido y lento, alto y bajo. También podemos hacer pausas. Las palabras de la página nos dirán qué debemos elegir. No se requiere ninguna formación en expresión oral. Basta con prestar atención” (Fox, 2003: 54). De acuerdo con Fox hay que evitar al leer en voz alta los tonos sentimentaloides, cursis, condescendientes, infantiles o exageradamente expresivos. Si de verdad hemos escuchado cada palabra del texto la leeremos con absoluta naturalidad. La emoción surgirá del libro y no de un condicionamiento exterior fundado en prejuicios y falsas creencias. Son las modulaciones de la voz las que muestran cómo hemos habitado el vacío, el color que le hemos conferido a las palabras y las emociones que hemos dejado aflorar en los sonidos de la lengua.

### Evocar la primera escena de la lectura

El libro es una presencia que genera expectativa y asombro. La primera aproximación a la lectura resulta emblemática y de pronto le da sentido a toda una vida. A través de la escritura y con un acompañamiento musical, cada niño o niña puede rememorar ese momento. En un tercer momento puede mirar con detalle las imágenes de las metáforas de la lectura del autor Quint Bucchholz para comprender cómo una ilustración también cuenta una historia. Para cerrar la sesión cada participante puede imagi-

narse un relato a partir de una imagen elegida de El libro de los libros de Quint Bucchholz. De esta manera se experimentará la íntima relación entre el acto de leer y de escribir.

### **Contar historias a partir de las obras de arte**

Se puede invitar a los niños a participar del juego intertextual propuesto por los libros álbumes de Anthony Browne (El juego de las formas y Las pinturas de Willy). Las grandes obras de arte cuentan historias y ensanchan las fronteras de nuestras experiencias vitales. En un segundo momento es muy sugerente realizar una visita al museo y confrontar Las pinturas de Willy con las obras que han conformado la historia del arte. De esta manera la experiencia leída se une a la experiencia vivida.

### **El viaje del héroe**

Se puede invitar a los niños a experimentar el arte de crear historias a partir de las raíces míticas, las etapas del viaje del héroe y las funciones de Vladimir Propp. Cada participante puede imaginar un personaje basado en una palabra clave elegida al azar (por ejemplo: la fuerza). Con base en ella dibujará un personaje en una carta en forma de Tarot. Para la construcción del personaje tendrá en cuenta los siguientes elementos: un arquetipo, una tarea, un objeto emblemático, un color, una meta, debilidades y sentimientos vitales. Cuando haya construido su personaje se reunirá con cuatro compañeros más y a partir de siete funciones de Vladimir Propp sacadas al azar y los personajes de las otras cartas creadas, el grupo empezará a hilvanar una historia fantástica.

### **Discusión a partir de álbumes metaficcionales**

Se puede invitar a los estudiantes a mirar en detalle cada imagen del libro Voces en el par-

que, del autor Anthony Browne y empezar a explorar la voz de cada narrador, lo que oculta, resalta o desea. También resulta significativo relacionar la elección de la tipografía con el carácter de cada personaje y hacer conexiones con las coordenadas del espacio y el tiempo. El anterior ejercicio de concentración visual mostrará la dificultad de resumir la historia en una sola versión y revelará la indeterminación que generan cuatro puntos de vista diferentes sobre el mismo objeto (un paseo en el parque).

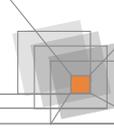
### **Contar una historia a partir de una secuencia visual**

Se puede conversar con los alumnos acerca del texto que se imaginan a partir de la secuencia visual del libro álbum El Chiguero y el lápiz, del autor colombiano Ivar Da Coll.

### **Las TIC (las tecnologías de la información y la comunicación) en el primer ciclo**

*La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan. Bases curriculares Chile*

En este apartado se busca articular el trabajo sobre medios y tecnologías de la información y la comunicación, entendiendo que las Tecnologías de Información y Comunicación se refieren a los instrumentos, procesos y soportes que están destinados a optimizar la comunicación humana, esta propuesta considera que los medios de comunicación hacen parte de estas tecnologías como procesos que posibilitan la comunicación.



Los cambios que la tecnología y la informática han venido instaurando se han salido de las intenciones particulares que originaron la creación de las mismas (dispositivos de poder) y progresivamente han ido ingresando a las diferentes situaciones de la cotidianidad y a instituciones sociales (hospitales, escuelas, empresas, etc.), generando un aporte en los procesos de realización de las actividades humanas, pues la agilidad, el envío rápido de mensajes, la comunicación en línea (por nombrar solo algunas) se han convertido en herramientas que transforman esas maneras de hacer y de saber, posibilitando la promoción de alternativas distintas de las que por años se venían implementando.

Cualquiera que sea el camino a través del cual hayan llegado estas herramientas a la escuela, ésta tiene el deber de pensar en dicha incorporación, no con el ánimo de estar a la “moda” o creer ingenuamente que estas herramientas por sí solas renovarán las prácticas pedagógicas, sino para reflexionar sobre el uso de tales instrumentos.

De acuerdo con algunas experiencias observadas en el aula de clase con respecto a las TIC en instituciones educativas de diferentes lugares del país, algunas representaciones que se mueven allí consideran que las TIC son recursos que ayudan a sostener aún más las formas de enseñanza donde transmitir el conocimiento es el propósito central del acto pedagógico: utilizar un software donde se reproduce el contenido que se desea que el estudiante aprenda (puede ser un software conceptualmente atrasado, lo que importa es la reproducción del contenido como tal), darle clic a preguntas donde en cuestión de segundos aparece la respuesta, poner en práctica el contenido enseñado a través de imágenes, buscar información en Internet sin ninguna intención.

Otras experiencias hablan de la ayuda a la cual recurren los maestros para llevar a “buen” término sus prácticas y es la de la clase de informática; los contenidos que los estudiantes ven en las demás asignaturas son reforzados allí y simplemente se hace una transposición mecánica del contenido al computador, sin ninguna intención por resolver una situación, una pregunta, un problema que sea de interés para los alumnos; en pocas palabras, no se hace un uso significativo de las TIC, y dado que esa utilización del computador es meramente instrumental, bien se podría prescindir de la informática para lograr el propósito que se tiene. Bajo estos ambientes el uso de la herramienta es utilizado como un “objeto de estudio” y no como una “herramienta de trabajo” (Galvis, 2004), o como bien lo plantea Jonnasen (2000) no están siendo aprovechados como instrumentos para pensar.

La apropiación sobre los conocimientos (sobre las formas de representar el mundo, la vida en general y nuestro propio ser) se configura desde la interacción de los distintos sistemas que el hombre ha creado para su propia satisfacción humana. “Los ordenadores son tan eficaces como las personas que los utilizan” (Pool, 1995:258).

Mientras la sociedad de la información (Castells, 1997) avanza a pasos agigantados los niños de algunas escuelas se ven preocupados por hacer bien una plana para aprender sobre el sistema de escritura, rellenan letras grandes con granos de café o papel, se preocupan por hacer bien el trazo de la guirnalda para mejorar las grafías y así poder pasar la evaluación que al momento el profesor solicita.

Copiar bien el dictado, transcribir los párrafos del libro, son las “exigencias” que la escuela demanda, mientras afuera -al otro lado de la escuela- la información sofoca, los juegos interactivos dominan y la escritura en el Chat

se vuelve emergente. La enseñanza de técnicas y prescripciones no puede seguir siendo el propósito de la escuela, los niños no deben invertir su tiempo en el aula haciendo actividades de prerrequisitos para “apropiarse” de conocimientos que reclaman el pensamiento y sugieren la participación.

La escuela debe preocuparse por hacer de sus espacios lugares de encuentro para el desarrollo de la autonomía, la crítica, el análisis, la reflexión, el pensamiento y la socialización, condiciones necesarias para participar en un ámbito social. Si las TIC se proponen para que al menos el espacio y el tiempo rompan con su lentitud acostumbrada, y a través de ellas se generen retos y propuestas para resolver problemas, para pensar sobre algo, para configurar un proyecto que surge de una necesidad, en pocas palabras para que pase algo, entonces, enhorabuena ha llegado la tecnología, y como bien lo plantea Ferreiro (2001): sin servilismo sino con inteligencia. A continuación se exponen algunos aportes que podrían hacer las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula de educación infantil.

### **Nuevos espacios para la escritura**

El chat, el correo electrónico, los ambientes de juego, las herramientas de autor y el procesador de textos, se convierten en entornos motivantes para que los niños produzcan textos. Pool (1995) plantea que el computador favorece la cooperación entre alumnos, especialmente cuando se les estimula a trabajar juntos en tareas de escritura. Este autor presenta algunos hallazgos como:

Los estudiantes comparten más ideas con sus compañeros que cuando redactan un texto utilizando métodos de enseñanza directa.

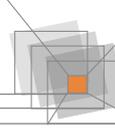
Se ayudan mutuamente para aprender técnicas de escritura.

Se estimula la cooperación, al ser más sencillo añadir y ordenar el texto elaborado en común.

En esta misma perspectiva, Daiute (2000) plantea que los programas de computador inducen a los escritores a pensar acerca de sus metas y los métodos para llevarlas a cabo, ayudan a los escritores principiantes a ir más lento, leer su escritura y llegar a ser más estratégicos durante el proceso de composición.

Un espacio divertido para la revisión y edición de diferentes textos. La revisión, edición y diseño de los escritos es mucho más placentera y motivante en un entorno digital. La expectativa que se genera en los niños a partir de los destinatarios múltiples de sus textos es una estrategia que contribuye a la cualificación de los escritos. Saber que sus escritos serán leídos por muchas personas en el ciberespacio, los entusiasma a seguir escribiendo. Al respecto Daiute (2000) plantea que “los estudiantes de todas las edades hallan la escritura en los computadores y la comunicación en el ciberespacio altamente motivante, algo que no se ha observado en los ambientes tradicionales de escritura” (p. 259).

Una comunicación en línea para la discusión y confrontación entre compañeros. El uso de herramientas en línea como el NetMeeting, el Chat, el correo electrónico, el Messenger, posibilita la confrontación entre pares, la búsqueda de información, la investigación, la socialización, la cooperación, y la exposición de puntos de vista. Estos recursos, utilizados con la orientación pedagógica de los maestros, contribuyen al fortalecimiento del trabajo colaborativo, a cualificar las respuestas de los niños y a lograr valiosas movilizaciones cognitivas, lingüísticas y comunicativas.



## El desarrollo de una competencia multimodal

Al respecto Cassany (2003) plantea que:

*La comunicación mediatizada por computador (CMO) favorece la integración de varios sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc) en un único formato, de manera que el discurso adquiere la condición de multimedia y la competencia para procesarlo se convierte en multimodal. Así, una web o un correo electrónico se componen de escritura, imagen, audio, etcétera (con sus vínculos y documentos insertados) y el autor-lector debe poseer las destrezas y los conocimientos para procesar todos estos lenguajes integrados.*

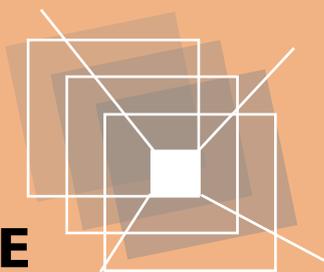
La posibilidad de que los niños produzcan textos, desarrollen proyectos, lean con una intención en particular, resuelvan problemas, no solo los alista a un manejo de la herramienta

sino a pensar en formas y modos en que pueden organizar el contenido o las soluciones que las mismas situaciones les plantea.

Así pues, pensar en la incorporación de las TIC en los grados iniciales de la educación básica no es caer en la idea banal según la cual las máquinas por sí mismas serán las que aporten la calidad en la educación. Si bien reconfiguran la existencia y los modos de interactuar con los otros, junto a ellas debe haber un maestro que piense en las implicaciones didácticas y pedagógicas que traen para los alumnos inmersos en el trabajo del aula.

Igualmente, las TIC por sí mismas no van a movilizar los procesos lingüísticos, comunicativos y cognitivos de los estudiantes, se requiere de propuestas didácticas que celebren dichas movilizaciones de manera que el uso significativo de las mismas pueda ser más relevante.





ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

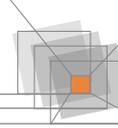
**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

# El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica A

**Grados 3° a 6°**







### 3. El campo de la Comunicación el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica A

La pertinencia con relación a las diversas propuestas pedagógicas que circulan en el ámbito escolar está marcada por una reflexión acerca de los saberes y aprendizajes propios a cada uno de los ciclos que componen la vida escolar. Esta reflexión implica, como se ha citado anteriormente, la discusión sobre prácticas lectoras, modalidades de lectura, prácticas de escritura, graduación de complejidad de los saberes y aprendizajes de cada ciclo, así como también el tipo de textos diversos que pueden acompañar esas propuestas. En los documentos de los lineamientos curriculares que el MEN ha construido como carta de navegación para las distintas áreas del conocimiento, tanto en el área de Lenguaje como en la de Artísticas, se contemplan una serie de competencias a desarrollar en los diversos ciclos, competencias que implican diferentes niveles de análisis, de procesos y de saberes y que si bien se desarrollan de manera simultánea, tienen una lógica secuencial y una pertinencia mayor o menor en cada uno de los grados que conforman el ciclo.

La mirada sobre estas competencias nos permite contar con una primera herramienta para la construcción de la caracterización

de los ciclos, y hablamos de una primera herramienta y no de la única, porque los lineamientos no solo consideran enfoques diversos que dan cuenta de una mirada acertada y reflexionada sobre los ciclos, sino también consideran la autonomía y la pertinencia en el momento de construir las propuestas. Lo anterior supone que si bien los maestros deben conocer los lineamientos y estándares como horizonte de las propuestas pedagógicas que construyen, también pueden plantear prácticas pedagógicas que incluyan actos reales de comunicación, que aterricen dichos lineamientos y que sean oportunas para el contexto de la comunidad educativa en la que están inscritos, igualmente pueden, como se ha dicho anteriormente, explorar los corpus de textos que son pertinentes para acompañar de manera más adecuada las mismas.

Es importante además recordar que el planteamiento que presentan los lineamientos y los estándares curriculares para ambas áreas está centrado en el trabajo por procesos que permiten desarrollar cada una de las competencias. En los estándares se esbozan de manera más puntual acercamientos a los temas propios de cada ciclo, siendo en esa formulación bastante generales (por ejemplo

se habla de medios masivos de comunicación, pero no se especifica cuáles: la prensa o la televisión, etc., o se nombran varios medios para que el docente seleccione cuál o cuáles le interesa trabajar). Esto permite que en la construcción del currículo, en primera instancia, pueda seleccionar contenidos propicios para el desarrollo de estas competencias y habilidades comunicativas. También posibilita, como es el caso de esta articulación por campos del conocimiento, vincular las diferentes áreas a partir de procesos comunes.

La articulación de los saberes debe ser explícita en la construcción de los logros desde las áreas que se van a integrar. Es importante que los docentes de las áreas que se van a articular trabajen de manera conjunta para pensar una secuencialidad del proceso y cuáles son los procesos graduados que se cruzan o se trabajan de manera paralela. Los tiempos de trabajo deben sincronizarse y afinarse y se deben abrir espacios de discusión conjuntos que visualicen de manera más clara la intertextualidad.

Es importante considerar entonces, que una propuesta pedagógica innovadora, requiere también repensar lo organizativo en la escuela: los horarios, la ambientación de los espacios, la posibilidad de invitar a otros profesores, entre otros aspectos. Igualmente se deben visualizar las metodologías que se ponen en juego en el momento de estructurar una propuesta nueva, integradora y que responda a los ejes enunciados.

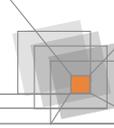
Por último, esta caracterización pretende ejemplificar cuáles procesos y saberes pueden hacer parte de cada ciclo, pero no aborda la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza del Arte y la Literatura. Esta discusión es de vital importancia en los espacios académicos pues es la única manera de darle sentido a una propuesta pedagógica. No se trata entonces de formular estos saberes y procesos en una

lista, sino de tener todo el tiempo presentes los ejes que sustentan el trabajo de articulación de las áreas, para entender hacia dónde vamos y por qué hacemos lo que hacemos.

### 3.1. Algunas características del ciclo de educación básica A

El trabajo propuesto para este ciclo desde las diferentes competencias va dirigido a: un acercamiento a diversos textos literarios (pueden ser: el cuento, el mito, la leyenda) e informativos (como la carta, la nota de enciclopedia y la noticia). Este acercamiento está enfocado a procesos cognitivos de comparación, reconocimiento de estructuras, diferenciación, análisis del lenguaje literario y no literario y el enriquecimiento del vocabulario y su uso en contextos determinados. Esta selección de tipos textuales corresponde a una graduación en términos del nivel de complejidad de dichos textos. Los citados anteriormente permiten pensar, como ya se ha mencionado, contextos reales de escritura y son cercanos a la cotidianidad de los niños. Sin embargo, dentro de la variedad existente de tipos de textos, se pueden escoger otros que sean más pertinentes, por ejemplo, en términos de los intereses y expectativas de los estudiantes.

La escritura y la lectura se trabajan a partir de la comprensión y análisis de estos textos. En esta medida las actividades pueden partir de la escritura de una carta a uno de los personajes del cuento, o de la construcción de una noticia a partir de un suceso descrito en una leyenda. Posteriormente las prácticas de escritura pueden dirigirse a la realización de proyectos más generales, como la publicación de un periódico, la escritura de cartas a sus compañeros de salón o a sus familiares. La enseñanza de la gramática y la ortografía se aborda también a partir de la construcción



de textos, teniendo en cuenta su corrección y reescritura.

El trabajo sobre la escritura debe estar permeado por la posibilidad de compartir las producciones escritas con los compañeros y profesores. Este trabajo implica que los aportes realizados por unos y otros deben ser tenidos en cuenta en los procesos de reescritura y corrección de los textos. La construcción de una voz propia por parte del estudiante tiene que ver con la capacidad para expresar lo que quiere decir de una manera adecuada y de acuerdo a sus intenciones, a partir de lo que escucha, lee y conoce.

La lectura también debe incluir prácticas colectivas que permitan el diálogo y la discusión de los textos. Es muy importante que los escritos abordados no sean mediados únicamente por el examen final que da cuenta de si se leyó o no, sino que continuamente sean explorados en las clases, leídos en voz alta, discutidos en subgrupos, y analizados desde lo colectivo, para que las distintas interpretaciones que se realizan de ellos alimenten la lectura de todos.

En los grados iniciales del ciclo se hace un acercamiento a códigos no verbales de expresión y a los procesos de creación a partir de su utilización, para luego profundizar en el análisis de las características propias de estos sistemas simbólicos. La articulación con la danza, el teatro, la música y otras expresiones artísticas es propicia en este componente. Esta articulación no implica una separación con el trabajo de comprensión textual, sino que lo complementa. Es así como en la alternativa de proyectos integrados, por ejemplo, se puede plantear el trabajo alterno entre un texto literario, un texto informativo y un texto artístico, en el que se reflexione acerca de los diferentes elementos de composición de los mismos.

La oralidad y la escucha se refuerzan a partir de la expresión de opiniones, el trabajo en grupos para llegar a acuerdos comunes y la organización de las ideas en la exposición de las mismas. Esto implica una metodología conducente a la reflexión individual y colectiva de las producciones realizadas en el aula.

El análisis sobre los medios de comunicación masiva y la información que a través de ellos puede adquirir el estudiante es también importante en este nivel. La televisión, la radio y la prensa, y la diversidad de géneros que en ellos se presentan hacen parte de la inclusión del sujeto en prácticas sociales y son lenguajes que posibilitan que se comunique y exprese. El documental puesto en relación con la película de ficción, presenta dos maneras de abordar la información, similares a lo que en el campo de lo escrito puede ser la literatura y el texto de divulgación científica.

### En el campo Artístico

La educación en la danza inicia con la conciencia del movimiento del cuerpo y su potencial creativo. A este nivel los niños exploran, experimentan y reiteran movimientos de toda índole, se reconocen a sí mismos y a los otros, propiciando la conciencia corporal. El estudiante aprende movimientos básicos y habilidades coreográficas en contextos musicales y rítmicos. Las habilidades y conocimientos adquiridos permiten un trabajo cada vez más apropiado en la creación y práctica de danzas. Desarrollo de una imagen de sí mismo y su relación con los otros. En estas edades se enfatiza en la cooperación y colaboración, fomentando las buenas relaciones.

En la educación musical cantar, tocar instrumentos, moverse y crear música son experiencias que habilitan el desarrollo de destrezas y conocimientos musicales que no pueden ser

adquiridos de otra forma. Contempla aspectos como la entonación, el ritmo, la audición, el pensamiento musical, la coordinación, la habilidad para seguir las indicaciones de un director. Se inician en la composición de secuencias rítmicas melódicas o tímbricas que describan situaciones o historias simples, realizan pequeñas improvisaciones, se inician en el uso de una terminología musical apropiada, buscan establecer relaciones entre la música y otras manifestaciones artísticas así como con otras materias del currículo. Se inician en la lectura y escritura musical.

La representación de situaciones para jugar, interactuar con otros, reproducir historias, representar papeles es una forma de imaginar y dar sentido al mundo; de aprender de la vida, las costumbres y creencias acerca de sí mismo y de los otros. La educación en el teatro iniciará y enfatizará a partir de la improvisación que es la base del juego de representación. Según la American Alliance for Theatre and Education, en un principio el profesor interviene en la planeación juego y valoración de la actividad de teatro, los estudiantes serán encaminados al desarrollo de habilidades de grupo para obtener la mayor independencia posible.

Se debe buscar una instrucción que integre aspectos como: elaboración de argumento o guión, actuación, diseño, dirección, investigación, comparación de formas de expresión artística, análisis, crítica y comprensión de contextos. El drama también acerca al estudiante a representaciones que se extienden más allá de lo local hacia temas nacionales, internacionales e históricos

En los primeros niveles, con las artes visuales los niños experimentan con entusiasmo con los materiales del arte; la actividad artística se realiza de una manera comunitaria interactuando y compartiendo su trabajo con otros. Aprenden a trabajar con variadas herramien-

tas, procesos y medios. En este aprendizaje se ven beneficiados la coordinación de sus manos y su motricidad fina, la exploración de los materiales y herramientas. Al mismo tiempo progresan en su habilidad para describir, interpretar, valorar y reaccionar a las manifestaciones de las artes visuales. Examinar su propio trabajo y el de personas, épocas y lugares diversos les permite descifrar la esencia del trabajo artístico y apreciar su propósito y valor. Aprenden a apreciar la diferencia de sus preferencias entre pares. Puyen su capacidad para formular preguntas a los trabajos artísticos. Comenzarán a comprender el significado e impacto del mundo visual en que viven.

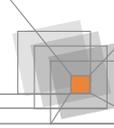
### 3.2. Algunas propuestas pedagógicas y didácticas

Una vez reconocidos los ejes que fundamentan esta propuesta, en este apartado se busca presentar algunos escenarios posibles para su ejecución. En ellos se plantea una propuesta pedagógica para organizar a partir de la integración de saberes y aprendizajes comunes a ambas áreas del conocimiento y también unos elementos articuladores de dichos procesos.

#### Saberes integrados: Artes Plásticas y Lengua Castellana

##### El estudiante

- Explora, contrasta y reconoce cualidades estéticas en el libro álbum.
- Identifica los elementos de la estructura narrativa.
- Identifica diferencias y similitudes entre diversas propuestas artísticas.
- Reflexiona sobre los recursos del lenguaje propios a la literatura y a las artes.



- Expresa de manera oral y escrita sus impresiones sobre las diferentes propuestas del texto, tanto de la imagen, como de la narración.
- Identifica y describe características de los personajes, teniendo en cuenta la observación de la imagen y de la narración.
- Realiza propuestas de ilustración de narraciones empleando recursos propios de las artes.
- Reconoce secuencias lógicas en la presentación de los sucesos narrados en la historia.
- Expone sus opiniones sobre sus producciones y las de sus compañeros.
- Reconoce las características de los textos de tipo informativo.
- Construye libros álbum de tipo informativo.

#### **Descripción de la propuesta:**

El libro álbum, como un texto pensado para el acercamiento de los niños a la lectura, ha trascendido esta frontera y se ha convertido en un producto que no solo desde el punto de vista de su propuesta artística, sino también desde la literaria, plantea altos niveles de apreciación estética.

Esta propuesta pretende realizar un acercamiento de tres siluetas textuales: el cuento, el texto informativo y la ilustración, para a partir de ellas profundizar en los conocimientos propios de la Lengua Castellana y el Arte.

Los estudiantes en el campo de las artes plásticas, a partir de la exploración y el goce estético que generan este tipo de narraciones e ilustraciones, reflexionarían sobre la construcción de la imagen como un lenguaje con unos códigos propios que busca comunicar

y expresar sentimientos e ideas del autor. El contraste, las dimensiones, la luz y la sombra, los trazos, las técnicas empleadas, entre otros, serían algunas de las temáticas objeto de estudio de esta exploración. Igualmente la vivencia personal para acercarse a estas técnicas y a la experimentación con diversos materiales lo acercaría a la construcción de una propuesta propia. Si bien la ilustración presenta características diferentes a la obra de arte “mayor” que se observa en los museos, existen conexiones que en un primer nivel están establecidas por el intercambio de planteamientos estéticos en cuanto a forma y contenido, y en un segundo nivel se evidencian en el uso de un lenguaje común que utiliza los mismos medios de composición.

Los libros álbum son un texto privilegiado para trabajar el acercamiento a las artes, puesto que los ilustradores de libros para niños trabajan con técnicas variadas como lápiz, carboncillo, pastel, crayón, tiza, acuarela, tempera, anilina, aerógrafo, etcétera, las cuales se combinan para crear efectos variados. La ilustración igualmente funciona en los libros álbum no solo como un complemento de la narración, sino también como un lenguaje autónomo, que implica la lectura de unos códigos propios de comunicación. La superficie, el formato, el color, la textura, los artículos decorativos, son elementos de este lenguaje que tienen una significación particular y responden a necesidades de expresión del ilustrador.

En el caso de la Lengua Castellana los contenidos abordarían tanto lo lingüístico, como lo literario. La identificación de las intenciones de textos informativos y de ficción, la reflexión acerca del mensaje que comunican, la relación entre la imagen y el texto (lo explica, lo complementa, etc.) la identificación de secuencias narrativas, entre otras temáticas, podrían ser trabajadas en el aula. La selección de un eje

temático como criterio para seleccionar los textos, permite a su vez articular mejor la propuesta y darle con mayor sentido cabida a los textos informativos. Es así como por ejemplo el trabajo alrededor de la familia, la naturaleza, los fantasmas, los animales, etc., aclararían la inclusión de textos informativos en función de los datos que contienen.

Esta propuesta puede verse materializada al final del proceso por medio de la publicación de un libro álbum realizado por cada estudiante, en el que se deberán visualizar los saberes adquiridos tanto en Artísticas como en Lenguaje.

### **Saberes integrados: Danza y Lengua Castellana.**

El estudiante:

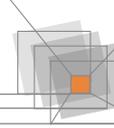
- Reconoce la importancia de la tradición oral en su comunidad.
- Identifica expresiones artísticas propias de su país.
- Reflexiona sobre el surgimiento de dichas tradiciones y su importancia en las comunidades.
- Comprende las características de textos como las leyendas, los refranes, los dichos y las recetas.
- Explora el lenguaje corporal como un medio para comunicar sentimientos e ideas.
- Reconoce en la danza y la escritura medios de expresión propios de la cultura.
- Propone desde el lenguaje corporal y literario maneras de expresar sentimientos y emociones.
- Valora la danza y la literatura como expresiones artísticas propias de las comunidades.

### **Descripción de la propuesta:**

Este escenario presenta la posibilidad de unir la oralidad, la literatura y la danza en un trabajo conjunto y se plantea la reflexión sobre la relación entre las expresiones artísticas y el desarrollo de la identidad cultural de las comunidades. En esta medida, los estudiantes partirán de la indagación sobre la expresión personal para llegar a la expresión social y reconocer en sus comunidades expresiones culturales que buscan crear vínculos afectivos que las identifican y les dan un lugar en el tiempo.

En el campo de la danza, la exploración del espacio, de la expresión corporal de las emociones, de la relación entre los ritmos y los movimientos, puede ser un lugar de partida para posteriormente acercarse esta actividad artística, en su conjunto, que responde a una necesidad de comunicar y de perpetuar tradiciones y conocimientos. Este camino plantea un acercamiento no solo desde la experimentación, sino también desde lo socio - histórico, y permite que diferentes discursos circulen en el aula. Los estudiantes pueden ver videos de danzas de las regiones, asistir a un espectáculo de danza, reconocer en su cotidianidad y en la de su barrio la importancia que ella tiene y conocer cómo es una manera de todos los pueblos y en todas las épocas de expresarse.

Las danzas de la zona pacífica y de la zona atlántica representan con bastante claridad, como los dichos, proverbios y refranes hacen parte de estas expresiones, igualmente son ejemplo de la construcción de identidad a partir de las producciones artísticas. Las letras de la música que acompaña estas danzas son textos propicios para identificar formas de expresiones orales particulares y propias de las comunidades en las que se producen.



En el área de la literatura, la propuesta está encaminada igualmente a reconocer esas mismas expresiones desde la oralidad y la literatura. Es por eso que siluetas textuales como la leyenda, los dichos, refranes populares y coplas, entre otros, podrán dar cuenta de cómo la tradición oral se hace presente en las culturas. La creación de textos con características similares, los mecanismos de comunicación que hacen uso de oralidad en los barrios y las comunidades en que habitan los alumnos, el estudio de la tradición oral en diversas culturas y de su importancia en la construcción de identidad, son algunas de las reflexiones que deben surgir en el aula.

El trabajo de intertextualidad permite relacionar la danza, la música, y las siluetas textuales antes mencionadas alrededor de la reflexión sobre los diversos elementos de composición de cada uno de estos textos.

Como productos finales de esta propuesta, los estudiantes podrían: realizar el montaje de obras de danza propias de diferentes regiones, en las que se haga uso de expresiones de la tradición oral; crear el montaje a partir de un texto o de la lectura de su comunidad: podrían representar una muestra de los bailes que son típicos para los jóvenes en la actualidad, como el hip hop y el rap y construir las letras de sus canciones.

### **Saberes integrados: Teatro y Lengua Castellana.**

#### **El estudiante**

- Se comunica a partir de sus propios códigos dramáticos.
- Crea personajes empleando códigos verbales y no verbales.
- Reconoce las características propias del texto teatral.

- Escribe argumentos sencillos basado en sus propias experiencias.
- Identifica las diferencias existentes entre el lenguaje teatral y el lenguaje literario.
- Crea colectivamente propuestas escritas para representarlas en escena.
- Recrea relatos cambiando personajes, hechos, ambientes y épocas.
- Establece diferencias entre el teatro, el cine y las novelas.
- Realiza textos informativos que den cuenta de eventos o acontecimientos.
- Adapta obras literarias cortas para ser representadas teatralmente.
- Explora con su cuerpo los elementos de expresión propios del lenguaje teatral.

#### **Descripción de la propuesta:**

La articulación de las áreas de Teatro y Lengua Castellana es uno de los ejemplos más claros sobre cómo los saberes de diversas expresiones artísticas están íntimamente ligados. En este caso, existe un texto escrito en común, que es la obra dramática y que es escrita con la finalidad de ser representada ante un público y un lenguaje teatral, que incluye el cuerpo, la gestualidad, el vestuario, el espacio, entre otros elementos.

Esta propuesta plantea, por una parte, realizar los procesos propios para la creación de obras teatrales colectivas en los espacios académicos. Estos procesos involucran en principio una exploración personal del lenguaje teatral y posteriormente una creación colectiva de las muestras que los estudiantes quieran presentar ante públicos diversos, esto desde el campo Artístico.

Igualmente es necesario establecer relaciones entre estas propuestas teatrales creadas en el aula y aquellas existentes en el entorno cultural. La reflexión sobre los orígenes, las técnicas, los movimientos, para entender el teatro en su dimensión de expresión artística propia de la cultura. Leer textos teatrales de autores y movimientos diversos le representa al estudiante una formación amplia del espectro teatral y le permite establecer relaciones intertextuales con ellos mismos, con otro tipo de textos y con los contextos en los que se produjeron.

El trabajo involucra también el acercamiento a elementos técnicos y tecnológicos propios de la representación teatral y el reconocimiento de los mismos como elementos de composición del teatro. El trabajo con los planos de luces por ejemplo, implica una mirada sobre los ambientes que se quieren recrear en el escenario y el significado de los colores en el momento de comunicar emociones, también implica el conocimiento del texto que se va a representar para poder identificar los momentos, situaciones y estados de los personajes que ameritan el acompañamiento de una luz especial o la ausencia de la misma.

Desde el campo del lenguaje se pretenden abordar dos tipologías textuales pensando en la presentación de un producto final. En principio el texto teatral, reconociendo las características de composición propias del mismo y por otro lado, el texto periodístico, como un medio de divulgación de información, que permita a otros conocer lo que en una presentación teatral se llevará a cabo. En el primer paso, se podrán realizar adaptaciones literarias al teatro, construir guiones, escribir el argumento de la obra, identificar las características de los personajes, la época en la que se sitúa la obra, la construcción de diálogos, etc. El texto teatral debe ser comparado con

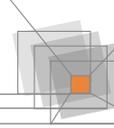
otras tipologías textuales literarias y reconocer las semejanzas y diferencias existentes entre ellas. Igualmente se deben abordar textos informativos y argumentativos que aborden el tema. La reseña de obras teatrales en las que se emiten juicios sobre las obras reseñadas, los artículos periodísticos que presentan información sobre el tema y la utilización de un campo semántico propio del teatro para apropiarse de él y reproducir estas siluetas empleando las mismas características de composición.

En el segundo paso, el estudiante tendrá otras intenciones comunicativas que marcarán el análisis y la construcción de textos informativos. Estas intenciones están marcadas por la identificación del público al cual va dirigida la información, qué se va a decir y cómo se va a decir, que tipo de información privilegian en el momento de construir el texto, etc.

Como complemento de las propuestas pedagógicas mencionadas, a continuación se exponen algunas alternativas de trabajo didáctico para el ciclo A, planteadas a partir de los ejes de fundamentación expuestos en el primer capítulo. Se presentan tres posibilidades más, que son ejemplos que sirven como referentes para repensar el trabajo didáctico en esta etapa.

### **Escribir para publicar**

Desde el enfoque que se presentó en el capítulo I de este texto, queda claro que el trabajo didáctico retoma unidades globales de significado: textos completos en situación comunicativa y no fragmentos o frases, como las producciones legítimas. Esto implica que tanto en los procesos de interpretación textual, como en aquellos de producción, se privilegiará el trabajo sobre textos que cumplen funciones, que se dirigen a alguien (real o potencial) y que controlan sus características tanto formales como estilísticas, en función



del interlocutor y de la situación comunicativa. En este marco, se pueden explorar alternativas como la realización de una revista o un periódico estudiantil, sea de aula o institucional.

Generar un periódico o una revista tiene múltiples ventajas:

Permite poner en escena el concepto de diversidad textual, pues estas publicaciones están compuestas por escritos de diferente tipo: crónicas, noticias, textos de opinión, textos publicitarios, cómic, reportajes, textos literarios (cuentos, poemas, ensayos), etcétera. La existencia de esta diversidad textual permite poner a los estudiantes en situación de producción de textos que se diferencien en sus características formales, temáticas y estilísticas, de los demás. Por ejemplo, esta vía permite construir las diferencias entre escritos como la noticia, el reportaje y la crónica.

Poner a los alumnos en situación de escribir textos que van a ser publicados, los lleva a prestar atención a la ortografía, la gramática del texto, la extensión, la pertinencia del uso de cierto léxico, aspectos que cobran sentido dentro del texto a leer, por lo que deben ser controlados. Esta vía es más efectiva que el aprendizaje mecánico de reglas, aunque en algún momento deberán ser abordadas.

Trabajar en la producción de escritos publicables implica un proceso de escritura de varias versiones, múltiples reescrituras para revisar las diferentes dimensiones del texto. Se pueden conformar comités: de estilo, de redacción, de ortografía, para que las versiones finales de los textos antes de ser publicados, sean revisados. También es posible que los textos de los estudiantes de un grado sean revisados y comentados por estudiantes de otro grado superior. Esta alternativa permite avanzar en la conciencia metalingüística, que consiste en la reflexión sobre las características

del texto en función de la situación comunicativa.

Como actividad previa a la publicación de un periódico o una revista, se puede adelantar un proyecto de lectura y análisis de esos medios impresos. Esto implicará recoger un corpus de periódicos y revistas, analizar sus partes (secciones), hacer interpretaciones de los diferentes textos, analizar el estilo, la extensión y las características formales de los mismos. Igualmente, permitirá realizar análisis de las condiciones de circulación y publicación de los textos en esos medios, así como las variables sociales que determinan dichos medios. Desde esta perspectiva, se trabaja en unidades de análisis globales, como es el caso de la práctica social del periodismo escrito. Los análisis de esta complejidad pueden ser abordados desde el ciclo A, por supuesto que con los niveles de análisis que corresponden.

### Publicar antologías

Otra alternativa para explorar la expresión estética y la producción de textos la constituye la antología, que en tanto compendio de escritos, tiene muchas ventajas.

Permite que todos los estudiantes aporten, al menos un texto, hecho que elimina la exclusión propia, por ejemplo, de escenarios escriturales como el concurso literario. Preparar antologías implica procesos que deben ser abordados como proyectos de largo aliento: es posible que a lo largo de un año cada estudiante prepare sólo un texto para ser publicado, por ejemplo un cuento, un cómic, un poema. El proceso ideal consiste en preparar versiones que se van presentando frente a los compañeros, se van ajustando en función de las observaciones, de los pares y del docente. Es decir se trabajará desde una lógica del proceso, de la reescritura. Al igual que en la alternativa

anterior, se podrán conformar comités para que los textos sean revisados y ajustados, para avanzar hacia las versiones publicables

En el ciclo A, las antologías pueden abordar la dimensión estética, en tanto los textos pueden ir acompañados de ilustraciones que, al igual que los textos, se van complejizando hasta tener versiones publicables. De otro lado, trabajar en publicaciones supone abordar elementos como el diseño y la diagramación, el análisis de los tipos de letra y su legibilidad, etcétera.

De otro lado, el trabajo en publicaciones permite analizar aspectos extralingüísticos como son las condiciones de publicación, el mundo editorial, el proceso de impresión, etcétera.

Estas alternativas tienen elementos comunes, como por ejemplo, estar pensadas como procesos, ser retomadas como objetos de revisión, discusión colectiva y análisis, y estar orientados a constituirse en textos que serán leídos, que tendrán un interlocutor real. También suponen una perspectiva clara frente al saber lingüístico, pues se considera una herramienta para la producción textual y no una condición. En este tipo de proyectos, los saberes sobre la lengua se articulan a las necesidades derivadas de los procesos de reescritura, es decir que el saber sobre la lengua se subordina al proceso de escritura. Este hecho hace que aprender, por ejemplo gramática u ortografía, tenga sentido en la medida que son elementos que se vinculan al acto de publicar.

Veamos el desarrollo de un ejemplo de un proyecto concreto realizado en Bogotá, que pretende abordar la conversación, la argumentación a partir de una situación didáctica de lectura en voz alta. Este proyecto fue elegido porque se enmarca en las directrices que se

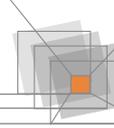
plantean en este documento. La experiencia hace parte del Navegador Pedagógico que la Secretaría de Educación publicará y que recoge buenas prácticas pedagógicas en el campo de Comunicación, Arte y Expresión.

### **La lectura en voz alta, un espacio para la construcción de la voz en la escuela<sup>15</sup>**

Conquistar el lenguaje es conquistar la tribu, ingresar al clan, decía Marcel Mauss (1971), pues es en el lenguaje que se hace la pausa para reconocer al otro. En la voz del otro el niño descubre que no está solo, reconoce al otro, nota que el otro habla distinto, que los gestos que acompañan sus palabras son distintos de los suyos. Por esta vía el pequeño va identificando que hay intereses diversos, angustias diferentes detrás de esas palabras, de esas entonaciones. Detrás del lenguaje oral, el niño descubre que hay sujeto.

Cuando el niño comienza a hablar en un grupo, descubre que sus palabras producen efectos, que su voz congrega las miradas de los otros. Así, a través de su voz se descubre sujeto perteneciente a un grupo. Ese efecto espejo tiene muchas implicaciones para la vida social: en mi voz me descubro miembro del colectivo, a la vez descubro que hay otros que al igual que yo tienen intereses, expectativas. Por tanto, la construcción de una voz social impone los límites del funcionamiento del grupo, fija los límites de mi voz y me exige reconocer las otras voces. Aquí hallamos el germen de la conciencia sobre el sistema de reglas que rige la vida social. Ir ganando una voz en el grupo supone avanzar en la construcción del sistema de reglas que posibilitan la existencia de mi voz, de las demás voces. De este modo, la conquista de mi voz es la vía de

<sup>15</sup> La experiencia es adelantada por la maestra Maura Elizabeth Chamorro Muñoz, docente de básica primaria del IED Eduardo Santos Sede única. Bogotá, localidad I 4.



ingreso a la vida social y sus determinaciones, y la escuela debe generar las condiciones para que esa conquista sea posible.

Esa marcha hacia la conquista de la voz no terminará nunca. Será necesario un trabajo sostenido para construir las herramientas discursivas pertinentes para hablar en diferentes situaciones: hablar en contexto.

### La pausa del lenguaje

Philippe Merieu, uno de los pensadores actuales más relevantes en educación, cuenta que Janusz Korczak, el pedagogo polaco que murió en Treblinka en el año 1942, creó orfanatos para hijos de padres deportados. En esas instituciones había mucha violencia, los chicos muy pequeños se agredían físicamente con mucha frecuencia. Luego de haber intentado muchos mecanismos para enfrentar el asunto, inventó un dispositivo inmejorable. Aceptó que se podían “agarrar a golpes” cuantas veces quisieran, pero con una condición: prevenir por escrito 24 horas antes, a través de una carta al implicado. Para esto dispuso una caja en la que se depositaban las cartas. Entonces comenzaron a aparecer no sólo las cartas de amenaza “mañana te mataré a golpes”, también aparecieron respuestas “y por qué me quieres pegar”, etcétera. Ese dispositivo de anticipación de la agresión eliminó casi por completo la violencia, pues fue necesario pasar al terreno de las explicaciones, al terreno del lenguaje. Esa es la magia del lenguaje, o el efecto de la pausa. Cuando los humanos podemos poner en lenguaje nuestra experiencia aparecen nuevas formas de lenguaje, pues nuestras experiencias son diversas, de este modo podemos afirmar que la experiencia transforma nuestro lenguaje. A su vez, al objetivar en lenguaje nuestra experiencia, nos vemos obligados a reflexionar esa experiencia, a distanciarnos de ella, a analizarla. La descomponemos, notamos cosas que no veríamos si

no la verbalizáramos. Por lo anterior se puede afirmar que el lenguaje, al transformar la conciencia, transforma la experiencia.

### Hablar: una condición de la vida social

A partir de las ideas expuestas, pasemos ahora a la reflexión sobre el papel de la institución educativa en la construcción de esa “voz social”. El primer reto se relaciona con algo que es indiscutible: la necesidad de que desde la educación formal se construyan las condiciones para la vida social, para la participación y para la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia. Esta dimensión se relaciona directamente con el trabajo pedagógico sobre el lenguaje en la medida que es, fundamentalmente, a través de él y especialmente el lenguaje oral, que ocurren las interacciones y que se construyen los vínculos sociales y los vínculos afectivos. En este marco, el trabajo sobre el lenguaje no es un fin en sí mismo sino una condición de la vida social.

El ingreso a la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto y de la identidad con la lengua. Suele decirse que en la lengua oral se construye una primera patria. El acceso adecuado a ella favorece la construcción de la identidad y el sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). Cada niño debe estar en condiciones de utilizarla para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implica trabajar para que cada alumno tenga una voz y pueda usarla con seguridad para expresar sus sentimientos y pensamientos. Implica también un trabajo de reconocimiento de las situaciones de uso de la lengua oral, así como el avance en el dominio de las características de esa lengua.

De otro lado, la lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones

de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia. En este sentido, la pedagogía, y en especial la didáctica de la lengua oral requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura, para garantizar las condiciones de la participación de la vida social.

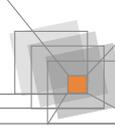
Desde la educación inicial, la construcción de una voz en el grupo social escolar por parte de los estudiantes, es una prioridad en la medida que es uno de los primeros grupos de referencia. De alguna manera, el éxito de las interacciones en este grupo servirá de pauta para otras interacciones en otros contextos sociales extraescolares. Desde el primer ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula, como una vía privilegiada para la consolidación de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad, de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con condiciones para ser activo en la vida social. De otro lado, la construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo natural, implica una orientación.

La base para la construcción de la voz que posibilite multiplicidad de interacciones supone la existencia de reglas y pautas de la interacción (respetar los turnos, pedir la palabra, escuchar, preguntar, responder preguntas, explicar sus puntos de vista, defender una opinión), así como la regulación de las mismas. Ese sistema de reglas es una prioridad de la pedagogía de la expresión y del lenguaje, y

debe construirse paulatinamente en las aulas, igualmente debe velarse por su mantenimiento y consolidación. De algún modo, ese sistema de reglas es la base, no sólo para el trabajo desde la expresión y el lenguaje, sino para la vida académica y social de la escuela. Consideramos que éste es un marco ideal para construir la ética de la comunicación, pues si un estudiante descubre que su voz tiene un lugar en el grupo, que es respetada, que es comentada, vivenciará las condiciones de la participación, descubrirá las ventajas de participar, así como sus límites, y estará en disposición de respetar y reconocer al otro en su diversidad.

Como puede notarse el trabajo sobre el lenguaje oral desborda los propósitos académicos y adquiere claramente una dimensión política y social.

Desde el punto de vista pedagógico, lo anterior implica que el trabajo escolar se oriente a abrir espacios para la intervención discursiva, para la participación de los estudiantes en el grupo, con propósitos diferentes: exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, hacer parte de un grupo musical, etcétera. Estas situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos. Es tarea de la escuela garantizar el dominio de esas formas comunicativas y discursivas, pues son la base para que los estudiantes tengan éxito en sus participaciones de la vida social. Es importante aclarar que hay cierto tipo de situaciones comunicativas de carácter académico que también es necesario conocer y dominar, por ejemplo, la exposición, la sustentación, la disertación, la explicación. En este sentido es conveniente



diferenciar entre prácticas sociales y prácticas académicas de participación e interacción.

La construcción de una voz se irá complejizando entre un ciclo y otro en cuanto al dominio y control de los recursos formales de producción e interpretación de los discursos. Por ejemplo, en el segundo se podrá profundizar en las interacciones soportadas en la escritura, en el discurso escrito, e incluso a través de otros lenguajes audiovisuales o a través de los lenguajes del arte. De igual modo, esa voz se irá complejizando a medida que se vayan construyendo los sentidos, funciones y escritura en los diversos modos del discurso: la argumentación, la narración, la explicación, la descripción. Nótese que en esta perspectiva, el trabajo sobre los discursos está enmarcado en la construcción de una voz para la participación de la vida social, es decir hay un horizonte político del trabajo pedagógico sobre el lenguaje.

Desde este enfoque, la propuesta pedagógica, implicará definir las situaciones de participación e interacción que deberán privilegiarse en los diferentes ciclos, con la claridad de que es importante explorar diversidad de situaciones de participación e interacción desde el Primer Ciclo. Se trataría de un asunto de énfasis en los diferentes ciclos (por ejemplo en el segundo se podría profundizar en situaciones de argumentación y exposición, mientras en el primero se podría profundizar en situaciones de narración y de opinión) y de definir los niveles de complejidad en los análisis que se realizan de situaciones y la exigencia en el dominio de los recursos formales del lenguaje, en atención a los ciclos.

### **La lectura en voz alta**

Leer en voz alta es una práctica que está ligada a las cultura casi desde sus orígenes. La presencia de esta en la escuela ha tenido

momentos de auge y momentos en que ha estado casi ausente. En términos pedagógicos, la lectura en voz alta es un espacio adecuado para la construcción de la seguridad del sujeto, la exploración y reconocimiento de su propia voz y la vivencia de la voz pública, en la medida que se trata de intervenir frente a un auditorio. Leer en voz alta frente a un auditorio, en este caso el grupo de estudiantes del aula, exige el dominio de una serie de recursos y técnicas que difícilmente se adquieren de modo natural o espontáneo. Por lo anterior, a la escuela le corresponde abrir espacios para la lectura en voz alta, de tal modo que los alumnos estén en condiciones de vivenciar esta forma de participación a través de su voz.

La lectura en voz alta, en la perspectiva en que la aborda la profesora Maura Chamorro, se constituye, además, en un espacio de construcción de las condiciones para el ejercicio de la participación, que a su vez es condición de la vida ciudadana. La docente hace de la lectura en voz alta, la conversación y la argumentación elementos centrales del trabajo pedagógico en la básica primaria. Este enfoque ha logrado en los estudiantes grandes avances, no sólo en sus capacidades de lectura literal, crítica e intertextual, los estudiantes han descubierto las ventajas de ser escuchados, así como las responsabilidades y limitaciones de la propia voz. Al finalizar el grado tercero, los alumnos están en condiciones de presentar sus opiniones, defenderlas, hacerse preguntas, analizar sus intervenciones públicas y dominar los recursos discursivos que se requieren.

Esta perspectiva toma distancia de la tendencia curricular de las últimas décadas, en la cual la labor de la escuela ha estado marcada fuertemente por una aparente prioridad: garantizar que los estudiantes tengan información. Es usual escuchar discursos referidos

a las prioridades de la escuela en la llamada “sociedad de la información”: El acceso a la información pareciera ser el gran propósito de la escuela, a juzgar por el exceso de contenidos que hacen parte de los currículos. El efecto de esta perspectiva es el diseño de currículos y planes de estudio centrados en la organización de una serie de contenidos que, dadas las condiciones de las dinámicas de la escuela, así como los tiempos efectivos de aprendizaje, deben ser tratados de modo general. En una ciudad como Bogotá el acceso a la información no es una prioridad, pues existen innumerables fuentes que para ello utilizan los sujetos, independientemente de su lugar en la sociedad. La red de bibliotecas públicas, donde además de libros y revistas se cuenta con videotecas, ofrecen servicio de internet a los alumnos del sector público, existen las bibliotecas escolares, los planes de lectura, por citar algunas opciones. Los costos del internet son cada vez más bajos, con mil pesos se puede acceder a mares de información en el café internet de cualquier barrio de la ciudad. Así que la información no es la prioridad.

La experiencia de la profesora Maura remite a la pregunta central por la formación: ¿Qué tipo de sujeto estamos formando?, ¿necesitamos sujetos informados o ciudadanos que estén en condiciones de plantear de modo claro y seguro sus puntos de vista?

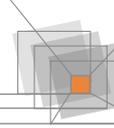
Igualmente su experiencia toma distancia de modo intencional de esta tendencia hacia la acumulación de información y propone una pedagogía “pausada”, en la que prima más la construcción de condiciones para la conversación, el debate, el reconocimiento del otro, de sus límites y sus derechos, la construcción del respeto por la voz propia y la del otro, el descubrimiento de la cortesía, el privilegio de ser escuchados. En síntesis

una pedagogía que concibe el aula como un espacio social que permite vivenciar la participación y la construcción de la voz para la participación y la vida social.

### En qué consiste la experiencia

Esta alternativa didáctica se ha experimentado a lo largo de tres años en los grados segundo, tercero y cuarto de básica primaria. Los primeros dos meses del año escolar se trabaja en la construcción de las condiciones de comunicación. Para esto, se parte del análisis de situaciones problemáticas del aula como el exceso de ruido, el irrespeto, el habla no regulada, la no existencia de turnos, etcétera. Frente a esto, se van postulando, a través de la conversación, un sistema de reglas y responsabilidades mutuas, así como las correspondientes implicaciones de su incumplimiento. Los estudiantes van descubriendo las ventajas de contar con un espacio donde su voz puede tener un lugar y las ventajas de la cortesía y el respeto. El sistema de reglas se trabaja día a día hasta que se convierte en la “cultura” del aula. Cabe señalar que es una labor compleja demandante en tiempos y esfuerzos, pero sin la cual es imposible iniciar el trabajo sobre lectura en voz alta.

Una vez se han construido estas condiciones iniciales, la docente propone a los estudiantes prepararse para leer en voz alta frente a sus compañeros. Cada estudiante deberá leer en público al menos dos veces durante cada uno de los dos semestres del año escolar. El tema es elegido por cada alumno en función de sus intereses. Una vez elige el tema inicia un proceso de búsqueda y análisis de textos (documentación) y selecciona uno que será leído en público. El educando decide cuántos días, semanas, o incluso meses, requiere para preparar su lectura. En el aula la docente ha preparado un cronograma con unos tiempos destinados para la lectura en voz



alta, el alumno decide cuándo leerá y cuánto tiempo tomará su intervención. En cada sesión de lectura pueden pasar cuatro o cinco estudiantes. Una vez el escolar termina de leer, se abre una conversación para comentar cómo los demás vieron el proceso. En algunas ocasiones se filman las sesiones de lectura y los correspondientes conversatorios y luego se analizan colectivamente, para avanzar en el proceso (esta es una descripción muy general de la experiencia, los detalles, así como sus fundamentos y resultados concretos se pueden consultar en la web).

Este modo de trabajo ha sido experimentado durante cuatro años y se ha discutido y ajustado en diálogo con experiencias de otros contextos, en el marco de la RED 14, grupo de reflexión al que pertenece la maestra. Es importante esta anotación, pues el ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica cualifica la enseñanza, en la medida que la convierte en objeto de análisis e indagación permanente. Para la profesora Maura, la docencia es una práctica que está en constante revisión, análisis y ajuste, es decir, exige una actitud investigativa permanente. De otro lado, esta perspectiva se enmarca en la discusión actual sobre didáctica, en la que se señala que una de las funciones y retos centrales del maestro consiste en diseñar situaciones didácticas complejas que logren vincular los intereses y expectativas de los estudiantes, las prioridades relacionadas con la construcción de los saberes y saberes – hacer, y los requerimientos de contexto.

### **Una sesión de lectura en grado tercero**

Diego tiene 8 años, está en tercer grado. Le corresponde su sesión de lectura preparada en voz alta. Cuando llega su turno, se dirige a la mesa que está situada frente al tablero y toma asiento (él prefiere leer sentado y en la mesa de la “profe”, dice que se siente protegido por la mesa, eso le da seguridad).

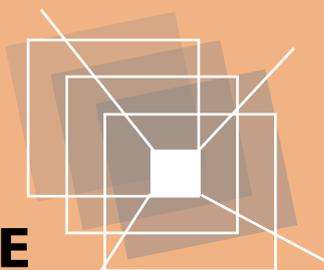
Es la segunda vez que lee en voz alta frente al curso. Sus compañeros están atentos a escucharlo, están dispuestos en forma de U alrededor del salón de clases. Su texto tiene una extensión de una cuartilla. La lectura dura unos cuatro minutos. Diego va tocando las palabras, las va siguiendo con el dedo, como para no perderse. Levanta de vez en cuando la mirada, hecho que indica avance en el control visual del auditorio. Su tono de voz, a pesar de ser bajo, es claro, lee a ritmo lento y pausado, articulando cada palabra. Su voz aunque se siente marcada por el nerviosismo, transmite emoción, expresión, alegría. Una vez finaliza, Diego exhala el aire con la satisfacción de quien ha llegado al otro lado. Sonríe. Se pone de pie para dar la palabra a sus compañeros. Se abre la conversación.

Diego mira a sus compañeros como agradeciendo la escucha recibida, observa 8 manos levantadas, asigna los turnos. Los compañeros, así como la docente, pueden hacer preguntas, pedir aclaraciones, hacer observaciones, realizar sugerencias para una próxima vez. Alguien lo alienta diciéndole que leyó en buen tono de voz, mejor que la vez anterior, que no tartamudeó, que no movió mucho los pies. Una compañera le dice que articuló bien las palabras, que el texto era interesante en su temática. Frente a una pregunta relacionada con la forma como preparó su lectura, Diego cuenta que cada día le leía a su hermanita menor, quien le daba consejos: “lee más alto”, “lee más lento”. También cuenta que le leía a un compañerito en el recreo. Finalmente explica las razones por las escogió ese texto. Diego lee fluidamente, con seguridad, da cuenta de las razones de elección del texto y del tema, sabe responder preguntas, es respetuoso de los turnos y roles. Sus compañeros demuestran respeto, que se evidencia en los modos del discurso: “Dieguito, quería

decirte que...” “quiero felicitarlo porque la vez anterior...”. La docente interviene para valorar el avance frente a la primera intervención, sus palabras están llenas afecto. La atmósfera que inunda el aula es de respeto, de cortesía, se hace evidente que participar es posible, que la voz tiene un alto valor.

La lectura preparada en voz alta toma diversas modalidades: en algunas ocasiones se leen textos escritos por los alumnos, en otras se leen textos elegidos por los estudiantes, otras veces se lee sobre un tema de interés común.

La profesora Maura destina tiempos generosos para este tipo de trabajo, hecho que da cuenta de su perspectiva en la que se privilegia la construcción de la subjetividad, la formación de los estudiantes como ciudadanos que va más allá del dominio de unos contenidos que siempre serán insuficientes. La docente le apuesta a la construcción de perspectiva, de punto de vista, a la formación del sujeto para la participación, para la deliberación. En esa aula de grado tercero se están construyendo las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

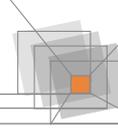
**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

# El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica B

Grados 7° a 9°







## 4. El campo de la Comunicación, el Arte y la Expresión en el ciclo de educación básica B

La pertinencia con relación a las diversas propuestas pedagógicas que circulan en el ámbito escolar está marcada por una reflexión acerca de los saberes y aprendizajes propios a cada uno de los ciclos que componen la vida escolar. Esta reflexión implica, como se ha citado anteriormente, la discusión sobre prácticas lectoras, modalidades de lectura, prácticas de escritura, graduación de complejidad de los saberes y aprendizajes de cada ciclo, así como también el tipo de textos diversos que pueden acompañar esas propuestas. En los documentos de los lineamientos curriculares que el MEN ha construido como carta de navegación para las distintas áreas del conocimiento, tanto en el área de Lenguaje como en la de Artísticas, se contemplan una serie de competencias a desarrollar en los diversos ciclos, competencias que implican diferentes niveles de análisis, de procesos y de saberes y que si bien se desarrollan de manera simultánea, tienen una lógica secuencial y una pertinencia mayor o menor en cada uno de los grados que conforman el ciclo.

La mirada sobre estas competencias nos permite contar con una primera herramienta para la construcción de la caracterización de los

ciclos, y hablamos de una primera herramienta y no de la única, porque los lineamientos no solo consideran enfoques diversos que dan cuenta de una mirada acertada y reflexionada sobre los ciclos, sino también la autonomía y la pertinencia en el momento de construir las propuestas. Lo anterior supone que si bien los maestros deben conocer los lineamientos y estándares como horizonte de las propuestas pedagógicas que construyen, también pueden plantear prácticas pedagógicas que incluyan actos reales de comunicación, que aterricen dichos lineamientos y que sean oportunas para el contexto de la comunidad educativa en la que están inscritos, igualmente pueden, como se ha dicho anteriormente, explorar los corpus de textos que son pertinentes para acompañar de manera más adecuada las mismas.

Es importante además recordar que el planteamiento que presentan los lineamientos y los estándares curriculares para ambas áreas está centrado en el trabajo por procesos que permiten desarrollar cada una de las competencias. En los estándares se esbozan de manera más puntual acercamientos a los temas propios de cada ciclo, siendo en esa formulación bastante generales (por ejemplo se habla de medios masivos de comunicación, pero no

se especifica cuáles: la prensa o la televisión, etc., o se nombran varios medios para que el profesor seleccione cuál o cuáles le interesa trabajar). Esto permite que en la construcción del currículo en primera instancia, pueda seleccionar contenidos propicios para el desarrollo de estas competencias y habilidades comunicativas. También posibilita, como es el caso de esta articulación por campos del conocimiento, vincular las diferentes áreas a partir de procesos comunes.

La articulación de los saberes debe ser explícita en la construcción de los logros desde las áreas que se van a integrar. Es importante que los docentes de las áreas que se van a articular trabajen de manera conjunta para pensar una secuencia del proceso y cuáles son los procesos graduados que se cruzan o se trabajan de manera paralela. Los tiempos de trabajo deben sincronizarse y afinarse y se deben abrir espacios de discusión conjuntos que visualicen de manera más clara la intertextualidad.

Es importante tener en cuenta entonces, que una propuesta pedagógica innovadora, requiere también repensar lo organizativo en la escuela. Los horarios, la ambientación de los espacios, la posibilidad de invitar a otros profesores, entre otros aspectos, deben ser tenidos en cuenta y deben visualizar las metodologías que se ponen en juego en el momento de estructurar una propuesta nueva, integradora y que responda a los ejes enunciados.

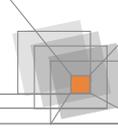
Por último, esta caracterización pretende ejemplificar cuáles procesos y saberes pueden hacer parte de cada ciclo, pero no aborda la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza del arte y la literatura. Esta discusión es de vital importancia en los espacios académicos pues es la única manera de darle sentido a una propuesta pedagógica. No se trata entonces de formular estos saberes y procesos en una lista, sino en tener todo el tiempo presentes

los ejes que sustentan el trabajo de articulación de las áreas, para entender hacia dónde vamos y por qué hacemos lo que hacemos.

#### 4.1. Algunas características del ciclo de educación básica B

En este ciclo los procesos de desarrollo del pensamiento se complejizan y por lo tanto los tipos de textos que deben circular en las propuestas también. En el campo de la comprensión textual, la diversidad textual puede contemplar entre los textos literarios los cuentos con una propuesta de estructuración narrativa más compleja, la novela, el poema, las obras dramáticas, que implican unos niveles de comprensión lectora más amplios. En el campo de los textos no literarios la reseña crítica, el ensayo o el artículo de opinión como textos argumentativos que introducen el discurso retórico y que implican otro tipo de estructuras de organización del pensamiento. Textos informativos como el afiche o los textos publicitarios, son también pertinentes, en la medida en que conjugan elementos de lenguajes verbales y no verbales que pueden ser aptos para los intereses de los jóvenes de estas edades. La relación intertextual debe apuntar a la identificación de semejanzas y diferencias en todas las instancias comunicativas de los textos, a los elementos constituyentes de dichos textos, a la selección de información a partir de temáticas puntuales, y a la proposición de hipótesis de interpretación de los escritos leídos.

La mirada desde el desarrollo de la competencia literaria contemplada implica un abordaje de la tradición oral en todas sus representaciones (coplas, refranes, dichos populares, canciones, proverbios, entre otros), la diversidad de géneros literarios y un acercamiento a las producciones literarias del



país y de América Latina. Para cada uno de los grados que componen el ciclo es necesario pensar cuáles son los contenidos más pertinentes y cuáles se articulan y complementan. Escoger un género literario como la leyenda, por ejemplo, permite abordar el tema de la tradición oral y también las producciones literarias propias de ese género que se han realizado en un contexto determinado.

Desde la competencia gramatical y sintáctica, la identificación de los elementos de composición propios a cada tipo de discurso, la concatenación de ideas a partir de conectores lógicos y la identificación y relación existente entre las macroestructuras que componen el texto. Estas reflexiones, como se ha dicho anteriormente, deben realizarse enmarcadas en el trabajo de comprensión y análisis textual. Es importante tener siempre presentes los elementos de composición propios a cada tipología textual, para así poder identificar los términos que le son propios y la función que cumplen en la construcción del texto.

La inclusión de textos argumentativos debe permitir prácticas orales y de escucha que incluyan la argumentación en situaciones comunicativas auténticas: el debate, la mesa redonda, son algunas de las estrategias de participación grupal que hacen evidenciable el desarrollo de esta competencia. La utilización de estrategias propias del discurso argumentativo, la búsqueda de información que permita sustentar ideas, la construcción lógica en lo oral y en lo escrito de una disertación sobre un tema en particular que exponga una toma de postura propia y argumentada son pertinentes al trabajo pedagógico en este ciclo. Este tipo de discursos se puede incluir también, a partir de la mirada sobre discursos, debates y paneles presentados en la televisión o la radio, ejemplificando de manera más clara cómo la

construcción argumentativa oral se distancia en algunos aspectos de la escrita. El cine que presenta disertaciones sobre dilemas morales, plantea la posibilidad de abrir discusiones al interior del aula en las que los estudiantes debían hacer uso de los recursos retóricos.

El trabajo sobre el lenguaje no verbal incluye la reflexión sobre los factores sociales y culturales que determinan la aparición de dichas manifestaciones y la relación intertextual entre obras que utilizan el lenguaje verbal y el no verbal, la articulación con el área de artísticas es evidente en la medida en que las producciones en ese campo son leídas y relacionadas con las producciones literarias y no literarias. Igualmente el análisis y conocimiento del lenguaje audiovisual y de las diferentes propuestas que se desarrollan empleándolo. El cine, los programas de televisión, los comerciales, los videos musicales, los documentales, entran a jugar un papel importante en el diseño de los contenidos de este ciclo y permiten además pensar proyectos que tengan como punto de partida los intereses de los estudiantes.

### En el campo Artístico

La educación en la danza ofrece alternativas saludables en reemplazo de opciones destructivas al alcance de los adolescentes. Los estudiantes se ven impulsados a adquirir mayor responsabilidad del cuidado, mantenimiento y salud de sus cuerpos, dentro y fuera del aula, a la vez que aprenden que la disciplina es prerequisite de logro en la danza. Deben respetar sus cuerpos y comprender que este arte es el producto de acciones físicas inteligentes e intencionadas. Desarrollan una noción de sí mismos en relación con el otro y con el mundo. Como resultado están listos a responder de manera más reflexiva a la danza, a percibir detalles del estilo y la estructura coreográfica y a pensar acerca de lo que se

comunica. El estudio de la danza provee una percepción única y singular hacia la cultura o el período de donde proviene. A partir de experiencias sociales y culturales, los conceptos de movimiento y los procesos al interior de este arte los estudiantes la integran con otras formas artísticas.

La experiencia con danzas de diversas culturas ayuda al alumno a comprender la vida cultural de otros. En este punto es importante tener en cuenta que se debe dialogar con expresiones locales y universales, con diversas épocas y movimientos y poner en contexto estas producciones en el momento de explorarlas y estudiarlas. El diálogo con lo local permite analizar elementos de identidad e inclusión social, reconocer expresiones orales propias del contexto y reflexionar sobre el papel de la danza en la conformación de identidad de diversas comunidades.

La educación musical debe incluir la creación, la interpretación, la audición y el análisis. La música que interpretan o estudian con frecuencia se torna en parte integral de su repertorio musical personal. La composición e improvisación les proporciona la percepción de la forma y estructura de la música a la vez que los impulsa a desarrollar su creatividad. Aprender a leer y escribir música proporcionará a mediano plazo la destreza para explorarla de manera independiente.

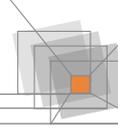
Una experiencia amplia con música variada es necesaria para cultivar la formación de sus propios juicios acerca de ella. Este acercamiento al contexto los habilita para aprender a comprender las conexiones y relaciones entre la música y otras áreas. La comprensión de las fuerzas de la historia que tallan las actitudes y comportamientos humanos prepara al estudiante para vivir y trabajar en comunidades cada vez más multiculturales. El papel que la música va a jugar en sus vidas depende en

gran medida del nivel de las habilidades que hayan obtenido en la creación, interpretación y escucha de la misma.

En el teatro el artista crea un mundo imaginado acerca del ser humano. El actor debe trabajar dentro de la perspectiva visual, oral y auditiva. Un aporte a la formación de los estudiantes es conducirlos al mundo del teatro a través de la perspectiva del guionista, el actor, el director y el diseñador. Ellos aprenden a comprender las opciones artísticas y a adquirir un sentido crítico de los trabajos dramáticos. En esta edad se incrementará su participación activa en la planeación y valoración del trabajo realizado. Deben continuar valiéndose del drama como un medio confiable para la expresión de su percepción del mundo a la vez que desarrollan su “propia voz”.

El teatro en todas sus formas refleja y afecta la vida, los alumnos deberían conocer acerca del arte dramático, obras dramáticas de la literatura, obras de teatro y el lugar que ellas ocupan en la historia. También puede orientarse hacia la formalización y participación de los alumnos en teatro, video, televisión y producciones mediáticas.

En las artes visuales, las expresiones visuales de los niños se vuelven más individualistas e imaginativas. Las actividades que implican la resolución de problemas en la actividad artística desarrollan habilidades de tipo cognitivo, afectivo y sicomotor. Los estudiantes escogen y transforman ideas; discriminan, sintetizan y aprecian; utilizan estas habilidades para ampliar su conocimiento artístico y su propio trabajo creativo. El trabajo con artes visuales introduce a la noción de lo intrincado y entretrejado que hay en ellas y a la importancia de la percepción, el análisis y el juicio crítico. Su propia obra artística se impregna de mayor variedad de imágenes y aproximaciones. La capacidad para formular preguntas sobre los



trabajos artísticos les permite acercarse a la apreciación de múltiples soluciones e interpretaciones artísticas.

El estudio de contextos históricos y culturales proporciona a los alumnos una percepción del papel de las artes visuales en los logros de la humanidad. Esta ubicación de la obra en un espacio y un tiempo particular involucra la reflexión sobre lo histórico, las ideologías, y el arte en general como una expresión de la cultura y de las comunidades en las que la obra artística se produce.

## 4.2. Algunas propuestas pedagógicas y didácticas

Una vez reconocidos los ejes que fundamentan esta propuesta, en este apartado se busca presentar algunos escenarios posibles para su ejecución. En ellos se plantea una propuesta pedagógica para organizar a partir de la integración de saberes y aprendizajes comunes a ambas áreas del conocimiento y también unos elementos articuladores de dichos procesos.

### Saberes integrados: Música y Literatura.

#### El estudiante:

- Realiza lecturas intertextuales a partir de la apreciación de obras o creaciones musicales asociadas o inspiradas en el texto literario.
- Reconoce las relaciones existentes entre el lenguaje musical y el lenguaje literario.
- Analiza adaptaciones literarias de obras musicales y adaptaciones musicales de obras literarias.
- Desarrolla sensibilidad y apreciación por la música y la literatura.

- Identifica el contexto social y cultural en el que surgen las diferentes expresiones literarias y musicales.
- Reconoce expresiones artísticas propias de la región y del mundo que involucran la literatura, la música y la tradición oral.
- Produce textos musicales a partir de la reflexión sobre la tradición oral y la literatura.

#### Descripción de la propuesta:

Este escenario plantea un acercamiento a la música a través de la literatura y viceversa, es por esto que los saberes involucrados están en función del reconocimiento de ambos lenguajes y el trabajo sobre textos tanto musicales, como literarios (poéticos y narrativos) que conjugan la música y la literatura en una relación de creación colectiva. En esa medida el proceso descrito presenta una secuencia que alterna lo musical y lo literario sin marcar diferencias entre uno y otro campo, pero teniendo claro que hay procesos que pertenecen de manera más acertada a uno que a otro.

Los estudiantes empezarán por un acercamiento a diversas expresiones musicales diferentes y sugestivas que los lleve, en principio, a relacionar lo que escuchan con las emociones y sentimientos que esto genera. En este plano no se pretende un análisis formal de la música, sino la expresión de un punto de vista propio y particular que parta de una mirada introspectiva. Éste es un lugar de goce y apreciación, que dará paso a niveles más complejos de análisis, que involucren textos. En el trabajo textual y literario se pueden entonces seleccionar escritos cuya temática se relacione con la música, por ejemplo, textos literarios, como cuentos musicales que permiten reconocer elementos comunes entre música y literatura: un sistema de signos propio, son formas de expresión

humana, en ellos subyace un proceso de creación, responden a necesidades culturales y sociales, etcétera.

Para profundizar y pasar a niveles de análisis más complejos, se deben abordar nociones de apreciación musical que involucren cada uno de los planos en los que la música es escuchada: un plano sensual, uno expresivo y uno puramente musical. Cada uno apunta a diversos niveles de escucha y apreciación. El primero está relacionado con el disfrute que genera la música y cómo genera en el individuo diferentes emociones. El segundo está ligado al significado que hay detrás de las notas musicales y que expresa diferentes momentos: pesar, triunfo, dolor, delicia, etc. En este nivel lo oral juega un papel importante, porque es difícil expresar el significado de la música, así que se deben buscar las palabras adecuadas para comunicar lo que interpretamos del mensaje musical. El tercer plano apunta al conocimiento propio de la música y de las notas mismas que la componen, los instrumentos que se emplean, la cadencia y el ritmo de la pieza musical.

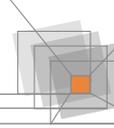
Para plantear una relación más directa entre música y literatura el estudiante se enfrentará a varias obras literarias que han inspirado composiciones musicales. En esta parte del proceso se puede trabajar una silueta textual como el poema, ya que muchos de ellos han sido musicalizados como es el caso de: *De que callada manera*, del poeta cubano Nicolás Guillén, interpretado por Pablo Milanés, *He andado muchos caminos*, cantado por Joan Manuel Serrat y basado en un poema de Antonio Machado entre muchos otros. El poema implica una mirada de reflexión sobre la construcción del lenguaje poético, las figuras literarias, el ritmo propio de estos escritos, igualmente permite establecer relaciones con textos literarios y no literarios.

Se pueden abordar también en este punto la apreciación de obras musicales que han sido inspiradas en textos literarios, es decir, propuestas que no toman literalmente el texto, sino que hacen una nueva versión del mismo añadiendo efectos y recursos musicales que le plantean una nueva versión. Algunos de los ejemplos que se pueden abordar son: leer el mito de “Orfeo y Euridice” escrito por los poetas latinos Virgilio y Ovidio. Una vez conocidas las historias los estudiantes escucharán la ópera de Offenbach *Orphée aux Enfers* y la versión de Rock sinfónico *Viaje al Centro de la Tierra* de Rick Wackeman. Este trabajo permite la comparación de los textos, qué fragmentos destacó el compositor y cuáles no aparecen, cómo logran la música y la literatura crear efectos en los lectores y los oyentes, etc.

Esta selección de textos y obras musicales plantea también el desarrollo de habilidades conceptuales a través de un acercamiento contextual a las mismas, quién las escribió, en qué épocas, si son actuales, en la medida en que plantean discusiones sobre temas universales, etc. Estudiar estas obras en un contexto de producción y relacionarlas con el contexto actual aporta mayores elementos en el momento de analizarlas y expresar apreciaciones sobre ellas.

En el campo artístico en particular, el desarrollo de estas habilidades debe permitir la realización de propuestas musicales empleando la voz y diversos instrumentos. En estas interpretaciones se debe hacer uso del lenguaje musical y tener clara una intención comunicativa.

La literatura latinoamericana se puede trabajar a partir de la selección de textos, que en el caso de lo poético presentan un recurso amplio y variado relacionado con la música. No se descuidan los niveles de producción y análisis intertextual ni extratextual en la medi-



da en que se abordan las relaciones existentes entre las obras mismas y se las ubica en contextos determinados. La escritura de poesía pone en juego el uso de un lenguaje poético que implica el manejo de figuras literarias y formas de expresión del lenguaje más lúdicas y transgresoras.

### Saberes integrados: Cine y Lenguaje.

#### El estudiante:

- Analiza la relación existente entre cine y literatura.
- Reconoce las características del lenguaje audiovisual.
- Construye textos argumentativos en los que expone de manera sustentada sus ideas.
- Realiza lecturas del contexto a partir de textos literarios y cinematográficos.
- Propone relaciones entre los géneros que componen el cine y los que hacen parte de la literatura.
- Se apropia de medios de información para realizar investigaciones.
- Emplea adecuadamente citas en sus producciones escritas.
- Reflexiona sobre las semejanzas y diferencias existentes entre las obras literarias adaptadas al cine.

#### Descripción de la propuesta:

El Cine y la Literatura comparten varios tópicos comunes que permiten pensarse proyectos pedagógicos diversos. Se puede partir por ejemplo del terror como una de las temáticas propias a expresiones cinematográficas y literarias; tanto en el cine como

en la literatura, el género de terror cuenta con títulos que abordan este tema y tienen unas características particulares. Se puede pensar también en cómo el cine y la literatura han recreado épocas y momentos históricos del hombre, su forma de pensar, sus costumbres, los sucesos históricos que marcaron dichos momentos, etc., y así se podría citar un buen número de maneras de articular ambas expresiones artísticas. En este caso se retoma la primera propuesta y se hace un acercamiento al terror a partir de estas dos expresiones artísticas. En este proceso se reconocerán las características propias de la literatura y el cine de terror y se establecerán relaciones de obras literarias adaptadas al cine, que se inscriben en este género.

El análisis sobre la construcción de la imagen y de los ambientes en el cine de terror debe partir de una apreciación variada de películas que empleen diferentes propuestas de abordaje del género. La mirada sobre el cine y en general sobre los diversos textos audiovisuales en la escuela no debe situarse únicamente como un recurso auxiliar para el complemento de un tema, sino como un campo del conocimiento que como se ha dicho tiene un lenguaje y un contexto de producción propio. Es por esto que las diferentes propuestas, desde las experimentales hasta las comerciales, deben ser analizadas para formar un lugar de reflexión sobre las diferentes propuestas.

La articulación es propicia si se aborda un texto literario adaptado al cine o si se escoge un eje temático común como por ejemplo: los fantasmas. En la lectura de relatos de fantasmas, el estudiante trabajará los diferentes niveles de lectura del texto, analizando por ejemplo qué diferencia a la lectura de terror de la de ciencia ficción, identificando cómo la descripción de espacios y de personajes afecta la historia, también cómo desde el contexto

de producción los temas que causan miedo en el hombre cambian. Este análisis supone el empleo de otro tipo de textos que alimenten la enciclopedia del estudiante. Una selección de ensayos sobre el terror que incluya textos escritos por los mismos autores de las obras literarias pueden acompañar la lectura de los cuentos y las novelas e introducir el texto argumentativo para la construcción de un ensayo propio al final del proceso.

El análisis cinematográfico incluye igualmente, unas reflexiones propias a este campo del conocimiento. El cine como manifestación artística y como avance tecnológico responde a unas necesidades comunicativas y expresivas del hombre y es papel de la escuela dilucidarlas y discutir las. La observación como un factor determinante de la apreciación cinematográfica debe ser entrenada en el aula de clases al igual que afinar el acercamiento al cine, no solo desde el lugar de entretenimiento sino como fuente de conocimiento.

La producción de textos, como ya se ha dicho puede estar centrada en lo argumentativo, para realizar ejercicios complejos de análisis y relación entre ambos lenguajes. Se puede también trabajar en la lectura y escritura de guiones y en el reconocimiento de las particularidades de cada uno de estos tipos de textos. Se pueden realizar producciones cinematográficas cortas, de ficción y no ficción, en las que los alumnos realicen un plan de filmación que involucre pensar una fractura temporal de la historia en función de los espacios en los que se va a filmar.

Como se observa, los aprendizajes relacionados con este tipo de propuesta son múltiples y variados. Van desde lo teórico hasta lo técnico, de lo individual a lo colectivo y del pasado hasta el presente. Las posibilidades de articulación permiten pensar en espacios no formales dentro de la escuela como los

cine-foros, en los que no solo se proyecta una película, sino que hay uno o varios expertos que la presentan y la escogen a partir de unas intenciones particulares.

Como complemento de las propuestas mencionadas anteriormente, a continuación se exponen dos proyectos didácticos que ilustran el enfoque esbozado en este documento. El interés al presentar estos ejemplos consiste en brindar referentes para repensar el trabajo didáctico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión, desde una perspectiva que trabaje desde unidades complejas. El primer ejemplo se relaciona con el mundo del periodismo escrito y el segundo con una manera de abordar la literatura.

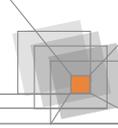
### Una secuencia didáctica para la escritura de crónica<sup>16</sup>

Tal como se ha planteado en el capítulo I de este documento, el trabajo didáctico en el campo se propone desde unidades complejas que vayan más allá del texto como el objeto de estudio. La secuencia didáctica que se presenta retoma como unidad de trabajo la escritura de la crónica, como tipo textual. Se busca aprender a escribir crónicas y a la vez conocer el funcionamiento de la práctica sociocultural del periodismo escrito.

La secuencia didáctica (S:D) fue desarrollada en 2004 por la docente Yolanda López, quien hace parte de la Red Pido la Palabra, grupo de transformación de las prácticas pedagógicas en el campo del lenguaje en la ciudad de Ibagué, en una institución de carácter público.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Esta propuesta está referida en el libro *Didáctica de la Lengua Materna, estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle. Cali. 2004.

<sup>17</sup> Profesora: Yolanda López. Colegio Nuestra Señora de Fátima (Institución de carácter público). Ibagué.



La SD surge de una propuesta de la profesora para participar en un concurso departamental de crónica que se realiza anualmente en el departamento del Tolima. Propone a los estudiantes que cada quien escriba una crónica y la postule para el concurso. Para esto se organiza una serie de acciones relacionadas con el conocimiento del mundo del periodismo escrito y con la producción de crónicas de buen nivel tanto en los aspectos de forma, estructura, como pertinencia temática, estilo y elaboración estética. Los siguientes son los conceptos que fundamentan el proyecto:

El pensamiento metaverbal como fundamento de la secuencia didáctica

En la perspectiva didáctica que estamos desarrollando esta es una de las distinciones más importantes, en la medida que se ha venido convirtiendo en criterio de la organización del sistema de acciones y en camino clave para la producción de las conceptualizaciones en el aula y para el avance en el ajuste de las características de los discursos que se producen o analizan. Veamos unas razones previas a la presentación de la distinción.

Es necesario decir que la distinción surge, en nuestro caso, de una revisión crítica de esa idea coloquial de que “a escribir se aprende escribiendo y a leer leyendo”. La experimentación de situaciones didácticas en aulas de diferentes niveles de escolaridad nos indican que, si bien esa afirmación es parcialmente cierta, no tiene grandes efectos en el dominio, por ejemplo, de la escritura por lo siguiente:

En primer lugar, porque la idea de “escribir mucho”, como camino para el aprendizaje, tiene una carga de operatividad, de rutina de asimilación que amerita una discusión. Pareciera que a fuerza de hacer mucho de lo mismo, se logra el desarrollo de la “habilidad” de escribir. Desde los estudios sobre cognición, metacog-

nición y reflexión metaverbal sabemos que la escritura y la lectura no se pueden reducir a un asunto de habilidades y destrezas.

En este sentido, consideramos que la escritura es un proceso complejo que supone la puesta en escena de una serie de expectativas, intereses e intencionalidades, así como saberes y saberes hacer que se entrecruzan, en atención a una situación concreta de enunciación.<sup>18</sup>

En segundo lugar, las investigaciones sobre pensamiento metalingüístico y metaverbal indican que el aprendizaje de la escritura tiene que ver mucho con la reflexión y toma de distancia del texto mismo y de los procesos asociados a su producción, por parte de quienes escriben. La reflexión sobre los diversos procesos y conocimientos implicados en el acto de escribir, así como la verbalización de esas reflexiones, parece ser una buena vía para el avance en la escritura, más allá de la mecanización. Esta idea es relativamente nueva en la didáctica de la lengua en el contexto colombiano.

Veamos la distinción desde un ejemplo. En el proceso de producción y/o análisis de un género discursivo particular, generalmente se adelantan en el aula, o fuera de ella, diversas actividades como leer un artículo de opinión, hacer resúmenes, escribir una reseña, exponer un tema frente al grupo. Este tipo de actividad se caracteriza por ser una realización verbal concreta, oral o escrita, “un hacer con el lenguaje” o en términos de Dolz (2000), una actividad verbal.

Por su parte, actividades como la explicación, por parte de un estudiante, de la intencionalidad discursiva que subyace al artículo de opinión que se ha leído; el análisis colectivo de

<sup>18</sup> Esta es la perspectiva de los actuales Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana y Literatura en el país.

la estructura textual de la reseña, para avanzar hacia un concepto sobre ella; la reflexión sobre las características que debe tener el discurso expositivo oral para que cumpla con su propósito; el análisis, en grupo pequeño, de la introducción del texto que ha redactado un compañero, son típicas actividades metaverbales en el sentido de tomar la actividad verbal como objeto de reflexión y verbalización. De este modo, la actividad metaverbal puede entenderse como una toma de distancia, un pensar y hablar sobre el funcionamiento de la propia escritura y los procesos implicados. La actividad metaverbal retoma la actividad verbal como su objeto de análisis en diferentes dimensiones y tiene como características centrales la toma de distancia, la objetivación en el lenguaje y la reflexión que se verbaliza.

Desde el punto de vista psicológico, la noción de actividad se basa en la definición desarrollada por Leontiev: “Una actividad es un modelo de comportamiento guiado por un motivo o finalidad. Las actividades verbales actúan como mediaciones sociales y materiales que ordenan los intercambios entre los humanos y su mundo. Dichas actividades se dan cita en un proceso de negociación continua con las propiedades del contexto en el que están inmersas”.<sup>19</sup>

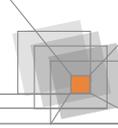
Por otra parte, y siguiendo a Dolz (2000), “desde la perspectiva de la interacción, la actividad metaverbal es una actividad colectiva realizada con elementos semióticos de cooperación observables (el sujeto se dirige a otros, utilizando una forma discursiva y con la posible ayuda de otros apoyos semióticos)”. Esta connotación de trabajo colectivo, de intercambio verbal colaborativo e intencional es un escenario propicio para la construcción de los conceptos sobre el texto y el discurso,

que es una condición para el avance en el mejoramiento de la producción y análisis de discursos y prácticas. Este es uno de los conceptos centrales que guían las SD como la que se presenta más adelante.

En este marco, las actividades metaverbales tienen que ver con la reflexión, verbalización y puesta en común de las representaciones que los sujetos tienen sobre la lengua, los textos, los discursos y las prácticas, en el marco de una actividad discursiva que los involucra. En esa dinámica de intercambios verbales se construyen explicaciones parciales, colectivas, de los fenómenos de la lengua, del texto, del discurso y de la práctica sociocultural. Esas explicaciones inicialmente se construyen en jergas metalingüísticas negociadas al interior del grupo, para partir de un lenguaje de base e ir avanzando hacia la jerga técnica estable: el metalenguaje estándar, si es que existe.

El criterio didáctico aquí consiste en no romper el tejido discursivo que se genera entre los sujetos que emprenden un proyecto conjunto, y en partir del reconocimiento de los saberes elaborados por los sujetos involucrados en una práctica de escritura orientada por una intencionalidad compartida.

En el ejemplo de SD que referimos, hay actividades metaverbales como hablar sobre el tipo discursivo (la crónica), sobre las condiciones de puesta en escena de ese tipo de discurso en el marco de las prácticas sociales del periodismo escrito, hablar sobre las condiciones de coherencia y cohesión del texto, sobre el estilo y el tono del escrito... La docente indaga, complementa, sugiere, hace llamados de atención sobre vacíos e inconsistencias, aporta conceptos cuando es pertinente, sin atropellar; hace síntesis, empuja la calidad de las verbalizaciones de los estudiantes, favorece los intercambios entre ellos, teje un discurso explicativo del género que se aborda, respetando la elaboración que se



da en la jerga transitoria de los estudiantes. Los alumnos piensan sus intervenciones, las presentan, las discuten, las defienden, las ajustan, hacen síntesis, conceptualizan, avanzan hacia la construcción de una explicación estable de los fenómenos que se están abordando, son respetuosos de las intervenciones de los compañeros, retoman la palabra del otro, hacen intertexto. Al final de una sesión de clase se han elaborado conceptos y explicaciones de los fenómenos que no son la suma de las intervenciones, sino más bien el efecto de un diálogo y un debate colaborativos, y como tales, dan cuenta de un pensamiento colectivo, a esto suele llamarse construcción social guiada del conocimiento. Esas conceptualizaciones, que finalmente quedan registradas por escrito y en los términos acordados en clase, se convierten en la herramienta teórica que apoya el avance en la producción escritural en que estudiantes y docente están comprometidos.

Es importante señalar que en el seguimiento que se hace a este tipo de trabajo, los docentes señalan que ha resultado difícil para ellos abstenerse de intervenir de forma fuerte en ese tejido discursivo, pues la construcción cooperativa del saber es siempre pausada y compleja, implica un respeto sincero del saber del otro y, ante todo, del saber colectivo. Los efectos de respetar ese tipo de construcción son sorprendentes, en la medida que los sujetos descubren que sus ideas y la forma como las verbalizan hacen parte de una explicación que avanza hacia una teoría estable. Además descubren que los saberes construidos por ellos son funcionales, en tanto sirven para restaurar sus propios escritos. El cuidado (tacto) del maestro para guiar esas discusiones es la clave.

Esta función dista bastante de la idea del profesor de lengua como aquel que enseña conceptos, categorías de análisis y normativas

que luego se aplicarán en situaciones diferentes de aquellas en las que se construyen. Esta crítica cabe igualmente tanto para quienes enseñan gramática generativa o lingüística textual, como para quienes enseñan categorías de análisis del discurso, pues si bien la unidad de trabajo es más compleja en el último caso, la perspectiva didáctica sería la misma.

A continuación se presentan las condiciones pedagógicas y de enfoque, así como el sistema de acciones que corresponden a la secuencia didáctica.

### **Condiciones pedagógicas y de enfoque para la producción de crónica (síntesis)**

1. El propósito de la enseñanza y aprendizaje consiste en la inserción crítica (con criterio) de los sujetos en una práctica socio-cultural específica, en este caso, las prácticas del periodismo escrito, concretamente, la participación en un concurso departamental de crónica.
2. El objeto 1 de enseñanza y aprendizaje es la comprensión de, y la inserción en, la práctica sociocultural del periodismo escrito, en particular lo referente a la crónica. La práctica es retomada de manera integral para hacer un análisis de diferentes factores que la determinan.
3. En función de dicha práctica, y concretamente en función de la escritura de la crónica, se retoman los saberes y saberes hacer pertinentes a esa forma discursiva (la noción de discurso, texto, tipo textual, mecanismos de textualización, de puesta en discurso...), la apropiación de esos saberes será el objeto 2 de enseñanza y aprendizaje.
4. EL sistema de acciones se organiza siguiendo secuencias que permitan asignación de complejidad.

5. Es necesario, por parte del docente, anticipar los saberes y saberes hacer que se espera construir, como objetos de aprendizaje, en el marco de la SD y preparar los apoyos y estrategias pertinentes para su reconstrucción (seleccionar documentos teóricos, organizar corpus de textos, diseñar guías de lectura y análisis, instrumentos de seguimiento, organizar entrevistas y conversatorios, asignar roles, funciones y responsabilidades diferenciales...).
6. En la SD es necesario distinguir momentos de uso de la lengua oral y escrita (actividades verbales) de momentos de reflexión individual y colectiva sobre el funcionamiento de la lengua, los textos y los discursos. Hablamos de reflexión metaverbal (actividades metaverbales). Las segundas son la vía para el ajuste de las primeras y condición de la construcción/reconstrucción de los saberes. Las segundas son también el mecanismo para monitorear y verificar el aprendizaje logrado. Este componente es al que se le presta mayor atención en la SD que se presenta. Esta condición implica que en las clases, además de los tiempos de la escritura, la lectura y la oralidad, se abran espacios amplios para la reflexión metaverbal.
7. La escritura, en esta SD, implica la comprensión y análisis de factores claves referentes a las prácticas del periodismo escrito. Por lo anterior, se consultarán diversas fuentes primarias y secundarias y se mantendrán conversaciones con actores de esas prácticas y se realizarán análisis de aspectos centrales de las mismas.
8. La cualificación de la escritura se basará en la producción de una primera versión y sucesivas reescrituras, intercaladas con momentos amplios de reflexiones metaverbales. Las elaboraciones que se producen

como resultado de la reflexión metaverbal se formalizan en lengua oral y en texto escrito y constituyen el referente teórico para la reelaboración de los textos.

9. Se privilegiará la construcción colaborativa del significado como vía de conceptualización.
10. Habrá momentos de producción y análisis de carácter individual en grupo pequeño y en grupo clase.

### **Secuencia didáctica para la escritura de crónica. Sistema de acciones y propósitos (síntesis)**

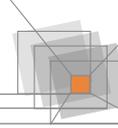
Propósito: conocer, analizar y participar del mundo del periodismo escrito a través de la escritura de crónicas para participar en el concurso departamental y construir, formalizar y registrar, en este marco, los conocimientos lingüísticos y discursivos pertinentes.

La SD se ha experimentado durante el 2003 y 2004, con algunas variantes.<sup>20</sup> La versión que se presenta incluye los ajustes derivados de esa implementación y seguimiento. Tiempo total aproximado para el desarrollo de la SD: 5 meses.

#### **Sistema de acciones**

- a. Lectura y análisis colectivo (grupo clase) de las bases del concurso (una sesión).
- b. Conversatorio a cargo de la docente sobre las características del periodismo como práctica sociocultural (dos sesiones).
- c. Lectura guiada individual y elaboración de reseña de un documento conceptual sobre el periodismo escrito como práctica social (en casa).

<sup>20</sup> Se ha implementado en la Red Pido la Palabra del departamento del Tolima y en un grupo de reflexión de docentes en Bogotá.



- d. Discusión y análisis colectivo de las reseñas (una sesión).
- e. Análisis, por parte de estudiantes, con base en una pauta, de algunas prácticas discursivas en el periodismo escrito colombiano (en casa).
- f. Análisis colectivo de las elaboraciones de los estudiantes (dos sesiones).
- g. Identificación colectiva (oral - grupo clase) de conocimientos de los estudiantes sobre la crónica como forma discursiva y como tipo textual. Reconocimiento de mecanismos de textualización y puesta en discurso (dos sesiones).
- h. Selección individual y documentación inicial del hecho susceptible de convertirse en crónica (dos semanas).
- i. Análisis de corpus de crónicas tipo: Gabriel García Márquez y Germán Santamaría, entre otros. Trabajo en grupos de cuatro estudiantes. Identificación de características, de orden discursivo y textual, en cada texto y elaboración de cuadro comparativo (tres sesiones).
- j. Invitación al cronista Germán Santamaría para un conversatorio sobre aspectos del periodismo escrito como práctica sociocultural y características de la crónica. Preparación colectiva (grupo clase) de guión para entrevista. Registro colectivo de síntesis del conversatorio (dos sesiones).
- k. Escritura de primera versión individual de crónica (en casa).
- l. Trabajo en grupos de cuatro estudiantes para analizar las crónicas de cuatro de sus compañeros. Elaboración de un comentario escrito para cada texto (tres sesiones).
- m. Análisis colectivo de un texto ejemplo (la primera versión de alguno de los estudiantes), con la aprobación de su autor. Actividades metaverbales para la reflexión y análisis de la crónica seleccionada en su nivel textual y discursivo. Reconstrucción de conceptos en lengua oral y lengua escrita (tres sesiones).
- n. Reescritura del primer párrafo de la crónica analizada por parte de diferentes estudiantes. Análisis de las diferentes propuestas. Síntesis de conceptualizaciones (una sesión).
- o. Reelaboración individual de cada crónica, con base en los conceptos construidos en clase (en casa).
- p. Lectura y comentario escrito de la segunda versión de la crónica de cada estudiante por parte de dos compañeros (en casa).
- q. Reescritura de un ejemplo de segunda versión (una sesión en clase con un texto tipo + trabajo en casa).
- r. Escritura de versión pre-final (en casa – una semana).
- s. Entrega de dos copias de la versión pre-final. Una para el comité de redacción, conformado por estudiantes de otros grados superiores, y otra para el docente con el fin de que elabore un comentario escrito.
- t. Preparación de la versión final del texto, con base en las observaciones puestas por escrito por parte del comité y del docente (una semana).
- u. Entrega para el concurso.

## La literatura: una llave para abrir los cerrojos del aula

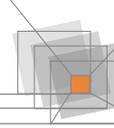
Como segundo ejemplo, veamos el desarrollo de un proyecto realizado en Bogotá, que aborda la literatura como un objeto riguroso de estudio y como posibilidad para la escritura y la argumentación. Este proyecto fue seleccionado porque se enmarca en las directrices que se plantean en este documento. La experiencia hace parte del Navegador Pedagógico que la Secretaría de Educación elaboró y que recoge buenas prácticas pedagógicas en el campo de Comunicación, Arte y Expresión.<sup>21</sup>

Parece ser que una de las maneras más generalizadas de enseñar literatura dentro de un aula de clases es aquella en la que se privilegia la cronología, el año, el dato. Abrimos un libro de texto y, a primera vista, nos topamos con una larga y abrumadora columna dividida en cajones; cada uno de ellos comprimiendo una época histórica con su correspondiente contexto, movimientos predominantes, características destacadas y un prolongado cuando no innecesario listado de autores con sus respectivas obras, algunas de las cuales son brevemente reseñadas. Así, tal columna inicia remitiéndose a épocas precolombinas y finaliza una vez ha pisado terrenos contemporáneos, asumiendo con firme intención que en el trámite de un año escolar se haya estudiado este espacio, no menor a media docena de siglos; atiborrado de fragmentos, acontecimientos, pormenores, fechas, biografías, historias y un sinnúmero de minucias que, sin duda, terminarán siendo más tarde bocado del olvido. Dicho esto, vale recordar a Ernesto Sábato (1993) cuando comentaba que el resultado de pretender enseñar todo

era justamente no saber casi nada, a lo que agregaba que ese poco ni siquiera se sabía de manera útil cuando la aspiración era ante todo enciclopédica. Un estudiante que llegue con éxito al término de semejante empresa podrá vanagloriarse de su prodigiosa memoria pero, lo más probable, es que para poco o nada le sirva repetir tan copiosa retahíla, pues la vida dista mucho de ser un gigante crucigrama o un programa de espectáculos. ¿Qué persona sería capaz de vivir satisfecha cuando su aprendizaje se ha visto reducido a grabarse un cúmulo de información que bien puede hallarse al alcance de la mano? Porque parece que se enseñara con la falsa idea de que un día los libros no estarán allí para nosotros y por ello esa imperiosa necesidad de memorizarlos cuando la verdad es que nunca antes habíamos estado tan rodeados por toneladas de información. Quizá sea más adecuado y útil enseñar a usarla en el momento indicado y de esta manera revivir tanta letra muerta introduciéndola a la vida cotidiana y así disfrutarla, emplearla y poseerla.

La pregunta es, entonces, qué tipo de ser humano se pretende erigir en un aula y hacia qué camino se pretende que encauce su vida. Hay un camino digno y armónico, se trata de aquel donde la literatura sea un medio para conocer y descubrir las pasiones de los hombres que han poblado este planeta, una manera para comprender las vicisitudes que nos está dado vivir, un modo para escudriñar en lo profundo de la cultura, la imaginación, las tradiciones y las usanzas de los pueblos e imperios, una llave para abrir tantos cerrojos y comprender los tiempos y las épocas, las ceremonias y las gestas. Para esto no sería necesario más que unos pocos libros de literatura concebidos como una explosión de proyectiles, dirigidos hacia todos aquellos campos que conviven pacíficamente en sus páginas. Y desde allí

21 La experiencia es adelantada por la docente Valerie Osorio, del área Español y Literatura en los grados 9°, 10° y 11°. Colegio Nuevo Gimnasio. Bogotá.



encontrar diálogos con pares tras el único objetivo de discutir interpretaciones, desentrañar verdades, llegar a acuerdos tanto más útiles para la vida cuanto más descubrimos que sólo por esta vía se puede llegar a coexistir en este planeta tan diverso y variopinto. Alguna vez dijo Gabriel García Márquez que un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas, con esto no sólo insinuaba que para aprender literatura se requiere leerla muchas veces lejos de los molestos peajes en los que suelen convertirse los libros de texto, sino también que debe haber a cargo alguien que pueda, gracias a su criterio y su conocimiento, decidir cuál rumbo tomar para armar la guía y promover su lectura.

Así es, únicamente un maestro que sepa de literatura, que goce leerla y conozca el caudal maravilloso en el que se convierte la suma de sus líneas, puede enseñarla. Son estas características las que se perciben en la profesora Valerie Osorio cuando nos acercamos a analizar su enseñanza de la literatura en los grados noveno, décimo y undécimo del colegio Nuevo Gimnasio. Allí cada uno de estos niveles estudia la literatura a partir de grandes temáticas. Noveno: Literatura y ciudad, décimo: Literatura y mujer, y undécimo: Cátedra de autor. De esta forma, no se prescinde de algún escritor u obra por el hecho de hallarse ubicados en épocas lejanas, más bien esto se persigue con el objeto de entender, por ejemplo, cómo siglos distantes entre sí poseen tantos vasos comunicantes en los intereses, las emociones y las ideas que fueron a parar en los anaqueles de una biblioteca o cómo continentes y países poseen tanta correspondencia pese a estar tan distantes en el globo. Gracias a esto vemos cómo el afán es dialogar con distintas escuelas, movimientos y géneros a la vez bajo una mirada más totalizante y menos sesgada, fragmentada,

fraccionada. Resulta extravagante pensar que solamente se pueda estudiar la literatura de la época en que vivimos hasta cuando hayamos pasado por todo aquello que lo precedió, de ser así jamás llegaríamos a conocer a un autor contemporáneo. Para evitar eso se establecen amplios tópicos, a partir de los intereses de los estudiantes, como el viaje, el amor, la fantasía, el mar y se entra a ellos desde muchas miradas, épocas, autores, títulos. Una vez se fije una obra en particular, se procede a leerla no sólo de manera individual, también en conjunto, por esto hay ocasiones en las que en la clase se realizan lecturas comentadas que derivan en conversatorios registrando la participación de todas las voces de las estudiantes. Quiere decir que cada una, incluida la maestra, tejen un diálogo en el que construyen lentamente conjeturas, presunciones, inferencias y cálculos, que más tarde serán sopesados a la luz del acercamiento hacia el autor, su obra en general, las múltiples concepciones que se han pronunciado a su alrededor y todo aquello que sirva en función de develar una interpretación. Basta conocer este proceso para comprender cuán edificante es la construcción de sentido desde la conversación, más significativo en tanto parte de la percepción de las mismas estudiantes que se han dado a la tarea de averiguar y descubrir valor en el libro.

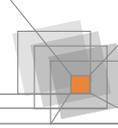
El desafío ahora consiste en que cada una de las alumnas de esta clase lea la obra a la luz de una temática deducida por ellas mismas. Así, es factible mirarla a partir de múltiples y válidos pilares tales como la pobreza, la sociedad, los olores, el vestido, las costumbres o la música con el fin de rastrear, con mucho detenimiento y sigilo, tal eje a lo largo y ancho del libro. Eso hace que haya tantos pilares como estudiantes en el aula, propiciando así el acercamiento desde múltiples flancos que, sin más, nos recuerdan la concepción que

tenía Estanislao Zuleta (1989) a propósito de su estudio sobre Nietzsche: ver la lectura como trabajo. “El trabajo consiste entonces en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción abierta con el que posee un mismo término en otros textos”. Si leer es trabajar, entonces, este es un proceso de elaboración persistente, de producción de significado, de manipulación y ejercicio del pensamiento. No es sencillo, pues requiere esfuerzo, adiestramiento, intentos, reposo y tenacidad, al punto que son claras las múltiples aristas cuyo conjunto le ofrece al curso una enorme riqueza que sirve en demasía como muestra de que la literatura es un campo en continua expansión y descubrimientos. Se diría que, de tal forma, serían pocas las regiones que quedarían inexploradas en las hojas de un libro, configurando así un universo conceptual cuya fortuna estriba en la variedad hermanada hacia un mismo fin.

Por supuesto que esto tiene un objetivo de fondo: propiciar un espacio para la aparición de hipótesis de lectura, que a continuación se convertirán en el móvil de un escrito argumentativo desarrollado a medida que continúe el análisis de la obra. Esto garantiza que una estudiante sepa qué escribir pues, estamos al tanto, que es imposible hacerlo sobre algo de lo cual poco o nada se sabe. Es menester hablar, charlar, leer, escuchar, propiciar tantas aproximaciones a la obra, al autor y a la hipótesis como sean posibles para de este modo ir articulando lo que luego será el sustento de un ensayo. De aquí que no se valide la opinión, sino cuando ésta sea saldo de un sustento teórico, pues uno de los aprendizajes que se quiere robustecer consiste en comprender la distancia oceánica que separa la opinión del argumento. Habría que señalar también que todo esto nos lleva a encontrar una noción de obra literaria cuya

principal característica se consolida más cerca de un objeto de estudio riguroso puesto que permite relacionar reflexiones, abstraer ideas, inventar significados y maquinan elaboraciones producto de operaciones del pensamiento.

Con hipótesis de lectura, ahora se encaminan hacia la construcción, gracias a consultas periódicas y exhaustivas en distintas fuentes que sirven como sostén, fundamento y plataforma del ensayo en el que cristalizan las conversaciones a menudo optimizadas mediante va corriendo el proceso. Como puede verse el ensayo es una fase de suma relevancia y la razón es que este tipo de texto ofrece la posibilidad de dar cuenta de la adquisición de ciertos conceptos y también de su análisis, esto quiere decir que hay una mezcla justa entre conocimiento y pensamiento, de manera que no se queda sólo en mostrar la posesión de unas nociones; por el contrario, da pasos más allá para verlas problematizadas, discutidas, puestas en tela de juicio y justificadas con base en argumentos. El ensayo revela la postura de quien lo escribe, además permite ver otros aspectos allí involucrados como la redacción, la cohesión de las ideas y su coherencia. “El ensayo es la escritura más idónea para desarrollar un argumento. No es una escritura que busque, esencialmente, exponer contenidos sino dar razones en apoyo o defensa de una tesis” (Vásquez: 131). Es este un ejercicio no sólo en el que se piensa sino en el que se concreta lo pensado gracias a la escritura, es a la vez medio y fin de confrontación personal en tanto su composición implica debate, argumentación, forcejeo entre la creencia y la veracidad. La calidad del ensayo es directamente proporcional a la calidad de su didáctica. En el fondo se espera que únicamente aparezca en el aula una vez haya sido enseñado el procedimiento para escribirlo. Recordemos que sólo se puede exigir aquello que ha sido amplia y



minuciosamente enseñado, precisamente por esto es que la experiencia pedagógica de la profesora Valerie Osorio del colegio Nuevo Gimnasio es destacada: se pide la escritura del ensayo hasta cuando se sepa con claridad y llaneza no solamente la fase formal, que es acaso la más elemental de un escrito sino el aspecto del contenido, de la teoría, de las ideas que le darán cuerpo a este texto. Porque no basta con que una estudiante pueda recitar la definición de lo que es un ensayo e incluso la estructura que lo conforma, bien lejano se encuentra esto de su proceso de elaboración. Hay, además, que tener algo por decir y justamente es esto lo que justifica la conversación grupal, las mesas redondas, esos escenarios que se edifican por gracia de la palabra y el orden que ofrece el tejido del diálogo.

Por otro lado es importante resaltar cómo parte del resultado exitoso en un proceso didáctico se debe al tiempo invertido. No es posible esperar un ensayo de calidad cuando una clase parece más presa del afán y la premura que de la pausa, del reposo y la tranquilidad que acompañan la reflexión y los procesos que se encadenan paso a paso. De alguna forma, es requisito que la escritura lleve tiempo y así se puedan deliberar, meditar y madurar las ideas, contrario a cuando una clase es capturada por el deseo de colmar y saturarse con contenidos. Siempre es mejor estudiar contados aspectos pero tener la firme certidumbre de que fue, como diría Ernesto Sábato (1993) formación y no información. Más aún cuando la escritura de ensayos en la clase de español y literatura del colegio Nuevo Gimnasio pasa por varios momentos antes de tener en las manos una versión final. El primero de estos consiste en escribir un borrador inicial que contenga además de la hipótesis de lectura nacida en las canteras de las conversaciones grupales alrededor de una obra y bajo la mirada asidua

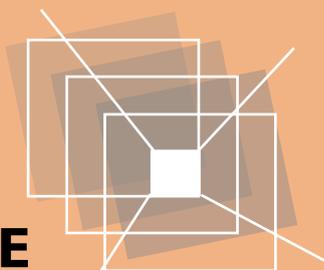
de ejes significativos, numerosos argumentos encargados de sustentarla y apoyarla tanto o más de lo que en un principio se pudo pensar. Para esto surgirán autores y ensayistas como William Ospina, Germán Espinoza, Rafael Gutiérrez Girardot, solo por nombrar algunos colombianos cuya colaboración cobra sentido en la medida en que se convierten en columnas fundacionales no sólo pertinentes sino vigorosas para la tarea, nada sencilla, de darle consistencia al texto. Desde luego, esto implica la presencia de lecturas paralelas para expandir el rango de posibilidades hacia donde puedan crecer los planos de un ensayo.

De lo anterior resultan varias sustentaciones orales donde cada autora tiene un espacio para explicar en qué se condensa su escrito y recibir, a su vez, preguntas, comentarios, sugerencias, acotaciones y cualquier tipo de consideración que, en su momento, le servirá para extinguir posibles gazapos a nivel conceptual y formal. Este ejercicio es, ante todo, vía de incalculable riqueza pues se sabe que una de las mejores maneras de optimizar la palabra escrita es justamente dando cuenta de lo que se escribe, propiciando los encuentros de posiciones contrarias ya para reafirmar u objetar, ya para darle un carácter más serio a la intervención oral o para fortalecer la estructura retórica en nuestro pensamiento. Tenemos así una interesante manera de reconstruir sentidos, aunque también de hallar un escenario tras el cual hay una sólida forma de revestir las motivaciones iniciales del grupo entero, de practicar el razonamiento en asuntos nacidos del lenguaje usando como principal insumo al lenguaje mismo, de coincidir con unas posiciones y discrepar con tantas otras, de percatar cuánta debilidad o consistencia hay bajo cada uno de los planteamientos de un ensayo, de modificar enfoques y abogar a favor de la buena costumbre en que termina por convertirse el

no sabernos inamovibles en aquello que consideramos como verdades absolutas. Como se ve luego de este proceso una estudiante queda con suficiente cantidad de posibilidades hacia donde pueda enderezar las dudas, los yerros, las inexactitudes, los descuidos y probables omisiones advertidas. Eso es, ciertamente, lo que se busca para dar paso a la reescritura; momento esencial de aprendizaje ya que se trata de una instancia de trabajo personal.

El último punto que salta a la vista es aquel donde se presenta una versión final del escrito ya decantado por su propia autora. Es allí hacia donde confluyen todos los anteriores pasos, es esta la conclusión de un proceso didáctico donde la indagación, el cuestionamiento, la argumentación, la pregunta, la consulta, la capacidad crítica son dispositivos medulares. Aquí el umbral desde el cual se forja una cultura escolar sustentada bajo el cimiento de la

conversación y la escritura. La rigurosidad de este proceso está cerca de lo artesanal pues es una elaboración personal y a la vez conjunta, se nutre de los imaginarios, las intenciones, las pasiones y el pensamiento de una persona pero también de todo el universo que la rodea, tiene el propósito de crear, reformar o dar consistencia al discurso formado de letras y oraciones, requiere de juicio, tesón y entrega de modo que todo esto podría encerrarse en la palabra: compromiso, tanto de las estudiantes como de la misma maestra, pues es quien acompaña de cerca, pendiente de cada pormenor, el largo camino en que se convierte la escritura. Es desde y con el ensayo como se enseña a materializar la creatividad y la imaginación, a responder interrogantes vitales, a hacer posible el tránsito de las palabras desde lo profundo de nosotros hasta la página en blanco.



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

**SERIE**  
**Cuadernos de Currículo**

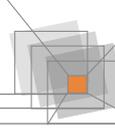
# Bibliografía



***Bogotá: una Gran Escuela***

***Bogotá (in indiferencia)***





Abrams, M.H. (1992). *El romanticismo: tradición y revolución*.

Adam, J. M. (1999). *Linguistique Textuelle*. Paris: Nathan.

Adam, J. M. (2001). *Les Textes, Types et Prototypes* (quinta edición). Paris: Nathan.

Aguaded, J. I. “Europa ante la educación en televisión y medios de comunicación”. [http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/comunicacion/tveducativa2\\_3.pdf](http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/comunicacion/tveducativa2_3.pdf). Recuperado Junio de 2007.

Aguirre, I. (2000). *Teoría y prácticas en educación artística*. Navarra: Universidad pública de Navarra.

Aguirre, I. (2007, agosto). “Teorías y tendencias en arte para la educación inicial”. Ponencia presentada en la Cátedra de Pedagogía e Infancia II-07. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ. (2005) “Memorias IX Foro Educativo Distrital de Educación Artística y Cultural”.

ANDEP Y ANDIEP (2006). *Las Dimensiones del Desarrollo Humano y la Visión oficial de las Dimensiones en el Preescolar*. Bogotá: autor.

Andricáin, S., Marín de Sásá, F. y Rodríguez, A.O. (1993) *Puertas a la lectura*. San José, Costa Rica.

Arboleda, R. (1997). *La enseñanza integrada: una mirada desde el área curricular de lenguaje*. interconed editores. Bogotá.

Baena, L. A. (1996). “Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua”. Revista Lenguaje. N°. 24. Santiago de Cali: Universidad del valle.

Bajtín, M. (1998) *Estética de la creación verbal* (octava edición). Siglo veintiuno editores. México.

Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Verbal* (octava edición). México: Siglo veintiuno editores.

Barbero, J. M. (1991). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.

Barbero, J. M. (1998). *Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad*. En H. Cubides, et al. (Eds.), *Viviendo a toda*. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre Editores.

Barbero, J. M. (1999, febrero). “Retos culturales de la comunicación a la educación”. En A. Moreno, et al. (Eds.) Comunicación, educación y cultura. Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social.

Barthes, R. (1997). *Téorie du Texte*, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires. En Enciclopedia Universalis. Paris: Ediciones A. Michel

Bellón, C. y Cruz, P. (2002). “Promoción de los procesos escritores significativo a través de la producción de textos auténticos en el aula”. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1997) “Evaluación nuevos significados para una práctica compleja”. Buenos Aires: Kapelusz. Reflexiones, dilemas y posiciones metodológicas. Extraído el 08/06/2007 de: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/07/cursos/evaluacion-apr-ed-sup/Evaluacion%20nuevsig.pdf>

Bordas, I. y Cabrera F. (2001, enero-abril). “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 25-48.

Borges, J. L. (2001). “Arte poética”. Seis conferencias. Colección Letras de humanidad. Barcelona: Editorial Crítica

Bourdieu, P. (2000). *¿Qué Significa Hablar?* Barcelona: Akal.

Bronckart, J. P. (1996). *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Paris: Delachaux et Niestle.

Bruner, J. (2001). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. España: Gedisa.

Bruner, J. et al. (2005). *Crossing Boundaries, Reggio Children*

Bustamante, G y Pérez, M. (1997). *Evaluación escolar, resultados o procesos*. Bogotá: Magisterio.

Cabrejo, E. (2003). “La lectura comienza antes de los textos escritos”. *Hojas de lectura-FUNDALECTURA*. (3).

Cajiao, F. et al. (2006). “Por qué leer y escribir”. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Camillioni, A. (1998). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En A. Camillioni et al. (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós. (Original publicado en 1996.).

Camps, A. (1996) “Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica”. Tomado De *Cultura Y Educación*, Madrid.

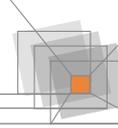
Camps, A. Y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Edit. Celeste, Barcelona.

Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica”. *Revista Lenguaje*, (32), 5-15.

Camps, A.y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.



Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Piados.

Castells, M. (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, R. (2004). “Habitar el sonido”. En: Nuevas Hojas de Lectura. Lectura en voz alta. No. 5 (agosto-octubre).

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Ciaspucio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Buenos Aires.

Comenio, J. A. (1995). *Didáctica Magna* (sexta edición). México: Porrúa.

Comenio, J. A. (2003). “Didáctica Magna”. Prólogo, páginas IX-XXXVIII y Cap. XXXI 178-187. Editorial Porrúa. México

Consejo de Educación Primaria-Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP) (1997). Programa de educación inicial para 3, 4 y 5 años. Montevideo: autor.

Daiute, C. (2000). *Perspectives on Writing: Research, Theory and Practice*.

DANE (2001). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.

DANE (2006). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.

Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial*. Bogotá: Autor.

Diker, G. (2003). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias”. Consultado en mar-

zo, 04, 2007 en <http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>.

Dolz, Joaquin (2000). “Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales”. En El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.

Eco, U. (1987). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial siglo XXI.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Avendaño, F. y Baez, M. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Santafé: Homo Sapiens.

Fox, M. (2003) *Leer como por arte de magia*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Política y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Galvis, A. (2004). *Oportunidades de las TIC*.

Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

Gardner, H. (1999). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, *Unidad de currículum y evaluación (2005). Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Maval Ltda.

Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: autor

Goldin, D. (2006). “El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura”. En: *Nuevas Hojas de Lectura*. No. 12 (Julio-Septiembre).

Handke, P. (1982). *Historia del lápiz*. Barcelona: Península.

Hernández F; Ventura, M. (1998) *La organización del currículo por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Universidad De Barcelona.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1994). *Mensajes entre líneas: Diálogos entre la forma y la materia*. Centauro Editores.

Huergo, J. A. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jaimes, G. (2005) Documento “Oralidad e Inserción. En *La Cultura Escrita*”. Revista enunciación. No. 10. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaimes, G., Rodríguez, M. E. (1996). *Lenguaje y mundos posibles*. Bogotá: Universidad Distrital – Colciencias.

Jaimes, G., Rodríguez, M. E. (1996). Proyecto: “Adquisición y desarrollo de la lengua materna en el preescolar: enfoques teóricos y metodológicos”. Revista: *Enunciación*. No.1. Bogotá.

Jolibert, J. (1990). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (1992) (1994). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.

Kandinsky, V (2005). *La gramática de la fantasía*. Guinti.

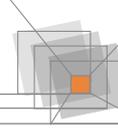
Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona : Gedisa.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.



Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lo Cascio, V (1991). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras*. Paidós.

Lozano, I. (2000). *Proyecto Pedagógico, proyectos de aula y procesos de apropiación de la lectura y la escritura*. Bogotá-Colombia

Lozano, I. (2001). *La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad*. Seminario: “Didáctica de la lengua materna y pedagogía de proyectos”. Bogotá-Colombia.

Martín, S. M. (1990). “La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños”. En *Revista de Estudios Infancia y Sociedad*, N° 3, pp. 5-19.

Martínez, M. (2001). “Propuestas curriculares para la integración de los medios. Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación”. Comunicar. España. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801724.pdf>

Maruny Y Otros. (Cultura), *Escribir y leer* tomo III. Editorial Edelvives. Ministerio De Educación Y Ciencia. España.

MEN. (1997). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá-Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1997). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Santafé de Bogotá: Autores.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1999). *Lineamientos curriculares para el preescolar*. Bogotá.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1991). Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación infantil. Madrid: autor.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Negret, J. (1999). *Apuntes pedagógicos N° 2*. Bogotá

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona : Gedisa.

ONG, WJ. (1987) *Oralidad y Escritura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Orozco, G. (1998). *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica*. México: SNTE.

Papert, S. (1993). *The childrens machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Pelegrin, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.

Pennac, d. (1993). *Como una novela*. Bogotá: Norma S.A.

Peonza, E. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.

Perelman, C. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

Pérez Gómez, I. (2002). “A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad”. En J. Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política y la reforma escolar*. Madrid: Morata. [Pp. 95-108]

Pérez Abril, M. (2005). “Leer, Escribir, Participar: Un reto para la escuela, una condición de la política”. *Revista Lenguaje* N° 32-Universidad del Valle.

Pérez Abril, M. (2006). *Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción del lenguaje escrito en el aula*. Bogotá: Cerlalc.

Pinkin, M. (2001). *La lectura y los lectores, como dialogar con el texto*. Argentina.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Poole, B. J. (1995). *Tecnología Educativa*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Rastier, F. (1990). *Sens et textualité*. Paris: Hachete.

REGGIO CHILDREN (1997). *The Hundred Languages of Children / catalogue of the Exhibition*.

REGGIO CHILDREN (2003). *Children, art, artist, the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri. Preschools and toddler centers of the Reggio Emilia*.

Reyes, Y. (1999). *Nidos para la lectura: el papel de los padres en la formación de lectores*.

Rigolot, F. (1982). “La renaissance du texte”. *Revista Poétique*, (N° 50), Seuil. Paris.

Rincón G. (1995) *El trabajo por proyectos y la enseñanza-aprendizaje del lenguaje*. Universidad Del Valle. Cali.

Rincón G. (1999). “Cambiano el modelo de formación de maestro/as. una experiencia”. *Memorias Congreso Nacional De Lectura*. Bogotá.

Roberto, A. (2004). “Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo”. 15 de abril de 2004. *Revista electrónica Rebelión*. <http://www.rebelion.org/medios/040415ra.htm>. Recuperado Julio 13 de 2007

Rockwell, E (1990). *En torno al texto*. En E Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Madrid: Argos Vergara.

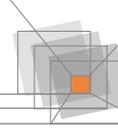
Rojas Charry, J. (sin especificar) “De la normatividad a la expresión”. Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rosen, M. (1993). *Vamos a cazar un oso. Ilustrado por Helen Oxenbury*. Caracas: Ekaré.

Sábato, Ernesto (1989). *Entre la letra y la sangre*, Buenos Aires, Seix Barral

Sancho Y Hernández, (2001) “El cambio en educación. Memorias de un evento” (Cd Rom), Barcelona.

Saldarriaga, O., Saenz, J. y Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Secretaría de Educación Distrital (SED) (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- autor.

SED (1999). “La comprensión lectora”. Serie de Guías. Bogotá: Autor.

SED (2006). *Guía de orientación para maestro/as, pruebas comprender. Producción de textos*. Bogotá: Autor.

SED (2007). *Bogotá escrita y representada por los niños y niñas*. Bogotá: Autor.

SED (2007). *Orientaciones curriculares para el Ciclo A*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- SED.

SEMILLANDO (2006) “¿Qué pregunta la pregunta del maestro?” IV Taller Nacional de la Red Colombiana para la para la Transformación de la Formación Maestro/a en lenguaje.

SEMILLANDO (2006). Reflexión sobre la acción: La evaluación de textos escritos por niños de *grados iniciales en el marco de la pedagogía de proyectos*. Red Distrital de Lectura y Escritura, Redes de Lenguaje en Acción Educativa. Secretaría de Educación Distrital.

Torrado, M. C. y Arango, C. (Investigadores principales) (2005). *Imaginario y concepciones sobre infancia en la comunidad educativa de Bogotá*. Bogotá: no publicado.

Torrado, M.C et al. (2005). *Estado del arte sobre políticas culturales, ciudadanía y niñez*. Bogotá: no publicado.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL) (1996). *Hacia un plan nacional de educación artística*. Bogotá: Facultad de Artes-Universidad Nacional de Colombia.

Vargas, E. (sin especificar). Revista de ciencias humanas Número 18: “Reforma educativa para la educación básica y media en Colombia”. Consultado en agosto, 10, 2007 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev18/vargas.htm>.

Vasco, C.E. (1987) *La integración curricular*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

Vassilef, J. (1999). “Historias de vida y pedagogía de proyectos”. En: La pedagogía de proyectos, como opción de cambio social. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vásquez, Fernando (2006). *La enseña literaria*, Bogotá, Kimpres.

Vega, A. Entrevista con David Buckingham. Entrevista del portal. Portal de la comunicación. Disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab\\_ent/buck.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab_ent/buck.pdf)

Verón, E. (2005). *Fragments de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Zuleta, E. (1994). Sobre la Lectura. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.



[www.imprensa.gov.co](http://www.imprensa.gov.co)  
PBX (0571) 457 80 00  
Carrera 66 No. 24 - 09  
Bogotá, D.C., Colombia