

Red Podemos Leer y Escribir

21 relatos de una búsqueda pedagógica



Bogotá sin indiferencia

Red Podemos Leer y Escribir

21 relatos de una búsqueda pedagógica

© Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2005
© Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
-CERLALC-, 2005

Secretaría de Educación del Distrito Capital

Alcalde Mayor de Bogotá
Luis Eduardo Garzón

Secretario de Educación del Distrito
Abel Rodríguez Céspedes

Subsecretario Académico
Alejandro Álvarez Gallego

Subdirectora de Formación de Educadores
Marina Ortiz Legarda

Subdirectora de Medios Educativos
Elsa Inés Pineda Guevara

Centro Regional para el Fomento del Libro en
América Latina y el Caribe -CERLALC-

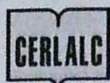
Directora
Isadora de Norden

Secretaria General
María del Pilar Ordóñez Méndez

Secretario Técnico
Luis Fernando Sarmiento Barragán

Subdirectora de Derechos de Autor
Mónica Torres Cadena

Subdirectora de Lectura y Escritura (E)
Beatriz Helena Isaza Mejía



CENTRO REGIONAL PARA
EL FOMENTO DEL LIBRO EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Red Podemos Leer y Escribir

21

**relatos de una
búsqueda pedagógica**

Este libro es el resultado de un taller de producción escrita sobre la *Red Podemos Leer y Escribir* de Bogotá, el cual contó con la participación de su coordinadora y de 21 docentes miembros de la Red.

Coordinadora de la *Red Podemos Leer y Escribir*
Alba Luz Castañeda Álvarez

Talleres de producción escrita y edición final de los textos
Beatriz Helena Isaza Mejía
Mariana Schmidt Quintero

Coordinación editorial
Mariana Schmidt Quintero

Diseño y Diagramación
Algarín Publicidad E.U.
Dasheira García Reyes

Imágenes
Producciones de estudiantes pertenecientes a la Red y carátulas de libros que hacen parte de los acervos bibliográficos de la Red.

Impresión
Cargraphics S.A.

Tiraje
765 ejemplares

Impreso y hecho en Colombia

ISBN: 958-671-103-X

Presentación

En el año 2005 la *Red Podemos Leer y Escribir* cumplió ocho años de existencia. Ocho años de historias pedagógicas gestadas en una red de formación docente que ha aglutinado a más de un centenar de maestras y maestros oficiales en la ciudad de Bogotá. Ese es el motivo que nos convoca en esta publicación.

Veintiún maestros pertenecientes a la Red aceptaron el reto de hacer un alto en el camino, conjugar la Red en sus tiempos pasado, presente y futuro, y compartir con otros docentes —colombianos y de otros países— algunas de sus experiencias más significativas.

La invitación fue hecha en 2004 por dos instituciones que le apostamos al reconocimiento de la función social de los docentes y a la renovación de la pedagogía de la lengua escrita como acciones fundamentales para contribuir al desarrollo de una educación de calidad: la Secretaría de Educación Distrital -SED- (a través de la división de Formación de Educadores) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLALC¹- (a través de la Subdirección de Lectura y Escritura).

En efecto, para la SED la transformación de la escuela solamente es posible a partir del reconocimiento de los educadores y educadoras como protagonistas sin excepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la recuperación y el fortalecimiento de su saber pedagógi-

¹ El CERLALC es un organismo internacional e intergubernamental que presta asesoría técnica a los gobiernos iberoamericanos en la definición y aplicación de políticas, programas, proyectos y acciones para la promoción del libro, la lectura y el derecho de autor. Fue creado en 1971 por medio de un acuerdo bilateral entre el gobierno de la República de Colombia y la Unesco. En la actualidad, se han adherido al convenio original 19 países de la región iberoamericana.

co, del apoyo a programas de formación y actualización, y del estímulo a sus capacidades de innovación y experimentación en el aula y en la escuela.

Por su parte, la Subdirección de Lectura y Escritura del CERLALC, cuya misión es apoyar a los países de la Región en el diseño, formulación y gestión de políticas, planes y programas de lectura y escritura que contribuyan a conquistar nuevos y diversos grupos de lectores y escritores, concibe la escuela como actor protagónico en la formación de usuarios de la cultura escrita y, en consecuencia, apoya programas encaminados a acompañarla en el proceso de renovación requerido para poder cumplir con esta tarea.

Es así como el *Programa Podemos Leer y Escribir*, gran marco en el que surge la Red que hoy homenajeamos, fue diseñado y ejecutado por la Secretaría de Educación Pública de México -SEP- y por el CERLALC, precisamente con el propósito de apoyar a los gobiernos latinoamericanos en la tarea de mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la formación de grupos humanos comprometidos con la transformación de la pedagogía de la lengua escrita.

Este programa llegó a Colombia en el año de 1996, como resultado de un convenio entre la Unidad de Publicaciones Educativas de dicha Secretaría, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el CERLALC. Una serie de cambios administrativos que se dan al año siguiente en nuestro país ponen en riesgo el desarrollo del programa, y es así como surge, por iniciativa de un colectivo de maestros y con el estímulo y dirección de la profesora Alba Luz Castañeda, la *Red Podemos Leer y Escribir* de Bogotá.

Son varios los factores que han contribuido a que esta red se haya mantenido durante ocho años: la motivación y el compromiso de los docentes que la integran, el apoyo decidido y crucial de una maestra que asumió la tarea de convocar a sus miembros y de coordinar la Red, la confianza que algunos de los directivos de las instituciones participantes han depositado en este espacio, así como el apoyo ofrecido por la Secretaría de Educación Pública de México, la Secretaría de Educación Distrital y la Subdirección de Lectura y Escritura del CERLALC.

Fruto de este acompañamiento técnico se llevó a cabo el taller de producción escrita que da origen esta publicación. Dentro del conjunto de motivos que justificaron la propuesta, cabe mencionar la necesidad de reforzar el componente de escritura inherente al *programa Podemos Leer y Escribir*, la urgencia de interpelar a los docentes en su condición de escritores y la certeza de que la Red, tras ocho años de existencia, debería hacer un alto en el camino para recuperar la memoria del trayecto recorrido y hacer un balance del proceso desde el cual orientar acciones futuras.

La Subdirección de Lectura y Escritura asumió el diseño y desarrollo de los talleres aprovechando una experiencia de trabajo que, desde hace varios años, se viene consolidando con maestros de distintas regiones en el país².

Como toda propuesta metodológica, este taller de producción escrita reposa en una serie de premisas sobre el saber docente y sobre la escritura, dentro de las cuales cabe mencionar³:

- *El saber de los maestros debe valorarse como parte constitutiva del conocimiento pedagógico.* La educación, además de ser una teoría, es una práctica, un saber hacer, razón por la cual es necesario rescatar los saberes vivenciales que surgen del pensamiento y de la acción de los maestros.
- *La escritura brota de una situación o de un acontecimiento cargado de sentido.* Para que los maestros se interesen por escribir, es necesario proponerles un camino en el que la escritura no sea un ejercicio al margen de su vida y de su universo de sentidos. Si hay un axioma fundamental de la escritura es que ésta fluye desde dentro del escritor: de un impulso interno, de una emoción, de un interés, de

² El Taller de Producción Escrita propuesto para la Red cuenta con una trayectoria en el país de once años y se ha realizado con docentes de diversas regiones y disciplinas. Los gestores de este taller son Luis Bernardo Peña Borrero y Mariana Schmidt Quintero, y su origen se remonta a la revista *Alegría de Enseñar* y a la *Red de Maestros Escritores* impulsada por la Fundación Restrepo Barco.

³ Una descripción más detallada de estas premisas está en: Peña, Luis Bernardo (2003): "La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros". En: Ávila, Rafael (Comp) *La investigación – acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos. Bogotá D.C.

una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado.

- *La escritura potencia el pensamiento reflexivo de los maestros.* La escritura no sólo fija y comunica saberes y experiencias pedagógicas, también es una herramienta cognitiva que permite a los maestros dar forma a su experiencia y profundizar en su comprensión, de tal modo que ésta se traduzca en un conocimiento que pueda tener sentido para otros.
- *La escritura es un acto social marcado por una intención comunicativa.* Además de ejercicio cognitivo, la escritura es una práctica social que adquiere sentido en tanto esté inscrita en auténticas situaciones comunicativas que actúan como estímulos y condicionantes externos de la experiencia escritural.
- *Los proyectos de escritura con maestros deben propiciar una escritura veraz y auténtica.* Los textos que escriben los maestros deben reflejar los verdaderos alcances de su experiencia, las escuelas reales en que se desarrollan sin tratar de atenuar las dificultades que el maestro tuvo que enfrentar para sacarlas adelante. Para conseguir este propósito es necesario explorar formas textuales que permitan mostrar la riqueza del acontecer pedagógico sin obligar al docente a hablar con una voz que no es la suya.

Actuando en consecuencia con estas premisas, los relatos que componen este libro son el resultado de un arduo proceso de escritura vivido durante ocho meses, durante los cuales se realizaron cuatro talleres de tres días de duración cada uno, en medio de los cuales cada maestro escribió varios borradores de su texto. Estos textos fueron leídos, comentados, sometidos a la crítica por sus pares y por las talleristas, y luego reescritos hasta llegar a una versión final.

En cuanto al resultado de este proceso, es importante recalcar que los relatos no pretenden ser experiencias modelo; su valor principal consiste en ofrecer un panorama sincero de la manera como estos docentes intentan encontrarle sentido a su vida, a su profesión,

y de su búsqueda para explorar nuevos caminos que los ayuden a renovar su quehacer docente.

Antes de dar la palabra a la coordinadora de la *Red Podemos Leer y Escribir*, quien ofrecerá un panorama general de la Red, sus antecedentes, fundamentos, estrategias, aciertos y desaciertos, y a los 21 maestros que participaron en el taller, es necesario agradecer a varias personas que hicieron posible esta publicación:

A Luis Bernardo Peña, Subdirector de Lectura y Escritura del CERLALC hasta julio de este año, no sólo por haber sido quien propuso la realización del taller, sino por su compromiso para acompañar el proceso vivido, orientándolo, dando una voz de aliento y garantizando su realización. A Ángela María Abella y a Edilberto Novoa, quienes desde la Subdirección de Formación de Educadores de la Secretaría de Educación del Distrito apoyaron la gestión de esta publicación. A Mariana Schmidt por el profesionalismo, entrega y, sobre todo, pasión con la que orientó y estimuló a los maestros a lo largo del proceso⁴, así como por su labor de coordinadora editorial de este proyecto, y a Alba Luz Castañeda, coordinadora de la Red, por su apoyo incondicional durante todo el taller y por su capacidad para ver, además de las fortalezas, las debilidades de una labor emprendida con tanto afecto.

De manera especial, igualmente nuestro agradecimiento a los docentes que decidieron aceptar la invitación y que, a pesar de las dificultades y crisis propias de un acto de escritura como este, perseveraron hasta el final. Confiamos en que el taller haya representado el comienzo de una nueva relación con la escritura, una toma de conciencia sobre su verdadero sentido y complejidad, y la posibilidad de que sigan explorando su potencial como escritores y como mediadores de la palabra escrita.

En cuanto a los posibles lectores de esta publicación, docentes miembros de la *Red Podemos Leer y Escribir* en Bogotá, de otros grupos afines

⁴ Cabe anotar que los talleres de producción escrita fueron diseñados y conducidos por Mariana Schmidt y Beatriz Helena Isaza.

y maestros que forman parte del Programa en otros países, les entregamos este libro en reconocimiento a las redes como valiosos espacios para hacer del quehacer docente un auténtico proyecto de vida, y como un estímulo para continuar aunando esfuerzos que ayuden a la escuela a cumplir con aquel que es, quizás, su principal cometido: garantizar el derecho a un ejercicio pleno de la palabra escrita.

Beatriz Helena Isaza
Subdirectora de Lectura y Escritura (E)
CERLALC

Alejandro Álvarez
Subsecretario Académico
SED

Bogotá, diciembre de 2005.

Contenido

- **La Red Podemos Leer y Escribir: un espacio para la formación de docentes en Bogotá** 15
Alba Luz Castañeda Álvarez
Coordinadora de la Red
Orientadora escolar de la Institución Educativa Distrital
Nidya Quintero de Turbay
- **Atrapada por la Red y sin ganas de soltarme** 39
Ruby Esperanza Arias Cadena
Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres
- **La escuela juega con el miedo y otros temas en forma de festival** 51
Albina Rodríguez Gutiérrez
Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy
- **Leer y escribir: un reto para Daniel** 61
Gladys Gutiérrez Rodríguez
Institución Educativa Distrital Sorrento
- **La Red que poco a poco me atrapó** 73
Blanca Inés López de Urbino
Institución Educativa Distrital OEA
- **Me atreví a cambiar** 91
Clara Myriam Rojas Bolaños
Institución Educativa Distrital Floridablanca
- **Loca de contento ando con mi cargamento** 101
Dimelba Vásquez Mora
Institución Educativa Distrital Toberín

- **Lectura, literatura y afectividad** 111
Faride Flórez Castro
Institución Educativa Distrital
Julio Garavito Armero

- **Travesías pedagógicas. Un periplo entre luces y sombras literarias** 123
Luz Consuelo Moreno Bernal
Institución Educativa Distrital Sorrento

- **Libros al encuentro de sus lectores** 139
Elena Mancera Mancera
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

- **Vida, pasión y muerte de una biblioteca escolar** 149
Guillermo Bernal Arroyave
Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres

- **La lectura y la escritura: el alma de un proyecto institucional** 159
Lucía de Jesús Bejarano Urrea
Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy

- **Ludiescritura** 169
Luz Helena Arias Cadena
Institución Educativa Distrital La Chucua

- **Encuentros con la lectura: espacios de vida y de sentido** 181
Lucelly Hernández Zapata
Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera

- **Un andar que deja huella** 191
Martha Elizabeth González Ávila
Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero
- **Proyectos de aula: una búsqueda sin fin** 203
Sandra Marcela Castellanos Peña
Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo
- **La Red en la vida de una maestra de educación inicial** 213
Martha Cecilia Vaca Lugo
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas
- **La producción escrita, un diario acontecer** 221
Matilde Rincón Wilches
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas
- **Después de treinta años sigo aprendiendo** 233
María Mercedes Velásquez Mahecha
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas
- **Frente a las resistencias, mucha insistencia** 241
Martha Mariela Celis Walteros
Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo
- **En red se vencen obstáculos** 251
Yamile Aguirre Marroquín
Institución Educativa Distrital José Asunción Silva
- **Los colectivos: una propuesta de producción textual que vale la pena explorar** 265
Rosalba Capote Herrera
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

La Red Podemos Leer y Escribir: un espacio para la formación de docentes en Bogotá

Alba Luz Castañeda Álvarez

Coordinadora de la Red

Orientadora escolar de la Institución Educativa Distrital
Nidya Quintero de Turbay

*Saber ser maestro implica la apropiación
no solo de contenidos y de teoría pedagógica,
sino también de una cantidad de elementos
más sutiles e implícitos en esos puntos donde
se cruzan lo afectivo y lo social
con el trabajo intelectual.*

Elsie Rockwell¹



Hace ya diez años que un grupo de maestras y maestros de Bogotá, conscientes de nuestro papel como mediadores del aprendizaje de los estudiantes, nos embarcamos en una aventura de crecimiento personal y profesional que nos llevó a crear la *Red Podemos Leer y Escribir*.

Como dinamizadora de la Red me propongo compartir con los lectores esta experiencia, tanto en sus aciertos como en sus dificultades, con el ánimo de mostrar cuánto podemos lograr docentes e instituciones educativas cuando nos proponemos luchar por un objetivo común aunando esfuerzos e iniciativas, venciendo resistencias personales e institucionales, rompiendo mitos y paradigmas conceptuales, y creando alternativas para la acción en el aula y en la escuela.

Es convicción de la Red que el mejor camino para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas, y a través de ellas aportar a la calidad de la educación de una ciudad y de un país, es asumir retos y compromisos consigo mismo y con el colectivo de maestros, estudiantes, padres de familia y demás actores del proceso educativo. Este libro y el presente escrito en particular, aspiran ser un testimonio vivo de ello.

Ahora bien, la experiencia nos ha mostrado que ello es más viable cuando se cuenta con el apoyo técnico y financiero de instituciones que comparten apuestas similares. En nuestro caso, la Secretaría de Educación Pública -SEP- de México, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLALC- y la Secretaría de Educación del Distrito han jugado un papel definitivo.

¹ Rockwell E. (1986) "La práctica docente y la formación de maestro". En *La escuela, lugar del trabajo docente*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México D.F. Pág. 31.



En este texto me propongo ofrecer a los lectores un panorama general de la *Red Podemos Leer y Escribir*. Luego de hacer mención al contexto en el cual ella se originó, expondré algunas de las premisas que orientan nuestras acciones, las estrategias que empleamos, los logros obtenidos y los retos que debemos enfrentar. Se trata de ese gran telón de fondo en el cual han cobrado vida muchas experiencias pedagógicas, entre ellas aquellas que son narradas por maestros de la Red en los veintiún relatos que aquí se publican.

El proyecto Podemos Leer y Escribir

Bajo el supuesto de que la formación de lectores y escritores constituye una de las prioridades y responsabilidades del sistema educativo, desde su inicio en 1995 el proyecto *Podemos Leer y Escribir* se propuso apoyar a los países de América Latina en la tarea, siendo esta una iniciativa regional de la SEP y del CERLALC, liderada por María Elvira Charria, directora de los Programas de Lectura de esta última entidad en ese entonces.

En efecto, es en la escuela donde la mayoría de los niños y las niñas tienen su primer contacto con los libros, la lectura y la escritura, tres componentes que cumplen un papel preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la formación de personas autónomas, dotadas de herramientas para construir, interpretar el mundo y hacerse responsables de sus decisiones. El deber de la escuela para garantizar el derecho a ser usuarios plenos de la lengua escrita es todavía más acuciante si reconocemos que, para una gran mayoría de nuestros niños y niñas, este es el único espacio donde puede darse el encuentro con los libros, la lectura y la escritura.

El proyecto *Podemos Leer y Escribir* comprendió que para formar lectores y escritores en la escuela no basta con tener buenas intenciones, formular unos objetivos y contar con textos escolares. Para lograrlo, se requieren libros adecuados producto de un cuidadoso proceso de selección, clasificación y evaluación de su pertinencia. Dado que en la época en que nació *Podemos Leer y Escribir*, la mayor parte de las instituciones educativas carecía de libros de literatura infantil y juvenil en las aulas o en las bibliotecas escolares, era im-

perativo adelantar un proyecto donde la *dotación* fuera un componente importante, razón por la cual la donación de acervos por parte de la Secretaría de Educación Pública –SEP– de México fue una acción fundamental en este proyecto².

La experiencia también había señalado que tener libros no era suficiente. Que tener anaqueles con libros que nadie lee es igual a no tenerlos. Era por tanto necesario garantizar la disponibilidad y el acceso a ellos en las aulas y en las bibliotecas escolares, colocarlos al alcance del lector, darles movilidad para generar ambientes lectores que tuvieran presentes los intereses y necesidades de los escolares.

Es aquí donde los maestros y las maestras en servicio entramos en escena y de allí que el proyecto haya contemplado un segundo componente, la *formación docente*, con el cual se buscaba que renováramos nuestras concepciones sobre la lectura y la escritura, apoyándonos en las nuevas perspectivas que nos aportaban investigadoras como Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky. El reto era grande, debíamos superar los enfoques tradicionales que privilegian la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura conducente a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Finalmente, Podemos Leer y Escribir contemplaba un componente de *seguimiento y sistematización* que arrojaría luces sobre las mejores estrategias empleadas, con el objeto de retroalimentar las propuestas de los distintos países participantes e introducir nuevos elementos.

Con el objeto de hacer realidad este sueño, el proyecto firmó una serie de convenios con los gobiernos de los países³ participantes a través de ministerios y secretarías de Educación. Estas instancias asignarían a su vez la coordinación del proyecto a ONG y a grupos de maestros o bibliotecarios que estuvieran desarrollando propues-

² Esta donación de acervos se hizo en el marco del Programa Rincones de Lectura, experiencia única en la Región, desarrollada en ese país desde 1986, consistente en un programa editorial y de distribución de materiales bibliográficos, orientado a favorecer la formación de lectores y escritores en las escuelas públicas de educación básica.

³ Algunos de estos países fueron Colombia, Costa Rica, Cuba, Venezuela, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Uruguay y México; posteriormente se integró Argentina.



tas significativas en torno a la lectura con niños y jóvenes, y que tuvieran interés en presentar un plan de trabajo a nivel local o nacional. Dichos planes debían incluir una estrategia para la selección, acompañamiento y seguimiento a las experiencias participantes, así como el mecanismo a utilizar para la sistematización y análisis de la información que alimentaría el proyecto.

La llegada del proyecto *Podemos Leer y Escribir a Colombia*

En nuestro país el convenio lo firmó la Secretaría de Educación Pública de México con la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Mientras la Asociación Distrital de Educadores se hizo cargo de la coordinación del trabajo con 110 instituciones ubicadas en diversos lugares de nuestro territorio nacional, el Grupo de Lectura de Básica Primaria de la SED asumió hacerlo con noventa escuelas de Bogotá; para realizar dicho acompañamiento, fuimos asignados cinco maestros vinculados al Distrito, entre ellos yo. Desde entonces quedé comprometida por siempre con el proyecto.

Para la selección de las instituciones que se beneficiarían consideramos importante que en ellas hubiera cuando menos un maestro o bibliotecario que estuviera trabajando la lectura con sus alumnos a partir de un enfoque innovador y que se mostrara interesado en formar parte del proyecto. Una vez ubicadas estas personas, se les solicitó presentar una propuesta pedagógica donde justificaran su interés y describieran el trabajo de lectura en el aula o en la institución que venían realizando. Además, debían contar con el respaldo del directivo docente para su participación en las acciones generales del proyecto, el manejo de la colección que recibiría la institución y el registro de la información requerida a nivel local y regional.

La llegada de los acervos a las instituciones fue motivo de inmensa alegría. Estos estaban conformados por 93 libros de literatura infantil y juvenil, cinco casetes de canciones y promoción de lectura, dos juegos de cartas. La variedad de los libros respondía a distintos niveles, objetivos e intereses de los lectores; había poesía, álbumes, cuento corto, novela, teatro, juegos matemáticos, libros informati-

Indicadores para evaluar la construcción de la cultura escrita en la escuela

Estos veinte indicadores formulados en el marco del *Programa Podemos Leer y Escribir* han sido utilizados por los maestros de la Red como grandes derroteros de acción.

1. Tenemos libros de diversos temas.
2. Este año conseguimos más libros.
3. Todos los libros están forrados y numerados.
4. A todos los niños y padres se les prestan libros semanalmente.
5. Los maestros conocemos los libros que conforman nuestra biblioteca.
6. Con la ayuda de la comunidad, se hacen préstamos de libros, incluso en vacaciones.
7. Tenemos una biblioteca muy bonita y cuidada.
8. El saber de los padres es tomado en cuenta en el trabajo escolar.
9. Semanalmente todos los maestros le leemos a nuestros estudiantes libros y otros impresos.
10. Hablamos con ellos de lo que sucede en nuestra localidad, en nuestro país y en el mundo.
11. Dedicamos tiempo para hablar de lo que leemos, así como para comentar películas, programas de TV y la música que oímos.
12. Todos los niños que llegan a la escuela aprenden a leer y escribir.
13. Destinamos tiempo para escribir toda clase de cosas como poemas, cuentos, informes de trabajo, solicitudes, diarios, noticias y comentarios sobre lo que sucede en la escuela o localidad.
14. En la institución, los maestros también escribimos diversos tipos de textos.
15. Todas nuestras producciones escritas son revisadas entre todos con el fin de hacer ajustes para que nuestros escritos se entiendan y cumplan la función que queremos.
16. Los escritos de nuestros estudiantes son leídos también por personas distintas a nosotros los maestros.
17. Este año nuestros estudiantes han leído con nosotros por lo menos seis libros completos.
18. Damos tiempo a los niños para leer lo que les gusta y además llevar los libros a la casa.
19. Tenemos una publicación con escritos elaborados por los distintos miembros de la comunidad educativa.
20. Todas las personas que hacemos parte de nuestra institución queremos leer y escribir más y mejor.



vos sobre distintos temas, textos de interés para los padres y materiales didácticos dirigidos a los maestros. El recibimiento del acervo escolar, acompañado de multiplicidad de fiestas escolares, marcó el inicio del proyecto en las instituciones generando sentido de pertenencia y deseos de leer en toda la comunidad escolar.

Entre 1995 y 1997, el equipo de lectura y escritura dio apoyo a las instituciones y maestros que adelantaban trabajos en este campo temático, obteniendo resultados similares a aquellos alcanzados por otros países. Entre estos cabe destacar:

- Un promedio de cinco libros leídos al año por cada niño y niña.
- Creación o enriquecimiento de bibliotecas escolares y de aula, así como conciencia sobre la importancia de fortalecer las colecciones existentes.
- Ubicación de los libros en sitios que garantizaban su acceso a los distintos lectores.
- Actividades de promoción de lectura en gran variedad de lugares, además del aula: bibliotecas escolares y públicas, salas de lectura y espacios no convencionales como hospitales y semáforos.
- Diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras para la enseñanza de la lectura.
- Intercambio de las experiencias pedagógicas y acciones para la formación de maestros en servicio, tendientes a impulsar el proyecto.

Ahora bien, el acompañamiento hecho a las instituciones se vio fortalecido por los dos encuentros latinoamericanos en donde los coordinadores del proyecto a nivel regional poníamos en común los resultados del seguimiento hecho en cada país. Justamente en uno de esos encuentros, Cuernavaca 1996, se diseñaron indicadores relacionados con las cuatro habilidades comunicativas para autoevaluar la construcción de cultura escrita en la escuela. Estos indicadores fueron impresos en plegables y afiches, y entregados a cada grupo coordinador. En Colombia los utilizamos para la planeación de nuestras actividades y se han constituido en una suerte

de derrotero de acción que aún, hoy en, día nos acompaña en nuestras reuniones de la Red.

Del proyecto a la Red

A comienzos de 1997 hubo cambio de gobierno en la ciudad y con ello la decisión de que los maestros y maestras que estuviéramos en comisión de servicios en algún proyecto debíamos regresar a las aulas. Ello trajo consigo la desintegración del grupo que coordinaba el proyecto, lo que afectó el plan de trabajo, principalmente en su estrategia de seguimiento y acompañamiento a los maestros. Esta circunstancia derivó en el consecuente aislamiento de los docentes y en la falta de unidad de las acciones colectivas.

Convencidos de la importancia del proyecto, tanto para nosotros como para los niños de la ciudad, buscamos alternativas para enfrentar el problema. Apoyados en la fuerza del colectivo, resignificamos la frase de lucha sindical "los maestros unidos, jamás serán vencidos" y decidimos unirnos para no desaparecer como proyecto. Es así como surge la idea de organizarnos en red.

Indagamos algo sobre la organización de otras redes de maestros, tomamos algunas ideas y empezamos a trabajar con el propósito de construir en el camino el sentido propio de nuestra red. Iniciamos con la organización de encuentros donde pudiéramos participar desde nuestros saberes, inquietudes y necesidades; estos serían los espacios para cooperarnos en nuestra labor, para integrarnos, para establecer intercambios pedagógicos.

Es así como a mediados de 1997 surge la *Red Podemos Leer y Escribir* con la participación de las instituciones educativas de básica primaria en las que los maestros desarrollaban el proyecto, las cuales estaban ubicadas en diversas localidades de la ciudad⁴. Nos organizamos con una coordinación general y diez núcleos o nodos conformados por maestros de cuatro o cinco instituciones, de una o varias localidades educativas, de tal suerte que la cercanía facilitara los encuentros entre pares.

⁴ Administrativamente, Bogotá está dividida en 17 localidades. Una de ellas, la de Engativá fue elegida como sede de la Red.



A raíz de la integración de las instituciones ordenada por el Ministerio de Educación en el 2001 donde se fusionaron en un solo colegio los niveles de pre-escolar, básica primaria y media, vimos que no era operativo seguir trabajando con diez núcleos y actualmente tenemos sólo dos nodos: uno que reúne las instituciones de las localidades del sector norte y otro aquellas de las localidades del sector sur de la ciudad.

Cada núcleo y cada institución tiene un dinamizador -maestro u orientador escolar-, cuya labor es liderar distintas formas de organización y animar la participación de compañeros, estudiantes y padres de familia. En este sentido, servimos de canal de comunicación, movilizamos acciones y creamos ambientes institucionales para desarrollar nuestro proyecto. Puedo decir que hacemos una labor de seducción hacia la lectura y la escritura, buscando ser puentes para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Principios, estrategias y logros de la *Red Podemos Leer y Escribir*

En los ya ocho años de existencia de la Red una serie de principios han guiado nuestras acciones dirigidas principalmente a transformar nuestras concepciones y prácticas como mediadores en la formación de los niños y jóvenes, involucrando para ello a los padres de familia. En lo que sigue me propongo dar cuenta de dichos principios, de las distintas estrategias que de ellos se derivan y hacer un balance de lo logrado. Las primeras premisas a las que haré referencia están relacionadas con los procesos de formación de los docentes que hacemos parte de la Red, mientras que las siguientes describen la manera como abordamos la lectura y la escritura en nuestro trabajo diario.

- ***El encuentro de pares, una estrategia de autoformación muy potente***

Nos sabemos poseedores de un saber y creemos firmemente que los intercambios pedagógicos son un escenario para la continua transacción de saberes entre pares. Por eso la Red organiza encuentros mensuales donde ponemos en común nuestras prácti-

cas referidas a la enseñanza de la lengua escrita, compartimos nuestros descubrimientos, propuestas y creaciones en el campo didáctico, las analizamos críticamente, reflexionamos a propósito de ellas y las miramos a la luz de documentos escritos por otros que nos ofrecen elementos conceptuales y metodológicos para abordarlas.

Hemos descubierto que cuando dialogamos y reflexionamos en grupo sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, nos fortalecemos para asumir el reto de cambiar. A pesar de las incertidumbres, temores y resistencias de cualquier índole, sabernos parte de un colectivo nos da la fuerza necesaria, la seguridad y el impulso para continuar. Nuestros encuentros se caracterizan por la honestidad; allí no ocultamos nuestras dudas, nuestros errores, nuestras preguntas. Sabemos que estamos en un proceso de transformación donde la sinceridad es un componente clave.

Los encuentros han sido fundamentales para nuestro reconocimiento y valoración como maestros. La reflexión sobre el quehacer pedagógico, la contrastación permanente de nuestra práctica con la de nuestros pares y con los desarrollos teóricos es, hoy en día, una necesidad. Es por ello que defendemos a capa y espada estos espacios. Pese a realizarlos en la jornada contraria a la laboral, y a tener que desplazarnos largas distancias, siempre negociamos con nuestras familias los tiempos libres que tenemos para poder asistir. Nadie nos lo exige, la fuerza para mantenerlos y para no faltar proviene de nosotros mismos.

- *La actualización permanente, requisito para transformar el hacer en el aula*

En la Red sabemos que el conocimiento se va transformando con los aportes de las investigaciones, por eso necesitamos actualizarnos para enriquecer nuestro saber pedagógico y así transformar el hacer en el aula. Para alcanzar este propósito invitamos a expertos a nuestros encuentros donde comparten con nosotros sus avances y propuestas a través de conversatorios, talleres o conferencias.



La promoción de la lectura, la importancia de la oralidad en la escuela, los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, el conocimiento y uso de la literatura infantil y juvenil, la organización de una biblioteca y el procesamiento de los libros, los criterios de selección de libros para las bibliotecas de aula, la producción textual, la evaluación de la lectura y la escritura son, entre otros, algunos de los temas en los cuales nos hemos cualificado.

Esta formación apoyada por especialistas la complementamos con la asistencia a eventos pedagógicos como seminarios, congresos, ferias y foros relacionados con el tema del lenguaje. En estos espacios aprendemos siempre algo nuevo que luego aplicamos en el espacio escolar. También aprovechamos los libros pedagógicos que hacen parte de nuestro acervo escolar para profundizar en las temáticas objeto de estudio.

Podemos decir que nuestros procesos de cualificación han empezado a ser reconocidos en el Distrito. En efecto, son cada vez más frecuentes las ocasiones en que los maestros de la Red somos invitados a eventos para compartir nuestras experiencias y participar en proyectos de mayor envergadura como, por ejemplo, hacer parte del grupo que evalúa los libros destinados a la Vitrina Pedagógica, estrategia de dotación de la Secretaría de Educación. Ello gracias a que en el Distrito se nos reconoce como un colectivo que ha avanzado en el conocimiento de criterios de selección de los libros para armar las colecciones de las bibliotecas escolares.

- *Si queremos ser mediadores de la lectura y la escritura, debemos también formarnos como lectores y escritores*

En la Red tenemos la certeza de que no basta conocer en qué consisten los procesos de lectura y escritura; es necesario vivirlos para ser sensibles a los procesos de otros y para estar en capacidad de comprenderlos y orientarlos.

Para favorecer esta formación que nos permite crecer como personas y como profesionales, en los encuentros de la Red siempre destinamos tiempo para leer de muchas maneras y con múltiples

El boletín de la Red Podemos Leer y Escribir se ha convertido en una estrategia para reconocer y estimular el potencial escritural de los miembros de la Red.

RED PODEMOS
LEER Y ESCRIBIR

12

El lenguaje integral y el trabajo por proyectos

El lenguaje es un vehículo de comunicación... El lenguaje integral... El trabajo por proyectos...

El lenguaje integral y el trabajo por proyectos

El lenguaje es un vehículo de comunicación... El lenguaje integral... El trabajo por proyectos...

RED PODEMOS
LEER Y ESCRIBIR

13

La producción escrita de la Red, un acto de producción y reconocimiento

La producción escrita de la Red, un acto de producción y reconocimiento

El acto de escribir... La producción escrita... El reconocimiento...

RED PODEMOS
LEER Y ESCRIBIR

11

Un poco de historia sobre este boletín

Un poco de historia sobre este boletín

Historia del boletín... Desde su creación... El desarrollo...

RED PODEMOS
LEER Y ESCRIBIR

10

La Red de Bogotá y la supervivencia en la fusión de las instituciones

La Red de Bogotá y la supervivencia en la fusión de las instituciones

La supervivencia en la fusión de las instituciones... El rol de la Red de Bogotá...



propósitos: lectura individual, lectura colectiva, lectura silenciosa, lectura en voz alta. Lectura gratis para gozarnos los textos, para rescatar vivencias de la infancia, lecturas para informarnos, para aprender sobre algún tema, para conocer innovaciones, para reflexionar sobre nuestro propio proceso lector. Además organizamos círculos de maestros lectores donde compartimos libros, sentimientos, argumentos. Sin lugar a dudas podemos decir que hemos crecido como lectores; para muchos ha sido también la posibilidad de descubrir la literatura, valorarla, tener criterios propios para la selección de qué leer y gozarla.

Con el fin de avanzar como escritores llevamos a cabo talleres de producción escrita, de acuerdo a los requerimientos personales, sociales y necesidades de trabajo. Buscamos oportunidades que nos permitan fortalecernos como escritores, vencer resistencias y vivir auténticas experiencias de escritura. Un ejemplo de ello es la producción del boletín de la Red y, por supuesto, este libro.

El boletín, además de darnos identidad y fortalecer nuestro sentido de pertenencia a la Red, se ha convertido en una estrategia para reconocer y estimular el potencial escritural de los maestros. Porque sabemos que la escritura es un acto de reconocimiento, incentivamos la producción de artículos personales o institucionales destinados a ser publicados en el boletín. Reflexiones acerca del lenguaje, reseñas de libros, presentación de experiencias pedagógicas y creaciones literarias han dado cuerpo a los trece boletines semestrales que hemos editado con un tiraje de 1000 ejemplares y distribuido a todos los maestros de las instituciones de la Red y a otros interesados.

- *La escuela, escenario para la transformación*

Los maestros nos formamos en la institución escolar, y es allí donde nos transformamos y transformamos la escuela; por eso el proceso de formación que realizamos en la Red parte de la escuela, del análisis de nuestras prácticas y llega a ella por medio de las propuestas de innovación pedagógica.

Pero también sabemos que la capacidad transformadora de nuestras prácticas pedagógicas está mediada por los contextos de las instituciones educativas donde actuamos. Es así como la intervención que se propone desde la Red busca crear condiciones para que el Proyecto Educativo Institucional –PEI– dinamice la formación de lectores y escritores como un eje de su actividad curricular, en lugar de plantearse como una serie de acciones sueltas que no logran un verdadero impacto.

Para ello proponemos la generación de ambientes de aprendizaje que involucren a todos los protagonistas del acto educativo. Se trata de propuestas de trabajo en equipo que ayudan a revisar las metodologías para abordar la enseñanza del lenguaje escrito, a romper esquemas tradicionales y a crear ambientes propicios para motivar la lectura y la escritura. Aquellas propuestas a las que más acudimos son: festivales literarios, ferias del libro, exposiciones de libros en el aula o en la biblioteca, semanas y maratones de la lectura, proyectos transversales a todo el currículo donde el énfasis es la integración del conocimiento en torno al lenguaje en todas sus formas, encuentros con escritores, uso del cuaderno viajero que va a casa para incentivar la lectura en familia, y visitas a las bibliotecas escolares y públicas.

En este proceso de transformación, las donaciones de libros de la Red, gracias al apoyo de la Secretaría de Educación Distrital, han jugado un papel muy importante. Estos libros han contribuido a enriquecer las colecciones de las instituciones, han sido la base para la renovación de las propuestas de lectura y escritura, y han servido de modelo para la adquisición de las colecciones propias, conformadas por libros documentales o informativos; literatura de ficción como cuentos, novelas, poesía y tira cómica para los niños; libros para la formación de los maestros y libros de temas de interés de los padres. La noción de acervo se ha mantenido porque se ve la colección como una unidad de libros organizados que debe preservarse, enriquecerse y usarse de manera permanente en las instituciones educativas. La situación anterior está cambiando la mirada de la biblioteca como un



agrupamiento de materiales. Se está movilizando el uso de las bibliotecas escolares porque los lectores conocen que existe, que hay libros, y han entendido que tienen derecho a usarlos.

Otra manera de incidir en la escuela se está dando gracias a una cultura de auto-evaluación de los proyectos desarrollados en la institución. El uso de los indicadores generados en la Red ha sido un gran aporte a las escuelas en tanto sirven de soporte para evaluar sus proyectos o para crear y enriquecer sus propios instrumentos de evaluación. A partir de estos indicadores se crean planes con metas a corto y largo plazo, se focalizan los esfuerzos y recursos a través de un proyecto, se valoran las fortalezas y se trabaja con las debilidades para optimizar la formación de los lectores y escritores en cada institución.

En la Red hemos constatado aquella hipótesis de Elsie Rockwell, investigadora mexicana, según la cual: "La formación también se construye en las relaciones con el medio institucional donde hay otros actores del acto educativo, por eso nos formamos continuamente cuando estamos con otros y en el espacio social específico que es la escuela"⁵. En efecto, los maestros de la Red hemos entendido que cumplimos un papel crucial en nuestras instituciones y hemos ganado liderazgo en ellas proponiendo, acompañando a otros colegas a transformar sus prácticas, generando círculos de lectura de maestros, mostrándoles que hay otras maneras de enseñar a leer y escribir más significativas para los niños.

Nos sentimos portadores de saberes, con algo que decir, con capacidad de interlocución, de argumentación. Poco a poco hemos ganado reconocimiento de nuestros pares en las instituciones y valoración de nuestra labor que a su vez se revierte en creer más en nosotros mismos. Además, cada logro institucional es un logro de la Red. Así, el colectivo nos anima, "si otros compañeros lo han logrado, yo también puedo" y paulatinamente so-

⁵ Rockwell E. (1986) "La práctica docente y la formación de maestro". En *La escuela, lugar del trabajo docente*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México D.F. Pág. 28.

mos más los que nos arriesgamos a ocupar otro lugar en las instituciones donde laboramos.

- *La lengua escrita es un sistema de comunicación social*

Las personas leemos y escribimos para comunicarnos, para compartir con otros nuestras particulares formas de interpretar el mundo y de actuar en él. En consecuencia, la lectura y la escritura compartidas son necesarias para la formación de lectores y escritores, no podemos seguir viendo estas actividades como actos solitarios o como meras herramientas para la tarea escolar.

Los maestros y maestras de la Red concebimos la lengua escrita como un acto de comunicación que implica lectores, autores y textos, donde el contexto, los conocimientos previos y las experiencias como lectores o escritores juegan un papel crucial. Porque es en un contexto cotidiano de uso de la lengua escrita donde se multiplica el deseo de leer y de escribir, creamos situaciones reales de comunicación para leer y escribir con sentido, en contraposición a las acciones que se centran en la mirada técnica o mecánica de la lectura y la escritura.

- *Una concepción de lenguaje integral*

Consecuente con lo anterior, en la escuela el lenguaje debe ser significativo y relevante tanto para adultos como para estudiantes, de tal suerte que se aprenda el lenguaje usándolo tanto en su dimensión oral como escrita. En la Red hemos querido rescatar todas las formas de expresión del ser humano y en particular el papel que cumplen la oralidad y la escucha en la comunicación y en los procesos mismos de aprendizaje.

Esta concepción de integralidad se refleja en el ámbito escolar cuando creamos variedad de experiencias, donde niños, maestros y padres participan en actos comunicativos verdaderos: hablan, escuchan, leen y escriben y utilizan varias formas de expresión para satisfacer sus propósitos comunicativos o de conocimiento.



Los 20 indicadores para evaluar la construcción de cultura escrita en la escuela elaborados en el marco del proyecto *Podemos Leer y Escribir*, y a los que ya hicimos mención, han resultado de gran utilidad para articular acciones de oralidad, lectura y escritura desde el momento mismo de la planeación del trabajo de aula. A su vez, una estrategia pedagógica que nos ha sido de gran utilidad para lograr este enfoque integral del lenguaje son los proyectos de aula y los proyectos institucionales.

- *La lectura y la escritura son procesos cognitivos*

Cuando los maestros comprendemos cómo aprenden los niños y que ellos son el centro del aprendizaje, entendemos que nuestro papel es aquel de guía, de orientador que construye las condiciones necesarias para que avancen en su proceso de construcción de conocimiento. Igualmente entendemos que un proceso implica tiempos diferentes a los que tradicionalmente hemos empleado los maestros para "enseñar a leer y escribir", y que cada niño avanza a su propio ritmo.

Esta mirada de proceso tiene implicaciones directas en nuestro trabajo de aula, de allí que los maestros y maestras de la Red diseñemos intervenciones en donde el antes, el durante y el después de las acciones propias de lectura y de escritura son parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso de la lectura, por ejemplo, damos especial atención a la construcción de sentido, esa construcción que se da en la permanente transacción entre lector, texto y contexto, y en la que los saberes previos juegan un papel definitivo. Dado que compartimos la definición de Humberto Eco de la lectura como un acto de cooperación, nos interesa propiciar situaciones de lectura en la que los lectores tengan verdaderas oportunidades para dialogar con los textos y con sus pares, intentando, entre todos, construir su sentido.

Por su parte en lo referente a la escritura, asumimos la escritura como una herramienta de pensamiento y no tan sólo una exteriorización de éste. Escribir supone reflexionar, acotar ideas, ana-

lizarlas, revisar lo dicho, buscar coherencia, terminar de comprender aquello que se quiere transmitir. De allí que la escritura sea clave en el desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes y que juegue un papel crucial en las demás áreas del conocimiento. Aunque de manera incipiente, algunos de nosotros hemos diseñado estrategias en donde la escritura hace presencia en escenarios que van más allá de la clase misma de español.

A su vez, dedicamos mucho tiempo a estudiar el contexto comunicativo en el cual se insertarán los textos a producir, la intención que se tiene con ellos, las características de los lectores, lo que queremos decir. Así mismo entendemos que escribir es un proceso que lleva necesariamente a la reescritura, a la revisión de los borradores y, muy especialmente, que solamente tendrán sentido esos escritos si los publicamos, es decir si se los hacemos llegar a sus destinatarios reales e indagamos por la suerte que corrieron en manos de sus lectores.

- *En la Red enfatizamos la gratuidad del acto lector*

En contraposición a la obligatoriedad de la lectura que usualmente se plantea en la escuela, los miembros de la Red optamos por la libertad, porque sólo a través de ella se forman lectores autónomos. Por eso impulsamos la lectura voluntaria y no la restringimos a aquella que persigue exclusivamente fines escolares: dar la lección, hacer tareas, etcétera.

Esta gratuidad del acto lector se ve reflejada en acciones como la lectura en voz alta mediada por el maestro, una forma agradable y exitosa de introducir a los niños en el amor por los libros. Este es el único objetivo de la lectura diaria, no se toma cuenta de lo leído, no se hacen evaluaciones al respecto, nadie es obligado a dar su opinión.

A su vez, hemos creado una estrategia que es trabajada prácticamente por todos los maestros de la Red en sus instituciones: los círculos de lectura de niños, maestros y padres donde, definitivamente, el placer de leer se contagia. El principal propósito de estos círculos es fomentar la lectura en espacios extraescolares



partiendo de los intereses personales. Los niños y adultos de los círculos disfrutan con la lectura, por eso dedican tiempo para leer y compartir libros. Son lectores que no requieren una orden, un horario o un libro impuesto por otros, porque para ellos leer es una opción personal. Leen lo que les gusta, cuando lo desean, donde quieren y con quien quieren, por eso esta estrategia propicia la utilización del tiempo libre para la práctica de la lectura.

En los círculos un lector puede volver a encontrar algún libro que deseaba releer, aprende a discriminar sus gustos, comparte con otros sus comprensiones y entiende que hay distintos puntos de vista al contrastar sus interpretaciones con las de otro sobre un mismo libro. Además los lectores aprenden a cuidar y conservar los libros como un bien personal y colectivo.

Los maestros de la Red también hemos descubierto la lectura como un acto propio, personal que nos construye como sujetos, que nos da identidad porque nos permite conocernos, soñar, elaborar el mundo interior y la subjetividad. Somos sujetos que leyendo sentimos, amamos, sufrimos, gozamos. Las voces de los textos unas veces nos acogen, otras veces nos rehacen ayudándonos a reconquistar la vida. Sí, como afirma Michele Petit, la lectura también es reparadora.

Esta visión reparadora de la lectura la manifiestan niños y adultos cuando se refieren a lo que encuentran en los libros para su vida y es corroborada por el testimonio de las orientadoras escolares, que han hallado en la lectura y la literatura un recurso para ayudar a los niños y jóvenes que tienen dificultades en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el conocimiento.

En esta orientación de la lectura, la literatura de calidad juega un papel determinante no sólo como una forma y tentativa de conocimiento, sino como una forma de construirse a sí mismo. Es a través de los buenos libros, de su variedad en géneros,

formatos, temas, autores, donde el lector se forma y descubre distintos placeres al leer, afectivos, cognitivos, relacionales, y es eso lo que lo ayuda a enamorarse de los libros.

Con gran satisfacción hemos visto cómo en las instituciones vinculadas a la Red se crean cada día más semilleros de lectores y escritores. Los niños y jóvenes han descubierto la magia de la lectura y la escritura y ellas han entrado a formar parte de su vida cotidiana y escolar. Cuando hablamos de ello en la Red coincidimos en que estas actividades han aportado a que nuestros estudiantes le encuentren otro sentido a la vida escolar porque ésta les ofrece algo nuevo, algo que no siempre tienen en sus hogares: libros, otros con quien compartir sus lecturas, y lo que se descubre y crea a partir de ellas.

- *Los padres de familia son aliados claves*

En la Red hemos entendido que la familia es un eslabón clave en el proceso de formar lectores y escritores. Así entonces, la tarea es conjunta, por eso hemos hecho esfuerzos para que en los Proyectos Educativos Institucionales queden plasmadas estrategias de trabajo con padres de familia. Algunas de las acciones significativas que se han hecho al respecto son abrir la biblioteca a la comunidad con horarios extraescolares, posibilitar el préstamo del libro, formar colecciones en las aulas a partir de la biblioteca escolar, hacer talleres de lectura con la familia y proponer círculos de lectura para padres.

Podemos decir que los libros y la lectura han entrado a ocupar un lugar especial también en las familias. Los padres han descubierto una forma para comunicarse con sus hijos, una estrategia para aprender y para enseñar, para compartir conocimientos y momentos. Así, han encontrado la forma de brindar acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los niños. De conocer y explorar lo que leen sus hijos.

Con las estrategias de llevar libros a casa, de hacer encuentros entre niños y adultos para leer, se está transmitiendo a las familias la importancia de respetar los espacios de lectura de sus hi-



jos, de no ponerles obstáculos en ello, comprendiendo que leer no es perder el tiempo, no es estar desocupado.

La organización de círculos de lectura de padres, aunque incipiente, los ha ayudado a formarse como lectores porque busca satisfacer sus intereses y necesidades de diversión, de conocimiento y de relación interpersonal, a la vez que los fortalece en la comprensión de sus hijos y los ayuda en su labor de acompañantes del proceso de aprendizaje. Se trata de estrategias que estrechan las relaciones entre escuela y familia.

Retos y perspectivas de la Red

Por qué nos mantenemos en la Red es una pregunta que con frecuencia nos hacemos los maestros que pertenecemos a ella y las respuestas son múltiples, pues formar parte de la Red y trabajar en colectivo, nos ha dejado huellas en lo personal y en lo profesional.

Estar en red ha significado sentir el apoyo del otro, tener identidad con un proyecto, pertenecer a algo concreto que vamos creando conjuntamente venciendo obstáculos. Es vivir de cerca la realidad de compartir fortalezas y debilidades como maestros, es perseguir juntos los mismos objetivos, es encontrar cómplices en el desarrollo de estrategias para enamorar a niños y jóvenes de la lectura y la escritura, es encontrar valoración y reconocimiento a la labor de maestro. En fin, es encontrarnos con la posibilidad real de transformarnos como sujetos, para incidir en la transformación de la escuela.

Si bien esta es nuestra mayor fortaleza y lo que nos mantiene unidos, somos conscientes de que sostenemos relaciones de dependencia con un nivel central, es decir con la coordinación, posición que limita el crecimiento del colectivo e impide el liderazgo en trabajos de este tipo. De allí que nuestro reto sea fortalecer una organización descentralizada por núcleos o nodos que den independencia y a la vez sostenibilidad a la estrategia de Red.

También sabemos que nuestros vínculos con otras instituciones y redes son muy débiles. Este encerramiento del grupo ha limitado la

posibilidad de expansión, de apoyo y de impacto en la ciudad. Es importante buscar estrategias para abrirnos a través de los intercambios entre grupos de pares, al igual que lo hacemos entre los maestros de la Red.

Por la falta de acompañamiento y seguimiento, algunas instituciones que iniciaron el proyecto se han ido desvinculado. Es urgente buscar estrategias para volver a convocar a maestros dinamizadores de esas instituciones y así retomar los objetivos y acciones en beneficio de la comunidad, pues el objetivo de la Red es crecer, no desaparecer.

La escasez de estímulos para los maestros innovadores genera desánimo en docentes y dinamizadores. De allí que el colectivo de la Red deba gestionar un sistema de estímulos y encontrar sus propias formas de reconocimiento, además de las que brinda el trabajo en grupo, de tal suerte que no dependamos de estímulos externos para sostener un trabajo que hemos construido con el entusiasmo y decisión personal y colectiva.

En lo referente al trabajo de la lengua escrita en el aula hemos tenido avances muy significativos en cuanto al abordaje de la lectura, más no ocurre lo mismo con la enseñanza de la escritura vista como medio de comunicación y de interacción. Nuestras incursiones en este terreno han sido más temerosas y somos conscientes de que el abordaje de ambos procesos debe ir de la mano si queremos construir una cultura escrita en la escuela. Si bien sabemos que el cambio de paradigma conceptual en la comprensión del lenguaje escrito es difícil y complejo, es necesario que lo asumamos con mayor decisión para que revierta en el quehacer de nuestros colegas.

La poca creatividad en la gestión para encontrar espacios de socialización pedagógica en el interior de las escuelas, ya sea dentro o fuera de la jornada laboral, limita la fuerza e importancia que debe tener el trabajo institucional. Aunque se ha avanzado en este campo no logramos convocar aún a todos los maestros ni llevarlos a asumir un compromiso real que los involucre en los propósitos y acciones que dinamiza la Red.



La dificultad para desarrollar el trabajo escolar con una visión integradora del conocimiento y de la comunicación nos conduce al desgaste de tiempo y energía en la ejecución de múltiples actividades que, si se integraran, tendrían un mayor impacto. Debemos seguir desarrollando esta capacidad y visión como una estrategia para facilitar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes y hacer más eficaz la labor del docente.

La integración de dos o incluso tres instituciones que pertenecían a la Red y tenían solo los niveles de preescolar y primaria en una única institución, multiplicó la cantidad de maestros y estudiantes. Este hecho hizo más complejo el trabajo y la estructura de la Red no alcanza a cubrir las nuevas necesidades de formación y de participación. Esto requiere una reestructuración de la organización de la Red, de sus formas operativas, de sus acciones. Por ejemplo, es mucho lo que debemos hacer para involucrar a nuestros colegas que enseñan el área en la secundaria y poder incidir allí en la formación de lectores y escritores adolescentes. Ello nos implica, por supuesto, explorar nuevos lenguajes y maneras de expresión de los jóvenes, sus intereses, sus necesidades.

Y así como tenemos que conquistar a los jóvenes, debemos también fortalecer el trabajo con los padres de familia ya que esta es otra de nuestras debilidades. Si asumimos que el ambiente familiar juega un papel definitivo en la formación de lectores, debemos reconocer que la tarea para vincular a los padres de familia como lectores y escritores y como mediadores en la formación de sus hijos está por realizarse.

De otra parte, vencer el fantasma de la pérdida del libro cuando se hace préstamo a domicilio no es fácil y, aunque se ha ido logrando, muchas instituciones no entran todavía en esta dinámica o sus tenues intentos son insuficientes. Si esta estrategia ha mostrado su efectividad en la formación de lectores y escritores, debemos seguir convenciendo a las otras instituciones para que la pongan en práctica. Sin duda alguna debemos gestionar políticas que favorezcan el uso del libro en las instituciones.

Somos conscientes de la necesidad de asumir un papel de liderazgo con un mayor posicionamiento de la Red en las instituciones, localidades educativas y en la ciudad. Este es nuestro compromiso: fortalecer los vínculos interinstitucionales para construir una red sólida, que sea referente para otros grupos de maestros y poder incidir en las políticas públicas de lectura y escritura.

Para lograrlo, debemos fortalecernos internamente, pensar en una estructura organizativa descentralizada y autónoma, desarrollar las estrategias del contagio de las ideas con docentes y autoridades educativas para atraer nuevos miembros a la Red y buscar apoyo para aquellas estrategias que muestran logros.

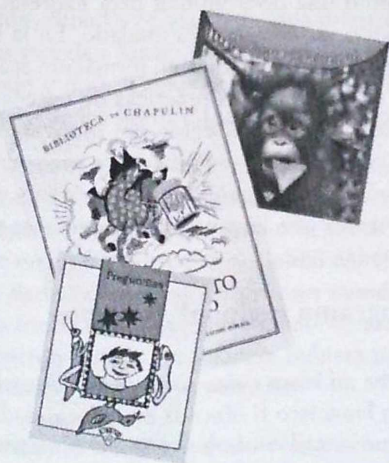
El año pasado, 2004, aceptamos la invitación del CERLALC de realizar un taller de producción escrita cuyo producto más visible serían unos textos que dieran cuenta de las experiencias pedagógicas gestadas en la Red y que sirviera como pretexto para hacer un balance de sus acciones y preguntarnos sobre su futuro. En efecto, el proceso de elaborar los escritos que conforman este libro nos permitió tomar distancia del diario vivir y analizar en su justo punto el impacto pedagógico y social que ha tenido la Red, así como ver de frente nuestras limitaciones y comprometernos como colectivo con nuevos retos.

Para lograrlo confiamos en seguir contando con el valioso respaldo recibido tanto de la Secretaría de Educación del Distrito como del CERLALC. Aprovecho esta oportunidad para agradecerle a Fanny Bernal, rectora de la Institución Nidya Quintero, entidad en la que me desempeño como orientadora, por su apoyo a mi labor y a la Red. Solos no habríamos podido llegar hasta aquí el desafío de formar lectores y escritores es muy grande y ello requiere del trabajo mancomunado de distintas instituciones que aportan su experticia, sus saberes y sus recursos para la construcción de un proyecto con identidad propia y sostenibilidad en el tiempo. Además, un trabajo verdaderamente cooperativo logra tener mayor impacto, eso ha sido claro en la historia de nuestra Red.

Atrapada por la Red y sin ganas de soltarme

Ruby Esperanza Arias Cadena

Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres



Mi quehacer basado en las planas, la copia, el uso de texto escolar, la ausencia de la literatura, el gran énfasis en la ortografía y la caligrafía, me produjo cansancio y monotonía. A la vez, un deseo por hacer algo diferente.

Hace nueve años tuvo lugar uno de los encuentros más importantes de mi vida: conocí el programa *Podemos Leer y Escribir*. En este escrito quiero compartir con ustedes la historia de mi caminar con ese programa que se transformó en red, exponer las razones que me hicieron "caer" en ella y aquellas por las cuales aún sigo enredada, así como dar a conocer algunos de los retos y dificultades que he enfrentado.

Espero poder transmitir lo importante que ha sido la Red para mí, y aprovechar este escrito como una oportunidad para expresar mi gratitud por haberme acogido, orientado y estimulado. En la Red encontré un espacio ideal para complementar mi formación académica. Gracias a ella logré transformar mis prácticas de enseñanza de lectura y escritura, y hacer realidad mi deseo por innovar en el aula. Ahora ayudo a otros compañeros y estudiantes a recorrer un camino que, aunque pedregoso, en compañía es más llevadero, y en el cual he venido descubriendo que la profesión docente es una actividad digna de ser contada.

Mi vinculación al programa regional *Podemos Leer y Escribir*

En el año 1996 desempeñaba mi labor como maestra de educación básica en la Institución San Francisco II ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, a la par que estaba en la universidad estudiando licenciatura en Primaria con el fin de enriquecer mis conocimientos y actualizar mis prácticas pedagógicas. Si bien mi trabajo era acogido y daba buenos resultados, mucho de lo que hacía con la lectura y la escritura era una repetición de los modelos aprendidos tanto en la escuela como en la normal, sin saber con certeza por qué lo hacía ni para qué servían. Mi quehacer estaba basado en las planas, la copia, el uso de texto escolar, la ausencia de la literatura, gran énfasis en la ortografía, la caligrafía, que a propósito, era lo



que corregía en evaluaciones y cuadernos. Esta práctica me produjo cansancio y monotonía, pero a la vez, un deseo por hacer algo diferente. ¿Cómo? No sabía, el para qué sí, siempre queremos que nuestros estudiantes comprendan lo que leen, escriban muy bien y sean capaces de comunicarse.

Por esos días escuché a algunos compañeros conversar sobre un proyecto llamado *Podemos Leer y Escribir*, enfocado a la lectura y la escritura. Esta información me llamó la atención y me di a la tarea de averiguar el día y la fecha de la siguiente reunión.

Por fin llegó el día del encuentro. Era en el auditorio de la Universidad Antonio Nariño que había sido prestado para tal fin; llegué temprano y me encontré con un espacio bastante grande, que en poco tiempo se llenó. La persona encargada de hacernos la presentación, Alba Luz Castañeda, una orientadora escolar dedicada casi toda su vida a los temas de lectura y escritura, se dirigió al público, saludó y dijo: "Como siempre vamos a iniciar con la lectura gratis de uno de los libros donados por México".

Esta lectura me produjo una sensación interior muy placentera. Me emocioné escuchando una historia que me hizo sentir viva, llena de imágenes y sueños; por un momento se me olvidó que era docente y lo mejor fue que no se nos pidió dar cuenta de lo leído. Así entré, sin darme cuenta, al maravilloso mundo de la palabra escrita, de una forma muy diferente a la que conocía hasta ese momento. No recuerdo que en mi infancia hubiera ocurrido un acontecimiento parecido, me sentí... ¡muy rico!

Durante esta jornada de actualización me enteré de qué se trataba el proyecto *Podemos Leer y Escribir*; era un programa regional liderado por la Secretaría de Educación Pública de México y por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC–, orientado a la formación de comunidades lectoras en las instituciones educativas. Para lograr este objetivo, la Secretaría de Educación Pública de México donaba un acervo bibliográfico a aquellas instituciones que estuvieran desarrollando proyectos para el fomento de la lectura y la escritura, y la Secretaría de Educación

de Bogotá se comprometía a complementar la dotación con un proceso de formación dirigido a los docentes.

El ambiente de trabajo de esta jornada, las actividades realizadas y la información que recibí sobre el programa me causaron una muy buena impresión e hicieron que me animara a formar parte de *Podemos Leer y Escribir*. Le manifesté mi interés a la persona encargada de dirigir la reunión, y ella respondió: "Puede venir a las capacitaciones, pero como no hay libros, mire usted si puede hacer un préstamo a alguna escuela de su localidad".

Esta alternativa consistía en que yo cambiara unos libros de mi institución por otros que formaban parte del acervo bibliográfico donado por México. Vaya, vaya, una tarea muy difícil, ¿quién iba a cambiar un paquete de libros variados, con temáticas interesantes, dirigidos a lectores diversos, por un paquete de textos escolares, obsoletos, pasados de moda y que ya los niños conocían de memoria?

Mi primer reto: buscar libros para los lectores

Aunque el reto no era fácil, decidí aceptarlo y hacer caso a ese deseo inmenso de renovar la manera como trabajaba. Era la encargada de la asignatura de español y literatura de tercero a quinto de primaria; mis estudiantes tenían muchas necesidades afectivas, académicas y materiales, y esta era la oportunidad para que ellos y yo tomáramos el camino de la imaginación, la creatividad, el gusto por la literatura. Era la coyuntura perfecta para alejarme del texto escolar y a cambio acudir a libros de diferentes géneros que unidos a variedad de estrategias metodológicas, dieran cabida a la variedad de intereses de los estudiantes que tenía a mi cargo.

Dado que lo primero que debía asegurar era que mis alumnos tuvieran acceso a los libros, inicié una búsqueda en mi escuela con la esperanza de que, en medio de tanto texto escolar, pudiera encontrar algo que me sirviera. Pero realmente lo único que encontré fue un paquete de libros pequeños, una serie de poesía, y unos cuentos clásicos y fábulas dentro de los cuales estaban cinco o seis ejemplares de *Blanca Nieves*, *La Lechera y el cántaro*, *La zorra y las uvas*, con una



presentación que en nada se parecía a la de los libros de México. En definitiva... no encontré lo que deseaba.

Pero como quería innovar, era importante empezar y para esto necesitaba material. Lo primero que hice fue solicitar literatura prestada al Bibliobus de la caja de compensación familiar Colsubsidio que por ese entonces visitaba el barrio cada ocho días. Lo segundo fue comprar mis propios libros; me dirigí a una librería con varias promociones y empecé a buscar en todos los rincones. ¿Qué buscaba? Libros baratos, con dibujos, con letra grande, que a simple vista me gustaran. En ese momento mi falta de conocimiento sobre literatura no me permitió buscar otra cosa.

El caso es que estos libros, sin ser los ideales, me sirvieron. Logré mezclarlos con unos de mejor calidad literaria que me prestó el Bibliobus de Colsubsidio, los niños los leyeron, los llevaron a casa, fueron mis consentidos por un tiempo y generaron muchas actividades de promoción de lectura. Ahora no me atrevo ni a regalarlos, si lo hago es por que me insisten demasiado, pero eso sí, aprovecho el momento para contar su historia y explicar que, a pesar de sus limitaciones, fueron mis cómplices pues me ayudaron a cumplir la tarea.

Primeros pasos como mediadora de lectura

Pertenecer a *Podemos Leer y Escribir* fue muy importante en ese momento. Aunque no estaba totalmente preparada, me sentí segura y apoyada por el proyecto que me indicaba el camino, me llevaba de la mano, no descalificaba lo que yo hacía, me daba herramientas explicando por qué, para qué y cómo utilizarlas. En este espacio también tenía la oportunidad de compartir mi experiencia con otros compañeros, escuchar otras didácticas y hacer ajustes a las prácticas que desarrollaba en el aula

Orienté la lectura desde una concepción lúdica, más por placer que por obligación. Diariamente llegaba a casa a buscar lecturas o libros con el propósito de compartirlos al otro día, al inicio de la jornada, con mis estudiantes. Se trataba de una lectura gratuita y en voz alta; luego ellos tenían la oportunidad de compartir con sus

compañeros las lecturas hechas en casa y cambiar sus libros por otros de los que yo les prestaba. De esta manera, buscaba crear en los niños y las niñas el hábito lector.

A su vez, la lectura tomó sentido en tanto mis estudiantes empezaron a relacionarla con su propia vida; con razón se dice que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde lo más importante es la interpretación que hace el lector del contenido del libro. Poco a poco, los chicos accedieron a comprensiones más complejas y a la vez particulares sobre lo leído, de forma tal que desarrollaron su capacidad de hacer una lectura crítica. Por lo dicho, puedo afirmar que la lectura se constituyó es una práctica significativa a favor de procesos intelectuales.

Me convierto en dinamizadora institucional

Durante esta primera parte de la experiencia, el trabajo que hacía en la institución no se había extendido a otros compañeros. Continuaba en la tarea de conseguir más libros cuando el Ministerio de Educación Nacional nos donó veinte libros de literatura infantil procesados, es decir, listos para el préstamo. Fue un verdadero premio ya que además había un ingrediente adicional: las historias eran leídas en un programa de televisión llamado "El rincón del cuento".

Ese acontecimiento hizo que desde ese día mis compañeros se unieran al proyecto, repartimos los libros y los espacios para mirar el programa de televisión. Me pidieron adelantarlos en todo lo que yo había aprendido y así surgí como dinamizadora institucional. Cada mes hacía una jornada, logramos organizar los textos escolares que teníamos y darlos al servicio en calidad de bibliobanco. El material de literatura infantil se utilizó como biblioteca móvil en los salones de clase y para el préstamo domiciliario.

La necesidad de tener más libros hizo que la institución asignara un presupuesto para tal fin. Mis compañeras y el director confiaron en lo que yo sabía, así que aproveché la Feria del Libro de Bogotá para seleccionar el material. Me ayudé de los recomendados de Fundalectura, de listas que había visto en revistas especializadas y, como ya manejaba otros criterios de selección, pude hacer una búsqueda



mucho más especializada que aquella que hice cuando salí a "la cacería" de promociones en una librería.

Tener presente la relación texto-lector me llevó, como docente mediadora de lectura, a tener un especial cuidado a la hora de seleccionar los libros y materiales con los que iba a proporcionar a mis estudiantes encuentros placenteros con la literatura. Busqué libros variados con calidad literaria, fijándome en aspectos como si la obra era original o no, si hacía parte de una colección, el género al que pertenecía, el tema central, la organización y desarrollo de los contenidos, el manejo del lenguaje, su claridad y el posible uso que se le podría dar en el aula de clase. Conocía autores que no podían faltar en la colección: Ana Maria Machado con libros como *Niña bonita*, *Un pajarito me contó*, Roald Dahl con *Matilda*, *Los Cretinos*, *Boy*, *Volando solo*, Christine Nostlinger con su colección de Franz; Anthony Browne con *Cambios*, *Zoológico*, *El libro de los cerdos*, *Willy el soñador*, *Gorila*, entre otros. Además miré otros aspectos importantes como la calidad del papel, la encuadernación y las ilustraciones.

Con esta adquisición los usuarios -niños, niñas y docentes- se animaron más, pero los libros no eran suficientes. Esto me llevó a acudir al acervo donado por México, pero en un contexto diferente al proyecto. Dichos libros estaban en la Universidad Distrital, como un servicio de extensión de la biblioteca universitaria y apoyo a los docentes en formación, buscando que estos generaran proyectos de innovación en sus sitios de trabajo. Así que los utilicé en calidad de préstamo para complementar las colecciones ya existentes en mi institución.

De esta manera llegó el maletín viajero con otros treinta libros más; éste se colgaba de unas puntillas y se abría para mostrar las carátulas de los libros. Ustedes se preguntarán ¿tanto trabajo para un solo maletín? Sí, mi objetivo era dinamizar aún más el proceso y ofrecer libros a la familia, ya que hasta el momento no había podido prestar libros a los padres. La estrategia resultó, el maletín fue una novedad; era como tener una biblioteca portátil, todos querían tener acceso a él, incluso los padres, quienes empezaron a llevar libros a sus casas.

Las cosas empiezan a complicarse y la Red a armarse

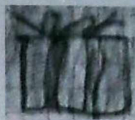
Para dar buen uso al tiempo libre y ayudar a la familia en el proceso lector decidí llevar a cabo unos talleres de lectura y escritura los sábados. Estos talleres se convirtieron en un espacio ideal para leer y disfrutar en familia. Los padres aprendieron a gozar de la lectura, a leer temas de su agrado, a descubrir sus gustos y a querer leer cada día más y mejor. Fue tal el éxito de estos encuentros que en las vacaciones escolares de diciembre, cuando yo tomé mi descanso, una madre de familia decidió por su propia cuenta tomar la batuta de los talleres hasta iniciar el nuevo año escolar.

Este trabajo de los sábados con padres de familia y estudiantes generó malestar entre mis compañeros. Para ellos era una "regalada" o sospechaban que me estaban pagando algún dinero por prestar ese servicio. A mediados de 1999 esta situación me llevó a no realizar más jornadas de formación. Por otra parte, el proyecto también entró en crisis ya que la persona encargada, Alba Luz Castañeda, quien estaba dedicada únicamente al proyecto, fue devuelta a su cargo original como orientadora. Esta situación afectó el acompañamiento directo que ella ofrecía a las instituciones, su asesoría permanente tanto individual como institucional y los encuentros periódicos que se realizaban.

El proyecto era muy valioso, aportaba a nuestra formación docente, era suscitador de nuevas metodologías, favorecía el encuentro entre pares, en fin... no podíamos resignarnos a que se perdiera. Por tal motivo decidimos crear una estrategia diferente, las redes de maestros eran una posibilidad, así que nos dimos a la tarea de armar la nuestra: la *Red Podemos Leer y Escribir*. Fue así como inicié mi labor de dinamizadora, animando procesos tanto en mi institución como en el núcleo al que pertenecíamos (cada núcleo estaba conformado por instituciones cercanas vinculadas a la Red).

Un nuevo reto: llevar el programa a otra institución

En enero del año 2000, por solicitud personal, fui ubicada en la localidad de Kennedy, en la Institución República de Finlandia, donde había terminado mi primaria, y en la cual me reencontré con



varios de mis maestros, que ahora venían a ser compañeros docentes. Era un colegio grande, con primaria y bachillerato, y como yo estaba acostumbrada a una escuela pequeña, encontré una dinámica de trabajo diferente.

Dado que llegué en época de planeación institucional, entregué al rector por escrito la propuesta de la Red. Para mi sorpresa, el día que estaba reunida con las profesoras de primaria, entró y dijo: "Estuve mirando varios documentos de un proyecto en el que está participando la compañera. Quiero que ustedes la escuchen y decidan si desean participar; es necesario que me hagan saber su decisión".

Al día siguiente, de manera muy informal, di a mis compañeras una charla sobre la Red. Ellas querían saber acerca de las ventajas de pertenecer a ella y de su impacto en otras instituciones. Lo que hice fue hacer un taller que tuvo lectura gratis, juego con cartas de historietas y dibujos, y la presentación de algunos textos de literatura infantil y pedagógicos. El taller permitió concluir que pertenecer a la Red nos garantizaba formación permanente y acceso a muchos libros. Ahora en mi institución hablaba a nombre de la Red. El amor a lo que hacía, el buen humor y el sentido de pertenencia fueron la clave para que mis compañeras se animaran a participar, a asistir a las capacitaciones y a desarrollar estrategias que pudieran mejorar su trabajo.

Para esta época la Red entregó un paquete de libros donados por México que fueron recibidos como un auténtico tesoro. El día que los llevé al colegio el director firmó el compromiso de pertenecer a la *Red Podemos Leer y Escribir* y de darle a estos libros un uso diferente al que se acostumbraba en el colegio: esta colección circularía y se prestaría a padres, niños y docentes.

Le propuse al rector que hiciéramos una jornada pedagógica, él estuvo de acuerdo y me dijo: "yo no me opongo a estas actividades, siempre y cuando estén bien programadas, con una agenda que deje ver el horario y las actividades a realizar. Esto quiere decir que me debe pasar la propuesta con varios días de anterioridad y, una vez aprobada, disponer de todo lo necesario, esto incluye material, espacio y circulares a las familias".

La organización de la jornada fue para mí un reto: aprendí a presentar de manera breve y clara una propuesta, a relacionarme con diferentes miembros de la institución, y a entender que los aspectos logísticos eran definitivos para poder hacer un buen trabajo. La jornada se llevó a cabo sin estudiantes, y su propósito fue presentar y programar el trabajo de lectura y escritura en la institución. Luego di a conocer a los maestros la colección de libros ya procesados y listos para utilizar. Se hizo una evaluación de la jornada y ésta fue un éxito; de ahí en adelante surgieron reuniones mensuales, sin estudiantes, dedicadas a trabajar temas de lectura y escritura, y a utilizar el material que el colegio tenía.

El proyecto contó con un apoyo incondicional por parte de las directivas del colegio y de la asociación de padres de familia, al punto que los mismos padres solicitaban talleres de lectura. Las directivas asignaron un presupuesto para fortalecer el proyecto y la asociación de padres de familia compró una colección de libros y material para el procesamiento de los mismos.

El apoyo de la institución, de los padres y el compromiso de los maestros permitieron que el proyecto progresara rápidamente, con buenas evidencias en las aulas. Además de que los estudiantes leían mejor y que el préstamo de libros se incrementó, también empezaron a escribir a propósito de lo que pensaban y sentían, así la escritura se constituyó en nuestra institución en una verdadera actividad significativa.

La elaboración de textos autobiográficos y el festival de cuentaría son dos de las actividades que más nos han marcado al permitir conocernos y hacer despliegue de todo lo aprendido. En general, puedo afirmar que hoy en día nos comunicamos mucho mejor. Además, el desempeño de nuestros estudiantes en las pruebas que hace el Estado –Saber e Icfes–, nos lo ratifican al mostrar mejores resultados cada año.

La historia vuelve a enredarse, pero la Red sigue sin soltarse

Todo marchaba bien hasta que el gobierno decidió proponer la unión de varias instituciones en una sola. En el año 2003 llegaron nuevos



directivos y más de la mitad de los docentes pidieron traslado; otros decidieron disfrutar de la pensión. Además de lo anterior, las normas gubernamentales redujeron los espacios de autoformación, capacitación y socialización de nuestras prácticas. Se decidió que estas tareas debían realizarse en la jornada contraria y no todos los docentes estaban en condiciones de dedicar tiempo personal a esta tarea.

Como consecuencia, el proyecto perdió dinamismo y unidad, y tuvo que limitarse al préstamo de libros, al trabajo solitario de los maestros en sus aulas y a la publicación de los trabajos de los estudiantes. En el 2004 las cosas siguieron igual y fue necesario buscar estrategias que me permitieran sostener los buenos resultados del proyecto. Optamos por dedicar el año a evaluar nuestro quehacer como docentes de lectura y escritura, a capacitarnos y a reiniciar el trabajo en equipo que había sido interrumpido. Hasta el momento hemos logrado realizar cuatro encuentros con la participación de toda la institución y definido los problemas en lectura y escritura que queremos solucionar.

Mi quehacer como dinamizadora en la Red me tiene convencida de que, a pesar de las dificultades que se presentan, vale la pena perseverar en el esfuerzo. El gusto por la lectura que vemos nacer en los estudiantes, la transformación que se da en la manera como los maestros empiezan a entender y a promover la lectura y la escritura, y el compromiso de los padres de familia se convierten en un poderoso aliciente para seguir adelante.

En cuanto a los programas para el fomento de la lectura en la escuela tengo claras tres cosas: se necesitan libros de calidad literaria, estos libros tienen que circular libremente en los espacios de la escuela y tienen que prestarse y, por último, necesitan de la compañía de un mediador de lectura dichoso de acercar estos libros a los lectores. Subrayo lo de dichoso por que el gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse.

Finalmente, quiero decir que esta tarea se hace mucho más fácil si no estamos solos, si formamos parte de una comunidad académica

dispuesta a brindarnos cualificación para el mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas, encuentros permanentes con otros docentes y socialización de nuestras experiencias. A la *Red Podemos Leer y Escribir*, gracias, y al lector una invitación: ¿quieres caminar con nosotros?



La escuela juega con el miedo y otros temas en forma de festival

Albina Rodríguez Gutiérrez

Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy

*Gracias a este
proyecto logramos
motivarnos a
investigar, fomentar la
lectura en familia,
convertir la lectura y la
escritura en actividades
placenteras y alcanzar
aprendizajes
significativos.*



Eran las 7:00 a.m. de una hermosa mañana de septiembre de 1995. Un ambiente de fiesta, alegría y regocijo, reinaba en nuestra institución. Carteles pegados en las paredes invitaban a disfrutar de un carnaval.

Maestras, director y padres de familia corríamos de un lado a otro buscando los disfraces, las máscaras, los casetes, haciéndoles los últimos retoques a los estudiantes y organizándolos para que comenzara el festival. Ellos, por su parte, de manera ansiosa se medían los disfraces, repetían las coplas y los pasos, se miraban al espejo. Entre tanto, a medida que los invitados iban llegando leían los mensajes de los carteles, se echaban a reír y se acomodaban en su silla a disfrutar de este evento cultural. Todos anhelábamos escuchar la nota musical que marcaría el inicio de la fiesta.

El lugar, el Centro Educativo Distrital Alfonso López (hoy Nuevo Kennedy, sede C) ubicado en el suroccidente de Bogotá, una de esas escuelas del Distrito que parece una taza de chocolate por lo reducido de su planta física: cinco pequeñas aulas de clase, una sala de informática, la oficina de la Dirección y el patio de recreo, escenario donde habíamos ensayado nuestro carnaval.

En ese entonces, el director era Jairo Ignacio Guerrero, un hombre honesto, respetuoso y amable que nos daba autonomía para que planeáramos y ejecutáramos proyectos que permitieran el desarrollo integral de los estudiantes; si nuestras propuestas incentivaban el amor por la lectura, la escritura y la creatividad, tanto mejor.

El equipo docente lo conformábamos Rosa Elvira Cabra, Violeta Lemus, María Tylcia Montañez, Alba Lucía Jerez y yo, Albina Rodríguez. Era un grupo donde reinaba el compañerismo, la alegría, la solidaridad, el respeto, la reflexión sobre la práctica pedagógica, la creatividad y la crítica constructiva. Cada quien, desde



su área de especialización, aportaba para que nuestro proyecto educativo se constituyera efectivamente en una valiosa herramienta que cultivara el intelecto de los estudiantes, les brindara amor y comprensión, y les diera elementos para, a través de la lectura y la escritura, descubrir historias, personajes, mundos nuevos, en fin, dejar volar la imaginación.

Precisamente por estar adelantando un trabajo a favor del desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, nuestro centro educativo había sido invitado a vincularse al programa *Podemos Leer y Escribir*, justamente a comienzos de ese año, por la misma época en la que se estaba gestando en nosotros la idea del hacer un festival que se constituyera en un espacio para recrear la lectura y avanzar de manera significativa en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Nuestro carnaval, su primera versión, había sido alimentada, de manera indiscutible, por este programa.

Boceto de carnaval

La oralidad, la lectura, la escritura, la composición y la expresión artística girarían en torno a un gran propósito común: preparar un carnaval. Como en todos, el nuestro debía tener un motivo, un tema. Trayendo a la memoria mitos, leyendas y cuentos, establecimos que el miedo podría ser un magnífico pretexto para escuchar historias, componer coplas y trabalenguas, elaborar máscaras, danzar.

Esta idea despertaría interés en los estudiantes. Docentes y estudiantes elaboraríamos composiciones para burlarnos de diversas formas de las representaciones del miedo, de los diablos, los fantasmas, los esqueletos, las brujas y la muerte. En homenaje a algunas creencias de nuestros antepasados como los Muiscas, trabajaríamos algunas de sus manifestaciones literarias que tienen que ver con el miedo.

Este festival sería, además, una buena estrategia para convocar a padres de familia, docentes y estudiantes en torno a un propósito común: todos aportaríamos ideas, trabajo y materiales requeridos para organizar y llevar a cabo un carnaval.

El carnaval, un medio

Con el propósito claro, en el mes de febrero de 1995 dimos inicio a nuestro proyecto con la venida de los padres de familia a las aulas de clase a contar historias de miedo a los estudiantes. Con ello queríamos aprovechar su sabiduría popular, su capacidad narrativa y su acervo cultural expresados en costumbres, creencias, mitos, leyendas y personajes propios de las diversas regiones de Colombia. Esta fue una actividad fascinante que los niños disfrutaron muchísimo; preguntaban, dibujaban y escribían lo que más les llamaba la atención de cada una de las historias.

Para continuar desarrollando habilidades comunicativas en los estudiantes, leímos cuentos de miedo, los analizamos, cambiamos el final e hicimos dibujos. Los cien libros de literatura infantil donados por el programa *Podemos Leer y Escribir* nos resultaron de gran ayuda, así como la oportunidad que nos dieron de capacitarnos en el manejo de ellos y de aprender nuevas estrategias que enriquecieron nuestra labor docente para que la lectura se convirtiera en una actividad placentera, que motivara a los estudiantes a descubrir en cada libro una historia interesante, a jugar con los personajes y luego crear nuevas historias.

La magia que encierra esta clase de cuentos motivó tanto a los estudiantes a leer, que ellos mismos buscaron, en sus casas y en otras bibliotecas, más cuentos de miedo y los trajeron a la institución para compartir la lectura con compañeros y docentes.

A pesar de que no teníamos un lugar donde funcionara la biblioteca, se adecuaron los salones de clase, la sala de sistemas y el patio de recreo para que los estudiantes leyeran, comentaran las lecturas, dibujaran, recrearan cuentos y compusieran coplas, adivinanzas, trabalenguas, etc.

A medida que avanzaba la lectura de cuentos, fuimos viendo cómo los estudiantes alcanzaban mayores niveles de comprensión, predecían significados y cambiaban el final de los cuentos con una facilidad sorprendente.



La lectura y análisis permitió que los estudiantes identificaran los personajes que representan el miedo y empezaran a pensar cuál de ellos querían representar y por qué.

En mayo la profesora Margarita Quintero del Centro Educativo Pastranita, entidad con la cual compartíamos experiencias pedagógicas, dictó a docentes y estudiantes, por solicitud nuestra, cuatro talleres de máscaras de tal forma que cada estudiante, siguiendo los pasos indicados, elaboró su propia máscara, la pintó y le dio los terminados, haciendo sobresalir los detalles que caracterizan al personaje del miedo que quería representar.

Los talleres de máscaras permitieron desarrollar las habilidades artísticas de los estudiantes y poner en juego la creatividad; cada máscara era, verdaderamente, una obra de arte que podría lucir durante el desarrollo del festival.

Durante los meses de junio y julio, docentes y estudiantes nos dimos a la tarea de investigar a propósito del personaje que cada curso quería representar, los festivales donde era célebre y sus características. Luego, motivados, asesorados y acompañados por la docente de cada grado, los estudiantes sacaron a flote su capacidad creativa para componer coplas, trabalenguas, dichos y rondas, cuyos mensajes estaban cargados de humor para burlarse de los personajes de miedo.

A comienzos de septiembre, los estudiantes y la docente, de acuerdo con el personaje que se iba a representar, seleccionaron una danza colombiana para que todo el curso la interpretara. Después de varias deliberaciones, el equipo docente había llegado a la conclusión de que la danza tendría que ser un elemento fundamental de nuestro proyecto por tratarse de una de las formas de comunicación más antiguas, expresivas y dinámicas que tiene el ser humano para relacionarse con sus semejantes, así como por ser un instrumento para expresar sentimientos, pensamientos y maneras de abordar el mundo. Así entonces, el grado primero escogió un torbellino, el grado segundo una ronda con ritmo de mapalé, el grado tercero una cumbia, el grado cuarto un bambuco y el grado quinto una contradanza.

Todos los días de septiembre hacíamos ensayos de estas danzas, para que los estudiantes interiorizaran la música, manejaran el vestuario y las máscaras, así como dramatizaran las coplas, dichos y trabalenguas que habían preparado para cada personaje.

¡Llegó el gran día!

El 25 de septiembre, la escuela amaneció transformada. En la noche las docentes nos habíamos dado a la tarea de preparar el escenario. El patio de recreo lucía hermoso por el colorido de la decoración, los carteles eran verdaderas obras de arte que invitaban a la lectura, la reflexión, la alegría y la risa. La decoración había sido preparada con anterioridad; cada docente con su grupo de estudiantes había elaborado carteles alusivos a los personajes que estarían presentes en el festival. Los mensajes que llevaban estos carteles eran las coplas, trabalenguas y rondas que expresarían los personajes en el marco de carnaval. El ambiente, la música y la fantasía, atraía a los invitados a participar del festival.

Mientras docentes, director, padres de familia y estudiantes ultimábamos los detalles, los invitados llegaban a disfrutar de la fiesta.

A las 7:30 a.m., con las notas del Himno Nacional, se dio inicio al festival. La maestra de ceremonia, la docente María Tylcia Montañez, explicó la riqueza que encierra la palabra comunicación, la forma como el ser humano la utiliza para relacionarse con los demás, para expresar sentimientos, ideas e inquietudes; también hizo alusión al proceso que se venía desarrollando en nuestra institución para aportar al mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

A continuación presentó a los primeros invitados al carnaval: los diablos, que van de fiesta en fiesta disfrutando la vida. Los estudiantes del grado cuarto disfrazados de diablo, danzaron a ritmo de bambuco y expresaron coplas como estas:

*Si yo asustara al diablo
si el diablo me asustara a mí
si todos los diablos asustaran,
yo me iría de aquí.*



*No le tengo miedo al diablo
porque soy un animal,
me gustaría verle la cara
a ver cómo se va a portar.*

Otra invitada al carnaval fue la muerte que, vestida de fiesta, apareció juguetona y coqueta por los rincones de la escuela para divertir a niños, jóvenes y adultos. Este personaje fue representado por los estudiantes del grado quinto, quienes interpretaron una cumbia lanzando expresiones como estas:

*Allá en un rinconcito
hay un muertito,
cada vez que lo acaricio
me dice: espérame un ratico.*

Y fue entonces cuando los duendes del grado tercero llegaron a la fiesta. Coquetos, juguetones y divertidos, danzaron a ritmo de contradanza. He aquí una de sus coplas:

*Allá arriba en aquel alto
tengo un pozo de agua clara,
donde se bañan los duendes
los piecitos y la cara.
Yo tenía un fantasma
que tenía todas las efes,
flaco, flojo, fregón y
muy frío.*

Tras los duendes, los esqueletos, cautivaron a los espectadores con su silueta, traje y movimiento. Representados por los estudiantes del grado segundo, impresionaron al público con una espectacular danza revista a ritmo de mapalé, acompañada de versos como los siguientes:

*Desde las doce
hasta la una,
los esqueletos
juegan veinte una.
tumba, tumba, tumba
tumba, la, la, la.*

Solo faltaba por llegar el personaje central de este festival, las brujas de grado primero, quienes ansiosas de disfrutar de la fiesta, bailaron a ritmo de torbellino y compartieron con todos las coplas compuestas en los meses anteriores:

*Allá arriba en aquel alto
hay una bruja marchando,
cada vez que subo y bajo
la encuentro descansando.*

A manera de cierre, salió la profesora Violeta Lemus disfrazada de bruja y realizó un hechizo para que desapareciera del mundo la injusticia, la tristeza, el miedo, la pereza y todo aquello que causa daño a la humanidad. Fue entonces cuando apareció el diablo representado por la profesora Rosa Elvira Cabra quien dirigiéndose a la bruja expresó:

– Bruja greñuda, no venga a dañarnos la fiesta, váyase con sus hechizos a otra parte y que continúe la fiesta.

A lo que todos los estudiantes respondieron con unas coplas que habíamos compuesto a partir de la música de la canción "Se va el caimán, se va el caimán, se va para Barranquilla". Algunas de ellas decían:

*Los espantos de quinto
no nos vienen a asustar,
vienen a felicitarnos
por este gran carnaval.
Se va el caimán, se va el caimán,
se va para Barranquilla.*



*Al pequeño festival
hoy venimos a gozar,
a la muerte, a los espantos,
a los diablos y demás.
Se va el caimán, se va el caimán
se va para Barranquilla.*

Y luego siguió la fiesta animada por músicaailable que levantó a todo el mundo de sus sillas. Padres de familia, estudiantes, docentes y demás invitados bailamos llenos de júbilo, de ese júbilo que nos había transmitido el festival. A las 12 m., muy a nuestro pesar, tuvimos que terminar con la fiesta, pues debíamos organizar la institución para recibir a los estudiantes de la jornada de la tarde.

Al día siguiente, las docentes y el director evaluamos la preparación y el desarrollo del carnaval. Se analizaron las fortalezas y mutuamente nos dimos una voz de aliento para seguir desarrollando todas estas actividades que permiten avanzar en los procesos de lectura y escritura. También analizamos las debilidades y las causas de las mismas para buscar correctivos de cara al festival del siguiente año.

Aprendizajes de esta experiencia

Este carnaval dejó grandes satisfacciones en todos los miembros de la comunidad educativa. Con trabajo y esfuerzo alcanzamos el objetivo de haber despertado interés en los estudiantes por la lectura, la escritura y la expresión artística, además de haber logrado integrar a los docentes, estudiantes y padres de familia.

Uno de los aprendizajes que nos dejó esta experiencia es la certeza de que si se organizan actividades de interés para los estudiantes, se consigue que todos ellos participen y se posibilitan aprendizajes significativos.

Haber diseñado una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival, y haber elegido un tema como pretexto para desarrollar las habilidades comunicativas, en este caso el miedo, fue un verdadero acierto que nos convocó a todos los miem-

bros de la comunidad educativa en torno a un proyecto de interés común. Gracias a él logramos motivarnos a investigar un tema, fomentar la lectura en familia, convertir la lectura y la escritura en actividades placenteras y alcanzar aprendizajes significativos. Como ya se dijo, los estudiantes lograron mayores niveles de comprensión lectora y desarrollaron su creatividad.

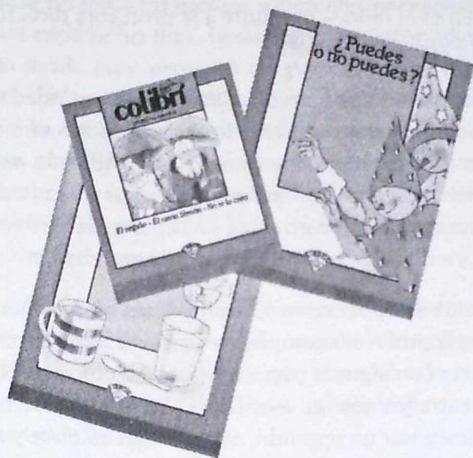
Desde 1995 hasta la fecha, los festivales han entrado a formar parte de nuestras actividades pedagógicas. A pesar de que cada año aprendemos algo nuevo, ese, nuestro primer carnaval, ocupa un lugar especial en nuestros corazones. Gracias a él, nos dimos cuenta que vale la pena arriesgarnos a crear nuevas estrategias que conviertan nuestra labor docente en oportunidades para aprender jugando, disfrutando y compartiendo con nuestros estudiantes.



Leer y escribir: un reto para Daniel

Gladys Gutiérrez Rodríguez

Institución Educativa Distrital Sorrento



algo con mango, pa-
pa, arroz, papa, mora,
piña, queso, pan y
toma leche

*¡Cuántos Danieles hay en
nuestras instituciones que
necesitan ser vistos,
reconocidos y no puestos a
un lado, rotulados y mucho
menos ignorados!*

Corría el mes de abril de 2003. Lo divisé en la multitud, ahí estaba, tratando de conservar, en compañía de los demás niños, la exigente fila del grupo primero A, en la izada de bandera, frente a las desgastadas escalinatas del gran patio de recreo. Nos acosaba el frío de las 7:00 de la mañana y él estaba envuelto en una bufanda negra que le cubría desde el pecho hasta la coronilla. —¿Quién es el niño?— pregunté a la profesora directora de grado, es Daniel Parra, me contestó.

La profesora me comentó que Daniel había llegado trasladado de la otra sede, institución oficial cercana a la nuestra, junto con cinco niños que venían con problema de aprendizaje. Además, me comentó que precisamente él era quien tenía la mayor dificultad para leer, escribir y comprender, que no sabía nada y que definitivamente lo enviaría a Orientación por problemas de aprendizaje.

Y sí, al día siguiente lo tenía sentado frente a mí en la oficina de Orientación, pues la profesora cumplió su promesa y me lo remitió llenando un formato con algunas características del niño: "Se la pasa haciendo ruidos extraños con su voz, hablando solo, moviéndose en su puesto sin descansar un segundo, no participa en clase y no es capaz de atender ni cinco minutos continuos".

No obstante, alcancé a trabajar con él solamente durante una semana, pues su mamá solicitó que lo devolvieran a la antigua sede y jornada (de la tarde), argumentando que el niño sufría de asma y el frío matutino le estaba haciendo daño. Después de certificada la enfermedad, se hizo el cambio y así terminó ese año.

Reencuentro con Daniel

Al iniciar el nuevo año, Daniel fue ubicado en el grado primero con la profesora Stella Suárez, en la otra sede, a donde voy una vez a la semana para dar apoyo a algunos alumnos que presentan problemas

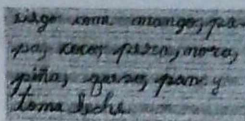
da ¿qué pasaría? Según contó la señora Marina en alguna ocasión había sido ridiculizado por una docente, frente a sus compañeros, por salirse del renglón.

De esta forma, con uno y otro problema, Daniel se fue ensimismando cada vez más hasta sentirse tan solo, que su compañía le bastaba, seguramente por eso quizás su profesora había escrito: "Hace ruidos extraños con su voz y habla solo", y como no se podía concentrar tampoco podía dejar volar su imaginación ante una lectura agradable de un cuento de hadas: "No participa en clase y no es capaz de atender ni cinco minutos seguidos" decía el escrito de su maestra.

Empecé a trabajar con Daniel. Efectivamente no leía ni una sola palabra sin Marina a su lado, pues ella le iba diciendo "la m con la e: me" y el niño repetía "me", "la s con la a: sa, entonces, ¿qué dice? mesa", decía ella. Le pedí a Marina que se mantuviera en silencio y a través de un cuidadoso examen, concluí que Daniel tan sólo conocía las vocales y una o dos consonantes, que las únicas palabras que escribía completas eran su nombre y apellido, que tenía déficit de atención y que necesitaba la constante aprobación, principalmente de su mamá, dada su inseguridad y baja autoestima.

Pedí a Marina que llevara a Daniel a la sede donde yo trabajaba en la jornada contraria y acordamos que asistirían todos los martes de 10:30 a 11:30 a.m., aunque en varias ocasiones la sesión de trabajo se extendía más allá de las 12:00 m. En estos casos le daba una constancia de la hora de salida para que el niño tuviera tiempo de almorzar, pues si asistía con hambre estaría menos dispuesto a trabajar, contando además, con el sueño y el cansancio propios de la hora.

En cuanto a la escritura, lo primero que aprendió Daniel fue a escribir con letra cursiva su nombre completo, el de sus dos mamás, el de su hermana y el de la profesora. Cada uno de esos nombres los repetía en no más de cuatro renglones para que no se convirtiera en una plana y en la parte superior de la hoja hacía un dibujo de las personas a quienes correspondía el nombre.



Con respecto a la lectura lo sentaba a mi lado, lo abrazaba y con la otra mano le iba señalando las palabras que iba leyendo: "Robinson Crusoe, Daniel Defoe" "¿Quién es? Su autor, el escritor, el inventor. ¿Dónde nació? En Inglaterra, vamos a buscar en este mapa, ¿dónde queda Inglaterra?, ¿dónde queda nuestro país? ¡Muy bien!, ahora miremos ¿cómo hacemos para viajar de Colombia a Inglaterra? ¿En carro, en barco, en avión? Y ¿por dónde pasamos? ¿por el mar, por tierra? ¿qué países?...". Así, aparte de la lectura, Daniel fue aprendiendo los medios de transporte y de comunicación, el mar, los países, los diferentes climas de cada uno de los lugares de nuestra travesía.

Al siguiente encuentro reiniciábamos nuestra labor, siempre preguntándole en dónde habíamos quedado y leíamos nuevamente el título, el autor, y procedíamos: "Una terrible tempestad hizo naufragar el barco..." y como en la página siguiente aparecía una ilustración, la cubría con una hoja blanca para que Daniel fijara su atención en cada una de las palabras del texto a la vez que iba escuchando mi voz: "... en el que viajaba un joven inglés llamado Robinson Crusoe". Al terminar de leer la página hacíamos el análisis del relato, nos preguntábamos qué había querido decir el autor realizando un análisis del texto: "¿qué quiere decir que naufragó un joven inglés?...". Luego sí continuábamos con la observación detenida y el análisis minucioso del dibujo, "¿qué expresión tiene la cara de Robinson? De miedo, el que le causan las olas embravecidas". Tanto en el texto como en el dibujo nos preguntábamos mutuamente haciendo referencia al por qué, al cómo, al qué opinas, al qué hubieras hecho tu en su lugar, etcétera.

A Daniel le encantaba que le leyera y siempre dejábamos la lectura en suspenso. Al siguiente encuentro llegaba y me decía: "¿leemos Gladys?" y sabía perfectamente en dónde habíamos quedado. Este trabajo lo hacíamos frente a Marina para que ella se diera cuenta de la forma como ella podía colaborarle a Daniel en la lectura sin necesidad de colocarlo a descifrar y a cifrar palabras que al final resultaban sin sentido para el niño.

Poco a poco Daniel fue mostrando grandes avances, escribía con propiedad los nombres de las personas cercanas a él, así como el

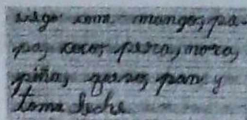
nombre de alimentos y bebidas, en especial de aquellas que comía y bebía. A su vez le encantaba que le leyera; recuerdo que le gustaba particularmente *La pobre viejecita*. Marina nos acompañaba como observadora y supuse que iba asimilando la forma como le podría ayudar a su hijo en casa. Todo indicaba que estábamos ganando la batalla, pero no era así.

Llegaron las dificultades

Durante dos semanas seguidas no pude atender a Daniel y a su mamá pues no los dejaron ingresar a la institución, puesto que coincidió con actividades especiales que estábamos realizando los docentes. Con razón, decidieron no volver. Me encontraba inocente de lo que ocurría, pues en ningún momento se me comunicó que Daniel y su mamá me habían ido a buscar.

Al término de un mes, inicios de octubre, me encontraba trabajando en la otra sede cuando tuve la sorpresa de encontrarme con la profesora Stella Suárez quien estaba hablando con la profesora de Daniel del año anterior. Esta última le estaba diciendo que el niño tenía retardo mental y que en razón a ello figuraba en una lista de niños con necesidades educativas especiales para ser diagnosticados y remitidos a una institución especializada en la atención de niños con retardo. En vista de ello, tomé la decisión de conversar con la profesora Stella quien me comentó que Daniel sabía escasamente escribir algunos nombres y leer algunas vocales y que nuevamente perdería el año. Además, que era un niño muy extraño, con evidentes problemas de atención y concentración. Le propuse entonces que me regalara unos minutos de su tiempo para observar a Daniel leyendo y escribiendo.

Así fue. A los ocho días nos encontramos los tres e invité a Daniel a armar un rompecabezas con el texto "El sol tiene frío" previamente cortado en palabras. Yo le iba preguntando qué palabra estaba buscando, él me contestaba y así una a una las fue ubicando en orden hasta terminar de armar el texto completo que posteriormente leyó con bastante fluidez.



Fue tal la sorpresa de Stella que me aseguró que en adelante lo tendría más en cuenta. Incluso, a los pocos días me pidió que le prestara los textos que tenía para trabajar los rompecabezas, especialmente los que había desarrollado con Daniel, pues deseaba multicopiarlos y hacer algo similar con sus alumnos. Conversamos de nuevo y hablamos de lo importante que era reconocer los saberes e intereses de nuestros estudiantes para desde allí propiciar sus procesos de aprendizaje. A su vez manifesté que estaba dispuesta a continuar el trabajo con Daniel.

En nuestra siguiente cita con el niño y su mamá, supe lo que había pasado. "Como perdimos comunicación con usted, yo me sentí de nuevo como al principio: sola y sin saber qué hacer, así que no tuve más remedio que conseguir una profesora particular, a quien le pagué y me lo adelantó. Aquí le traigo dos cuadernos con el trabajo que hizo con ella". ¡Oh, sorpresa!, eran dos cuadernos llenos de planas de vocales, de *ma, me, mi, mo, mu*, de monosílabos y de palabras y frases sin sentido del tipo: "Emma ama a mi papá", "ese oso mima a mi mamá". ¡Daniel había regresado al método tradicional! y sentí perdido todo el trabajo que había hecho. Al indagarle a Marina sobre su apoyo brindado al niño en este tiempo, conforme a lo que había visto que yo hacía con él, me dijo que no había continuado haciéndolo por falta de tiempo y de paciencia, pero que estaba dispuesta a hacer lo que fuera para que Daniel recuperara y salvara su año y su cupo, ya que siendo repitente, si perdía de nuevo el año, se quedaría sin cupo en una institución oficial. Acordamos reanudar el proceso, cuando menos dos sesiones a la semana y con la condición de no seguir llevándolo donde la profesora particular.

Retomamos el camino

En escritura lo único que Daniel recordaba era lo que había aprendido conmigo y durante la primera semana nos dedicamos a que aprendiera a escribir, como lo habíamos hecho, los nombres de otras personas cercanas o de algunos de los personajes de los libros que habíamos leído. Una semana después empezó a construir oraciones y textos más largos.

No obstante, en el aula Daniel no mostraba avances. Cuando debía leer frente a sus compañeros, lo hacía primero fragmentando la palabra en sílabas y luego la volvía a armar para poderla pronunciar. A nivel escrito pasaba algo similar, por ejemplo para escribir balón empezaba "ba, be, bi..." y escribía "ba", después decía: "la, le, li, lo" y escribía "lo" y como le faltaba la n, decía primero "nene" para lograr escribir esa letra.

Opté por trabajar con él de la siguiente manera: le escribía en su cuaderno la palabra completa y juntos hacíamos el dibujo correspondiente, luego le decía: "ahora vas a mirar bien la palabra y la vas a escribir dos veces". Después, lo invitaba a que escribiera la palabra haciendo memoria de la imagen que tenía de ella y, si no la recordaba, podía buscarla, observarla bien y ahí sí escribirla sin copiar. Si la escribía mal, los dos le "echábamos soples mágicos" a su borrador y eliminábamos la palabra completa, nunca una parte de ella como solemos hacerlo todos, de esta forma el niño aprendería a escribir con su letra cursiva las palabras completas y, al terminar, colocarle "los adornitos": puntos, tildes, palitos, etc.

Marina observaba atentamente y al ver que su hijo respondía, comentaba una y otra vez: "es que con Gladys es tan fácil", con lo cual nos alentaba a seguir adelante.

Después de dos semanas, Daniel ya era capaz de construir un texto completo y donde se equivocaba leía y corregía. Estuve hablando con las profesoras y les enseñé los textos producidos por él y lo más sorprendente era que leía lo que escribía. Ellas quedaron sorprendidas, sobre todo su profesora de curso, quien no podía dar crédito a lo que estaba escuchando y viendo, y me dijo: "no me había dado cuenta del adelanto de Daniel, pero ahora lo tendré presente porque ya estaba convencida de que no saldría adelante y nuevamente era candidato para perder el año".

Así, Daniel empezó a ser capaz de elaborar escritos cada vez más complejos donde daba cuenta de qué comía y bebía, las prendas que usaba con su correspondiente color, nombre del almacén en el cual había sido comprado, el juego favorito de cada una de las per-

algo como mango, pa-
pa, cocas, para, mora,
pita, guaros, para y
toma leche

sonas que él amaba. Era un acierto trabajar con él sus afectos, ya que esto le permitía aprender y asimilar la escritura y lectura de los nombres.

Veamos un ejemplo que muestra cómo fue su proceso:

Maritza como coco, para,
napa, guaros, guaros, mamá
pita, para, mora, toma
leche, aguas, café, tinte
tinte, chocolate, licuadora;
sus a saco rojo, faldameja,
medias negras y zapatos
conaxillo; compra un cuto
y paga cartas.

Respecto a su proceso lector, puedo decir que además de la agradable lectura de los cuentos clásicos, volvimos a trabajar con rompecabezas de textos de la siguiente forma: en un octavo de cartulina pegamos el texto de una poesía en letra grande *script* o despegada, como ellos la llaman, ya que esta era la que se utilizaba para aprender a leer, por ejemplo:

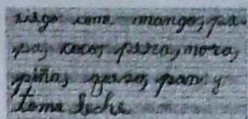
Sol, solecito,
caliéntame un poquito,
por hoy, por mañana,
por toda la semana.
Luna, lunera, cascabelera,
cinco pollitos, una ternera.
Caracol, caracol,
a la una sale el sol,
sale Pinocho tocando tambor,
con una cuchara y un tenedor.

La secuencia, tanto en el encuentro conmigo como en su casa bajo la orientación de Marina, era la siguiente:

1. Leer el texto en voz alta.
2. Aprenderse de memoria.
3. Recitarlo frente a la mamá.
4. Ubicar palabras, por ejemplo, dónde dice pollitos, luna, etcétera.
5. Preguntarle, ¿qué dice aquí?, señalando diferentes palabras en el texto.
6. Recortar versos completos o renglones de la poesía y solicitarle al niño armarla varias veces. Él debía saber exactamente qué palabra estaba buscando para continuar armando el rompecabezas, o si no, se le recordaba. Cuando el niño se equivocaba, se le dejaba terminar, luego se le leía el texto como lo tenía armado y él, al escuchar la palabra equivocada, la ubicaba y la colocaba en el lugar correcto.
7. Recortar los versos por palabras y solicitarle al niño armarlo de nuevo.
8. Armar nuevas oraciones con las mismas palabras, por ejemplo: "la luna sale a la una", "la ternera sale toda la semana", "el sol sale hoy".

Una vez habíamos hecho esto con varios textos (*La pobre viejecita* o *Paco Paquito*, por ejemplo), empezábamos a armar frases con contenido de ellos, por ejemplo: "Paco sale a la una", "La pobre viejecita sale con Paco". Igualmente leíamos marquillas o empaques de productos y construíamos escritos con ellos.

Marina se mostró muy comprometida con el proceso. Además de estos ejercicios de rompecabezas, le recomendé que todos los días le regalara a Daniel diez minutos de su tiempo para leerle en voz alta, con buena entonación, explicándole que podía hacerlo por partes para ir analizando y comentando, de la misma manera como lo hacíamos en las sesiones de trabajo. Le recalqué que compartir con él la lectura, convertirse en un modelo de lector, leer con ritmo y entonación y detenerse en las ilustra-



ciones nos ayudaría a ver resultados muy pronto. Insistí también en la importancia de hacerlo con mucho afecto y dedicación para que este fuera un momento lleno de armonía y de paz. En efecto, debemos entender que no basta el contacto de los niños con los libros si no va acompañado de encanto, de compañía, de sensación de cuidado; solamente así el libro podrá constituirse en un instrumento de unión entre el padre y el hijo, quien le tomará aprecio a ese libro porque evoca los momentos agradables que pasó junto a sus seres queridos.

Todo el esfuerzo se vio por fortuna recompensado. He aquí el regalo que Stella, la profesora de Daniel, me dio el día de la clausura, una copia de su informe final del niño:

Al iniciar el año escolar el niño presentó notables problemas de aprendizaje. Su dificultad era total para expresarse en forma oral, para escribir, leer, realizar sus trabajos, incluyendo su mal comportamiento y la falta de interés por aprender.

Como no debíamos permitir que continuara así, a través del diálogo con él, con doña Marina y con la colaboración de todos, el niño empezó a trabajar, siendo atendido por la orientadora (trabajadora social) de la sede B, pero aún continuaba con muchas dificultades para leer y escribir. En vista de que el niño necesitaba alguien diferente que lo ayudara a salir adelante, hablamos con doña Marina y ella llevó al niño donde Gladys Gutiérrez, orientadora (psicopedagoga) de la sede A, quien ayudó mucho para que el niño saliera adelante.

Hoy nuestra gran satisfacción es que Daniel, a pesar de presentar tantas dificultades en el aprendizaje, lee y escribe. El niño está feliz y motivado, y recibirá mención de honor por Esfuerzo Personal. Además se comprometió con nosotras a ser un excelente estudiante no solo para el año entrante sino para toda su vida.

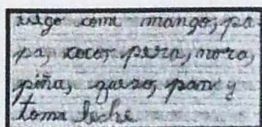
Vale la pena resaltar que hubo permanente comunicación de Gladys conmigo.

Atte.: Stella Suárez de Olivella
Profesora

El final fue como el de los cuentos de hadas. Daniel y Marina fueron muy felices ya que él leía, escribía y participaba en las diferentes actividades del curso. Después de esto no fue un alumno más, pues Stella lo puso de "profesor" de los compañeros que se encontraban en recuperación de fin de año, y se daba el lujo de corregirles y leerles las palabras correctamente, así me lo comentó él mismo. La profesora Stella y yo quedamos con la satisfacción del deber cumplido.

Yo continué en mi labor apoyando a niños y niñas que, como Daniel, presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Daniel dejó una impronta en mi rol de orientadora, por eso quise compartir con los lectores mis vivencias, las dificultades y sobre todo los aprendizajes alcanzados con nuestras lecturas compartidas, los rompecabezas, nuestro "borrador mágico" y tantas otras estrategias mediante las cuales intenté comunicarme con su mundo. A la Red, por su parte, le debo muchas de las luces y el apoyo necesario para haberlo logrado.

¡Cuantos Danieles hay en nuestras instituciones que necesitan ser vistos, reconocidos y no puestos a un lado, rotulados y mucho menos ignorados! Son muchos los caminos que hay que explorar para ayudarles a esos Danieles a alcanzar sus metas y es labor de maestros y orientadores estar dispuestos a acompañarlos en este recorrido.

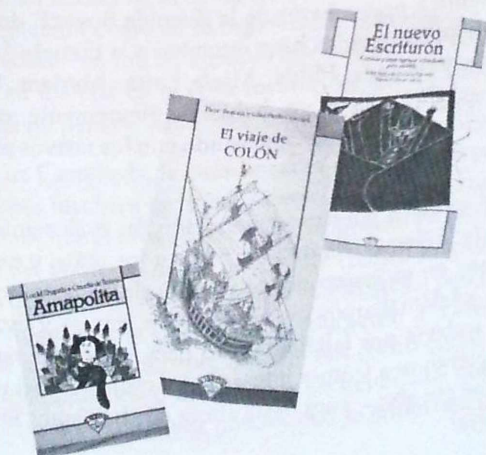


La Red que poco a poco me atrapó

Blanca Inés López de Urbino

Institución Educativa Distrital OEA

Ser dinamizadora de la Red y formar un círculo de lectura me ha dado grandes satisfacciones personales y profesionales: recibí capacitación, innové en mi quehacer pedagógico y contribuí a formar hábitos de lectura.



Empezaba el año 2000 y con él, el interés por el nuevo milenio. Todo invitaba al cambio y en el ambiente había cierto aire de optimismo. Terminaban las vacaciones y aunque era un lunes común de enero, tenía algo de espectacular. El sol brillaba intensamente, la contaminación ambiental era menos perceptible. En el cielo azul claro revoloteaban una que otra nube, tal vez contemplando la amplia planicie de la Sabana de Bogotá con sus imponentes cerros tutelares y la ciudad con su estadio, los altos edificios, las grandes avenidas que se extienden hasta perderse, en fin... toda esta hermosa urbe.

Una de esas nubes pasó y de seguro no se detuvo en ese rinconcito al sur de la ciudad, en esa manzana encerrada en muros de ladrillo y rodeada de verdes árboles cuidados con esmero. Más exactamente en esa edificación de dos plantas que, aunque bien pintada y conservada, no logra disimular el esqueleto del segundo piso de la edificación vecina que desentona en su conjunto.

Ahí, precisamente a pocos pasos de la Avenida Boyacá, donde el paso de los vehículos pesados hace retumbar a la Escuela Antonia Santos I, estábamos Inés, Hilda, María Luisa, Myriam, Fanny, Rubén Darío —el director— y yo, hablando alegremente, comentando las vacaciones y, claro está, soñando con los nuevos proyectos del año.

Una inquietud rondaba nuestra conversación: las evaluaciones que ese año se haría la Secretaría de Educación a los niños y niñas de tercero y quinto en el marco de las pruebas de competencias. Si bien nosotros adelantábamos un proyecto en lectura y escritura, sabíamos que todavía nos faltaba mucho para lograr que nuestros estudiantes hicieran una lectura inferencial y crítica —aspectos que serían evaluados ese año—, pues hasta ahora nos habíamos limitado a la lectura literal.



Fue entonces cuando el Director recordó que al día siguiente habría una reunión de la *Red Podemos Leer y Escribir* a la cual pertenecían nuestros colegas de la jornada de la mañana y dijo que si queríamos, algunos de nosotros podríamos asistir. Según la información, la Red proporcionaba capacitación y donaba libros, asunto que nos entusiasmó al vislumbrar que allí podríamos encontrar respuesta a algunas de nuestras inquietudes.

Primera reunión y conocimiento de la Red

A la mañana siguiente, esta vez de un día gris y lluvioso, con un frío que penetraba hasta los huesos, fuimos llegando uno a uno a la Escuela Pastranita, conocida como institución piloto del programa, por ser una de las pioneras y la que más había impulsado la Red. El salón donde nos reunieron era amplio y, aunque un poco oscuro, estaba adornado con trabajos realizados por los niños: carteles, avisos, afiches, figuras tridimensionales de personas con atuendos alusivos a las regiones colombianas. Todos los asistentes tenían buena disposición, asunto que llamó poderosamente mi atención, pues en pocas ocasiones los maestros asistimos a una reunión con gusto, y ¡menos con el clima que estaba haciendo!

Para iniciar, las compañeras anfitrionas presentaron videos en los que daban cuenta de actividades desarrolladas a partir de la Red y nos explicaron cómo en su organización participaba toda la comunidad educativa. Era un ejemplo que nos ofrecía ideas nuevas para poner en marcha en nuestra institución. En mi cabeza solamente rondaba un pensamiento: "qué bueno lograr algo así".

Alba Luz Castañeda, la coordinadora de la Red, se presentó e hizo una reseña histórica de la *Red Podemos Leer y Escribir*. Fue así como nos enteramos que el proyecto se había originado en México, gracias al apoyo del gobierno de ese país y del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina -CERLALC- con el fin aportar al mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de lectores y escritores. Luego nos contó cómo era la dinámica de funcionamiento de la Red y los beneficios que representaba pertenecer a ella, a la vez que recalcó la importancia de mantener

un diálogo directo entre las actividades de la Red y el Proyecto Educativo Institucional. Mientras escuchaba la explicación, resonaban en mi mente palabras como "capacitación", "autoformación", "socialización de prácticas pedagógicas". ¡Que rico! se me abría toda una oportunidad de crecimiento profesional.

Para finalizar, Alba Luz nos entregó una colección de 15 libros acompañados de material para forrarlos y clasificarlos con su debida explicación, todo dentro de un morral con la identificación: *Red Podemos Leer y Escribir*. Antes de despedirse reiteró el compromiso que adquiriríamos de sacarle el mejor provecho a la capacitación y al material entregado por la Red, así como dar en préstamo los libros a los niños y la conservación de la colección.

Los libros como herramienta y motivación

Motivadas y felices con los libros regresamos a nuestra institución. Puesto que el morral incluía material para los maestros, entre ellos tres libros que hacían mención a cómo trabajar textos narrativos, descriptivos y argumentativos, la profesora Inés Gaitán se encargó de leer aquel que hablaba de los textos descriptivos, la profesora Maria Luisa Ortíz del referente a los argumentativos y yo del que abordaba los textos narrativos. La idea era compartir con nuestros demás compañeros, en el consejo de maestros, las lecturas realizadas. Igualmente nos dimos a la tarea de marcar los libros y clasificarlos, y por unanimidad nombramos a Inés como dinamizadora del proyecto.

Cuando los niños regresaron de sus vacaciones, los libros ya estaban listos para empezar a rotarse por cada curso. Fue muy emocionante ver cómo todos los querían leer, los que hablaban de osos, de volcanes, del cuerpo humano, los informativos, los de cuentos, todos. Sus dibujos grandes y coloridos los hacían de verdad muy atractivos. Nuestros estudiantes disfrutaban de la lectura y no podían creer que esos hermosos libros que tenían en sus manos se los podían llevar a su casa. Además, con cuánto esmero los cuidaban. Por ejemplo Pedro, el niño necio y un poco descuidado del grado tercero, bañaba muy bien sus manos para pedir prestado su libro pre-



ferido y sentarse a ojearlo viendo láminas e imágenes que iluminaban sus ojos.

Durante ese primer año nos dedicamos a poner en contacto a los niños con los libros, así fuese solamente por el placer de acariciarlos y maravillarse con su contenido pictórico. También trabajamos el texto argumentativo que se tenía un poco descuidado y con la capacitación pasamos de una lectura literal y pasiva a sacar conclusiones, predecir sucesos, argumentar respuestas, entre otras habilidades lectoras.

Los libros nos asustaron

Al año siguiente, en el 2001, la Red nos dio una nueva colección de cincuenta libros. Al ver que eran tantos y por el temor a que se perdieran, nadie quiso hacerse cargo de ellos ni prestarlos. Así entonces la colección, aunque eso sí forrada y debidamente inventariada, fue a parar a los estantes de la biblioteca escolar junto con otros libros que nos llegaron del Plan de Universalización de la Educación.

Era paradójico, los libros en lugar de ser un aliciente para continuar con más ahínco el préstamo domiciliario, nos paralizaron. Sin saber cómo, esa creencia generalizada de que los libros son para conservarlos en una vitrina, para cuidarlos porque son muy costosos y que los niños son incapaces de hacer un uso adecuado de ellos (aunque tengan una buena orientación y motivación), nos hizo retroceder. Claro que también, hay que reconocerlo, faltó compromiso de parte de nosotras las maestras.

Fue una verdadera lástima. Hoy en día, cuando de nuevo activamos el préstamo de los libros, vemos que estos no se han perdido y están en buenas condiciones. Los niños y las niñas han asumido la responsabilidad de cuidarlos, e incluso son muy pocos los que no entregan el libro el día que les corresponde.

No obstante, no todo fue malo durante ese segundo año. En él empezamos a trabajar en torno a las veinte metas de la Red dando prioridad a aquellas referidas a la oralidad, la escritura y al mejora-

miento y utilización de la biblioteca. De hecho, se estableció un horario de lectura por cursos.

Entro en acción

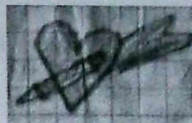
En el año 2002 la compañera encargada de dinamizar el proyecto de la *Red Podemos Leer y Escribir* en nuestra institución, manifestó en Consejo Académico que no quería continuar haciendo esta labor y que la profesora Blanca Inés –es decir yo– podría ser la persona idónea por ser quien lideraba el proyecto de lectura y escritura.

Aunque ya conocía la dinámica de la Red y realmente me gustaba trabajar en el campo de la lectura y producción de textos, me aterraba la idea de tener bajo mi responsabilidad 65 libros para prestárselos a niños y niñas que difícilmente se mantenían limpios. Conservarlos en buen estado era un inmenso compromiso, pero a la par pensaba: "alguien tiene que hacerlo, ¿cómo desaprovechar la oportunidad de tener estos libros y privar a los niños de disfrutarlos? Seguro que con motivación, diálogo, responsabilidad y un poco de compromiso en horas extraclase, se puede lograr que los niños avancen en su proceso lector y a la vez que cuiden los libros".

Decidí aceptar el ofrecimiento, no sin antes solicitar apoyo a mis compañeras, en especial el de Inés, pues con ella habíamos compartido experiencias e intercambiado metodologías, de seguro sería una buena cómplice en el desarrollo de las actividades.

En mi rol de dinamizadora asistí a la primera reunión del año, donde recibimos capacitación sobre procesos lectores, así como el cronograma de actividades de la Red y reiteramos el compromiso de mantener siempre los libros prestados.

Firme con la responsabilidad asumida, solicité a Inés que me hiciera entrega del material, de quien recibí los primeros 15 libros que nos habían donado -unos en buen estado y otros bastante deteriorados- y con respecto a los otros cincuenta me informó que estaban en la biblioteca escolar. ¡Qué dificultad en la que me vi para lograr que el señor Director me los dejara sacar! Él argumentaba que el destino de los libros debía ser la biblioteca y que cómo se me ocurría pres-



társelos a los niños. De mi parte, argumentaba que ese era el compromiso que habíamos adquirido con la Red. Finalmente logré convencerlo y me tomó cerca de una semana, eso sí a ratos, sacarlos de las vitrinas.

La idea de la Red era que todos los libros se fueran rotando por los cursos cada cierto tiempo, pero ninguna de mis compañeras aceptó, así que empecé a prestárselos a mis estudiantes y a uno que otro niño de diversos grados. Por ello, prácticamente los únicos beneficiados fueron los niños de mi curso, quienes leyeron lo que quisieron y cuanto quisieron. Igualmente les di la oportunidad para que desarrollaran sus capacidades expresivas integrando en todas las actividades la mímica, la danza, el canto, el teatro, los títeres, la música. Además, trabajamos el *bichonario*, estrategia consistente en elaborar el dibujo de un ser fantástico resultante de combinar dos seres vivos diferentes y posteriormente escribir una historia a propósito de ese personaje.

Puesto que no teníamos en la institución un modelo pedagógico unificado y cada maestro trabajaba en su curso en forma independiente, vimos la necesidad de trabajar en un proyecto transversal, para que por lo menos las actividades fuesen comunes. Fue así como acordamos trabajar sobre mitos y leyendas de la región Andina. La propuesta consistía en que los niños y las niñas recolectaran información con sus padres, abuelos, tíos y vecinos, consultaran libros y elaboraran sus propios libros, ilustrándolos con dibujos. Después de socializar sus escritos con los compañeros del curso y de dramatizarlos, seleccionarían los mejores para ser compartidos con los estudiantes de los otros cursos. De igual forma se previó preparar danzas de la región y se acordó una fecha para hacer la presentación ante toda la comunidad educativa. Nuestra primera experiencia con este proyecto transversal fue muy positiva, los docentes nos esmeramos en que todo saliera muy bien y los niños trabajaron con mucha motivación.

Los niños leen antes de leer

En el año 2003 acepté ser docente del grado primero de primaria. Quería aventurarme a emplear nuevas metodologías para la ense-

ñanza de la lectura y la escritura, ver qué tan cierto era eso de que los niños leen antes de leer, según había escuchado en una charla.

Cuarenta niños llenos de expectativas, unos muy seguros de sí mismos, otros tímidos y asustados, fueron los niños que me encontré. Aquellos que venían de otras ciudades o del campo, no hablaban, miraban con recelo a sus compañeros y lloraban con frecuencia. Sobresalían Luisita con sus ojos expresivos, rozagante, activa, bien presentada, y Jhan Carlos, con su tez pálida, ojeras marcadas, aspecto dejado y desorganizado, siempre llamando la atención con su indisciplina o pegándole a sus compañeros, buscando afanosamente cualquier demostración de afecto.

El primer día de clase se les hizo un pequeño recibimiento, como era costumbre en la institución. Luego los fui presentando uno a uno recibéndolos con aplausos; a cada niño se le asignó un padrino o una madrina—ex alumnos míos que estaban en grado cuarto— quienes se encargaron no solo de apoyarlos e invitarlos a compartir el recreo, sino de acompañarlos en el proceso de aprendizaje durante todo el año. Este método se ha utilizado en la institución con buenos resultados.

En la primera reunión con los padres de familia les expliqué el proyecto. Recuerdo que les dije: "Los niños ya saben leer", a lo que abrieron los ojos como preguntando: ¿cómo así? Entonces yo continué. "Miren, al levantarse, los niños observan el día y dicen: mami está oscuro, hoy va a llover, mejor me pongo mi chaqueta azul. En este caso están leyendo el tiempo. Cuando llega el papá, el niño lo mira y le dice: '¿Papi estás bravo?', es decir ese niño leyó la expresión del rostro del papá. Pasan en el bus y al pasar frente a avisos publicitarios leen: "Coca Cola, Kokorico". Si les dibujo en el tablero _._., ellos leen: raya, punto, raya, punto punto. A su vez, los niños juegan a descubrir figuras en las nubes. Es decir, a toda hora sus hijos están leyendo".

Tras mi explicación y exposición de cómo trabajaríamos, los papás aprobaron mi propuesta, dejando eso sí en claro, que esperaban no



se tratase de un experimento donde sus hijos serían conejillos de indias, que lo único que querían era que aprendieran a leer y a escribir. Pero cuando les comenté que dejaría pocas tareas, un señor de aspecto desarreglado, con huellas de grasa en las manos y casi gritando se paró y dijo: "Eso sí que no, los chinos vienen es a que les dejen tareas, o si no, ¿cómo aprenden?".

Entonces fue necesario volver sobre lo dicho. Recuerdo que le contesté, "No solamente repitiendo se aprende a leer y a escribir, existen y siempre han existido muchas formas de leer y muchas formas de escribir. Los niños llegan a la escuela sabiendo leer y escribir el mundo, como les expliqué anteriormente, lo que no poseen es la competencia del discurso escrito, pero llegan a la escuela movidos por unas ganas enormes de aprender. Además sus experiencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura los marcará por siempre. Por ello es importante, ser muy cuidadosos".

Aunque no muy convencido, aceptó mis argumentos y los demás asistentes me dijeron que contaría con su apoyo. Al finalizar la reunión recalqué lo importantes que eran en la formación de sus hijos y les informé que se les prestarían los libros de la Red para leerlos en familia, que mientras ellos aprendían a leer las letras, era importante leerles e invitarles a que también ellos leyeran las ilustraciones y contaran qué veían.

Ya en el salón, con el fin de que se fueran relacionando con las grafías y aprendieran poco a poco a escribir sus nombres, le entregué a cada estudiante una escarapela con el suyo y los escribí en un gran cartel. A la vez, decidí que desde el principio leeríamos a diario láminas, colores, dibujos, propaganda de carteles y empaques de comestibles.

La formación del círculo de lectura

En febrero del 2003 me llegó la invitación a la reunión de la Red y con ella a formar círculos de lectura. Mi entusiasmo creció, al igual que mi preocupación, pues no lograba hacerme a la idea de formar un círculo de lectura donde estarían niños y niñas que hasta ahora empezaban el proceso lector, con estudiantes de otros

grados. Era claro que seguía asociando leer con decodificar y eso que ya había echado el discurso. ¡Cuánto cuesta cambiar de paradigmas!

Después de entender en dónde radicaba mi resistencia, surgió la pregunta de cómo seleccionar a los niños que harían parte del círculo de lectura. Tras dos noches de repasar mentalmente a cada uno de mis estudiantes y a otros a quienes conocía a raíz del préstamo de libros implementado en años anteriores, tomé la decisión de hacer una reunión a la cual asistirían además de los de primero que estaban conmigo, niños lectores de otros cursos. Les expliqué que conformaríamos un círculo de lectura con diez niños y niñas a quienes les gustaran los libros, ver y leer láminas, leerlos o escuchar las lecturas. También les dije que los podrían llevar para la casa, compartirlos con sus papás, leerlos donde quisieran, como quisieran, a la hora que lo desearan y que luego nos reuniríamos, para hablar sobre cómo les habría parecido el libro o qué les habría llamado más la atención. ¡Qué grata sorpresa! Todos querían participar, pero el mecanismo de la Red solo permitía diez por cada círculo, así que escogí, cinco estudiantes de quinto grado, cuatro de primero y solamente uno de segundo.

Un caluroso día de marzo salimos de la escuela caminando por el sendero peatonal de la Avenida Boyacá hacia la IED Finlandia, donde sería la primera reunión con los niños de las distintas instituciones de la Red que conformarían estos círculos. Aunque mis niños iban muy nerviosos, al entrar y ver otros compañeros se tranquilizaron.

Alba Luz empezó muy puntual, saludó a los asistentes, dando especial importancia a los niños. Hizo la llamada lectura gratis (denominada de esta forma ya que no se toma cuenta de la lectura) y todos seguimos muy atentos la historia de *La ballena azul*. Al finalizar, algunos niños hicieron comentarios pertinentes.

Posteriormente nos reunimos por instituciones y tras una pequeña charla sobre el sentido y la dinámica de los círculos, realizamos una actividad de producción escrita con los niños. Alba Luz quedó en-



cantada con mi grupo, pues era el de los más pequeños. Los abrazó y ellos le demostraron confianza llamándola Alba Luz, como si fuesen viejos amigos. Al finalizar la reunión entregaron a cada círculo una colección de diez libros. De regreso, los niños iban felices, parecía que hubiesen recibido el mejor regalo del mundo. Cada uno escogió su libro, se comprometió a participar en las reuniones del círculo y todos se fueron muy entusiasmados para sus casas.

Al otro día ellos mismos fueron los primeros en llegar a la institución. Allí estaban esperándome en la puerta. Todos hablaban al mismo tiempo queriendo contar lo que habían leído. Aquellos de primer grado, ya en el salón, hacían corrillo con sus compañeros para contarles lo que estaban leyendo. Aproveché el entusiasmo para continuar con el proceso de lectura y escritura. Invité a un niño a pasar adelante y leer el título de su libro, cada quien lo escribió a su manera en su cuaderno e hizo un dibujo que correspondiera al título. Luego escribí el título correcto en el tablero, observaron qué les faltaba, qué les sobrara, el orden de las palabras. Fue muy emocionante ver cómo unos y otros se ayudaban, aunque no faltaron aquellos que no hicieron nada hasta tanto yo me les acercara y les ayudara con el ejercicio. Noté que en su mayoría conocían bastantes letras, pero todavía no las diferenciaban bien.

Cada 15 días hacíamos las reuniones del círculo. En el primer encuentro se eligió a un niño de cuarto grado para dirigir los comentarios que cada uno quisiera hacer sobre el libro que estaba leyendo e invitar a los demás a preguntar o a opinar. Fue interesante ver cómo los integrantes de segundo y de cuarto grado se mostraron muy comprensivos con los de primero, al punto de sacar un tiempito para leer con ellos en las horas de recreo y aún en las reuniones del círculo.

Entre tanto, con mis alumnos de primero me dediqué a promover la lectura, incluso la inferencial, aprovechando los libros donados por la Red y aquellos entregados al círculo, así todos no pertenecieran a él. Por ejemplo, les leía en voz alta un cuento y les preguntaba qué título le pondrían o lo leía hasta la mitad y entre todos inventábamos el final. También hablábamos de los personajes, de cuáles les

había gustado más, qué les dirían si los tuvieran en frente, era verdaderamente divertido cuando terminaban regañando o reclamándole algo. Al poco tiempo de estar implementando esta estrategia empecé a ver los progresos de mis pequeños estudiantes en la oralidad, hasta los más tímidos participaban activamente.

Después de tres meses vino la segunda reunión de la Red con los círculos de lectura donde entregaríamos los libros prestados y nos darían otros. Desafortunadamente era por la mañana y como tenía una diligencia personal urgente, no podía recogerlos en la escuela para llevarlos a la reunión. Les comenté de la reunión, pero sin comprometerlos a ir, ni mandarles nota a los padres para que autorizaran su salida. Al otro día, cuál fue mi sorpresa al llegar después de mi diligencia al lugar de encuentro de la Red y ver allí a mis chiquitines que saltaban y gritaban ¡esa es mi profesora! No lo podía creer, habían convencido a los papás para que los llevaran.

Fue maravilloso no habernos perdido de esta reunión, pues en ella se realizó un taller de producción de textos destinados al siguiente boletín de la Red. Los niños y las niñas del círculo de mi institución escribieron un poema que fue publicado en el boletín de la Red No. 11 y motivo de alegría para todos.

La nueva colección venía especial para los pequeños. Los títulos de los libros hablaban por sí solos y despertaban curiosidad: *Las aventuras del sapo Ruperto*, *El lugar más bonito del mundo*, *Agua Trot*, *La casa maldita*. Realmente no sabían por cuál libro empezar. La colección sirvió de inspiración para escribir en una producción colectiva la siguiente poesía.

Las aventuras de los niños lectores
En el lugar más bonito del mundo,
Barba Pedro y otras personas
Decidieron organizar
La conferencia de los animales
Y la sonada aventura de Ben Mala Sangue,
En la casa maldita



*No hay que tenerle miedo a las palabras,
Con Ana Banana y yo
Ámbar en cuarto y sin amigo
Agua Trot descubrió
Las aventuras del sapo Ruperto.*

Y después de esta poesía, vinieron más y más producciones de textos orales y escritos. A nivel institucional, durante este año 2003, le dimos mucho empuje al préstamo domiciliario aumentando el número de lectores de todos los cursos. A su vez, seguimos trabajando con mis compañeros docentes en el tema de la oralidad a través de concursos de poesía y de dramatizaciones. La oportunidad de asistir a las capacitaciones brindadas por la Red y los libros donados para los maestros fueron de gran apoyo para diseñar nuevas actividades y fortalecer nuestro PEI.

Haciendo un balance de este año, puedo decir que ser dinamizadora de la Red y formar un círculo de lectura me dio grandes satisfacciones personales y profesionales: recibí capacitación, innové en mi quehacer pedagógico y contribuí a formar hábitos de lectura. Pero sobre todo fui feliz con las caritas de alegría de los niños cuando se aproximaban a los libros. Eso, no tiene precio.

La experiencia continúa

Por solicitud mía, y para poder seguir con el proceso iniciado el año anterior, en el 2004 continué con el mismo grupo de estudiantes que me fue asignado en primer grado. El primer día de clase, observé con tristeza que muchos niños y niñas ya no estaban con nosotros, asunto usual en nuestra institución donde hay bastante movilidad.

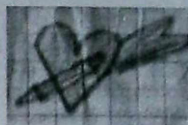
La primera reunión con padres en el aula, fue bastante agradable y de camaradería, contaban cómo a sus hijos les gustaba leer y les hacían comentarios de las lecturas, cómo los interrogaban sobre lo que no entendían. Estaban contentos con el adelanto de los niños, agradeciéndome el haber continuado con sus hijos este año.

Después de la presentación y un breve resumen de lo hecho el año anterior, les expuse la nueva propuesta. "Este año habrá cosas nuevas, tendrán en sus casas autores". Los asistentes me interrogaron con la mirada y añadí "continuaremos con la lectura, pero los niños tendrán que escribir mucho y todos los vamos a ayudar contándoles las historias que nuestros papás nos contaron, facilitándoles nuevos libros, animándolos en todo momento. No nos preocupemos tanto por la ortografía y por los formalismos del español, poco a poco ellos mismos se darán cuenta de los errores y los irán corrigiendo".

Los padres nuevos no entendían, así uno de ellos preguntó: "¿Cómo así, o sea que no van aprender ortografía, ni van a tener buena letra?" "Sí, repliqué, lo que pasa es que no es lo más importante, por ahora lo importante es que pierdan el miedo a escribir y que les guste hacerlo, después, cuando vean que sus escritos los van a leer los compañeros, la profesora, los padres, ellos mismos sentirán la necesidad de escribir con letra clara, buena ortografía y llegará el momento de ayudarles a corregir los errores". Los padres antiguos hicieron buenos comentarios de la experiencia del año anterior, tranquilizando un poco a los nuevos.

A nivel institucional, aproveché la primera reunión general con padres de familia para hablar de la Red y sus bondades en la creación de hábitos de lectura, fortalecimiento del valor de la responsabilidad, enriquecimiento cultural y el aprovechamiento del tiempo libre. También les comenté del programa de Fundalectura "Leer en familia" y cómo una de sus premisas es que incluso los bebés pueden disfrutar de la lectura. Al interrogarlos si conocían la Red o si sus hijos habían llevado libros a la casa, quedé gratamente sorprendida. La mayoría de los padres tenía conocimiento de la Red y sus hijos sí leían los libros. Entonces los invité a continuar compartiendo la lectura con sus hijos y ayudar a conservar los libros.

Con toda la institución (incluyendo a la sede A) realizamos este año varias ferias del libro. Ubicamos en las mesas del salón múltiple los libros y cada curso tuvo un tiempo prudencial para tocarlos, ojearlos, leerlos. En esta actividad cumplieron un papel muy impor-



tante los miembros del círculo de lectura quienes atendían las mesas, las promocionaban y daban explicaciones. La estrategia fue todo un éxito, aumentó el número de préstamo de libros y hoy en día se respira un ambiente de lectura en nuestra institución.

En cuanto a mi curso, puedo decir que los niños continuaron entusiasmados con la lectura, trabajamos con las tiras cómicas de El Tiempo, coleccionamos recetas culinarias preparando en el salón de clase algunas de ellas (por ejemplo la torta de ahuyama o de zanahoria), adelantamos pequeñas investigaciones, intercambiamos cartas unos con otros, escribimos cartas al suplemento de El Tiempo, hicimos tarjetas a propósito de diferentes festividades. A la fecha observo que tienen bastante facilidad para escribir, pues todo el trabajo se basó en escribir, leer, reconocer errores, corregir, volver a escribir, todo ello bajo un enfoque de la escritura como medio de comunicación. Poco a poco han ido aprendiendo ortografía, concordancia y mejorado sus grafías, más por el interés de escribir bien, que por obligación.

Igualmente, durante este año trabajamos un proyecto de aula denominado "El espacio en el salón" mediante el cual pudimos establecer relaciones entre todas las áreas. Cabe anotar que este fue un proyecto que adelanté de manera conjunta con la compañera de la mañana con quien compartíamos el salón. En desarrollo de él decoramos el techo del salón con papel seda azul y diseñamos el sistema solar, colgando los planetas, satélites, cometas, naves y trajes espaciales. Mientras unos medían las dimensiones de las ventanas para hacer las cortinas con periódico y oscurecer así el salón, otros buscaban platos desechables y papel celofán para hacer las luces. Fue una experiencia muy interesante, los niños llegaban con investigaciones hechas en internet, libros, comentarios de los padres, preguntaban por los agujeros negros, por los ovnis, todo un reto para mí como docente.

El proyecto fue un éxito y el 29 de octubre hicimos la presentación ante toda la comunidad educativa. Los niños hicieron las tarjetas de invitación para cada curso, las profesoras y el coordinador. Oscurecimos completamente el salón y, con linternas y el papel

celofán, hacíamos el cambio de luces. Hubo maestro de ceremonia, relatores, actores, expositores. El coordinador nos felicitó y manifestó que se sentía orgulloso del proyecto. Vinieron a ver el salón alumnos y profesores de primaria de otras instituciones, así como alumnos de bachillerato de la sede A que hacen parte del Club de Astrobiología.

Al terminar este año me siento satisfecha de los avances logrados: mis estudiantes leen con gusto, se les facilita escribir, los integrantes del círculo toman iniciativas, la Red es conocida a nivel institucional, el PEI se apoyó y enriqueció con la capacitación que brindó la Red, se está adelantando una investigación sobre el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes, los libros se prestaron durante todo el año y se han conservado. No obstante los logros, sé bien que la tarea continua.

Sea esta la oportunidad para agradecer al coordinador Rubén Darío Vásquez, por darnos los espacios y permitir que los niños asistan a las reuniones de los círculos. Así mismo al señor rector Jaime Elías Rodríguez, por su receptividad con el proyecto, incluso sus llamados para recordarme las reuniones de la Red. Con la profesora Fanny guardo una enorme gratitud, pues a pesar de estar finalizando su labor docente después de 33 años, realizó un trabajo excelente con los niños de primero y fue mi cómplice junto con la profesora Inés en el desarrollo de las actividades. Ambas han sido escucha atenta de mis miles de interrogantes, dudas y cavilaciones en sus espacios libres e incluso de esparcimiento. Quiero agradecer también a la orientadora Consuelo Acosta, quien leyó con paciencia mis escritos y me regaló sus sabias correcciones, a Alba Luz Castañeda, coordinadora de la Red, a Mariana Schmidt y Beatriz Helena Isaza coordinadoras del taller de escritura, quienes guiaron e impulsaron este proceso con sabiduría, paciencia y gran calidad humana.

Me temo que mi primer intento escritural no es el mejor, pero sí un gran logro personal pues no tengo como hábito la escritura y de verdad que se me dificulta, no obstante seguiré intentándolo. Soy consciente que así como la lectura nos permite adentrarnos en otros

La red que poco a poco me atrapó



mundos, la escritura nos brinda la oportunidad de crearlos. Por eso, cada vez que observe una nube juguetona revoloteando en el cielo azul de mi hermosa ciudad, dejaré volar la imaginación sobre ella para seguir recreando mundos coloridos y fantásticos.



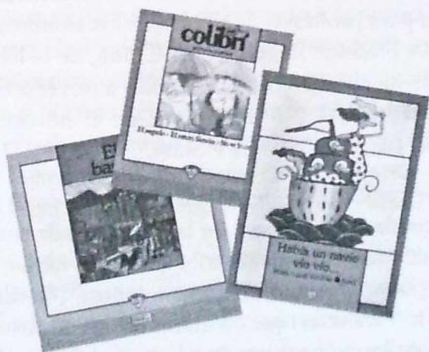
Me atreví a cambiar

Clara Myriam Rojas Bolaños

Institución Educativa Distrital Floridablanca



Centrarme en el desarrollo de procesos de pensamiento de mis estudiantes y en su dimensión emocional, más que en los contenidos, ha sido uno de los grandes cambios que se han operado en mí.



La vida es un permanente caminar en el que buscamos día a día mejorar nuestras condiciones, desarrollarnos en todas nuestras dimensiones y construir la felicidad a la que tenemos derecho. En este recorrido cometemos errores, aprendemos de ellos y es precisamente a esto a lo que llamamos experiencia. Narrar la propia experiencia de vida significa un reconocimiento a los aciertos y limitaciones, así como a las personas y circunstancias que contribuyeron, en mi caso, a formarme como educadora y a mejorar mis estrategias pedagógicas para desarrollar en mis estudiantes el gusto por la lectura y la escritura.

Quiero hacer partícipes a mis lectores y lectoras, muchos de ellos colegas, del cambio paulatino que se ha venido operando en mí y en mi quehacer pedagógico, gracias, entre otras cosas, a los talleres de la *Red Podemos Leer y Escribir* y a la lectura. Esta última ha sido un valioso recurso para encontrarme conmigo misma, con los escritores y con los temas que me han enriquecido a nivel personal y profesional. Del mismo modo deseo socializar las diferentes actividades desarrolladas para promover la lectura en los alumnos de la Institución Educativa Distrital República de China, de la localidad de Engativá, que cuenta con los grados de sexto a noveno correspondientes a los estratos 1, 2 y 3, residentes en el noroccidente de Bogotá: Quirigua, barrios aledaños y Suba.

En mi proceso de cambio, lo que más me ha marcado es comprender la importancia de lo emocional en la vida de cada persona. Entender que "el individuo aprende no solo usando la razón, sino también la intuición, las sensaciones, los sentimientos" (Gardner, 1965; Goleman, 1966). Vivenciar que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo racional con lo emocional; que todo sistema racional y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, que el manejo de nuestras propias emociones y la manera como



podamos influir en las emociones de los estudiantes tiene gran incidencia en lo que hacen y en cómo aprenden y, esencialmente, que la emoción imprescindible, sin la cual no es posible la convivencia, es el amor.

El comienzo de mi viaje

Nací en un humilde hogar donde mis padres, de procedencia campesina, se esmeraron por enseñarme con su ejemplo, aunque en un ambiente drástico. Mi padre me inculcó el amor al estudio, el valor del trabajo y el deseo de superación. Además, fue él quien me enseñó las primeras letras antes de mi ingreso al colegio y contaba con la merecida autoridad para exigir a sus hijos no solo buena letra, sino una expresión escrita fluida y rica en recursos expresivos. Él, que había cursado únicamente hasta quinto de primaria, escribía a mi madre, cuando eran novios, hermosas cartas de amor que por su caligrafía y contenido parecían proceder de la inspiración de un ilustrado poeta. Recuerdo también que los domingos, cuando no tenía que trabajar, acostumbraba comprar el periódico, nos ponía a leerle en voz alta corrigiéndonos la entonación y nos pedía cuenta del contenido.

Cursé la primaria y la normal en el Colegio de la Policía de Bogotá, donde me formé como maestra con sólidos principios y grandes valores, y con el paradigma del respeto a la norma, a la autoridad y a la jerarquía. Por este motivo quedó arraigado en mí un altísimo nivel de exigencia conmigo misma, la importancia que le atribuyo al esfuerzo y la convicción de lo fundamental que son en la vida el estudio y el trabajo. Fue así como durante mi vida de colegio disfruté de mis logros como estudiante, pero me privé de placeres propios de la edad como amigos, fiestas y recreación.

Uno de los grandes regalos que me dio Dios fue haber contado con muy buenas profesoras, una de ellas maestra de maestras, Gladys Cruz de Cadena, quien con una gran mística y vocación me enseñó el valor de ser educadora. En mi memoria quedaron grabadas algunas de sus acciones, fiel reflejo de su entrega y dedicación a la docencia. Por ejemplo, en el trayecto de su casa al colegio, que lo

hacía a pie, tomaba la lección a las niñas que encontraba; barría el salón en época de exámenes para que nos quedara más tiempo para estudiar; nos revisaba minuciosamente tanto los cuadernos y materiales para la práctica docente, como la presentación personal, llegándonos a aplicar su propio perfume para que las niñas, nuestras alumnas de primaria, tuviesen otro motivo para acercárenos: "el oler rico". Además, nos acogía en su casa como si fuésemos sus hijas.

En concordancia con la formación recibida, durante mis primeros años de trabajo encaucé mi tiempo y mis esfuerzos a realizar mi labor con los criterios que consideraba los más adecuados; así me esforzaba por dar ejemplo de puntualidad, responsabilidad y superación. Para mí la norma y la autoridad eran unos pilares que deberían ocupar un primer plano. Tanto era así que me asignaban los cursos más difíciles o los niños problemas, pues decían que a mí sí me obedecían. Muy seguramente lo hacían y hasta aprendían pero... ¿a costa de qué? Debo reconocer que por mi autoritarismo tendía una barrera entre ellos y yo y, aunque algunos me tenían afecto, generaba una mezcla de admiración y temor, lo mismo que sentía yo hacia mi padre cuando era niña.

Gracias a la dedicación a mis estudiantes lograba en ellos una letra muy parecida a la mía, esmero especial por la ortografía, dominio de las operaciones matemáticas, así como el gusto para cantar. Lo que no logro traer a mi memoria es si fruncían el ceño como yo lo hacía y si andaban siempre preocupados porque las cosas les salieran bien, por los resultados, sin disfrutar del momento y del derecho a equivocarse.

Un puente por construir

A pesar de mi responsabilidad y entrega al trabajo, el ambiente dentro del aula no era el más adecuado y los resultados no correspondían con el esfuerzo realizado. Sentía un vacío, un ambiente de tensión, un distanciamiento entre mis estudiantes y yo. ¿Cómo era que otros docentes, con menos esfuerzo, conseguían mejores resultados? ¿De qué manera lograban crear vínculos de afecto hasta convertirse en amigos y amigas de sus niños y niñas? ¿Cuál era la clave



para que las cosas fluyeran sin tanta presión? ¿Cómo podían propiciar un ambiente de tranquilidad y confianza en el aula? ¿Cómo hacer que mis estudiantes se entregaran a las actividades escolares con más gusto? Todas estas dudas me hacían experimentar la ansiedad de no estar plenamente satisfecha con lo que hacía y el gran anhelo de mejorar mi manera de ser y mis prácticas pedagógicas.

Para ello, recurrí a libros sobre autosuperación y pedagogía, participé en los talleres, foros y seminarios que fueran pertinentes y escuché a aquellos colegas que generosamente compartían sus experiencias innovadoras. Lo anterior, unido a mi reflexión permanente sobre mi manera de ser y sobre las estrategias pedagógicas empleadas, me permitieron tomar conciencia, entre otras cosas, de la importancia del arte de sonreír, del valor de la humildad, del placer de servir y de lo significativo que es sentir agrado por todo cuanto hacemos.

Convencida de que el lenguaje en general, y la lengua materna particularmente, se constituyen en vehículos de comunicación y construcción del conocimiento, el desarrollo de las habilidades comunicativas empezó a ocupar un lugar primordial en mi labor como maestra. En consecuencia, emprendí la búsqueda para profundizar mis conocimientos y adquirir herramientas que me permitieran mejorar en mis estudiantes las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir. Si lograba despertar el gusto por la lectura y la escritura en mis estudiantes, sin centrarme exclusivamente en los aspectos formales de la lengua, lograría probablemente mejores resultados, además de permitirles disfrutar de estos procesos y de la vida misma.

En este proceso de búsqueda, vincularme a la *Red Podemos Leer y Escribir* en el año de 1999, se constituyó en una experiencia enriquecedora que me permitió reconsiderar mi metodología como docente, al comprender la importancia de desarrollar actividades innovadoras, lúdicas, variadas, que propiciaran el acercamiento con los estudiantes. Las veinte metas de la *Red*, que buscan crear una cultura de la lectura en la escuela y en el hogar, se constituyeron en un elemento de evaluación, a nivel personal e institucional, respecto a los proce-

Los lectores y escritores. Así mismo, me ampliaron el horizonte al comprender que la lectura era mucho más que un medio para adquirir conocimientos, para aumentar el vocabulario, para moralizar. Interioricé que ella contribuía a la construcción de nuestro propio proyecto de vida por ser un encuentro personal con nosotros mismos, con otros espacios, con otras personas y por permitir repensarnos, identificarnos y contrastarnos.

Los muy bien planeados talleres de la *Red* sobre motivación a la lectura, la lectura inferencial, la construcción de textos narrativos, descriptivos y argumentativos, la interpretación de mensajes publicitarios, el cuidado de los libros, la organización del préstamo domiciliario, la formación de círculos de lectura, entre otras, se constituyeron en herramientas prácticas de aplicación en el aula que es lo que tanto necesitamos los docentes.

Las temáticas tratadas nos dejaban inquietudes y propiciaban en los maestros que asistíamos a las sesiones de trabajo intercambios pedagógicos; nos enriquecíamos con el saber de los compañeros. Además, el aporte de libros como los de la *mochila viajera* y el préstamo de obras para ser leídas por los docentes, le dieron una dinámica especial a mi proyecto lector. *La mochila viajera* contenía cantidad de obras interesantes y se iba rotando por los diferentes cursos para que los niños pudieran leer el libro que seleccionaran de ella.

Tener la acertada asesoría, el decidido apoyo y el efectivo acompañamiento de Alba Luz Castañeda, la dinamizadora de la *Red*, me brindaba seguridad. Experimentaba la certeza de contar con una persona dispuesta a compartir sus profundos conocimientos, a facilitar valiosos recursos hasta de su biblioteca personal para promover la lectura en docentes y estudiantes. Ello aumentaba mi motivación hacia el proyecto.

El placer por la lectura: la decisión de un cambio

Como docente del área de español emprendí la tarea de identificar con mis alumnos de séptimo y octavo grado los factores que los motivaban y desmotivaban a leer. Así mismo, de común acuerdo con mis compañeras y compañeros de área en la Institución Educa-



tiva República de China donde trabajaba, resolvimos cambiar el nombre del proyecto de lectura "Desarrollo de habilidades comunicativas con énfasis en la utilización del periódico y la creación literaria" por "Desarrollo de habilidades comunicativas con énfasis en la lectura recreativa y la creación literaria" buscando que los estudiantes vivenciaran la lectura como una experiencia placentera. Los talleres de sensibilización realizados por la Red y el contacto con textos relacionados con el proceso lector fueron vitales en ese cambio. Recuerdo ahora un fragmento de Fernando Savater donde afirma que "En la lectura lo realmente importante es el deleite mismo" y otro de Gabriel García Márquez que dice: "Hacer siempre lo que a uno le gusta y solo eso es la fórmula magistral para una vida larga y feliz".

A continuación nos dimos a la tarea de desarrollar actividades que contribuyeran a nuestro propósito. Una de ellas fue seleccionar obras que respondieran a los intereses de los alumnos y leerles, en cada clase, por espacio de diez o quince minutos. Yo en particular buscaba hacer especial énfasis en los matices afectivos, empeñándome en seducir con la emotividad de mis palabras y con lo significativo de los textos, tratando de llegar al interior de sus seres. Ello nos permitió tejer redes de afecto en el aula y comprobar que tanto a los pequeños como a los adolescentes de los grados superiores, les complace escuchar de sus profesoras o profesores lecturas de cuentos, fábulas, novelas, y aún poemas. De igual manera, les brindábamos la posibilidad de hacer inferencias prediciendo el contenido, el nudo o el desenlace de las narraciones a partir del título, acudiendo así a su imaginación y creatividad.

Partiendo del hecho de que todos los seres humanos tenemos tendencia al disfrute y a la comodidad, se propició un ambiente agradable, creando condiciones favorables como silencio, decoración apropiada y empleo de colchonetas para que los alumnos se ubicaran en la posición que más les agradara y leyeran el libro que desearan. Los niños sentados, recostados o acostados boca arriba o boca abajo, se daban a la tarea de disfrutar la lectura. Con razón dijo Borges: "La lectura es una forma de alegría".

Era muy interesante verlos en silencio, concentrados, viajando con la imaginación, soñando, viviendo insospechadas experiencias, dándose tiempo para sí. Todos reunidos físicamente en el mismo lugar, pero espiritualmente en sitios remotos e instantes diferentes.

Los resultados de la evaluación del proyecto de lectura, teniendo en cuenta los veinte objetivos planteados por la Red, se constituyeron en puntos claves que le dieron impulso al proyecto, por cuanto se adquirieron nuevos libros de variados e interesantes temas, se farraron con la participación de las madres de familia y se inició el préstamo domiciliario, lo que favoreció seguir impulsando el gusto por la lectura, involucrar a la familia en el proyecto lector y motivar a los niños que no leían en casa. Esto último se propició con los comentarios que hacían los lectores en clase sobre la experiencia de llevar los libros a casa o la interesante temática de ellos. De esta manera los propios compañeros promocionaban la lectura o convencían a los otros para que leyeran. "Comencé a leer en casa para tener qué contar a mis compañeros como lo hacían ellos", comentó un alumno. Muy gratificante resultaba encontrar niños en el pasillo o en la escalera, antes de iniciar la jornada, que manifestaban su satisfacción por haber terminado de leer un libro y su deseo de leer otro. Igualmente, me emocionaba ver cómo se recomendaban entre sí determinados títulos y verlos llegar abrazados con el compañero con el que iban a intercambiar un libro o dándose palmaditas y apretones en señal de complicidad cuando coincidían en afirmar que tal o cual obra era "chévere".

Abrir espacios para fomentar el valor de la lectura en la vida de cada uno, permitió detectar que la familia incide notablemente en el interés por la lectura. Los buenos lectores contaron en su edad preescolar con madres que les leían cuentos permitiéndoles viajar por mundos fantásticos. En contraste, para otros el hogar ha sido desmotivante por no existir una cultura lectora o por factores ambientales que la desfavorecen como la televisión y el exceso de ruido. De esta manera comprobé que el gusto por la lectura se aprende con el ejemplo y que para enseñar a leer no solo se requiere saber leer sino amar la lectura e irradiar ese amor en el hogar y en las



aulas. Como afirma Aidan Chambers "Los lectores son hechos por lectores".

Brindar la oportunidad a cada alumno de hacer seguimiento periódico a su propio proceso lector, anotando el autor, el título y la fecha en la cual el libro fue terminado de leer, les permitió autoevaluarse, fijarse metas de lectura para cada periodo académico, exteriorizar sus inquietudes acerca de las obras y hasta tener una sana competencia por el número de libros leídos. Así manifestaron gran interés por obras de terror y de ciencia ficción poco extensas y con letra no muy pequeña. Para algunos el gusto por leer surgió a partir de los libros de *Escalofríos*.

Paralelamente, en mí aumentaba la motivación hacia la lectura y el deseo de dejar huella indeleble como mediadora de ella. Comulgaba con lo que afirma William Ospina en uno de sus ensayos: "A los libros se llega por el camino de la tentación, por el camino de la seducción, por el camino de la libertad, y si no hemos logrado contagiar generosamente nuestro propio deleite con la lectura, será vano crear un lector por la vía de forzarlo a leer... el desafío está en iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tenga la frecuencia de un alimento, y la confianza de una amistad"¹.

Simultáneamente se operó un cambio en la concepción de la enseñanza de la lengua: mi atención comenzó a centrarse más en el desarrollo de procesos de pensamiento que en los contenidos. Daba más relevancia al proceso de construcción y comunicación en la escritura que a los rasgos de la letra; los temas de gramática, más que un fin, se constituyeron en un medio para desarrollar habilidades; presentaba la literatura dentro de un contexto histórico y propiciaba el disfrute de ella; asignaba más importancia a los procesos que a los resultados, al porqué y al para qué, que al qué, al contenido que a la forma. Procuraba dar a conocer el logro que pretendía alcanzar con cada actividad y lo significativo de él en la vida diaria buscando con ello un mayor grado de motivación.

¹ Ospina W. (2003) "Lo que entregan los libros". En: *De Antología*, No.2. Asolectura. Bogotá.

El impacto que tuvo el proyecto se manifestó en un aumento de motivación hacia la lectura, con un promedio de cinco obras leídas por los alumnos de bachillerato durante el año, encontrándose casos particulares de estudiantes que leyeron más de veinte. Ello permitió, además, el aprovechamiento del tiempo libre y el mejoramiento de la expresión escrita.

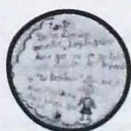
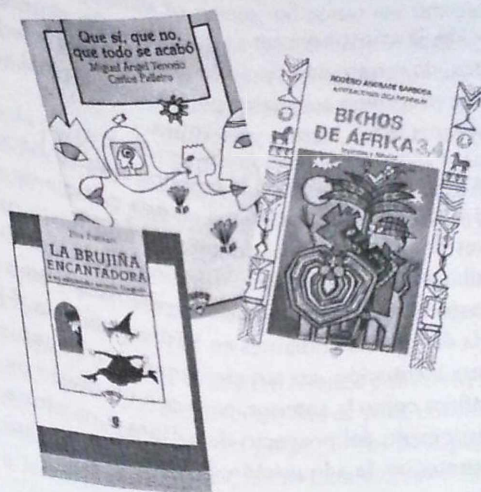
Sin embargo, a pesar del empeño por motivar a la lectura, algunos niños y jóvenes llevaban los libros a casa y los regresaban sin haberlos leído; en ocasiones los dañaban o extraviaban y tuve que costear de mi propio bolsillo libros perdidos. Además, aunque el proyecto se desarrolló desde los grados primero a noveno, la información de toda la institución no se sistematizó por lo que hago referencia en forma específica al trabajo personal realizado en los grados en que me desempeñé de sexto a noveno. Por otra parte, no logramos integrar a docentes de otras áreas al proyecto para romper con la idea de que la lectura y la escritura son problemas que incumben específicamente al área de lengua castellana.

Para concluir, quiero compartir con ustedes este sentimiento que ahora mismo experimento. Se trata de una mezcla de tranquilidad e incertidumbre. La tranquilidad de quien ha vivenciado un cambio desde su interior, en busca de esa paz que se logra mediante el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones de la persona y el reconocimiento de los valores de los demás. La tranquilidad que genera la satisfacción del deber cumplido y de procurar dar lo máximo y comprender a las personas. La incertidumbre que surge ante los múltiples desafíos e interrogantes que nos plantea el siglo XXI, donde emerge un nuevo paradigma educativo que debe responder a las nuevas necesidades planteadas por la globalización, el modo de producción, las nuevas tecnologías de la información y la democracia política, ofreciendo condiciones para participar en la transformación de la realidad. ¿Cómo contribuir desde la escuela para lograr un mundo más humano y justo? ¿De qué manera se ha de lograr una educación de calidad que responda a esta sociedad del conocimiento y la información? ¿Cómo hacer uso racional de las nuevas tecnologías en la educación? ¿Cómo propiciar la realización plena de cada niño o joven que llegue a mis manos? Sin duda aún queda mucho por aprender y demasiado por hacer...

Loca de contento ando con mi cargamento

Dimelba Vásquez Mora

Institución Educativa Distrital Toberín



Hoy sé que a cualquier institución a la que vaya seguiré creando y adaptando estrategias y proyectos puesto que, independientemente de sus condiciones y características, todo es cuestión de voluntad y compromiso.

Hace cinco años soy maestra y miembro de la *Red Podemos Leer y Escribir*. ¡No sé en qué momento pasó tanto tiempo! pero hoy haciendo un balance de mi experiencia, me encuentro con Gregorio Samsa, el protagonista de *La metamorfosis* de Kafka, cuando un día despierta, se observa y se da cuenta de su propia transformación.

Esa transformación la constituye un cargamento de experiencias, de conocimientos, de estrategias, de algunas certezas y muchas inquietudes, que me propongo compartir con ustedes y ojalá sirva de eco a otros proyectos sobre lectura y escritura.

He de contarles que este cargamento lo empecé a nutrir hace cinco años cuando fui vinculada al sector oficial en una escuela de no más de 70 estudiantes donde permanecí durante un año hasta que, por su cierre, fui reubicada en una nueva institución cuyas condiciones locativas eran mejores, mayor disposición de recursos y una población aproximada de 1.000 estudiantes en básica primaria. Hoy me encuentro en otra institución, no tan afortunada en literatura y recursos bibliográficos como la anterior, pero con un grupo de maestras que han participado del proyecto de lectura y escritura con el desarrollo de estrategias, la adquisición de libros y la organización de los existentes.

A las tres instituciones educativas donde he laborado, ubicadas en sectores socioeconómicos desiguales, con diferentes recursos materiales y número variado de población estudiantil, he llevado la Red. A pesar de las marcadas diferencias, puedo afirmar que el trabajo desarrollado en ellas, guarda unas semejanzas entre sí.

Siempre encontraremos resistencias

Aún cuando la Red ofrece herramientas para orientar el trabajo en lectura y escritura, estas no son suficientes para superar la resisten-



cia que solemos tener los maestros cuando se nos presenta algo nuevo. Como dinamizadora fui aprendiendo a leer los ritmos y aproximaciones de mis colegas y a darles tiempo para que encontraran su forma particular de engancharse con el trabajo y permitirse ver los aciertos que tienen las estrategias.

Y es que cuando se ha llegado a alguna certeza sobre lo que se hace, es de esperar que haya resistencia si se pone en cuestión la validez de las estrategias que se han tenido por seguras en la formación lectora y escritora de los estudiantes. Frente a esta situación, he llegado a la conclusión de que los docentes requerimos un tiempo para poner a prueba lo nuevo, tal como me ocurrió a mí en algún momento. Superar las propias resistencias, considero, no es una cuestión que se resuelve con la mera intención sino que requiere tiempo para asimilar los cambios y adaptarse a ellos.

Superada parte de la resistencia inicial, hay mayor tiempo para pensar qué hacer con los requerimientos y tiempos institucionales, las exigencias de los padres y aquellos obstáculos que en el camino se van presentando.

A leer se aprende leyendo, pero para leer se necesitan libros

Para aprender a leer se necesitan buenos y diversos libros: libros de literatura, libros para conversar, libros para consultar, libros para curiosear, libros para leer en grupo, libros para pasar las horas, libros para diferentes edades, libros para degustar, libros para mirar, libros a la carta.

Sin embargo, no es suficiente tener buen material de lectura, se requiere el desarrollo de unas estrategias que permitan a los niños y las niñas desarrollar intereses particulares, encontrar respuestas a inquietudes personales o sencillamente dejar volar su imaginación y transportarse a realidades donde el tiempo y los espacios son otros.

Es importante entonces que los diferentes recursos bibliográficos con que cuenta una institución se optimicen mediante el uso de diferentes estrategias de lectura como el préstamo domiciliario, la

hora del cuento, la lectura diaria, el cuaderno viajero y la lectura en voz alta.

¡A los niños sí les gusta leer!

Como a los niños les fascina leer, un componente fundamental de nuestra propuesta es *la hora de lectura* semanal donde permitimos a los niños y a las niñas entrar en contacto con muchos libros y animarles a leer por el simple placer de leer, por la curiosidad que le causa un título o una ilustración. No se plantean preguntas sobre lo leído, no se solicita una síntesis escrita, ni una descripción del espacio físico en que se desenvuelve la historia. Cuando un libro le gusta a un adulto o a un niño es inevitable hacer un comentario sobre él y, con ello, una invitación a que otros lean el libro; esta es la mejor evaluación y promoción que se puede hacer de la lectura en el medio escolar.

La hora de lectura no es una actividad exclusiva del estudiante, los maestros leemos al mismo tiempo con los niños, nuestra actitud es consecuente con la idea de que leer produce placer y bienestar, por tanto me permito disfrutar con ellos los libros.

Aun cuando algunos niños estén fuera de su puesto, toda la actividad gira alrededor de la lectura; es necesario mirar y evaluar este trabajo con lentes diferentes para no ver en ello indicadores negativos. Si se trata de crear una atmósfera de libertad en la cual los niños puedan encontrarse con los libros, es de esperarse que ojeen los libros, que en ocasiones les guste más el del vecino que el propio, que se acerquen para que sea uno quien se los lea o incluso que digan: "hoy no gracias, prefiero colorear".

Muéstrame qué tan interesante puede ser un libro

La lectura no puede ser una actividad de cada ocho días, ni reducirse a la clase de español. Su papel en la formación y el aprendizaje del niño es tan crucial que conviene convertirla en un asunto de todos los días. Y no es difícil, pues no hay nada que cautive tanto a los niños y a las niñas como que les lean. ¿Acaso incluso a nosotros los adultos no nos ocurre lo mismo? La expectativa que genera una



historia y esa quietud que se origina en el aula, es de los pocos momentos del día en que niños y maestra estamos plenamente sintonizados.

El tiempo inicial de esta rutina diaria puede prolongarse, por solicitud de los mismos niños, más de los 10 o 15 minutos programados; la curiosidad de lo que va a pasar en una historia, lleva a solicitar que se lea más y más.

A diferencia de la hora de lectura, la lectura diaria es grupal y gira en torno a un solo libro seleccionado por la docente. Yo, particularmente, prefiero los libros divididos en capítulos, de tal forma que pueda ser leído un capítulo cada día; algunas lecturas tienen relación con lo que se trabaja en clase, con textos ya leídos, con nuestra ciudad o nuestro país, aunque también algunas parecen no tener conexión.

Leer tiene el encanto de abrir espacios de conversación con los niños, de escuchar sus preguntas y lo que a ellos les sucede o les han contado, inquietudes que no se hacen fácilmente visibles en otros espacios escolares.

¡Déjame llevar un libro a casa!

La experiencia me ha llevado a concluir que cuando los libros se prestan no se pierden; por el contrario, cuando no se prestan es que se pierden.

Para hacer posible el préstamo domiciliario, los libros que existan en la institución deben estar ordenados, sistematizados, clasificados y forrados. Los libros se prestan durante el año escolar con autorización escrita de los padres, así que al comienzo del año se les envía un formato con el reglamento y se les solicita comprometerse con el cuidado y entrega del libro en las fechas establecidas.

Cuando los libros llegan al salón, los estudiantes se emocionan y, aunque no hay mucha oportunidad de mirarlos con detenimiento, seleccionan el que más les llama la atención; en los primeros cursos, por lo general, son los títulos y las ilustraciones las que determinan la elección. También he constatado que las historias de terror son las más solicitadas.

He de resaltar la labor del maestro en el préstamo domiciliario, pues si bien en las instituciones donde hay bibliotecarios se lucha para que los libros sean móviles, es decir para que vayan a las aulas y a las casas, donde no hay bibliotecario el maestro debe hacer milagros con su tiempo para posibilitar el préstamo.

La importancia de la escritura diaria

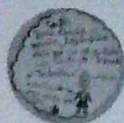
Como estrategia para retomar e hilar lo que diariamente se hace en la escuela y que el niño lleve un registro de lo leído, los docentes trabajamos el diario de grupo y el diario personal de lecturas.

El *diario de grupo* representa la memoria de lo que, a juicio de los estudiantes, es lo más importante que les sucede día a día en la escuela. La escritura de este diario se rota y lo que allí se escribe se comparte con los compañeros al día siguiente, se deja en cartelera y posteriormente se guarda para ser evocado más adelante mediante la lectura. Algunas veces el docente tiene que orientar con preguntas al niño para que exprese lo que siente con respecto a las actividades que se realizan diariamente.

El *diario de lectura* nace de la convicción de que la escritura también debe ejercitarse diariamente. Este diario lleva el registro de lo que cada estudiante lee y requiere del acompañamiento de personas adultas, quienes ayudan al niño a revisar y corregir la claridad de sus ideas, la letra y la ortografía. En él cada quien escribe en pocos renglones lo que ha entendido de la lectura y lo complementa con un dibujo (es opcional esto último), además de colocar la fecha en que se realizó la lectura y, en lo posible, la firma del adulto (padre, madres, abuelo o abuelas, tíos, etc.) que acompañó la lectura y colaboró en la adecuada presentación del escrito.

En clase ofrecemos ocasionalmente tiempo para que los estudiantes compartan algunas de las lecturas que han realizado y estamos al tanto de la frecuencia con la cual cada niño está leyendo.

Ahora bien, no siempre el diario es diligenciado por los estudiantes, pues a muchos les falta acompañamiento de adultos con quien compartir y conversar sobre una lectura, si a leer se aprende leyendo.



do y conversando, a escribir se aprende cuando se tiene alguien al lado que nos ayuda a identificar nuestros errores y a corregirlos.

Los padres también leen y escriben

Los padres, las madres, las abuelos, los tíos, son parte fundamental de los procesos de lectura y escritura que se manejan en la escuela, también ellos participan en la elaboración de textos o cuadernos viajeros que se constituyen en un valioso puente de comunicación entre la escuela, las familias y sus hijos. Estos textos se realizan en un cuaderno que semanalmente visita a una de las familias del grupo y se elaboran bajo un tópico solicitado por la maestra, como por ejemplo: "Mi mayor anhelo ha sido...", "Espero que mi hijo sea...", "Una anécdota en mi vida".

En familia se leen los textos escritos por quienes les antecedieron en la tarea, se escriben los propios escritos y se ilustran. He encontrado que las familias se esmeran mucho en ello y se esfuerzan por hacer llamativo su trabajo. Una vez el cuaderno llega a la institución, leemos en voz alta las nuevas producciones; la atención de los niños es francamente conmovedora, ninguno quiere perderse ni una sola palabra de lo que los papás, las mamás, las abuelas, los tíos, han escrito. Aunque no siempre las familias escriben sobre el tópico solicitado, jamás me he encontrado con que dejen de hacerlo.

Elaboremos proyectos de clase

Estimular vivencias motivadoras de escritura en los niños y las niñas supone orientar la creación imaginaria de historias, compartirlas y armar sus propios textos, tarea verdaderamente satisfactoria y gratificante para ellos.

Una de las estrategias que hemos empleado para ello es invitar a los estudiantes a modificar las versiones de los cuentos clásicos (*Blanca Nieves*, *Caperucita Roja* o *Cenicienta*), comenzando con la reconstrucción oral del cuento seleccionado. Para empezar, solicitamos a algunos niños narrar el cuento; puesto que se presentan algunas diferencias en las narraciones, ellos tienden a afirmar que los cuentos fueron mal contados por sus compañeros y que su propia versión es

correcta. Esta situación nos da pie para darles a conocer de la autoría popular de los cuentos y el nombre de quienes los recopilaron.

Narrado el cuento, trabajamos en su ampliación o modificación jugando con la idea de que la vida tiene tonalidades grises, que no todo es blanco y negro, bueno o malo. Imaginamos cómo sería el primer año de matrimonio de Blanca Nieves, qué pensaría y sentiría al ver a su príncipe desordenado y demasiado sociable y, a su vez, qué pasaría si el príncipe descubriera que Blanca Nieves es cantalutuda y celosa. Y ni qué les cuento lo que genera imaginar el embrollo de los siete enanitos con la muerte de la madrastra, cuando Tontín, Gruñón, Feliz, Tímido, Dormilón, Estornudo y Poeta son citados a declarar en la investigación contra la muerte de la madrastra como presuntos culpables del hecho, pues aun cuando la madrastra no haya tenido dolientes, toda muerte exige de una investigación rutinaria. ¿Y qué tal del sesgo informativo que ha rodeado la historia de Caperucita Roja? ¿Es que acaso a nadie le interesa la versión que de los hechos tiene el lobo, quien además es vegetariano?

La historia misma y su desenlace siempre han estado al servicio de los deseos de cada niño. Mientras algunos de ellos sindicaban a los enanos, otros les dan la absolución después de su declaración; hay quienes resuelven los problemas del primer año de casados de Blanca Nieves y el príncipe con su reconciliación y otros que dictaminan su separación; también imagina los avatares diarios en la vida de un príncipe y recrea a Cenicienta en el 2003.

Los textos que resultan de esta estrategia son diversos. Por ejemplo, un diálogo entre Blanca Nieves y el príncipe donde el disgusto de ambos se deja traslucir, un fragmento del diario del príncipe donde nos narra un día de su vida, o una carta donde el lobo renueva o renuncia a su amor por Caperucita.

Una vez cada niño elabora una primera versión de su escrito, lo revisa de manera individual y luego con la ayuda de un compañero a fin de establecer qué ajustes debe hacerle. Luego le damos la oportunidad a algunos de ellos para que sus escritos sean leídos en voz alta o sean dramatizados. Posteriormente, esta corrección es revisa-



da con la maestra en su redacción, en su forma y en lo posible en su ortografía. Se trabaja la versión definitiva, se hacen dibujos alusivos, se busca un título, se elaboran las portadas y quedan listos para ser leídos por otros. Debo decir que mis estudiantes disfrutaron muchísimo esta estrategia en donde pasamos por el proceso completo de producción escrita.

Aprender a trabajar en grupo

Sin lugar a dudas, la parte clave y más compleja de la propuesta es aprender a trabajar en grupo y sortear las dificultades ocasionadas por la falta de estímulo a los docentes. Quienes trabajamos con mayor entusiasmo y compromiso vemos que tenemos que optimizar al máximo tiempos y recursos, desatender actitudes groseras e intolerantes de algunos padres y estudiantes quienes, debido a las recientes reformas educativas, perciben que no es necesario esforzarse y hacer un buen trabajo para ser promovido.

Son muchas las necesidades de formación que tenemos los docentes así como de contar con espacios donde podamos tomar distancia de nuestro quehacer cotidiano para revisar lo que hacemos. La rutina de los ambientes institucionales nos atrapa y es apremiante buscar alternativas donde podamos actualizarnos compartir nuestras experiencias pedagógicas, debatirlas, argumentarlas, ponerlas en cuestión, diseñar estrategias y encontrar el apoyo que necesitamos para arriesgarnos a innovar.

Puedo decir que cinco años de trabajo con otros docentes en la *Red Podemos Leer y Escribir* me ha permitido agilizar una labor que hubiera sido dispendiosa y menos productiva si hubiese estado sola.

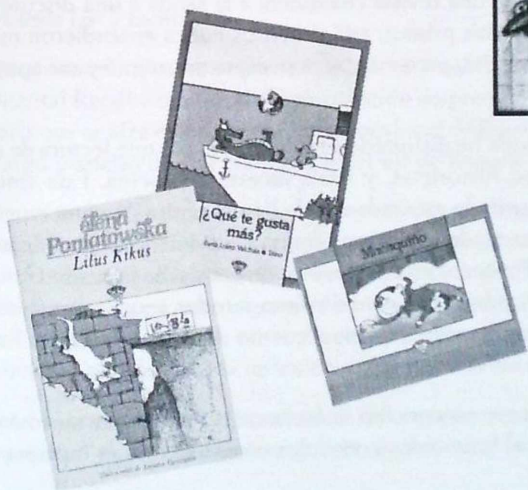
Hoy sé que a cualquier institución donde vaya seguiré nutriendo mi cargamento, creando y adaptando estrategias y proyectos a realidades institucionales puesto que, independientemente de las condiciones y características de una institución, todo es cuestión de voluntad, compromiso y estrategias.

Lectura, literatura y afectividad

Faride Flórez Castro

Institución Educativa Distrital
Julio Garavito Armero

A leer y a escribir se aprende cuando se parte de una necesidad y un querer propios, cuando se descubre que las letras encierran significados personales para interpretar o para expresar.



*El verbo leer no tolera el imperativo.
Es una aversión que comparte con otros verbos:
"amar"... "soñar"...*

Daniel Pennac en *Como una novela*

A ún recuerdo el libro de la *Bella Durmiente* que mi madre me regaló siendo muy niña y a ella leyendo cuanto libro, revista, artículo o trabajo caía en sus manos. La lectura nunca ha sido extraña para mí, en nuestro hogar siempre existieron libros buenos, regulares y no tan buenos. A la par de los textos de literatura, tenían asiento también los textos de filosofía, pedagogía, política, el periódico y las revistas de variedades.

Siendo joven, leía desde novelas rosa como las de Corín Tellado y la colección de *Jazmín*, hasta textos "duros" como *El capital*, *El contrato social*, *El cantar del Mío Cid*, *El señor presidente* y las revistas como *Tú*, *Buenbogar*, *Vanidades*, etc. Como ven, no había criterio de selección alguno, pues aún no los tenía, ni en lo literario ni en cuanto a otros conocimientos que me permitieran hacerlo. Pero era lectora.

En mi adolescencia durante las vacaciones, época en la cual visitábamos la familia materna, prefería la lectura de un libro como *Mujercitas* o de una revista cualquiera a la salida a una discoteca en compañía de mis primos; mis abuelitos nunca entendieron mi placer con la lectura, pero mi madre siempre me animó y me apoyó en ello.

Sí, toda la vida he disfrutado los libros, a la par que lectura de revistas, cuentos, historietas, y hasta recetas de cocina. Esta emoción siempre ha estado asociada con la figura de esa persona especial y amorosa, mi madre, que me ofreció las primeras experiencias con los libros. Por todas estas razones y otras más, he buscado contagiarme de este goce personal, único e íntimo, a todos aquellos que voluntariamente han querido pegarse al cuento de amar la lectura y hacerla parte de su universo propio.

Personalmente no concibo la formación de lectores con ausencia del afecto, el tejer redes y vínculos con la lectura es indispensable



para disfrutar con las palabras y ver el lenguaje como una forma de expresión. De igual manera, creo firmemente que la escritura no puede partir de algo distinto a la necesidad de expresar lo que se siente, lo que se quiere y lo que se piensa, a quien se quiere, a quien se aprecia o a quien se rechaza; es decir, a quienes generan emociones en nosotros.

Soy orientadora y como tal considero que mi papel consiste en ayudar a generar espacios y ambientes más favorables para la formación de lectores. Lectores que a su vez sean capaces de expresar sus sentimientos e ideas como consecuencia de su práctica lectora. Por supuesto, es preciso observar detalladamente el proceso que cada niño y niña establece con la lectura y la escritura, sus dificultades, pero más que nada descifrar las causas por las cuales no logra vincularse con el código y su significado. Esta motivación me llevó al encuentro con la *Red Podemos Leer y Escribir*, experiencia que les relataré enseguida.

Vientos que acercan la Red

Vientos de agosto... y con ellos vientos de cambio y renovación, mes de cometas, mes para echar a volar sueños y proyectos. Este era el panorama en agosto de 1999, época en la cual me vinculé a la *Red Podemos Leer y Escribir*.

En ese entonces trabajaba como orientadora en el Centro Educativo Distrital República de Francia, institución de preescolar y básica primaria que se alza en el barrio Alcalá (localidad de Puente Aranda), a lo largo y ancho de una manzana en el sur de Bogotá.

No les miento si les digo que parecía sacada de una postal: su edificación de una sola planta alberga 12 aulas y espacios delimitados para la Dirección, el salón de Sistemas y la oficina de Orientación. Estaba distribuida en cuatro grandes bloques rodeados de naturaleza por todas partes. Cada salón de clases tenía un jardín interior que invitaba al descanso, la reflexión y a la lectura.

Se trataba de una gran casona colonial. En el centro contaba con un gran patio en el cual se erguía orgulloso un ancestral urapán alto y

frondoso que al mecer sus ramas producía una sensación incomparable de bienestar y abrigo; no he escuchado desde entonces un sonido que me produzca tranquilidad y sosiego igual.

En este contexto ejercía mi labor como orientadora. Las dificultades de los estudiantes con la lectura y la escritura, eran rápidamente remitidas a Orientación, y fue así como me encontré con varios niños y niñas para quienes la mención de estos procesos producía un verdadero terror y generaba reacciones negativas.

Con la firme convicción de que debía encontrar los motivos de su afectación para poder abordar con ellos una aproximación distinta a la lectura y la escritura, inicié una búsqueda que hoy en día me tiene enredada, enredada en la Red.

Siempre he creído que se deben aprovechar los primeros años de vida en los niños y niñas para potenciar el desarrollo de su pensamiento y, más que nada, incentivar la creatividad que es inherente al género humano. Por lo tanto, siendo la lectura una de las formas más expeditas para ampliar la concepción del mundo, estaba claro que debía explorar las maneras para aprovechar esta inigualable oportunidad y así enganchar a los chicos con el amor por la lectura, desvinculándola, de una vez por todas, de los conceptos de temor, fracaso e incapacidad.

Fue en una de las reuniones quincenales que realizaba el equipo de orientación en la primaria en mi localidad donde escuché por primera vez hablar del proyecto *Podemos Leer y Escribir*. Martha González y Lucelly Hernández, dinamizadoras de él en sus respectivas instituciones, La Alquería y Tayrona, nos compartieron sus experiencias. No había terminado el mes de agosto cuando estaba presentándole una propuesta a la coordinadora de la Red, Alba Luz Castañeda para vincular nuestra institución al proyecto.

Hoy en día pareciera que llegar a donde he llegado con el proyecto fue fácil, pero en absoluto ha sido así. Para empezar, me vi en la necesidad de convencer a mis compañeros de institución sobre la importancia de vincularnos. Sí, debí hacer gala de mis dotes como



negociadora para poder acceder a la dotación del acervo que nos proporcionaba la Red.

¡Era increíble! Este proyecto no solamente permitía, sino que exigía, que los libros tuvieran circulación entre la comunidad y evitar con ello que reposaran en los anaqueles y biblioteca de la institución, durmiendo un sueño injusto y vergonzante, como sucedía con tantos otros textos en la mayoría de los salones de la escuela.

¿Cómo lo habían logrado? Entonces, ¿sí era posible que los niños tocaran y degustaran los libros sagrados? ¿Esos libros que no son específicos de una materia, cuya presentación es agradable, tienen lindas y sugestivas ilustraciones, están hechos en buen papel, con contenidos pertinentes y adecuados para sus edades? ¿Se podían llevar esos libros presentados con una narrativa atractiva y motivante, aquellos que desde su carátula capturan la atención del lector y, si se les llega a abrir, es imposible volverlos a cerrar sin hacer su lectura o dar una ojeada completa?

Para poder hacer de la lectura una práctica sin censuras o limitaciones mezquinas, la Red ofrecía a cada institución participante una colección de libros. En el caso de nuestra institución iniciamos con 14 títulos y más adelante nos dotaron con cincuenta adicionales. Las instituciones integradas con anterioridad habían recibido cien títulos. A pesar de las diferencias, estos 14 libros se convirtieron en el salvavidas para aquellos estudiantes que trabajaban en sus procesos de lectura y escritura y en un oasis para sus compañeros.

¿Qué más se le podía pedir al proyecto? Casi todo estaba servido en bandeja de plata, las palabras mágicas "leer y escribir" acicatearon mi imaginación; el paso siguiente requería profundizar en la propuesta pedagógica que subyacía tras el proyecto.

Manos a la obra

Aún estaba por definirse cómo se trabajaría con los niños y niñas que tenían procesos de lectoescritura truncados. Debo confesar que a pesar de tenerlo todo a mis pies, como orientadora escolar, lo primero que hice fue buscar estrategias pedagógicas en los libros de

texto que tenían mis pupilos o en otros que me proporcionaban maestras y colegas. Pero algo no funcionaba, y gracias a mi gran amiga y en ese entonces compañera Ruth Chacón, entendí que la "cartilla" no era el medio, que estaba equivocada en el método y que no podía convertirme en otra profesora de los niños y las niñas.

Con esta serie de inquietudes empecé a reconstruir el deber ser de una orientadora en las instituciones educativas y dirigí la mirada hacia la vida misma de los niños y las niñas y de las circunstancias que los habían llevado a cerrarse frente al aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir, mis preguntas seguían intactas.

Encontré serias deficiencias en la forma como los niños y niñas se veían a sí mismos, temores producto del maltrato, burlas por parte de sus compañeros y amigos, rotulación como "ser el más bobo del curso" y señalamientos como "ese es el que no sabe leer, por eso lo mandan a Orientación". Con relación a su vida extraescolar, la mayoría refería situaciones de violencia intrafamiliar, manejo inadecuado de las relaciones de pareja de sus padres con irradiación de estas problemáticas a los hijos mediante gritos, golpes e insultos. Como pueden ver, de fondo se vivían unos mundos supremamente complejos ante los cuales los menores se sentían indefensos e impotentes para actuar.

Era de entenderse que la preocupación principal de los niños y niñas no la constituyera el aprender a leer o escribir, sino el ambiente familiar que vivían cotidianamente y que les esperaba al llegar a casa. Con tanta incertidumbre rondando en sus mentes y sus corazones, bien poco se podía esperar de una aproximación formal a la lectura y la escritura.

Así que, aprovechando el acervo con el cual contaba, me propuse trabajar alrededor de una gran preocupación que me ha acompañado durante mi trasegar como orientadora y que la Red me ha ayudado a entretelar: el aprovechamiento de la literatura infantil como mediadora en la elaboración de sentimientos y emociones, referidas a las problemáticas subyacentes tras las dificultades de aprendizaje y de comportamiento de los niños y las niñas.



Es así como he explorado caminos para abordar de una manera más amable y cercana con los niños, situaciones de abuso sexual, maltrato, violencia intrafamiliar, inequidad de género, baja autoestima y estados de duelo ante la pérdida de seres queridos (por muerte física, separación o abandono), entre otras.

Por ello, en cada oportunidad que la Red nos brindó para encontrarnos, asedié con mis preguntas a la coordinadora acerca de los textos que me podrían servir para tratar una temática específica. Alba Luz con su amplio conocimiento de la literatura, me guiaba pacientemente; además, me beneficié de su experiencia como orientadora, ya que el conocimiento de la labor hacía comprensibles mis demandas en relación con los aspectos de literatura, afectividad y desarrollo emocional.

Salto con red de seguridad

Animada por el apoyo que me brindó la Red en los espacios de formación, por la actitud dispuesta de los niños y por mi necesidad en el trabajo con ellos, comencé a pasar por los cursos para sensibilizar a cada grupo de estudiantes con los libros. El primer tema generador lo constituyó la entrega de un "tesoro". Este taller se centró en su uso y cuidado; fue una ceremonia de bienvenida a los textos, en la cual, con el apoyo de mis compañeros y la directora, se tuvieron en cuenta aspectos como el aseo de las manos, el buen trato y las consecuencias de hacer un uso adecuado de ellos.

En el siguiente encuentro se exhibieron los libros en una parte del salón y, divididos los niños en grupos, se les entregaron para armar, las carátulas de los libros cortadas a manera de rompecabezas. En la medida que cada grupito lograba unirlas debía responder la pregunta: "¿De qué creen que trata este libro? Escriban o dibujen su idea". Seguidamente tomaban el libro y procedían a leerlo (código escrito o gráfico).

De esta forma, empezaron a perfilarse los intereses en la lectura, pues algunos niños buscaron cambiar el texto asignado al azar por otro de su preferencia. Como culminación de la experiencia, respondieron dos preguntas finales: "¿El libro tenía relación con lo que

ustedes pensaban? ¿Qué diferencias encontraron entre la idea que tenían antes de leer o mirar el libro y lo que ahora saben de él?". Esta experiencia, además, ayudó a que los estudiantes comprendieran que libros que parecían aburridos no lo eran y se acercaran de una forma más espontánea a ellos.

Los siguientes encuentros con los textos se dieron teniendo en cuenta las temáticas que los niños remitidos a orientación requerían; ya se había roto el hielo y se develaba parte del misterio que rodeaba a los niños que acudían allí para su intervención. Se desarrollaron actividades individuales, cuando los niños necesitaban este tipo de abordaje, y grupales en los casos relacionados con la actitud de rechazo por parte del grupo. La lectura del texto era una excusa para poder tratar todos los temas, incluso los de mayor dificultad.

Cada niño y niña tuvo un seguimiento particular, algunos necesitaron continuidad por más de un año en su proceso, aspecto que se respetó, se compartió y fue apoyado por parte de algunos compañeros docentes; otros, en cambio, esperaban resultados milagrosos e insistían en que la orientadora debía ser quien les enseñara a leer y escribir.

El trabajo con las familias

Por otra parte, se hizo necesario trabajar con los padres de familia para que lo realizado con los estudiantes no resultara incompleto e infructuoso; a partir del trabajo con los niños se hizo evidente que se debían retomar las temáticas a través de los encuentros con padres, de forma que se atendieran dos grandes objetivos: uno, el abordar los temas claves en la formación y desarrollo afectivo de los niños y las niñas, y otro, fomentar la lectura con los adultos responsables de la crianza.

De esta manera retomé textos como *Willy el tímido* para trabajar la autoestima, *El libro de los cerdos* para abordar lo referente a la equidad de género, *El bolso amarillo* para hablar del lugar que ocupan los hijos en las familias y la comunicación con ellos, *Las palabras dulces* para resaltar la importancia de expresar el afecto.



La metodología varió de un encuentro a otro, en algunas oportunidades se hizo la lectura de los libros completos, cuando no eran demasiado largos; en otras, escogí fragmentos relevantes para el trabajo basada en el conocimiento que tenía acerca de las situaciones que encontraba a mi paso por los salones o producto del trabajo individual con los niños. Algunas veces uno de los padres leía, otras veces la lectura la realizaba yo o se transcribía material para ser trabajado en grupos.

Casi siempre se cerró la actividad con algún mensaje que los padres elaboraban para sus hijos, bien fuera expresado en cartas, carteleras o propagandas acerca de sus hijos. El fin era sensibilizar a la comunidad de padres respecto de las temáticas y fortalecer los canales de comunicación familiares. Los textos enriquecieron las actividades y permitieron dar otra mirada a los temas. De igual manera, sin pontificar, permitieron avanzar en procesos internos de identificación y de proyección con los personajes, y vislumbrar posibles salidas a las crisis planteadas sin poner en evidencia a los asistentes.

Esta resultó ser una forma gratificante de trabajar que nos permitió construir, la mayoría de las veces, hilos para tejer una red de apoyo emocional en torno a los niños y los padres que manifestaron mayores dificultades en la comunicación y la expresión de sentimientos. Y es que la lectura, así abordada, no ataca, respeta los espacios personales y los tiempos individuales; su lenguaje es universal, aunque su interpretación es única, dependiendo del momento emocional que atravesase cada ser humano.

Una de las consecuencias no previsible al realizar estos talleres la constituyó la inconformidad manifestada por los padres de un grado, quienes sentían que sus hijos recibían un trato inadecuado por parte de algunas docentes y que era mi deber presentar las inquietudes expuestas a las maestras en cuestión. Desafortunadamente hacerlo generó un ambiente de rechazo de un grupo de maestros al trabajo que se planeaba desde Orientación.

Como consecuencia de lo anterior, la asistencia de los maestros a los encuentros programados por la Red, la circulación de los textos

en las aulas y la participación de los niños en el club lector, empezaron a verse afectadas. Por todo ello, al ser reubicada como orientadora en otra institución, se interrumpió el proyecto en este lugar.

A manera de balance

Si algo me quedó claro después de vivir esta experiencia, es que el orientador ayuda a develar las dificultades y atiende integralmente los ámbitos desde los cuales es necesario actuar para beneficio de los niños y niñas; somos parte de la ecuación, no el factor determinante. A leer y a escribir se aprende cuando se parte de una necesidad y un querer propios, cuando se descubre que las letras encierran significados personales para interpretar o para expresar. Es decir, cuando se puede vivir con y a través de la lectura y la escritura.

En múltiples ocasiones buscamos razones fuera de nosotros mismos para explicarnos situaciones de orden interno; de nada nos servirá bombardear pedagógicamente a un niño o una niña cuyos procesos de lectura y escritura no avanzan, si antes no le damos la oportunidad de entablar un diálogo interno que lo impulse a manifestar las razones de fondo que lo bloquean y le impiden establecer vínculos afectivos con su proceso de aprendizaje.

Extender las acciones hacia las familias facilita el enganche de los niños y las niñas con la lectura y les permite establecer un referente afectivo cercano con el código oral, escrito y gráfico; mejora el entorno que rodea a los menores, sensibiliza al familiar adulto con los procesos escolares, enriquece la vida emocional permitiendo mejorar la calidad de vida y multiplica las sonrisas.

Es probable que revisando las experiencias previas de niños y niñas encontremos que han tenido situaciones de aprendizaje de la lectura y la escritura aversivas, descontextualizadas y carentes de toda connotación afectiva. Pero si los tomamos de la mano y nos sentamos con ellos a mirar los libros más allá de lo evidente, para trascender en su lectura, descubrirán que los libros se conectan con sus vidas y experimentan un gozo que quisiéramos los acompañara toda su vida. Lo demás vendrá por añadidura.



Cada día nos trae un nuevo reto. Actualmente trabajo en la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero, en el nivel de secundaria y sigo y seguiré vinculada a la Red a la que le debo mucho; hoy, cuando debo recorrer el camino de la lectura con los jóvenes, la necesito más que nunca.

He dado un tremendo salto al vacío al comprometerme con el fomento de la lectura con adolescentes. Desconozco la profundidad del abismo y el lugar al cual llegaré, sin embargo me abriga la esperanza de seguir encontrándome con seres humanos extraordinarios con quienes compartiré mi gran pasión: la lectura.



Travesías pedagógicas. Un periplo entre luces y sombras literarias

Luz Consuelo Moreno Bernal

Institución Educativa Distrital Sorrento



*Los chicos y yo disfrutamos
viajando por mundos fantásticos
donde experimentamos la alegría
y la tristeza, el dolor y el placer,
la curiosidad y el asombro, la
bondad y la maldad.*

Compartir con mis padres habitantes de mundos míticos como los descritos en las leyendas y los relatos maravillosos que me leyeron de niña, me permitió navegar por horizontes literarios que dejaron en mí una impronta de arrobamiento. Cuadros de ensoñación que merecen ser reanudados y qué mejor que al lado de "esos locos bajitos" con quienes comparto día a día, ávidos de aventuras fantásticas que armonicen con la magia sus pensamientos y sentimientos.

Es así como los chicos y yo disfrutamos viajando por mundos fantásticos donde experimentamos la alegría y la tristeza, el dolor y el placer, la curiosidad y el asombro, la bondad y la maldad, sentimientos que vivimos al lado de Juan Rulfo con sus tiempos y espacios míticos, de Gulliver en la tierra de los liliputienses, de Phileas Fog en su vuelta al mundo en ochenta días, de Zoro en búsqueda del país de la justicia y la felicidad, del coronel y sus esperanzas en el gallo o en alguna recompensa de la vida, de las maravillosas locuras del Quijote de la Mancha, de Sherezada en las *Mil y una noches*.

Esta agradable experiencia comienza a gestarse justo al iniciar la década de los noventa cuando tomé la decisión de asumir de nuevo el grado primero, después de tener a mi cargo por varios años el quinto grado con chicos que mostraban tedio por la lectura y la escritura. Seguramente en sus primeros años estas dos actividades habían estado desprovistas del sentido que ellos esperaban. Anhelaba entonces hacer de la lectura y la escritura actividades inherentes a su ser infantil, es decir, equipadas de encantamientos y experiencias emocionantes que los indujeran a abordarlas de una forma placentera.

Por esta razón quería enseñar a leer y a escribir de otra forma que no fuese con las tradicionales cartillas. Ya en el pasado lo había



hecho y el camino había sido fragoso tanto para los chicos como para mí; para ellos por el agobiante esfuerzo que debían hacer al tratar de descifrar fonemas y sílabas sin sentido, y para mí porque solo veía un terreno estéril, como lo es el discurso de la cartilla, de donde difícilmente podría sacar muy buenos frutos, esto es, lectores y escritores.

Por esa época yo pertenecía al comité académico de la localidad donde se había hecho una encuesta para detectar los principales problemas de los docentes de Puente Aranda en el aula. Como era de esperarse, el bajo desempeño de los y las estudiantes en lectura y escritura representado en un bajo nivel de comprensión lectora y dificultad para darle sentido a la producción escrita, saltaron a la vista. Fue entonces cuando Luz Marina Nieto, integrante del comité, nos conectó con Ernesto García, vinculado por esa época con la Universidad Externado de Colombia. Junto a él había llevado a cabo algunas experiencias exitosas con niños que no lograron aprender a leer y a escribir a pesar de haber cursado el primer grado dos y tres veces.

En un encuentro al que asistimos todos los docentes de la localidad, Ernesto expuso su estrategia para seducir a los chicos y chicas hacia la lectura y la escritura fundamentada en la lectura de cuentos de hadas. Sin pensarlo dos veces me impuse la tarea de conseguir relatos como *Jonás y la ballena*, *Los viajes de Gulliver*, *La Cenicienta*, *El lobo y las siete cabritas*, *Alicia en el país de las maravillas* y otros. Hice diapositivas de sus páginas y cada martes y jueves oscurecía el salón e invitaba a mis estudiantes a leer en un ambiente lleno de magia.

Mientras yo leía en voz alta, ellos seguían la lectura con ojitos expectantes. Enseguida comentábamos los acontecimientos ocurridos a partir de preguntas: ¿Qué harías si estuvieses en la misma situación del protagonista? ¿Qué quiso decir Alicia cuando dijo...? ¿Te ha ocurrido o haz visto una situación parecida? Dichos interrogantes desencadenaban respuestas impregnadas de imaginación y para superar las historias ingeniosas de los unos, los otros dejaban vagar su imaginación derivándose otra historia fantástica paralela a la leída en ese momento.

Así la imaginación de cada chico se potenciaba y nuestras clases de lectura eran realmente agradables. Escuchar sus ensoñadoras invenciones era como entrar en diálogo con mis recuerdos de infancia compenetrándome con el mundo de mis estudiantes y amándolos cada día más. Es una verdadera lástima que en los años posteriores al preescolar y primero, estos mundos fabulosos creados por los chicos se vayan desdibujando en nuestro afán de transmitir conocimientos que les lleven a un pensamiento más racional.

En mis clases de lectura, estimulaba a mis pequeños aprendices a deducir los términos desconocidos a partir del contexto, a cotejar la obra leída con su versión en televisión, a relacionarla con sus saberes. Así, por ejemplo, en *Los viajes de Gulliver* hablábamos sobre el mar, los barcos, los naufragios, las islas, etcétera. Al finalizar ubicábamos dentro de la narración los nombres de los protagonistas e invitaba a alguno a leerlo en voz alta "Alicia, Gulliver, Jonás, lobo" con el objeto de que se fueran familiarizando con los distintos fonemas y luego los identificaran en otros contextos.

Después de varias sesiones los niños y las niñas empezaron a asociar las primeras letras de estos nombres con los suyos, los de sus amigos, familiares, héroes. A través de esta asociación fueron descubriendo y descifrando sonidos que grababan con facilidad por el sentido que cobran dichas vocablos en tanto que forman parte de una historia llena de fantasías y aventuras de seres que sienten, se comportan y sufren como ellos; en otras palabras, representan todo un contexto significativo que motiva hacia el aprendizaje.

Así mismo, las chicas, chicos y yo nos centramos en la escritura de nombres cercanos a su entorno, como el propio, el de la mamá, el papá, los amiguitos, utilizando la letra cursiva que, si bien en un principio se les dificultó, luego de una escritura constante de nombres adquirieron una caligrafía fluida sin inversiones de letras. La producción de otras palabras se dio también por asociación, era corriente escucharles expresar: "Ángela se escriben con la misma de Alicia", "mi nombre -Guillermo- se escribe con la misma de Gulliver". Claro está que algunos no lograron hacerlo, por tanto, me vi en la obligación de diseñar otras acciones para



alcanzar la meta anhelada; sin embargo, mi objetivo no llegó a su plenitud.

La propuesta de Ernesto había sido tomada por no más de una docena de docentes de toda la localidad, entre ellos, dos de Sorrento, una profesora de preescolar y yo. Las demás temían dar un paso en falso, ya que con esto se rompían esquemas compartidos por estudiantes, padres y directivos como son los de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura por medio del sonsonete ma, me, mi, mo, mu.

Mientras el trabajo de Carmen Sofía en preescolar se encaminaba a entusiasmarlos por la lectura con la narración oral y lectura de relatos maravillosos, mi tarea consistía no solo en eso, sino también en que aprendieran a leer y a escribir. La faena no era nada fácil, empezando por la obtención del proyector, debido a que contábamos solamente con uno para uso de los dos preescolares y otros 18 cursos de primero a quinto. Bueno, se imaginan el estado de ese proyector al servicio de tanto usuario. Me tomaba tiempo hacerlo funcionar bien antes de cada clase de lectura; entretanto los pequeños se desorganizaban y después se dificultaba hacerles centrar la atención en el texto; entonces acudía a retahílas, trabalenguas, coplas, poemas que memorizaban y declamaban en coro.

Por otra parte, aunque las otras dos compañeras de primero se mantuvieron al margen, ello terminó afectando un poco mi trabajo. Al iniciar el año hice una reunión con los padres para exponerles mis razones, explicarles la metodología y convencerlos de que a cambio de la cartilla necesitaba un aporte económico para adquirir cuentos clásicos infantiles que ellos y yo íbamos a leerles. Recuerdo que varias mamás manifestaban: "Profesora ¿cómo va a aprender a leer el niño sin cartilla?" Al mismo tiempo las comparaciones hicieron parte de la cotidianidad, "profesora, los niños de la profesora Inés ya van en la g y el mío solo habla de cuentos"; "mire que ellos escriben palabras con m, p, s y mi niña no escribe sino nombres".

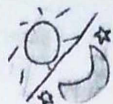
A la presión de los padres se sumó mi zozobra, no estaba segura de obtener buenos resultados. Por suerte podía descargar parte de esa angustia en nuestro seminario semanal con Ernesto. Todos los miér-

coles por la tarde nos reuníamos y comentábamos las anécdotas del aula con cinco compañeras más de otros dos colegios; en este espacio expresábamos también nuestras inquietudes para las que él siempre tenía una explicación acompañada de un tono de apaciguamiento. Recuerdo que sonreía y decía: "tranquilas, todo eso pasa, pero al final veremos resultados que nos permitirán decir que valió la pena el empeño". No obstante, estas palabras no lograban calmar del todo mi angustia, sobre todo porque era la primera vez que esta estrategia se practicaba con grupos grandes; en el pasado se había aplicado con grupos muy pequeños, lo que posibilitaba mayor dedicación a cada uno y los resultados eran inmediatos.

Nuestros encuentros fueron muy gratificantes. Leímos a Bettelheim, Teberosky, Ferreiro, Tolchinsky, quienes con sus investigaciones y propuestas nos reconfortaban. Éramos muy juiciosas, hacíamos comentarios escritos sobre diversos artículos de revistas de pedagogía que se leían y debatían en el equipo, y sus conclusiones quedaban consignadas en el protocolo de cada seminario.

Dichas reuniones enriquecieron nuestras prácticas. Recuerdo que de allí surgieron acciones como la de retomar la lectura en voz alta de relatos maravillosos, leyendas, fábulas y mitos por parte de la maestra al iniciar la jornada y la elaboración del diario en el que los chicos consignan sus inquietudes, expectativas y experiencias.

La lectura constante sobre pedagogía, tertulias y primeros resultados como el de Jon Mario Peláez, quien aprendió a leer a los dos meses de la puesta en marcha de la propuesta, fueron potenciando mi práctica, y por tanto, la experiencia. El caso de Jon Mario fue verdaderamente gratificante. Todos los días él solicitaba un libro para leer con su mamá, preguntaba por la pronunciación de las letras y la escritura de varias palabras hasta que un día me dijo: "profesora yo sé leer". Ante mi incredulidad, me pidió que lo pusiera a leer en cualquier libro. Y sí, los relatos lo habían deslumbrado de tal manera que por distintos medios buscó enterarse del sonido de las letras para poder descifrar las palabras y así acceder por cuenta propia a esos mundos sugestivos de los cuentos de hadas que le habían cautivado.



Bien, esa fue apenas una meta dentro de las treinta y ocho (estudiantes) que debía alcanzar, es decir, que todos los chicos salieran leyendo y escribiendo. Con cierta periodicidad resultaban haciéndolo uno o dos chicos o chicas pero, al finalizar el año, ocho de ellos no lograron hacerlo. Sin embargo, daban cuenta de los relatos leídos y de sus autores con propiedad y fluidez. Hernán Darío, uno de los niños que mayor tiempo necesitó para aprender a leer (lo hizo hasta segundo) relataba con particular fascinación las historias de *Alicia en el país de las maravillas*, *La Cenicienta*, *Jonás y la ballena*, igual sucedió con Juan Carlos Ávila quien se refería a los autores como sus ídolos, "los cuentos tienen fantasías muy lindas que nos traen imaginación y podemos llegar muy lejos y podemos ser famosos como los hermanos Grimm", escribía.

Obviamente estos logros no eran vistos como tales por parte de las mamás y papás quienes exigían resultados concretos como descifrar las palabras y escribir al dictado; con estos sinsabores culminé el grado primero, pero con la esperanza de poder complacerlos y culminar mi reto.

Por fortuna pude continuar con ellos en segundo grado, de modo que seguimos leyendo cuentos clásicos infantiles en las primeras semanas para revivir las seductoras experiencias del año anterior. A continuación tomé algunas obras de la literatura colombiana con rasgos de relato maravilloso como las creaciones de Celso Román y Jairo Aníbal Niño y, de esta manera mantenerlos motivados hacia la lectura. Como mi propósito inmediato era que decodificaran quienes aún no lo hacían, me empeñé en que leyeran y escribieran a diario textos de tradición oral (retahílas, trabalenguas, adivinanzas, rondas, juegos de palmas, cuentos versificados...) que por sus posibilidades de regocijo lúdico, algo consustancial a la naturaleza de los chicos y las chicas, gozaban de una formidable simpatía y generaban interés por la lectura y la escritura.

De esa forma fueron consolidando su proceso de lectura y escritura aquellos que no lo habían hecho en primero, aunque algunos preci-

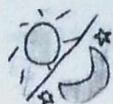
saron un tiempo prolongado como Juan Carlos. Por esta razón, todas las semanas tenía a su mamá frente a la puerta de la clase reclamándome avances y amenazando con trasladarlo; de suerte esto no ocurrió porque el chico se opuso con vehemencia, aprendió a leer y a escribir culminando su segundo grado y, de ahí en adelante no paró de leer. El fervor por los libros le llevó a ser uno de los mejores estudiantes de primaria y el más destacado durante toda la secundaria. Próximo a graduarse su mamá me buscó para invitarme al grado, según ella yo no podía faltar porque de alguna manera me merecía parte de los honores que el chico iba a recibir ese día.

Y siguiendo con la jornada en el afianzamiento de los procesos de lectura y escritura, no puedo dejar de mencionar a Jesús Andrés Méndez, un niño que además de leer, le encantaba escribir sobre sus experiencias en la casa, en el colegio, en la calle y sobre los libros que leía. Se sentía verdaderamente orgulloso de sus producciones y siempre pedía que se las dejara leer a todos sus compañeritos. Recuerdo que durante ese curso leímos *Dalia y Zazir*, *De las alas caracol* y *Zoro* de Jairo Aníbal Niño; Jesús Andrés se entusiasmó con la imaginación de este escritor, pero nunca pensé que llegara a tanto.

Un día lunes de septiembre el chico me dijo: "Profe, que llame a Jairo Aníbal Niño porque él quiere hablar con usted". Yo ni me inmuté, me pareció una invención más como la de Carlos Mario Jiménez quien aseguró haberse encontrado el domingo en la cafetería con Jonathan Swift después de leer los Viajes de Gulliver, así que no le creí a Jesús Andrés, pero le seguí el juego.

- ¿Cuándo hablaste con él? -, le pregunté.
- Ayer domingo-, me contestó.
- Y ¿quién te dio el número telefónico?
- Nadie- yo lo busqué en el directorio y aquí lo tengo, mírelo.

Le recibí el número prometiéndole que lo haría, aunque yo seguía incrédula, es más, no le presté atención a su pedido. El chico siguió insistiendo y al ver que yo no llamaba, él mismo se comunicó de nuevo con Jairo Aníbal. Entonces reiteró su petición:



– Profe, llame a Jairo Aníbal, yo le dije que lo queríamos conocer y él también dijo que me quería conocer, pero que primero tiene que hablar con usted.

Ya más convencida, decidí hacerlo un domingo de octubre en la noche, yo estaba nerviosa, pero sus palabras me generaron cierta placidez:

– ¿Tú eres la profesora de ese niño mágico? ¡Quiero conocerlo! ¡Quiero ir allá! –manifestó.

Al principio me turbé, ¿cómo así?, ¿qué le digo?, pensaba, menos mal que él mismo propuso:

– ¿Qué te parece si voy la otra semana? –. En medio de mi turbación, pero emocionada, acordamos la cita para un 14 de octubre.

El encuentro fue maravilloso. Como era de esperarse, Jesús Andrés fue quien lo presentó. Hinchido de orgullo, con Zoro en la mano –una de las obras más conocidas de este escritor– y con mucha propiedad, habló al auditorio repleto de niños, niñas y docentes sobre la “cheveridad” de sus obras y por qué estaba ahí Jairo Aníbal. Por su parte, el escritor relató su encuentro con el chico, les respondió varios interrogantes (¿cómo haces tú para escribir cuentos? ¿de dónde te sale esa imaginación?), al mismo tiempo que creó historias con ellos, les comentó acerca de su infancia y les autografió algunos libros.

Este acontecimiento, junto a la intervención dinámica de los pequeños en los encuentros realizados entre quienes pusimos en marcha la propuesta, propiciaron una invitación al IV Encuentro Nacional de Directivos Docentes en el que niñas y niños hablaban con apasionamiento de las obras leídas y mostraban satisfechos sus producciones escritas, porque a la par con la lectura, la escritura debe fortalecerse para vivenciar de forma natural la comprensión y producción de textos. Así que estos chicos materializaron sus sentimientos acerca de la cotidianidad escolar y familiar a través de la escritura.

A la propuesta se unieron otros

De este modo, la expresividad, imaginación y avidez por la lectura de dichos estudiantes empezó a ser reconocida, los padres se sentían orgullosos de sus hijos y algunas docentes de segundo y tercero comenzaron a averiguar qué era lo que hacía y cómo lo hacía. Con gusto les explicaba las acciones realizadas en el aula, pues mi mayor deseo era poder involucrar a todas mis compañeras. Con cierta incertidumbre, pero con la expectativa de lograr en sus estudiantes un desempeño similar al de estos chicos, resolvieron llevar a cabo actividades como la de leerles en voz alta y motivarlos a escribir el diario.

Por su parte el rector, quien en un principio se mantuvo distante de las vicisitudes padecidas durante el primer año de la instauración de la propuesta, se dejó cautivar por los episodios mencionados y decidió que el conjunto de profesoras de preescolar a quinto debía implantar esta experiencia en sus clases en el año venidero.

Así, a diferencia de los agridulces frutos recogidos en primero, los alcances en segundo grado fueron más benévolos, tanto a nivel profesional como personal. Ya no me sentía tan sola, ahora podía compartir con las compañeras mis anhelos, satisfacciones e inquietudes y de esa forma potenciar mutuamente nuestro trabajo en el aula

Ya en tercer grado y con el apoyo del rector, algunas compañeras y yo nos impusimos la tarea de conseguir libros de literatura clásica y contemporánea y libros informativos, puesto que en la biblioteca de nuestra institución existían solamente textos escolares. Era nuestro deseo tener libros que permitieran a nuestros estudiantes conocer otras culturas, recorrer otros mundos y disfrutar de las aventuras de los personajes literarios, en medio de espacios y universos mágicos que seguimos penetrando en la actualidad.

En el logro de nuestro objetivo fue fundamental la colaboración decidida y entusiasta de unos pocos padres que habían constatado las bondades de la experiencia, aunque todos estaban obligados a hacer su aporte económico porque ya estaba establecido dentro de



los cánones del currículo, muchos se mostraban escépticos. Con todo y ello continuamos poniendo en marcha esta estrategia de trabajo en el aula, vigorizándola con las iniciativas del pequeño, pero emprendedor, grupo de maestras diligentes.

Universos literarios

Mi deseo de que las obras literarias fueran más próximas a los pequeños lectores, a su cotidianidad y a sus saberes, me llevó a convertir en una rutina diaria la exploración de un sinnúmero de obras y descifrar con los chicos cómo logran llevarnos a conocer otros tiempos, espacios y culturas. El uso autónomo de los libros que hacían los niños y las niñas y la lectura diaria en voz alta que yo les hacía, abrieron el camino hacia una mayor participación e interacción comunicativa. Si bien en un comienzo fue difícil atraer la atención de todos los niños y niñas hacia la lectura hecha por mí, posteriormente adquirieron la capacidad de guardar silencio y escuchar por media hora o más tiempo, si era necesario.

Naturalmente, esa capacidad no se logró por la disciplina que se impone comúnmente, además no me interesaba pelear con ellos para que me atendieran, simplemente empezaba a leer con verdadera fascinación, me dejaba seducir y afectar en lo propio; de este modo actuaba como incitadora de aventuras e inquietudes, y así lograba que también mis estudiantes escucharan fascinados.

Poco a poco fui acentuando en niños y niñas cierta disposición anímica hacia la literatura; aun cuando al principio los chicos centraron su interés en la anécdota del relato, en mi función mediadora les invitaba a explorar más allá del sentido, porque la literatura no consiste solo en entender el sentido de sus textos sino en vivirla.

Pero antes que vivirla, la obra literaria debe ser actualizada, en otras palabras, hablar el mismo lenguaje del lector, habitar sus mismos mundos. Esta actualización se da con la cooperación textual que se instaure entre las estrategias discursivas del texto y las del lector, le recrea su mundo secreto, se ayudan a explorarlo mutuamente; para ello el lector requiere ciertos movimientos cooperativos como ac-

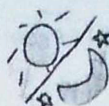
tualizar su enciclopedia (su bagaje cultural) y hacer inferencias (*Lector in fábula*, Eco, 1981).

Por ejemplo, para cooperar con *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez, nos desplazamos con los chicos de quinto grado hacia la historia de Colombia en la época en que la violencia empezó a acentuarse y comparamos las esperanzas del coronel con las nuestras en épocas de crisis económicas a las que, de ningún modo, son ajenos nuestros estudiantes.

De manera que para una actualización más exitosa, los pequeños lectores y yo enriquecimos nuestras enciclopedias cuando estas no armonizaban con el texto. Así, fuimos dando la vuelta al mundo con Phileas Fog sobre el mapa del mundo ubicando los diferentes lugares que menciona Julio Verne; analizamos las estrategias publicitarias e identificamos el clima en regiones de la zona templada del norte en *Charlie y la fábrica de chocolate*, viajamos al espacio para valorar la fuerza de gravedad, estudiamos los avances de la ciencia y la tecnología, conocimos el maniobrar de la política e identificamos acontecimientos históricos en *Charlie y el gran ascensor de Cristal* de Roald Dahl.

A través de estas y muchas otras referencias, claves y remisiones que el texto hace, no solo atinamos al lector modelo que el texto prevé, sino que exploramos los diversos universos de significación que surgen de su interpretación.

De ahí que, aprovechando la multiplicidad de lecturas que brinda la literatura, hayamos abordando diferentes temáticas. A través de lecturas infinitas, pero fieles con el texto, como lo defiende Eco, ha sido posible acceder a los múltiples universos de significación que estos generan al interactuar con ellos; para esto es necesario explorar al máximo los saberes enciclopédicos de los chicos y las chicas e invitarlos luego a producir hipótesis de distinto tipo con el ánimo de llenar intersticios y así poder cooperar más con el texto. Se trata de identificar con los estudiantes, a través de la pedagogía de la pregunta y de la conjetura, los elementos no dichos en el texto, es decir, sus implícitos, de este modo se hacen esfuerzos para alcanzar



las lecturas de carácter inferencial como en el momento en que se pide al niño que explique qué nos quiere decir el narrador en *Charlie y el gran ascensor de cristal*, cuando pone al personaje Gilligras, presidente de Estados Unidos, a ufanarse de su invención al crear el sacacorchos para zurdos.

Encuentro con la Red

Tras más de seis años de implementación de la propuesta, los encuentros que teníamos con las pocas compañeras de inicio de la aventura se fueron dilatando cada vez más por nuestras ocupaciones y las de Ernesto, hasta que se acabaron por completo. Más tarde intentamos organizar un grupo de estudio entre las mismas colegas, pero no nos funcionó.

Mis compañeras de institución y yo nos encontrábamos deseosas de pertenecer a un grupo similar. Afortunadamente, Luz Marina Nieto nos comentó que estaban organizando una red de lectura y escritura y acudimos al primer encuentro con Alba Luz Castañeda. En él supimos que esta Red, auspiciada por la Secretaría de Educación de México y por el CERLALC, tenía como objetivo crear espacios de formación y autoformación entre los docentes donde tendríamos la oportunidad de recibir su asesoría, asistir a diversos eventos inherentes a la lectoescritura, compartir experiencias y teorías al respecto, según los requerimientos e intereses de quienes integráramos la Red. Justo lo que queríamos.

De esta manera, en cada encuentro mensual compartíamos lecturas de diversos autores que nos sirvieron de sustento teórico y nos llevaron a reflexionar sobre nuestro rol de pedagogas, al mismo tiempo que comentábamos los libros para maestros y estudiantes donados para el fortalecimiento de la Red. Es así como hoy en día tenemos la suerte de contar con textos como *El nuevo escriturón*, primera donación de México, donde encontramos variedad de actividades para abordar la lectura y la escritura de una forma lúdica. Así mismo tenemos la serie *Interpretación y producción de textos*, surgida a partir de la evaluación de competencias en la cual se apreció debilidades de la producción textual, falta de coherencia, dificultad para seguir un

eje temático y estructurar cada texto de acuerdo con su intencionalidad; por tanto esta serie, de la autoría de Alba Luz y otras, contribuye a vigorizar la calidad de la producción en tanto que nos recuerda la diversidad de textos narrativos, descriptivos, argumentativos, su estructura y formas de trabajarlos en el aula. La labor ha sido reforzada por medio de videos que nos llevan a la vivencia del aula, hecho que nos da mayores herramientas para motivar a los chicos hacia la escritura.

En los encuentros de la Red también se nos invitó a leerles a los niños y permitirles llevar los libros a sus casas para compartir la lectura con sus padres. Sin embargo, ha sido difícil que esto último ocurra, pues la escasa preparación académica de estas mamás y papás (gran parte de ellos solo estudió la primaria y apenas una minoría terminó secundaria), sumado a la casi exclusiva dedicación al trabajo y a las labores del hogar y la ausencia de libros en la casa, hacen que la costumbre de compartir un libro con sus hijos e hijas sea ardua de implantar.

Atendiendo a la indicación de leerles en voz alta a los chicos, continué haciéndolo y seguí encaminando a los pequeños lectores por una aventura literaria, explorando sus mundos, viajando por universos fantásticos, donde experimentamos diferentes sensaciones, amenazas o desagradables, y sentimientos que conviven con los personajes de los relatos a través de sus búsquedas y aventuras. Esta práctica y la lectura individual, esto es la selección libre que hace cada estudiante del libro que desea leer, se fortalecieron desde la vinculación a la Red; fue notable su crecimiento cualitativo y cuantitativo por la variedad de materiales impresos que ésta ofrece.

Uno de los libros de mayor éxito entre los pequeños lectores ha sido *De maravillas y encantamientos* de la colección Libros del Rincón, que sirvió de inspiración a Lina Marín, una chica con síndrome de Down que me habían recomendado en el grado tercero. Desde el momento en que ella descubrió el libro no volvió a permitir que otros lo tomaran, permanecía absorta en las maravillas y encantamientos de los cuentos clásicos. Al finalizar el grado quinto su mamá también estaba encantada. "Lina dedica la mayor parte



de su tiempo a la lectura", comentaba Rubiela con orgullo y gratitud.

Por otra parte, aquellos niños y niñas que, por diferentes circunstancias han llegado a nuestra institución, después de haber cursado los primeros grados en otra y en la cual no han tenido contacto con la literatura, tienen dificultad para acercarse a las obras literarias y por tanto para comprenderlas mejor, situación que se refleja en sus intervenciones orales y reseñas cortas sobre los libros leídos. No obstante, las historias de los relatos clásicos y contemporáneos hacen que estos estudiantes se muestren interesados por la literatura. En todo esto la *Red Podemos Leer y Escribir* constituye sin duda uno de los mejores apoyos que hemos tenido.

Rastros quiméricos

En este momento es visible el crecimiento intelectual y personal de los estudiantes en tanto que su interacción con los textos literarios responde en gran medida a sus necesidades comunicativas. Su visión sobre ellos va más allá de la literalidad, saben que explorando esos territorios desconocidos, esos universos de significación, los conocimientos se amplían y por ende la obra cobra un sentido mayor.

De ellos dan cuenta sus producciones escritas que a su vez reflejan los sentimientos que les despiertan la literatura:

Yo sentí en mi imaginación algo muy especial, como un pensamiento muy lindo, en el cual yo estaba en todo, pero yo en realidad estaba aquí y no allá, en donde pensaba estar (Claudia Marcela, cuarto grado).

Esto pequeños lectores logran construir imágenes edénicas y sensoriales cargadas de melodía, colorido y aromas placenteros que consiguen sumergirlos en los mundos de ensueño que crea el escritor.

Yo me sentí como actor del cuento y me sentí mucho más tranquilo y fresco... sentí como si fuera una miniatura (Arley Parda, cuarto grado).

El libro me pareció muy interesante porque se trata de una muñeca y, además, le da a uno entusiasmo porque es maravilloso sentir tanta alegría por nuestro cuerpo (Jenny Lorena González, cuarto grado).

Zoro es un poema fantástico que nunca lo voy a olvidar porque me despertó algo maravilloso y grande, pero hay un pequeño problema, que ese sentimiento es difícil de explicarlo (Germán Higuera, tercer grado).

El enfoque pedagógico que ha guiado mis actuaciones docentes orientado a procurar unas condiciones óptimas para la comprensión, utilización y el disfrute del lenguaje ha consentido que la atención, el análisis y el placer sigan siendo los rasgos que caracterizan la inteligencia de mis estudiantes. La obtención de estos efectos ha hecho que las madres y los padres se encuentren complacidos y, por tanto, mantengan muy buenas relaciones con las maestras, lo cual redundará en un ambiente escolar cargado de actitudes entusiastas y colaboradoras.

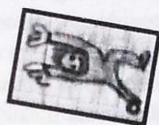
En este momento, la lectura y la escritura de textos literarios son el fundamento de nuestro proyecto curricular, pues es claro para el equipo de docentes el potencial de estos procesos y cómo las niñas y los niños pueden desplegarse así sobre una sólida base académica. No obstante, alcanzar una participación más efectiva por parte del profesorado requiere implementar importantes recursos y apostar por una transformación, así sea lenta y a largo plazo. Quizás nuestro esfuerzo vehemente permita definir criterios básicos en todo este cuento y alcanzar el anhelo de formar lectores y escritores competentes.



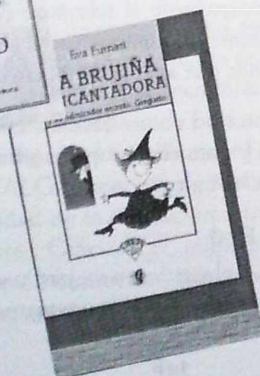
Libros al encuentro de sus lectores

Elena Mancera Mancera

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas



En mi rol como mediadora para el fomento de la lectura, mi interés se ha centrado en ayudar a mis estudiantes a descubrir la magia del libro y despertar con ello el gusto por la lectura.



La enseñanza y el fomento de la lectura y la escritura, particularmente en los primeros años, ha sido una inquietud constante a lo largo de mi experiencia docente. Soy consciente de que es función primordial de la educación formar individuos integrales, capaces de comprender, analizar, interpretar y cambiar su realidad social, lo cual implica necesariamente generar espacios para promover un uso pleno de la lengua escrita.

El préstamo domiciliario de libros y el cuaderno viajero son dos de las estrategias pedagógicas a las que he acudido para lograr mi cometido y gracias a ellas he podido aproximar a mis estudiantes al lenguaje de una manera agradable, cercana y participativa. Se trata de una experiencia que vengo desarrollando desde hace ya varios años con niños y niñas de quinto grado del Centro Educativo Distrital Clemencia de Caicedo, actualmente Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, sede C.

Cabe anotar que el ambiente familiar de mis estudiantes no es el apropiado para la formación de lectores. La situación económica de sus familias obliga a ambos padres a trabajar, quedando los niños al cuidado de los abuelos, tíos, o algún otro familiar, e incluso hay quienes permanecen solos en sus casas sin un adulto que los cuide y los guíe, teniendo como único acompañante al televisor. Además, la escolaridad de los padres solamente en algunos casos alcanza el bachillerato completo y hay muchos que apenas terminaron la primaria.

Por lo anterior, es todo un reto como docente crear en los niños y las niñas hábitos lectores y para ello propicio situaciones significativas que promuevan una lectura con sentido.

El encuentro con la Red

El préstamo domiciliario y el cuaderno viajero nacieron en nuestra institución en el marco de un proyecto cuyo propósito es enamorar



a los niños y niñas de la lectura y la escritura. En efecto, gracias al liderazgo de la directora de aquel entonces Gloria Barrios de Laverde, hacia el año 1990 empezamos a dar un viraje en la metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo como base la propuesta pedagógica constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita de Emilia Ferreiro y Ana Taberosky, pioneras en la investigación a propósito de la manera como los niños y las niñas, en sus primeros años de escolaridad, van descubriendo la clave alfabética de la escritura en un contexto dado, otorgando sentido y significado a sus propios escritos. Para lograr esto se debe promover la realización de una producción escrita que parta de situaciones significativas y de una necesidad sentida por los niños y las niñas.

Estando en este proceso de cambio, la institución se vinculó a los talleres del Rincón del Cuento organizados por la Secretaría de Educación del Distrito. Oralidad, imagen visual y texto escrito hacían parte de esta propuesta orientada a la formación de lectores y escritores -principalmente en los niños y niñas de primero a tercero de Educación Básica Primaria- fundamentada en la lectura de cuentos y el uso de la televisión con fines pedagógicos.

Con la participación en estos talleres obtuvimos la primera dotación de libros de literatura infantil, volúmenes que aún hoy en día se encuentran en uso. Ellos, y otros aportados por los estudiantes, nos permitieron iniciarlos como lectores activos y críticos, capaces de expresar claramente sus propias ideas de manera oral o escrita.

Manteniendo el deseo de optimizar las estrategias empleadas en el área de lenguaje, en 1996 la institución se vinculó al proyecto *Podemos Leer y Escribir*, liderado por la Secretaría de Educación del Distrito con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública de México y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLALC- que tenía el propósito de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de lectores y escritores. Gracias a él, nuestro proyecto se dinamizó al entrar en interacción con otras instituciones educativas con quienes compartíamos inquietudes pedagógicas.

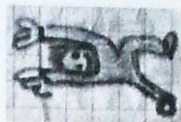
En 1998 fuimos partícipes de la transformación que sufrió este proyecto convirtiéndonos en una red de maestros, la *Red Podemos Leer y Escribir* a la cual se fueron vinculando instituciones de diversas localidades de Bogotá interesadas en avanzar en la formación de lectores y escritores. Así, la Red se ha constituido en un espacio sin igual de capacitación y formación profesional, en donde los docentes intercambiamos experiencias pedagógicas, los avances, los logros, las dificultades con las que nos enfrentamos en el trabajo con la lengua escrita, lo que a la postre fortalece nuestras prácticas pedagógicas, dentro y fuera del aula, a favor del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Como dinamizadora de la Red en mi institución, asisto a los encuentros programados y luego comparto con mis colegas los principales aprendizajes, las reflexiones, a la vez que las estrategias propuestas.

En un principio el énfasis de los encuentros de la Red estuvo puesto en el uso del libro y en ampliar nuestro conocimiento sobre literatura infantil y juvenil; luego, poco a poco se fueron integrando los procesos de lectura y, en este momento, se está trabajando también en la producción textual.

Gracias a la Red hemos adquirido una mirada crítica frente a múltiples textos —narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos—, situación que nos ha permitido dar un manejo adecuado a las donaciones de libros que hemos recibido desde 1996 y a los ejemplares que la institución ha adquirido en las Vitrinas Pedagógicas¹. A su vez, la Red ha enriquecido nuestras estrategias encaminadas a que los estudiantes tengan un mayor acercamiento a los libros, con la convicción de que la lectura es una habilidad que se desarrolla si se practica.

Por fortuna, nuestra institución cuenta hoy en día con una biblioteca conformada por libros de diferentes géneros literarios y variados autores, la cual es motivo de orgullo para todos. Sabemos que cuan-

¹ Las Vitrinas Pedagógicas son una estrategia de la Secretaría de Educación de Bogotá diseñada para que los maestros y maestras puedan conocer la oferta de libros y a su vez seleccionar aquellos que adquirirán para su institución conforme el presupuesto asignado. Se trata de un evento que se realiza una vez al año en el Centro de Exposiciones Corferias de Bogotá.



do hay variedad de libros, un lector tiene mayores posibilidades de ir encontrando aquellos libros que le permitan ganar cada vez más autonomía en su desarrollo como lector.

Libros que salen de las estanterías

Que los libros pasen de mano en mano y no permanezcan en las estanterías perfectamente organizados y archivados es la enorme responsabilidad que tengo como dinamizadora de la *Red Podemos Leer y Escribir* y como encargada de la biblioteca.

Para ello, al inicio de cada año me ocupo de armar unas maletas viajeras que contienen una buena oferta de lectura acorde con la edad de los niños y las niñas e incluye volúmenes de variados géneros: álbum, poesía, cuento, novela, textos informativos, teatro, mitos y leyendas. Cada docente responsable de curso recibe la colección conformada por cerca de 40 libros con su respectivo inventario y diseña estrategias de lectura y de escritura a partir de ellos. Después de dos meses, cuando se estima ya han sido trabajados todos los libros, las maletas siguen su viaje a otro curso, garantizando así el contacto de los estudiantes —en el aula o en su casa— con muchos libros a lo largo del año escolar.

En mi caso particular como docente de quinto grado, prácticamente todos los libros que me llegan en las maletas viajeras son destinados al préstamo domiciliario donde son leídos en familia. No obstante, también solemos hacer en el aula lecturas colectivas de cuentos y novelas, en este último caso por capítulos, que son elegidos en su mayoría por los mismos niños. Dejar en suspenso la lectura para el día siguiente ha sido una excelente manera de cautivarlos y motivarlos. Animarlos a leer por gusto propio es mi propósito y lo he logrado. Recuerdo por ejemplo el gran pedido que tuvo *Matilda* de Roald Dahl después de haberlo leído en clase, todos deseaban llevarlo para su casa y compartirlo con su familia.

Libros que van a casa en busca de nuevos lectores

En efecto, el préstamo domiciliario se ha constituido en una estrategia para formar lectores autónomos, ya que cada quien elige li-

brememente qué desea leer. Usualmente los viernes destinamos un tiempo para ello de tal suerte que tienen el fin de semana para disfrutarlo; de no alcanzar a concluir la lectura, tienen la oportunidad de renovar el préstamo por una semana más. Las tarjetas de préstamo que diligencian los estudiantes, me permiten tener un control de los libros.

Puedo decir que el préstamo domiciliario se ha convertido ya en un hábito de mis estudiantes, al punto que todos los viernes, tan pronto como me ven, me atropellan con preguntas del tipo: "profe, ¿cierto que hoy nos va a prestar libros?", "¿a qué hora lo vamos hacer?", "yo ya sé qué libro quiero llevarme".

Con mucha satisfacción he podido constatar que los libros al ir a casa suelen ser leídos por otros miembros de la familia: padres, hermanos, tíos... ampliándose el círculo lector. En efecto, al devolver los libros, más de uno me comenta que otro miembro de la familia leyó e incluso algunos padres o madres hacen sus comentarios, bien sea en el cuaderno viajero o personalmente.

Libros que generan una escritura

¿En qué consiste el cuaderno viajero? Se trata, como su nombre lo indica, de un cuaderno que viaja de casa en casa y donde los estudiantes consignan por escrito sus comentarios, un resumen o una recomendación sobre el libro leído. Durante la semana se rota el cuaderno viajero de tal forma que todos los estudiantes dejan allí sus comentarios. Se trata más que todo de que vayan perdiendo el miedo a escribir. Por lo general leo lo que escriben y si encuentro errores, ya sea de redacción o de ortografía, les hago la observación en forma personal para que mejoren. De esta forma se propicia la producción escrita a partir de la experiencia lectora, una escritura que parte de una situación significativa como lo es la lectura de un libro elegido por cada quien.

A su vez, el cuaderno viajero está al servicio de la lectura. Ser un lector eficaz en la sociedad actual, han dicho Freebody y Luke²,

² Freebody y Luke (1990) citado por Gras D. Lewis M. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Editorial Morata. Madrid.



significa "desarrollar la habilidad para desempeñar cuatro funciones: la de descifrador (¿qué dice?); la de ser partícipe del texto (¿cómo puedo entender esto? ¿qué significa?); la de usuario del texto (¿cómo puedo utilizar esto? ¿qué puedo hacer con ello?) y la de analista del texto (¿cómo puedo responder a esto? ¿qué efecto me produce?)". En este orden de ideas, las propuestas de lectura y escritura que hacemos a los estudiantes les permiten desempeñar estas funciones de interacción y de producción de sentido.

Cómo no recordar ahora a Luisa Fernanda Aponte, estudiante que presentaba dificultades en lectura y escritura, quien se refirió de la siguiente manera al libro que lleva por título *Juegos de ingenio*: "Me gustó el libro porque es muy productivo, me enseña a pensar, me ayuda a desarrollar la mente. Gracias por los libros que me prestan para leer". O el siguiente comentario de Blanca Inés Cárdenas, madre de familia, consignado en el cuaderno viajero y que coincide con lo que nosotros buscamos a través del proyecto: "Me agrada mucho el que se le inculque a los niños el hábito de la lectura porque en las circunstancias de la vida que estamos viviendo ahora, la niñez y la juventud están perdiendo los buenos hábitos y el leer es uno de ellos, porque se enriquecen intelectualmente y hay una mejor preparación de conocimiento hacia la vida".

En efecto, formar lectores para la vida, que respondan a las exigencias del mundo actual y así puedan desempeñar un papel activo en la sociedad ha sido nuestra búsqueda como institución. Somos conscientes de lo apremiante que resulta para ello desarrollar en nuestros estudiantes su capacidad para interpretar, construir, imaginar, soñar, analizar y dar cuenta de lo leído, y de allí que diseñemos diversas estrategias para ello como lo son el préstamo domiciliario y el cuaderno viajero.

A manera de balance

En mi rol como mediadora para el fomento de la lectura, mi interés se ha centrado en ayudar a mis estudiantes a descubrir la magia del libro y despertar con ello el gusto por la lectura. Como bien se afirma, no se puede querer los que no se conoce. Una vez los niños

y niñas entran en contacto con los libros, sus gustos y preferencias van encontrando eco en los textos y suelen establecer con ellos una relación indisoluble.

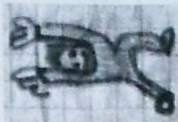
He visto crecer esa relación lector-libros en cantidades de estudiantes que por mucho tiempo habían permanecido apáticos o indiferentes ante la lectura. Hay quienes me dicen que no llevan libros a su casa porque de todas maneras no los van a leer, pero entonces, conociendo las particularidades de cada estudiante, hablo con ellos y logro persuadirlos de las ventajas de tomar en préstamo un libro. Es una lástima, no obstante, ver que algunos de ellos empiezan apenas a enamorarse de la lectura cuando ya está a punto de finalizar el año escolar.

En ese camino estamos y como dinamizadora de la Red hago en nuestra institución todo lo que está a mi alcance para lograrlo. Y es que adquirir el hábito de leer no es tarea fácil, no es algo que se logra de un momento a otro, de allí que sea conveniente iniciar este proceso desde la más temprana infancia.

Este rol que he asumido, a la vez que me ha traído un cúmulo de responsabilidades adicionales a mi quehacer diario, ha sido para mí fuente de grandes satisfacciones al lograr el compromiso de las docentes de la institución con las actividades de la Red. Sin embargo, la lucha no es fácil. Una de las tareas de mayor dificultad es involucrar a todos los docentes, pues quienes no han vivido el proceso presentan alguna resistencia a romper con sus esquemas. Así mismo, la organización escolar no cuenta con tiempos para la socialización de experiencias, lo que dificulta establecer criterios comunes para el trabajo en equipo.

También ha sido satisfactorio ver la participación cada vez mayor de los padres en las actividades que promueve la Red. No obstante ser el número de ellos reducido, espero estar abonando el terreno para ampliar la participación de la familia en esta tarea.

Para finalizar, puedo dar fe de que con la aplicación del proyecto de lectura y escritura en nuestra institución hemos logrado desarrollar en los niños y las niñas actitudes positivas hacia estas dos acti-



vidades vitales para el enriquecimiento cultural. A su vez, el proyecto ha repercutido en la actitud y motivación de nosotros los maestros y las maestras. En definitiva, se han constituido en retos que nos hacen crecer. Desde esta vivencia invito a mis colegas educadores a irrumpir con nuevas estrategias en sus aulas, y con ellas a enriquecer su hacer.

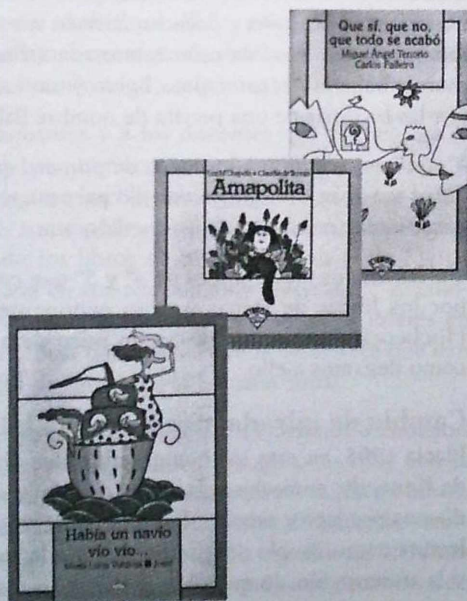


Vida, pasión y muerte de una biblioteca escolar

Guillermo Bernal Arroyave

Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres

*No bastan las
buenas bibliotecas.
Los libros por sí
solos, no hacen
lectores.*



Es un lugar común escuchar a los docentes decir que los niños no leen. Pero en la biblioteca de la Escuela Llano Grande de Patio Bonito, en la hora del recreo, se formaban largas colas para entrar y con frecuencia debíamos cerrar la puerta porque ya no cabía más gente.

Varias imágenes se me vienen a la memoria. Aquella niña de preescolar que nos visitaba con frecuencia, acompañada de dos o tres amiguitos, y quien tejía historias a partir de las imágenes de un libro tipo álbum con tal coherencia que se robaba la atención de buena parte de los lectores presentes en la biblioteca.

Y la otra niña, nuestra "babuchóloga" que solo pedía libros sobre babuchas: *No me quiten a Babucha*, *Babucha mía para siempre*, *Salven a mi babucha*, quien lejos de estar interesada en temas árabes (para los moros, babucha es un zapato ligero y sin tacón), estaba atrapada por las historias de una perrita de nombre Babucha.

Y cómo no recordar a los niños de primero que con cierta periodicidad armaban un sigiloso corrillo para mirar embelesados la lámina de un libro donde una madre daba a luz.

Y a los chicos más grandes de 4° y 5° que compartían su adicción por los libros de terror y cuyo exponente favorito era Alfred Hitchcock. Permítanme hacer un poco de historia para contarles cómo llegamos a ello.

Cambio de mirada, cambio en la biblioteca

Hacia 1995, en esta institución educativa ubicada en la localidad de Kennedy, entrevimos la necesidad de replantear lo que entendíamos por leer y escribir. Era urgente ir más allá del concepto de lectura como simple descifrado, superar la escritura como la copia y la transcripción de modelos, y hacer un manejo diferente de las



bibliotecas de aula que para ese entonces eran regularmente surtidas con libros de texto que le imponían al docente el camino en la clase y obstruían la posibilidad de pensar con cabeza propia y de introducir cambios.

Estas inquietudes nos llevaron a formular y poner en marcha en la escuela un proyecto de lectura y escritura que dimos a conocer en diversos foros locales y distritales. Justamente, gracias a ello, fuimos seleccionados, junto con otras 150 instituciones de Bogotá, para hacer parte del programa *Podemos Leer y Escribir*, liderado por la Secretaría de Educación Pública de México y por el CERLALC, orientado a la formación de lectores y escritores en escuelas latinoamericanas.

La vinculación a este proyecto tenía un ingrediente adicional: recibiríamos una colección conformada por 95 libros informativos y de literatura infantil. Recuerdo que en marzo de 1996, cuando nos llegaron los libros, hicimos una exposición y un acto muy solemne, digno del gran regalo que recibíamos. Ahora poseíamos una pequeña, pero equilibrada y llamativa colección de libros, como para darle todo un banquete a la curiosidad y a la imaginación.

Solicitamos a los estudiantes y a los docentes que asistieron a la exposición que nos dejaran conocer su opinión sobre los libros y ellos, gustosamente, dejaron huellas de su complacencia y sus asombros. He aquí algunos testimonios: "La biblioteca me pareció muy interesante, sobre todo los libros de historia, como el de Marco Polo. Los libros para leer en voz alta son muy divertidos". "El colorido, los títulos sugestivos y la variedad despiertan el interés en quien ve la colección". "Esta tan provocativa la biblioteca que dan ganas de sentarse a leer durante toda la Semana Santa".

Sobre esta pequeña pero apreciada base, comenzamos a construir una gran biblioteca. En efecto, al poco tiempo contamos con la suerte de recibir un dinero de la Secretaría para invertirla en libros. Qué libros adquirir era clave, de allí que antes de hacer la inversión, discutimos criterios y dimos prioridad a aquellos de literatura infantil y a los de carácter informativo. ¿Por qué estos y no libros de

texto? Porque sabíamos que ellos responden a los intereses de los chicos, a sus expectativas, a sus preguntas, a su necesidad de compañía; a su vez, era apremiante para nuestros propósitos enriquecer el ambiente de la biblioteca con escrituras diversas. El mismo criterio se mantuvo en las vitrinas escolares¹ de los años siguientes.

Para el 2002 teníamos una colección formada por 558 ejemplares de literatura infantil y juvenil, 257 títulos de psicología y pedagogía y muchos libros informativos, además de videos; casetes y programas para el computador. Una biblioteca en el sur de la ciudad, propia de un colegio del norte.

No bastan los buenos libros

El período comprendido entre los años 1996 y 1999 fue dedicado a la formación de la biblioteca. Para empezar necesitábamos un espacio físico y durante algunos años los libros estuvieron ubicados en el mismo salón donde estaban los computadores; eso no era ni sala de informática ni biblioteca. Finalmente, en el año 1999 se habilitó un salón para la biblioteca.

Aunque la biblioteca estaba disponible todo el tiempo para que los docentes consultaran o retiraran libros y organizaran actividades relacionadas con la lectura y la literatura en sus salones de clase, los balances que se hacían año tras año no eran alentadores. Los docentes continuaban apegados a los libros de texto, no consultaban los libros para su formación y los libros informativos y literarios eran usados en pocas oportunidades y por muy pocos maestros. En suma, la biblioteca estaba prácticamente subutilizada.

Lo que no terminábamos de entender era que no bastan las buenas bibliotecas. Que los libros por sí solos, no hacen lectores. A pesar de tener todos los recursos al alcance, la escuela no era ni se proyectaba como un espacio alfabetizador. Es decir no le estaba dando a los niños y niñas lo que los hogares de estos sectores de la ciudad

¹ Las vitrinas escolares son lugares de encuentro de docentes y editoriales, auspiciados por la Secretaría de Educación, que nos permite conocer y adquirir los libros y los materiales didácticos más recientes.



no les pueden ofrecer: contactos frecuentes con materiales escritos, contactos indispensables para que la lectura se constituyera en una práctica cotidiana. Sin quererlo, estábamos contribuyendo a que la lectura y la escritura siguieran siendo patrimonio de aquellos que nacían en un medio letrado.

Dice Gianni Rodari, ese maravilloso escritor italiano que "el encuentro definitivo entre los muchachos y los libros se da en los salones de clase. Si el cambio se da en una situación creativa, donde tenga valor la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura que no nace con ellos, porque no es un instinto"². ¿Qué situaciones estábamos propiciando los docentes para ello? ¿Qué papel de mediadores entre los niños y los libros estábamos cumpliendo? ¿Eran en efecto situaciones más ligadas a la vida que al ejercicio? ¿Los niños percibían a sus docentes como lectores? Definitivamente teníamos grandes vacíos.

Creando que así se le pondría remedio a nuestras deficiencias, en el año 2001 se tomó la decisión institucional de que cada curso, de preescolar a quinto grado, tuviera una hora semanal de biblioteca, actividad que estaría a mi cargo en mi calidad de docente de apoyo (los docentes de apoyo no tienen un curso a su cargo; por lo general, hacen su aporte en el área de su especialidad). En consecuencia, no solamente me haría responsable de la biblioteca y del trabajo directo con los estudiantes en la hora semanal asignada para ello, sino que daría asesoría a los docentes.

Esta posición me facilitaría el trabajo como dinamizador de la Red y me permitiría, además, clasificar y catalogar los libros, estar pendiente de las necesidades de los docentes en cuanto a préstamos tanto personales como para trabajar en el aula. Los augurios eran los mejores.

Respecto a la hora semanal de biblioteca, me dediqué entonces a elaborar un programa cuya temática era más o menos similar para todos los cursos, pero cuyo desarrollo variaba de acuerdo con el nivel de cada curso. El programa se componía de seis unidades y

² Rodari Gianni (1999) *Gramática de la fantasía*. Panamericana. Bogotá. Pág. 179

cada unidad estaba centrada en una actividad de lectura, una de escritura y una de oralidad. Por ejemplo, en la primera unidad hablábamos de hadas, hacíamos juegos con palabras y explorábamos de manera libre los libros de la biblioteca. En la segunda unidad hablábamos de elfos, gnomos y duendes, luego realizábamos juegos con la poesía y cada lector recomendaba los libros que más le gustaban. Así sucesivamente con las demás unidades, y teniendo siempre presentes las veinte metas que la *Red Podemos Leer y Escribir* se había propuesto recientemente.

La lectura como posibilidad de recreación

La escuela tenía algunos computadores, pero como ya se dijo no había sala de informática propiamente dicha; en el año 2002 completamos siete computadores y se abrió la sala con la idea de iniciar a los niños en los misterios de esta nueva técnica. En un comienzo se pensó que esta iniciación la hiciera cada profesor en su curso, pero no todos los docentes sabían manejar los computadores y no era claro quién se hacía responsable del salón. Entonces, se me asignó a mí la tarea de dictar tecnología e informática en todos los cursos, de preescolar a quinto de primaria, lo cual ocupó todo mi tiempo. Como consecuencia de esta decisión, la hora de biblioteca con cada curso se canceló y la asesoría prestada a los docentes se limitó al tiempo del descanso. Aunque no era mucha la demanda, tenía que atenderlos de afán, sin la pausa y la dedicación suficientes para poder sugerir y escoger lo mejor.

Como animador de la *Red Podemos Leer y Escribir*, me sentía en la obligación de buscar nuevos espacios de lectura. Entonces quise mostrar que el disfrute de los libros es otra alternativa de recreación. Con este propósito tomé la decisión de abrir la biblioteca durante el descanso, bajar los libros de los estantes y poner unos cien ejemplares al alcance de los niños que entraran a ella.

Fue realmente gratificante ver que la biblioteca era visitada por grandes y chicos con gran variedad de intereses. Mientras algunos se mostraban deseosos de consultar a propósito de un tema específico, otros querían leer cuentos. También había aquellos que ya can-



sados de correr y de saltar entraban para descubrir qué era aquello tan poderoso que atraía a sus demás compañeros, cuál era la magia de ese lugar. Así como algunos se demoraban apenas unos minutos, otros se quedaban durante todo el tiempo de descanso. Muchas caras comenzaron a volverse familiares. Era evidente que la lectura era para ellos su forma de jugar y descansar.

Así entonces, el objetivo de convertir la biblioteca en otra posibilidad de esparcimiento se cumplió rápidamente. La biblioteca era un lugar agradable y llamativo porque había una oferta amplia de libros y todos estaban al alcance de la mano, no se hacían preguntas, ni se pedían resúmenes, se les permitía leer como a bien tuvieran. El decálogo propuesto por Daniel Pennac ("Los derechos del lector") en su libro *Como una novela*, era regla de oro dentro de la biblioteca.

El nacimiento de un círculo de lectura

Después de dos meses de tener abierta la biblioteca, elaboré un formato con algunas preguntas que arrojaran indicios más o menos seguros de que el libro solicitado había sido leído y les propuse a los niños que cada vez que terminaran un libro, lo llenaran. Al mes de haber puesto en marcha esta estrategia, conté la cantidad de libros que había leído cada uno de mis lectores habituales (¡tres, cuatro y hasta cinco!) y con los diez mejores lectores armé un cuadro de honor. El cuadro se titulaba "Los duros y duras de la lectura", en razón de que así se llamaba el PEI de la institución.

Entonces tomé la decisión de conformar con ellos un círculo de lectura, cuya estrategia venían aplicando otros colegas de la Red desde el año anterior, siguiendo el ejemplo del trabajo con jóvenes para la promoción de la lectura que se hacía en México, solamente que aquí nos habíamos arriesgado a hacerla con pequeños. El círculo se concibió como un grupo de "lectores que no requieren una orden, un horario o un libro impuesto por otros; para ellos leer es una opción personal, es parte de su vida. Leen lo que les gusta, cuando lo deseen, donde quieren y con quien quieren"³.

³ Boletín de la Red Podemos Leer y Escribir. Abril-mayo de 2002, No. 9. Pág. 1.

Quienes entraron a hacer parte del círculo de lectura de la Escuela Llano Grande, adquirieron el derecho a llevar libros para la casa y cambiarlos cuando lo terminaran de leer o los aburrieran.

Mes a mes, el círculo se ampliaba con los nuevos niños que aparecían en el cuadro de honor. Nos reuníamos dentro de la escuela, cada quince días, durante una maravillosa hora para conversar a propósitos de los libros leídos, sus personajes más interesantes o divertidos, datos de sus autores, describir lugares llamativos, inventar sopas de letras o crucigramas a propósito de los libros. También era el escenario para recomendar libros y hacer menús de lecturas.

La dinámica de estas reuniones fue uno de los mayores desafíos. Debía planear muy bien cada reunión para lograr que se avanzara en una conversación entre lectores, que encontraran cada día nuevos estímulos y motivos para seguir leyendo, así como mejores criterios para seleccionar sus lecturas.

Al finalizar octubre de ese año, último mes en el que se hicieron préstamos, hice un balance y encontré que en los cuadros de honor de algunos meses aparecieron niños y niñas con diez y doce libros leídos, lo que significaba que durante el año escolar hubo quienes leyeron casi medio centenar de libros. Reconozco que me sentí muy orgulloso de ello.

Brusco final

Al año siguiente (2003) reinicié el círculo de lectura con todo el conocimiento adquirido el año anterior y el apoyo decidido de mis compañeros docentes y de la directora. Desafortunadamente, hacia el mes de marzo, la Escuela Llano Grande fue fusionado con la escuela Patio Bonito I. Las condiciones cambiaron totalmente. La discusión ya no era cómo entusiasmar a los niños para que leyeran y escribieran, sino a cuántos maestros tenía derecho la institución de acuerdo con el parámetro dado por la Administración Distrital, en qué sede faltaban maestros, etc. Como producto de este nuevo ambiente tuve que llenar otras necesidades y repartir mi tiempo en tres sedes. El círculo se acabó y la biblioteca fue cerrada.



En la última reunión del círculo les expliqué a los niños y niñas que lo conformaban las circunstancias que obligaban a acabarlo. Todos los lamentaron y expresaron su descontento. Pero a los demás niños de la escuela no les pude avisar. Por eso, en las primeras semanas que sucedieron al cierre, encontré filas de niños en la puerta de la biblioteca esperando ansiosamente a que esta se abriera.

¿Por qué una estrategia que muestra resultados contundentes y que es tan elogiada, se termina sin mayores consideraciones? Si realmente hay compromiso institucional con un proyecto de lectura y escritura, ¿por qué no se defiende su permanencia? Estas fueron las primeras preguntas que me hice, con desencanto y no poca irritación.

Es un hecho: la fusión de instituciones implicó cambios bruscos y en muchos casos entró como una máquina infame, arrasando lo construido después de largos procesos.

No obstante, con el tiempo he entendido que este final tan brusco del círculo de lectura y del servicio de la biblioteca en la hora del descanso, se debió también a problemas de gestión del proyecto. Ahora entiendo que no comprometimos suficientemente a todos los docentes ni repartimos responsabilidades, que el proyecto de lectura y escritura descansó en los hombros de una sola persona, que no hubo una formación sistemática de los otros docentes como lectores y como mediadores, de modo que cualquiera de ellos estuviera en capacidad de suplir la ausencia del animador. En fin, no pensamos en políticas que garantizaran la continuidad de la propuesta.

Mirando en perspectiva, hoy veo también críticamente lo hecho. Si tuviera la oportunidad de llevar a cabo de nuevo una experiencia similar, pondría atención en algunos criterios que orientaron la vida del círculo de lectura. Por ejemplo, el formato que debían llenar los niños, quizás iba en contravía del espíritu de libertad que reinó en la biblioteca y con los derechos del lector propuestos por Pennac, pues llenarlo implicaba de alguna manera responder preguntas, someterse a evaluación, a medición, etc. No obstante, entre los chi-

cos había una brava competencia por llenar la mayor cantidad de formatos posible, lo cual no habla bien del formato, sino de la motivación que tenían niños y niñas por hacer parte del círculo.

Por otra parte, el criterio para ingresar al círculo tenía en cuenta más la cantidad que la calidad. Creo que así se pierde de vista que hay lectores que dialogan con el texto, que lo complementan, que son otras personas cuando terminan de leer un libro; y hay otras que no le hacen preguntas al texto, que no se comprometen como lectores, que salen de la lectura igual a como entraron. Para los primeros, un solo libro puede cambiar radicalmente sus vidas. Para los segundos, diez, veinte libros dejaran apenas leves surcos en la piel.

A su vez, faltó hacerle seguimiento a lo que pasaba en la casa con los libros, con qué personas de la familia era compartido, qué efectos provocaba en la familia, cómo era leído, eran o no comentados, etcétera. Este seguimiento hubiera sido clave para diseñar estrategias que permitieran vincular a los padres de familia y a los hermanos o hermanas.

Pese a los fracasos y a las dudas, de todas maneras fue una experiencia hermosa y enriquecedora. No solamente me permitió ver las enormes posibilidades de crear círculos de lectura directamente desde la biblioteca, sino que pude constatar que los niños y las niñas sí leen cuando encuentran libros de su interés y que quienes empiezan a leer, necesitan más apoyo que control. Qué duda cabe.

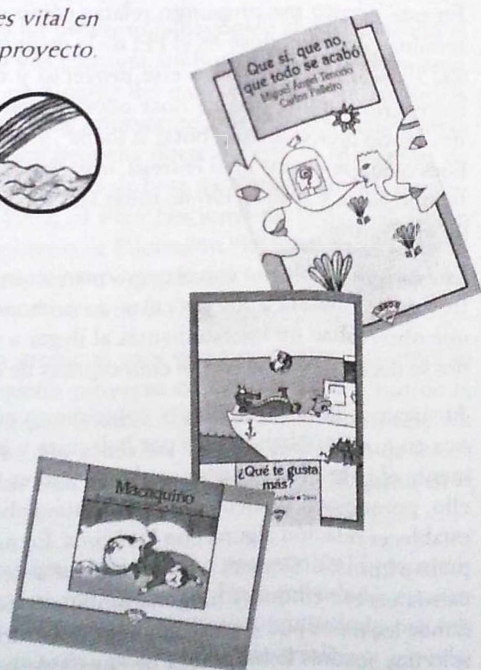


La lectura y la escritura: el alma de un proyecto institucional

Lucía de Jesús Bejarano U.

Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy

*Acompañar, secundar al
niño en sus lecturas, y no
solo de aquellas que
atribuimos favorables
para el área de Lengua
Castellana, es vital en
nuestro proyecto.*



Encontrar una institución donde todos los compañeros y compañeras docentes se preocupan por buscar estrategias para promover e incentivar el gusto por la lectura es de las mejores cosas que me ha pasado en la vida. Aquí, en la institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy sede B, jornada de la mañana, antes Pastranita, me he enamorado del trabajo pedagógico gracias al calor humano con el cual se enfrenta día a día la búsqueda por adelantar un proyecto que involucra a toda la comunidad educativa.

En este escrito me propongo relatar cómo un pequeño proyecto termina convirtiéndose en el PEI de la institución, los aportes de la *Red Podemos Leer y Escribir* a este proyecto y cómo hemos logrado sostenerlo durante más de doce años a pesar de querer en ocasiones, como dice el dicho, "botar la toalla", y es que no es para menos, pues requiere de una gran entrega, organización, trabajo en equipo, tiempo extra y planeación de todas las actividades de acuerdo con un eje central.

Este proyecto se inició con el cuestionamiento de un grupo de maestros de secundaria a los docentes de primaria por las dificultades que observaban en los estudiantes al llegar a sexto grado, de quienes se decía no sabían leer ni eran capaces de interpretar un texto.

Analizamos la problemática y coincidimos en que nuestros alumnos no manifestaban interés por la lectura y la escritura. Probablemente el bajo nivel académico de sus padres tenía algo que ver en ello, porque con su ejemplo no los estimulaban, ni los invitaban a establecer relación alguna con los libros. En su mayoría no les compraban libros, ni siquiera los de texto que se les pedían. Además, no existía en ese entonces ninguna biblioteca cerca de la institución donde los niños pudieran acudir a leer, por fortuna ahora tenemos a solo dos cuadras la biblioteca de la caja de compensación familiar



Colsubsidio. En suma, los y las estudiantes no tenían ninguna motivación por la lectura pues no se les había estimulado el gusto por ella y por la producción de textos.

El análisis hecho llevó al equipo a soñar con un proyecto de lectura y escritura, cuyas estrategias permitieran establecer conexiones entre las distintas áreas del conocimiento. Justo en ese entonces dos compañeras docentes, Margarita Quintero de nuestra institución y Violeta Lemus del Centro Educativo Distrital Alfonso López, una escuela vecina, adelantaban un curso en la antigua DIE-CEP (Departamento de Investigación Educativa y Centro Experimental Piloto), sobre manejo de textos. Ellas compartían con los compañeros de sus instituciones los conocimientos adquiridos y les explicaban que ello ayudaría a hacer más dinámicas las clases y salir de la rutina diaria.

Fue así como se inició un proyecto pedagógico al cual se le dio el nombre de "La lectura y la escritura, un horizonte hacia la comunicación", que sería el eje a partir del cual se integrarían las demás áreas. Pero faltaba algo muy importante: ¡los libros! La compañera Margarita consiguió una pequeña dotación con el Ministerio de Educación Nacional que sirvió de base para organizar una minibiблиотеa. Luego, en 1992, el Plan Nacional de Universalización auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional donó otros libros a la institución que fueron organizados teniendo en cuenta las instrucciones dadas en el curso de la DIE.

Las condiciones eran propicias para que a comienzos de 1993 se diera inicio a un pequeño proyecto de organización y uso de la biblioteca que recibió por nombre "La biblioteca, un espacio sin espacio" y que contaba con todos los libros, a excepción de los de texto que fueron dados a las docentes para que los trabajaran en el aula de clase.

Se organizaron talleres con el fin de dar a conocer los libros, motivar, invitar a leer, pasar un rato divertido. Estas actividades estuvieron organizadas por el Comité de Biblioteca constituido por tres docentes y dos niños de cada grado, quienes desarrollaron activida-

des como: el taller del cuento, el bazar del cuento, el bazar del libro, la hora del cuento.

La caja viajera, estrategia que venía implementándose en la institución desde que llegaron los primeros libros, seguía llegando a los salones a cualquier hora de clase y el maestro se apropiaba de ella para que los niños y las niñas pudieran tocar, ojear, cambiar los libros, leerlos acompañados, bien sea por su maestro o por un compañero; lo importante era que el niño estuviera en contacto con un libro.

Lo que sí se puso en funcionamiento desde que se inauguró la biblioteca, fue el préstamo de libros. Los estudiantes podían llevar libros a sus casas dejando a cambio el carné o la tarjeta de identidad, especialmente los fines de semana. Esta actividad se acompañó del cuaderno viajero; los libros eran devueltos con un pequeño escrito a propósito de un tema específico, acudiendo bien fuera a la poesía, la adivinanza, la narrativa (cuentos, fábulas, etc.) o como lo quisiera quien había tomando en préstamo el libro.

Otras actividades desarrolladas fueron del tipo "vamos a imaginar qué pasaría si los buenos de un cuento se volvieran malos y al contrario los malos fueran buenos" o cambiar el final o el inicio de un cuento o en qué animal quisieran convertirse y como sería el comportamiento acorde con dicho animal, finalmente, ¿qué pasaría si las vacas volaran?

Un aula para la biblioteca

Para el año 1995, nuestra institución ya contaba con 300 ejemplares entre libros de literatura infantil, literatura universal, informativos y textos escolares. Lo tan anhelado, lo esperado, se hizo realidad: ¡una sala de lectura debidamente acondicionada! En un salón se dispusieron los libros sobre mesas, de tal forma que quedaran al alcance de los niños. Se agruparon en cuentos, poesía, novelas etc. y se rotularon conforme a las normas dadas en el curso de manejo de biblioteca.

Para motivar a los niños y a las niñas a visitar la sala de lectura se organizaron varias actividades como aquella en la cual se pregonó



que los personajes de los cuentos se habían escapado de los libros y un grupo de niños se disfrazó imitando los personajes de algunos cuentos. Estos niños fueron de salón en salón invitando a sus compañeros a visitar la biblioteca, donde encontrarían a Pinocho, a Blanca Nieves y los siete enanitos, a la Bella Durmiente, a las hadas y a muchos más. Los alumnos quedaron fascinados con estos personajes, al punto que en las horas de descanso la sala se encontraba totalmente llena de niños que buscaban los cuentos de aquellos ídolos favoritos imitados por sus compañeros.

El proyecto pedagógico se convierte en el PEI y la Red aparece en escena

Con la vigencia de la Ley 115 de 1994, según la cual todos los establecimientos educativos debían elaborar un Proyecto Educativo Institucional -PEI-, y tras largas deliberaciones donde se contemplaron varios ejes del que sería el PEI de la institución, nuestro proyecto pedagógico fue elegido por unanimidad para ser la base de una formulación más amplia que cobijara a toda la institución y fue titulado de la siguiente manera: "Escuela comunicativa: la lectura y la escritura un horizonte hacia la comunicación".

En efecto, el proyecto había despertado el interés de todas las docentes y nos turnábamos para asistir a cuanto evento sobre lectura se hiciera en la ciudad. Fue precisamente en el lanzamiento de un libro en Fundalectura donde la compañera Margarita Quintero escuchó a una profesora hablar sobre un proyecto de lectura y escritura auspiciado por la Secretaría de Educación del Distrito. Entonces se le acercó para pedirle información y ella gentilmente le explicó que se trataba del proyecto *Podemos Leer y Escribir*, cuya coordinadora era Alba Luz Castañeda. Cuanto antes se estableció el contacto con ella y así supimos que cualquier institución educativa del Distrito podía inscribirse, siempre y cuando se presentara un proyecto para trabajar la lectura y la escritura, ¡y nosotros lo teníamos! Fue así como desde ese instante tuvimos la grata satisfacción de pertenecer a una Red que presta un valioso aporte a los maestros en beneficio de la población educativa: además de dotarnos con un acervo bibliográfico, nos enriqueceríamos con propuestas de for-

mación por intermedio de las compañeras María Luisa Ramírez y Margarita Quintero, quienes eran las dinamizadoras de la Red y se encargaban de la socialización de sus propuestas ante el grupo de docentes.

¡Y llegaron más libros!

La llegada de nuevos libros provenientes de México fue todo un acontecimiento. En la biblioteca se preparó su recibimiento: sobre una mesa estaba una gran caja forrada en papel regalo, con un inmenso moño cuya cinta caía hasta el piso. La sala había sido decorada en su totalidad con mensajes alusivos al acto. Era todo un homenaje a estos libros que llegaban desde tan lejos y todos queríamos saber qué leen allá, cómo están elaborados los libros, cuál es su contenido.

A este evento fueron invitados los padres de familia de todos los grados, los alumnos y todos los docentes. Como en cualquier acto que se respete, hubo el discurso de rigor y se hizo un brindis. Luego se procedió a abrir aquel hermoso regalo donado a la institución y cada participante pudo escoger un libro para leer. Después de media hora un padre de familia, cinco estudiantes y una docente compartieron con los asistentes sus lecturas.

Durante los siguientes días a la presentación de los libros de México se propiciaron diferentes actividades en la biblioteca para permitir a todos los estudiantes conocer los libros recientemente donados.

Un tropezón y un nuevo impulso

La biblioteca funcionó allí por espacio de unos dos años, porque al llegar los computadores a la institución, esta aula se convirtió en la sala de informática. Y no es que no estuviésemos de acuerdo con las tecnologías modernas como el computador, el VHS, la televisión, etc, lo que pasa es que estábamos tan complacidos con el aula de la biblioteca al ver la cantidad de estudiantes que en todo momento querían leer los libros, que no nos resignábamos a perder el aula de la biblioteca.



Dónde ubicar los libros para que los niños los leyeran era la pregunta que todos teníamos y, con mayor razón María Luisa, la bibliotecaria. Pues fueron a parar de nuevo a un rincón de una de las aulas de clase. Pero el deseo pudo más que las incomodidades y desde entonces aquellos "costalados de ilusiones", debidamente inventariados, se van rotando por las diferentes aulas donde cada maestro diseña sus propias actividades con los libros, además de aquellas que se planean para realizarse durante el año y que hacen parte de nuestra muestra cultural, llamada "La puesta en común".

Este sistema de rotar los libros por las aulas perduró por varios años, hasta que fue construida una planta física donde tenemos de nuevo un espacio para nuestra biblioteca, bien organizada y con una persona que se encarga del desarrollo de las diferentes actividades.

La recuperación del aula de la biblioteca nos llenó de satisfacción, pues allí podemos compartir con nuestros estudiantes momentos de lectura y escritura donde los docentes les transmitimos toda la felicidad de la lectura y somos sus cómplices al leer con ellos un libro que les presentó un compañero, uno que de pronto se encontraron o ese que esperaron ansiosamente. Con frases como las siguientes también los hacemos nuestros cómplices: "¡Miren niños este libro que he encontrado...un libro de poesía, de retahílas, de chistes! ¡Miren este que habla sobre la reproducción de los animales! De todos estos libros que su maestro le ha señalado, alguno de seguro lo pedirán en su próxima visita a la biblioteca".

Acompañar, secundar al niño en sus lecturas, y no solo de aquellas que atribuimos favorables para el área de Lengua Castellana, es vital en nuestro proyecto. Los procesos de lectura y escritura no son ajenos a las clases de ciencias naturales, ni de matemáticas, ni siquiera de educación física, área con la cual los niños expresan sus afectos. Pero sin lugar a dudas, "La puesta en común" ha sido una de las estrategias que más satisfacciones nos ha representado y a través de la cual hemos promovido una aproximación llena de gozo y significado a los libros.

La puesta en común: estrategia de socialización del proyecto

Hace ya varios años que en nuestra institución llevamos a cabo las llamadas por nosotros puestas en común que nos integran a estudiantes y docentes alrededor de una serie de actividades lúdicas, pedagógicas y culturales que llevamos a cabo durante el año lectivo y que concluye hacia el mes de noviembre con una gran muestra en la cual involucramos a todos los miembros de la comunidad educativa.

Es así como para cada año se propone un tema dinamizador, que es el eje de las actividades, permitiendo fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y la integración de las diferentes áreas del conocimiento, con miras a lograr el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Algunos de los temas dinamizadores han sido: "¿Cómo formar niños lectores?", "Ritual a Colombia", "La escuela juega con el miedo"¹, "Lo que cuentan los latinos" (tema que fue realizado exclusivamente con los libros de México donados por la *Red Podemos Leer y Escribir*), "Los elementos de la vida", entre otros.

Seleccionado el tema dinamizador, viene la investigación por parte de todos los integrantes de la institución. En esta fase, los libros y los talleres dados por la *Red Podemos Leer y Escribir*, desempeñan un papel importante pues son el soporte, la guía que va hilando las actividades y dándole sentido pedagógico a cada uno de los talleres que hacen parte de la estrategia, como por ejemplo el taller de investigación, el de producción de textos, el de material de decoración.

Los talleres se van alternando con la socialización de la investigación que, en primera instancia, permite fijar los subtemas que serán desarrollados por los distintos grados de acuerdo con los intereses y fortalezas de los docentes, así como del nivel de desarrollo de los niños y las niñas. Un tema siempre es trabajado por dos grupos para que se complementen.

¹ Invito a los lectores a leer el artículo de mi compañera Albina Rodríguez dedicado a este proyecto.



Una vez asignados los temas, las dos maestras responsables de él eligen la modalidad de expresión corporal (teatro, mimos, danza, rondas, dramatizaciones etc.) en la cual van a trabajar, se incrementa la lectura y se hacen los respectivos escritos colectivos o individuales. Luego vienen los consabidos ensayos generales, de tres a cinco, con el fin de lograr una perfecta coordinación entre los grupos y probar la música general que nos acompañará en el carnaval.

Terminados los ensayos generales, ya está listo el trabajo para la presentación. Así que nuestra "Puesta en común" consiste en mostrar el resultado de las actividades realizadas durante el año escolar con todos los estudiantes, donde lo primordial es la participación activa de los niños y no una muestra de ello, como se acostumbra en la mayoría de los actos culturales. Estamos convencidos de que debemos dar a todos los niños las mismas oportunidades, de acuerdo con sus habilidades y potencialidades.

Para el día del festival la institución se engalana, la decoración da un toque mágico y resalta el trabajo de los niños, padres y docentes. Uno de los últimos talleres es el de la decoración, grandes carteles con los escritos de los niños se ubican estratégicamente en el patio de manera que hasta el más recóndito lugar queda espectacularmente adornado. La entrada a la institución se decora sutilmente, porque es una invitación, es la antesala del evento. La víspera a la presentación, en horas de la tarde y en la noche, acudimos los maestros con nuestras propias familias y los estudiantes acompañados de sus padres para ayudar a dar los últimos retoques. ¡Todo es alegría, entre chiste y chiste se va la tarde, viene la noche y con ella tinto para todos y hasta canelazo!

El acto en sí es todo un acontecimiento, el colorido de los carteles contrasta con el vestuario de los niños y niñas. Es fácil detectar el amor y la creatividad con la que cada padre de familia logra confeccionar el traje de su hijo.

Basta con que la maestra de ceremonia suba a la tarima, tome el micrófono y dirija su saludo, para que todos los presentes se vayan acomodando y el silencio empiece a reinar. Al final de la velada las

miradas se pierden queriendo acaparar la imagen vivida, para no salir de un sueño en que se sumieron durante las dos horas o más que duró el evento y la fantasía. Solo una voz nos saca del letargo: "Señores, señoras, niños, niñas y docentes agradecemos su asistencia y su gentil colaboración en nuestra puesta en común y los esperamos en nuestro próximo evento".

A ustedes, queridos lectores, los invito a visitarnos y compartir con nosotros no solamente uno de estos eventos sino, si así lo desean, un día cualquiera de nuestro calendario escolar, donde podrán constatar cómo la lectura y la escritura se han constituido en el alma de nuestro Proyecto Educativo Institucional y están al servicio de la felicidad, del goce, del conocimiento. Y cómo todo ello es posible cuando los maestros asumimos que somos un colectivo, un colectivo capaz de construir nuevas realidades en ese maravilloso escenario, complejo y diverso, que llamamos institución educativa.



Luz Helena Arias Cadena

Institución Educativa Distrital La Chucua



Hacer un viraje en mi rol tradicional de maestra me ha permitido vivir de manera más gratificante mi quehacer diario, llenándolo de sentido tanto para mis estudiantes como para mí.

El presente escrito tiene por objeto compartir con mis compañeros docentes algunas estrategias para la producción de textos escritos que vengo trabajando hace algunos años con mis estudiantes y cuyo común denominador es la lúdica.

Se trata de estrategias que me han permitido vivir de manera más gratificante mi quehacer diario con los niños, llenándolo de sentido tanto para ellos como para mí. Gracias a ellas logré romper la monotonía y rutina que sentía y hacer un viraje en el rol tradicional que venía desempeñando como maestra en la enseñanza de la lectura y la escritura.

La mayor parte de las estrategias a las que me referiré aquí, están ligadas a los aprendizajes adquiridos en la *Red Podemos Leer y Escribir* a la cual me vinculé en 1996 cuando apenas iniciaba sus primeros pasos bajo la orientación de Alba Luz Castañeda. Igualmente han sido posibles gracias a la donación del acervo bibliográfico, material donado por el gobierno de México a través de dicha Red.

Si bien es cierto que mi vida como docente de primaria se transformó desde el momento en que me vinculé a la Red, sería años más tarde, en el 2000, cuando toda esta experiencia hace su despliegue, concretamente a raíz de mi traslado a la Institución Educativa Distrital La Chucua, jornada de la tarde, ubicada en la localidad de Kennedy. Allí me tocó por suerte un grado quinto. En total eran 43 estudiantes, 23 niñas y 17 niños, cuyas edades oscilaban entre los 9 y los 13 años. Se iniciaba una nueva etapa no solamente en mi vida de docente, sino como miembro activo de la *Red Podemos Leer y Escribir* en la cual lograría aterrizar en mi práctica docente algunas ideas sobre el proceso de escritura.

Los niños en general estaban muy ansiosos por empezar las clases, de tal forma que el recibimiento que me dieron fue muy grato. A su



vez yo estaba muy contenta de estrenar colegio y ¡jornada! Siempre había trabajado en la mañana y las tardes en La Chucua son bastantes soleadas, lo que le imprime al colegio un ambiente agradable.

Muy pronto me di cuenta que mis estudiantes tenían dificultad para expresarse de manera escrita. Por ejemplo, cuando les solicitaba manifestar su punto de vista sobre un texto, era marcada su tendencia a copiar partes exactas de lo leído o eran temerosos de escribir libremente sobre sucesos cotidianos, preguntándome constantemente cómo realizarlo y haciéndome requerimientos sobre el uso formal del lenguaje (ortografía, comas, etc.). Entonces, los textos iniciales que escribían, aunque eso sí con una letra muy bonita, eran vacíos, difíciles de entender, pero sobre todo carentes de una secuencia lógica de los sucesos narrados.

En las charlas informales que tenía con mis compañeros maestros salieron a relucir las dificultades más notorias que unos y otros encontraban en sus estudiantes. En particular había preocupación por sus deficiencias en la escritura. Los docentes de bachillerato, por su parte, afirmaban que en primaria no les enseñaban a escribir, y los de primaria se quejaban de la falta de voluntad y pereza de los estudiantes. Casi todos hacían referencia a las dificultades gramaticales.

Mis reflexiones me llevaron a concluir que el trabajo en la escuela era muy rígido y absolutamente racional, en donde las necesidades del estudiante no eran tenidas en cuenta. Por su parte la *Red Podemos Leer y Escribir* nos proponía veinte metas que apuntaban a solucionar las dificultades encontradas en las pruebas censales en competencias realizadas por la Secretaría de Educación Distrital, específicamente en lo referido a la escritura. A su vez, gracias a la participación en eventos de capacitación y encuentros con otros compañeros docentes, estaba segura de que si se ofrecían estrategias variadas, en donde el centro fuera el placer por la escritura, el terreno estaría abonado para trascender en las diversas posibilidades que ésta brinda. Tendríamos, eso sí, que traspasar el obstáculo de "lo obligatorio" y acercar amablemente a los niños al proceso de escritura.

Ludiescritura, un camino

Desarrollar las habilidades en mis estudiantes desde una óptica lúdico-afectiva, que les permitiera hacer uso de la escritura de manera afectiva, fue lo que me propuse alcanzar. Estaba segura de que la lúdica sería un ingrediente fundamental puesto que ella no solo brinda felicidad, sino que también promueve la libre expresión de emociones y vivencias en situación real de comunicación. Así entonces se trataba de poner en marcha estrategias que le permitieran a mis estudiantes no explorar mundos fantásticos como fruto de su creatividad e imaginación, sino escribir con un objetivo claro y para lectores reales.

La ludiescritura se desarrolla a partir de los siguientes retos:

1. Urge hacer de la escritura una actividad apetecida por los estudiantes, cercana, posible, accesible y que lleve su sello personal.
2. Las propuestas escriturales deben posibilitar el ingreso del niño a mundos fantásticos como fruto de su imaginación, así como abordar los hechos cotidianos que rodean el diario vivir del niño y que le afectan todo el tiempo, pero que regularmente pasan inadvertidos en el aula de clase
3. La función social del escrito como producto comunicativo ha de ser un componente clave de la propuesta, de tal suerte que se desplace el interés central de obtener una nota y dar paso a la satisfacción de escribir un texto, intercambiarlo con el de sus compañeros y hacerlo público.
4. Además de promover experiencias placenteras de escritura, es importante permitir a los estudiantes transitar y avanzar en el proceso de producción escrita, valorar el papel de los borradores, de la revisión, de la reescritura. Así entonces, las estrategias a emplear debían tener presente un concepto de escritura como herramienta cognitiva en donde el acompañamiento docente es crucial para contribuir con ella al desarrollo de pensamiento de los estudiantes.



5. La lectura de diversos textos enriquece el acto de escribir y permite acceder a una suerte de modelos que apoyan la producción misma de los escritos; para ello es importante contar con una buena biblioteca.

Las estrategias de Ludiescritura

A continuación me propongo describir varias estrategias que fui descubriendo y adaptando en los ya cinco años que llevo en La Chucua. Algunas de ellas pueden ser trabajadas en las distintas áreas, siendo requisito esencial llevarlas a cabo en el ámbito escolar para garantizar que sean desarrolladas por los mismos estudiantes. Es bien sabido que en muchas ocasiones, cuando se trata de tareas escolares, miembros de la familia terminan incidiendo en la producción de los niños, lo que puede ser pertinente para algunos trabajos, pero no en esta propuesta.

Estrategias que sensibilizan

A través de mi experiencia he podido constatar lo importante que resulta propiciar situaciones en donde se sensibilice a los niños frente al acto mismo de la escritura, situaciones que sean divertidas y logren tumbar las barreras y temores que frente a ella se tienen para dar paso a la creatividad, la fantasía y la imaginación. En este caso acudo a juegos que invitan a los niños a producir pequeños escritos que fluyen fácilmente. Mis preferidos son los siguientes:

- *El cuento fantástico*

Consiste en darle al niño la lectura incompleta de un cuento y cuando falta el final se propone que cada uno lo invente, también se puede variar haciendo que sea la situación problemática o nudo inventada por él.

- *El juego preferido*

Consiste en que el niño escoge el juego que más le gusta y se da a la tarea de explicarlo de manera escrita, paso por paso, teniendo en cuenta que va a ser leído por algún niño que no sabe nada del juego.

- *Igual a su nombre*

Consiste en proponer varios topónimos, cada uno escoge el más llamativo y es a partir de este nombre que imagina la ciudad o pueblo y le construye una historia, incluyendo ubicación del pueblo, vías para llegar a él, cantidad de habitantes, labores que desempeñan, atractivos turísticos, platos típicos, etc.

- *El aviso clasificado*

Posterior al reconocimiento del periódico y sus partes, se elige un artículo personal que se quisiera vender para poder comprar otro. Aquí el niño debe saber que su aviso debe ser lo más claro y preciso, pues cada palabra tiene un costo, por lo tanto su aviso debe ser de pocas palabras, pero con la información necesaria para que el posible comprador tenga los datos que necesita.

- *El horóscopo*

Se le dice al niño que existe una astróloga que desea aprender el horóscopo chino para poder interpretarlo a sus clientes, para lo cual ha tomado un libro donde aparecen los doce signos que corresponden a nombres de animales: rata, búfalo, tigre, gato, dragón, serpiente, caballo, cabra, mono, gallo, perro y jabalí. Según Buda, autor del libro, cada persona, de acuerdo con la fecha de nacimiento, pertenece a uno de estos animales y tiene cualidades y defectos propios de la contextura física del animal que lo representa.

Al parecer la astróloga solo ha llegado al signo del tigre que es el suyo, a partir de allí, con sueño y cansancio, empieza a improvisar tratando de cumplir con lo que dice el autor. Aquí se le pide al niño que le ayude a inventar características de las personas de acuerdo con el animal que representan los signos.

- *Carta a mamá*

Aquí se les pide a los niños que piensen en su mamá y le escriban una carta. Como es muy importante que quede bien, se les invita a hacer primero un borrador y auto corregirla acudiendo, si es necesario, al diccionario. Por último, se elige un papel bien lindo y allí se pasa en limpio, se adorna como cada cual desee para



que tenga un regalo con sello muy personal y, en lo posible, entregarla el día de la madre.

- *La receta*

Cada niño elige su plato preferido y escribe la receta correspondiente con ingredientes y preparación; al terminar la actividad se elige al azar una receta que se preparará en clase.

- *Instrucciones de un plegado*

Cada niño elabora un plegado en casa (por ejemplo un avión o barco de papel) y, ya en clase, escribe las instrucciones necesarias para que otro niño pueda realizarlo; posteriormente se intercambian los escritos y cada uno trata de seguir al pie de la letra las instrucciones. Al final se puede comparar el plegado inicial del autor con el realizado por quien leyó sus instrucciones, buscando de esta forma detectar posibles fallas bien sea al escribir o al interpretar el escrito. Luego cada estudiante elabora una pequeña historia en la cual el personaje principal es el plegado que elaboró en clase.

- *Nuestra retahíla*

Se empieza por escuchar, leer y cantar varias retahílas hasta descubrir su mecanismo. A partir de versos como: "en el mar hay un barco, en el barco hay un comedor, en el comedor hay un marinero, el marinero tiene una camisa, la camisa..." se hacen asociaciones de todo tipo especialmente entre sitios y objetos contenidos en ellos, de mayor a menor tamaño. En grupos de tres o cuatro eligen un tema y cada participante construye su propia retahíla; luego se reúnen y cada uno escucha los escritos de los compañeros. Por último, todos eligen cómo entrelazar las ideas de unos y otros hasta construir colectivamente cada verso.

- *Armando trabalenguas*

Se inicia con un juego de palabras, en donde cada participante escribe la mayor cantidad de palabras que contengan la misma letra (ch) durante aproximadamente cinco minutos, luego elige las cinco que más le gustaron, pueden ser las más chistosas, las

más extravagantes, las más cercanas, en fin las que deseen, y con ellas construye un pequeño trabalenguas que después comparte con sus compañeros. Conjuntamente pueden elegir uno, o de manera colectiva armar uno nuevo con las ideas que eligieron de unos y otros.

- *El animal fantástico*

Cada participante elige sus tres animales preferidos, con las características de cada uno de ellos, inventa un animal que inicialmente dibuja y luego describe de acuerdo con los siguientes interrogantes: ¿cuál es su nombre? ¿dónde vive? ¿cuáles son sus costumbres? ¿qué come? ¿cuáles son sus cualidades? ¿qué lo divierte? ¿qué poderes tiene? etc. Incluso se puede narrar alguna de sus hazañas.

- *Instrucciones para...*

Se pide que cada uno elija acciones sencillas y cotidianas como: masticar chicle, perder el tiempo, sacar los piojos de cabeza del otro, dar lástima, producir alegría, caerse de la bicicleta, tomarse la sopa, etc. y luego escribe las instrucciones que daría a alguien para que realice esas actividades.

Estrategias de más largo aliento

Además de estas estrategias que como se ve son muy ágiles y buscan sensibilizar y motivar la producción de textos cortos, trabajo otras de mayor envergadura que requieren continuidad, pues conllevan la constante producción, corrección y reescritura.

Aquellas que describiré brevemente a continuación parten de las vivencias de los estudiantes, de su habilidad para recordar hechos pasados, también de la memoria de la madre, sabiendo que cada hecho evocado lleva consigo una carga emocional que a veces es grata, pero otras veces es muy dura.

Detrás de cada historia no solo hay una lectura particular del mundo personal, sino también un modo propio de sentirlo y dejarlo deslizar en unas líneas mediante la escritura.



- *El diario*

Al principio del año se solicita un pequeño cuaderno o libreta que va a servir de diario en donde cada día se escriben las actividades que más impactaron a cada uno; hacia la mitad del año, aproximadamente, se hace una pequeña variación, que consiste en escribir solamente cuando algo importante les suceda. También se les invita a narrar situaciones que generaron fuertes emociones, bien sea porque fueron incómodas o porque produjeron mucha alegría.

- *Historia de mi colegio*

A partir de vivencias del niño en el colegio y de su permanente investigación con compañeros, padres y demás personas de la comunidad, cada uno construye la historia de acuerdo con lo que investigó. Todo lo anterior a partir de interrogantes como los siguientes: ¿desde cuándo existe mi colegio? ¿cómo llegué a este colegio? ¿cómo es la planta física de mi colegio? ¿cómo son mis maestros? ¿cómo son mis compañeros?

- *Historia de vida*

Se trata de la construcción de la autobiografía, para lo cual se necesita mucha colaboración de los padres de familia en el suministro de datos que el niño no necesariamente conoce: embarazo, bautismo, juguetes preferidos, el primer año de vida, el primer diente y en general todos los momentos importantes en la vida del niño, junto con las anécdotas que han acompañado dichos momentos.

La colaboración de los padres consiste en contarle al niño diversos sucesos según lo sugerido en clase. El niño, por su parte, lleva esa información en la memoria y ya en el aula se construyen los textos párrafo por párrafo, año por año, hasta llegar a la edad actual. La historia de vida se convierte en un libro personal que se elabora durante el año.

- *La correspondencia*

Esta es una posibilidad real de comunicación; en nuestro caso se estableció con niños de quinto grado de la Institución Educativa

Distrital República de Finlandia, jornada de la mañana. Los temas fueron: descripción física, cualidades, defectos, gustos, mi colegio (descripción, vivencias, anécdotas), mi casa (ubicación, dibujo, vivencias, dificultades), mi barrio (ubicación, relatos del parque y anécdotas).

Semillas de Ludiescritura

Puedo dar fe que las estrategias aquí descritas me han permitido crear divertidos escenarios de aprendizaje que paulatinamente van rescatando la creatividad e imaginación propia de los niños, como también su modo particular de sentir, leer y escribir su mundo. Se han constituido, sin duda alguna, en una gran oportunidad para conocer realmente a mis estudiantes.

Con orgullo puedo contarles que con las producciones de los niños y las niñas hemos armado un libro absolutamente delicioso de leer, fresco, sincero y muy divertido, pues está cargado no solo de sus sentimientos y emociones, sino también de mucha ensoñación. Por su parte, cada estudiante ha tenido también la oportunidad de armar su propio libro con textos descriptivos, narrativos y argumentativos.

Llegar allí, no ha sido, por supuesto, por arte de magia. Ha sido todo un proceso de crecimiento. En efecto, los primeros textos elaborados por los estudiantes denotaban grandes dificultades de concordancia, con muchos enunciados sin relación entre sí y poco desarrollados. No obstante, poco a poco los nuevos textos logran mantener un hilo temático, mayor coherencia y una clara intencionalidad comunicativa, la cual se vio fortalecida por la estrategia de correspondencia descrita anteriormente.

Comparando algunos grados en los que he implementado estas estrategias he observado, curiosamente, que aquellos escritos elaborados por los niños más pequeños, si bien son cortos, reflejan sus sentimientos y utilizan un lenguaje más fresco. A medida que crecen, crecen también sus textos y aparece la tendencia a escribir más sobre las vivencias agradables y ocultar las dolorosas.



Colorín colorado deseo que les haya gustado, pero aun no he terminado, pues en la medida en que implemento estas estrategias, surgen otras más, algunas como fruto de la combinación de las aquí expuestas y otras como cosecha de lo que aprendo a diario de mis estudiantes que son quienes me permiten ejercer mi profesión con alegría y emoción.

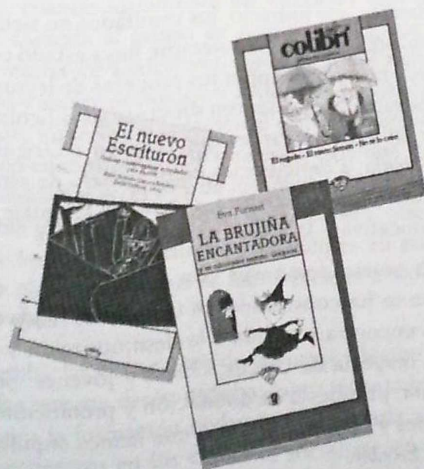


Encuentros con la lectura: espacios de vida y de sentido

Luccelly Hernández Zapata

Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera

Los círculos de lectura son una estrategia que logra encarretar tanto a quienes son buenos lectores como a quienes no lo son, permitiendo que unos y otros descubran el sentido de la lectura en sus vidas.



A lo largo de la vida he tenido la fortuna de vivir momentos tan significativos que han dejado huellas profundas en mí ser de maestra. Recuerdo especialmente cuando en mis años de infancia, mis hermanos y yo nos sentábamos alrededor de mi madre a escuchar historias leídas por ella y poesías entonadas con sentimiento y emoción que nos contagiaban de sus alegrías y tristezas. *Genoveva de Brabante* es una de esas historias que recuerdo especialmente, quizás porque era aquella que le pedíamos que nos leyera una y otra vez.

El gusto por la lectura trascendería a mi experiencia como docente y orientadora. La búsqueda por sembrar en los estudiantes la semilla de la lectura y con ella proporcionarles un espacio de vida y de sentido ha sido una constante en mis quehaceres cotidianos.

Pese a los esfuerzos por lograrlo, los resultados no siempre han sido los más alentadores. De allí que siempre haya estado en una permanente búsqueda por comprender los procesos de lectura y escritura, y encontrar estrategias que logren subsanar las dificultades que suelo identificar en los estudiantes que remiten a Orientación referidas, en su mayoría, a deficiencias en el manejo de aspectos formales de la lectura y de la escritura, el uso del lenguaje como herramienta comunicativa y la apatía para leer.

En este texto quiero compartir con orientadores y docentes una estrategia que se ha constituido en una de las más valiosas herramientas para encontrarle salida a la desmotivación y apatía por la lectura de la mayoría de chicos, chicas y jóvenes. Se trata de los *círculos de lectura*, propuesta de animación y promoción de la lectura con estudiantes y padres de familia que hemos impulsado en la *Red Podemos Leer y Escribir*.

Cómo llegué a la Red, qué son los círculos de lectura, cómo se han implementado y el aporte que brindan para la promoción y anima-



ción a la lectura son algunos de los aspectos que me propongo desarrollar, para lo cual retomaré las vivencias de los estudiantes, padres de familia y mi experiencia personal. Aspiro así contagiar y motivar a los lectores de este texto para que realicen experiencias similares en sus instituciones educativas, con la convicción de que, bien sea como docentes o como orientadores, tenemos capacidad de incidir en las actitudes que asuman nuestros estudiantes frente a la lectura y la escritura.

En la búsqueda me encuentro con la Red

Al igual que tantos otros docentes y orientadores, la búsqueda de respuestas a los constantes interrogantes que a diario nos planteamos sobre los procesos que se desarrollan en la escuela, me ha llevado a vincularme a proyectos y asistir a innumerables espacios de formación que me ofrezcan luces para llevar a la práctica propuestas que me ayuden a desempeñar mi tarea de la mejor manera posible.

En esas andaba en 1996, año de cambios para mí puesto que empezaba a asumir mi rol como orientadora en dos instituciones (Tayrona y Santa Rita), cuando justamente me encontré con la *Red Podemos Leer y Escribir*. Gracias al grupo de profesionales que lo lideraban desde la Secretaria de Educación, entre quienes debo mencionar por su empeño y aporte pedagógico a Alba Luz Castañeda y a Martha Lucía Quiroga, lograría no solamente resolver algunas de mis inquietudes, sino encontrarme con una estrategia que tendría impacto en la comunidad y en el PEI de las instituciones. Claro está que ello fue posible gracias al interés de sus docentes, interesados en la formación de lectores y escritores y participes en proyectos relacionados con esta tarea, como lo fue "Lectores 2000", adelantado entre 1995 y 1997.

Además de recibir las donaciones de libros de México, ambas instituciones en las que me desempeñaba como orientadora, se vieron beneficiadas por la formación pedagógica brindada a los docentes a través de encuentros en los cuales la socialización de experiencias, las lecturas recomendadas, la presentación de planteamientos por parte de algunos expertos, la planeación y evaluación

institucional en torno a la lectura, escritura y oralidad, y la evaluación del trabajo institucional, se constituyen en valiosísimos insumos para el diseño de estrategias destinadas a la formación comunitarias de lectoras y escritoras.

Luego, por asuntos administrativos, quedé a cargo del servicio de orientación solamente en la hoy llamada Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera, Sede C, antigua Tayrona, donde asumí mi papel de dinamizadora del proyecto, acompañada de un grupo de docentes comprometidos que conforman el Comité de Red de Lectura y respaldada por el Proyecto Educativo Institucional que justamente se denomina "Por un ciudadano lector en búsqueda de la humanización, la ciencia y la tecnología del futuro".

Cual esponja, este comité ha absorbido todos los aprendizajes derivados de nuestra participación en la Red. Algunas de las estrategias implementadas por los docentes en las aulas que promueven el logro de las metas relacionadas con los procesos de lectura, escritura y oralidad son la lectura en voz alta, la lectura compartida, el cuaderno viajero, la construcción de cuentos, la producción de historias de vida, el préstamo de libros a domicilio, los relatos de abuelos y padres, los videoforos y la visita de escritores a nuestra institución.

Los círculos de lectura, un espacio de sentido

En el año 2002 la Red propone los *círculos de lectura* como una estrategia que nos ayudaría a alcanzar nuestras metas relacionadas con la formación de lectores. La propuesta consistía en conformar grupos de estudiantes, padres de familia o docentes, interesados en la lectura y dispuestos a reunirse en espacios extracurriculares. A cada grupo conformado, por un máximo de diez participantes, se le entregaba en calidad de préstamo, una colección de libros con temáticas de acuerdo con su interés, que luego sería rotada por otro grupo.

Tal como nos lo expuso Alba Luz Castañeda desde un inicio, se trataba de una propuesta destinada a la formación de lectores autónomos, esto es personas que "disfrutan con la lectura y los libros, dedican tiempo para leer y compartir con otros momentos, ideas,



emociones. Son lectores que no requieren una orden, un horario o un libro impuesto, porque leer es una opción personal; leen lo que les gusta, cuando lo desean, donde quieren y con quien quieren. Esta actividad es parte de su vida y por lo tanto no interfiere con las actividades escolares o de trabajo, propias de la vida en comunidad¹.

Los círculos son acogidos en nuestra institución por padres de familia, estudiantes y docentes, quienes les abren sus puertas para ser implementados. Es así como llevamos ya tres años realizándolos con estudiantes y madres de familia. Cada encuentro y cada año me dejan la satisfacción de ver el placer que experimentan los participantes al interactuar con los libros, compartir con otros sus experiencias lectoras, construir sueños, crecer en el conocimiento y encontrarle sentido a la lectura.

El primer año se conformó un círculo de estudiantes y otro de madres de familia. El círculo de estudiantes estaba integrado por diez niños y niñas de los grados cuarto y quinto de primaria de la jornada de la tarde y fueron seleccionados por los docentes de acuerdo con el gusto e interés por la lectura. El de madres de familia estaba conformado por seis integrantes, círculo que debo reconocer no fue fácil de constituir puesto que no hubo respuesta a las convocatorias que hicimos y fue necesario acudir a las relaciones de amistad que había con algunas de ellas. En los siguientes años hemos contado con círculos de estudiantes organizados en diferentes modalidades y con círculos de madres, aumentando de seis a diez el número de participantes.

El goce y el disfrute con los libros, dejar volar la imaginación, construir sueños y encontrarse con un mundo de sentido, empieza desde el primer encuentro de los círculos. Entre expresiones cargadas de emociones y sentimientos, se inicia un conocimiento mutuo de los integrantes y de sus expectativas frente a los círculos. Se habla de los compromisos y del reglamento para el uso de los libros: to-

¹ Castañeda Alba Luz (2002) "Propuesta para los círculos de lectura". Material de trabajo de la *Red Podemos Leer y Escribir*.

marlos en préstamo, rotarlos entre los miembros, participar en los encuentros entre círculos para compartir la experiencia de lectura, cuidar los libros y en caso de pérdida reponerlos. Así mismo se establece un horario para los encuentros, se selecciona un nombre para el círculo, se elige un coordinador con el propósito de que el grupo sea autónomo para realizar las reuniones sin presencia de la dinamizadora de la red y se culmina con la entrega de los libros de la colección escogida para el grupo.

Los siguientes encuentros son espacios de vida y sentido en donde se juega con la palabra, la fantasía y la construcción de conocimiento. Se desarrollan actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad, tales como lectura en voz alta, lectura compartida, producción de cuentos, organización de textos, interpretación de historias mudas, comentarios de los libros leídos, juegos de palabras y representaciones gestuales con algunos matices según se trate de estudiantes o de madres.

Círculo de lectura con estudiantes

Estos círculos han crecido y ganado muchos adeptos, razón por la cual en los dos últimos años, y en las dos jornadas, se han organizado dos modalidades de círculos. En la primera modalidad se trata de un círculo conformado por diez estudiantes de cuarto y quinto de primaria para quienes la lectura es su pasión; a lo largo de todo el año nos reunimos una vez a la semana en un horario distinto al de la jornada escolar. La segunda modalidad busca darle la oportunidad a todos los niños y niñas de tercero a quinto de primaria de pertenecer a un círculo de lectura; para que ello se pueda dar, estos círculos están conformados en cada grado también por diez estudiantes con quienes me reúno a lo largo de un bimestre en el horario escolar, de tal suerte que todos los niños del salón, al finalizar el año lectivo hayan tenido la experiencia. La motivación para conformar estos grupos es notoria y ha representado importantes logros y avances en quienes presentan dificultades con la lectura.

Por ejemplo, en el año 2003 fui testigo de una experiencia bien interesante que dejó grandes satisfacciones. Mientras en la jornada de la mañana se conformó un círculo de lectura con muy buenos



lectores remitidos por sus maestras, en la jornada de la tarde mis colegas consideraron que a este círculo debían pertenecer niños y niñas apáticos frente a la lectura y con notorias dificultades en lectura y la escritura. Así entonces, mientras los unos dejaron rápidamente traslucir sus capacidades a través de la calidad de sus producciones escritas, el intercambio de impresiones con los compañeros y el llevar sus experiencias a los compañeros del curso, los de la tarde participaban muy poco. En este grupo la socialización de las lecturas no era fácil, los escritos eran muy cortos y sin coherencia, algunos se negaban a leer en las sesiones de lectura compartida y otros lo hacían sin ritmo ni puntuación, generando impaciencia entre los compañeros.

No obstante, con el transcurso del tiempo se dieron cambios sustanciales en este segundo grupo de estudiantes quienes se mostraron más participativos, deseosos de compartir sus vivencias sobre los libros leídos, disfrutaban la lectura en grupo, escuchaban atentamente cuando un compañero leía o hacía un comentario y, además, mejoraron sus producciones escritas.

Sí, aquello que parecía un imposible se había hecho realidad porque se les había dado la oportunidad a los niños de desarrollarse en un ambiente en donde la participación, el respeto y la tolerancia por las diferencias individuales eran elementos no negociables; ello dio seguridad a los estudiantes y ayudó a mejorar su desempeño en lectura y escritura. A pesar de que la participación en el círculo había sido obligatoria, poco a poco los estudiantes descubrieron el placer que representa leer, su resonancia en el mundo interno, el servicio que la lectura les presta para su vida, para relacionarse con el entorno, para comprender situaciones, para dar sentido a su mundo.

El interés de los niños y las niñas por ingresar a los círculos de lectura es cada año mayor. Suele ocurrirme que cuando ingreso a un aula de clase, varios de ellos se me acercan y de manera atropellada me hacen preguntas como estas: "Orientadora, ¿cuándo va a empezar los círculos?, ¿Yo puedo participar? ¿Me va a escoger? Entrar en el mundo de los libros y permitir que ellos hagan parte de su

historia, disputarse un libro particular, contar una historia, producir textos, se ha convertido en una experiencia significativa para cada uno de los participantes.

Cómo no recordar a Ercy Tatiana, estudiante de cuarto grado, recitar con mucha emoción una tras otra todas las coplas del libro *Amapolita* o un poema del libro *Llamo a luna sol y es de día*. Y cómo contagiaba a sus compañeros relatándoles la historia del libro *El bolso amarillo* e invitándolos a explorar alguno de los juegos del libro *De tim Marín* o a Lina y Laura de quinto grado, que después de leer el libro *Juguemos con la poesía* desarrollaron un taller con sus compañeros de clase.

Estos encuentros con la lectura son experiencias interesantes, valiosas, agradables y con significado para sus participantes. Son muchos los momentos que ahora me llegan a la memoria y me ratifican el valor de los círculos de lectura. Por ejemplo, el esfuerzo de Liz Jacquelin de quinto grado, que tenía bastantes dificultades con la lectura y la escritura, por compartir con todos la historia que había leído en su casa, o la definición de lectura que dio un día Cristian David del grado quinto: la lectura "es ver cómo cada uno se sabe convertir en la historia, como si ellos lo hubieran vivido" o la siguiente aseveración de John Jairo del grado cuarto: "las historias nos lleva a imaginarnos y recrear lo que allí sucede".

Ahora bien, también hay que reconocer que hemos tenido tropiezos y que algunos de ellos están por resolver. Por ejemplo, el tema de los horarios es algo que nos ha dado más de un dolor de cabeza. Si se establece que se harán fuera de la jornada escolar, no todos los participantes asisten y si es dentro de la jornada, en ocasiones se cruza con actividades institucionales, con el consecuente incumplimiento de los estudiantes de trabajos asignados en la clase a la cual no asistieron o, a veces, con la incomodidad del docente por la salida del estudiante, a pesar de ser espacios negociados.

Por otra parte, la variedad de funciones que tengo como orientadora y las citaciones a reuniones extra, me impiden en ocasiones liderar los encuentros, lo que genera desmotivación en los estudiantes por la no continuidad del proceso. A pesar de contar con un coordina-



dor del grupo, ellos por sí solos no logran convocar a sus compañeros a los encuentros, lo cual señala el papel crucial que cumplimos los dinamizadores.

Círculos de lectura con madres de familia

La historia de los círculos de madres se ha caracterizado por momentos duros y momentos gratos. Como ya lo mencioné, conformarlo no fue una tarea fácil. Al principio, más de una manifestó su deseo de retirarse, pero logré mantener el grupo y se fue fortaleciendo gracias a la lectura.

En el 2003 se conformó un grupo de diez madres, unas antiguas y otras nuevas, del cual tengo especiales recuerdos quizás por el compromiso, interés y calidad de las actividades realizadas. Nuestros encuentros tenían lugar cada veinte días en horas de la mañana y se desarrollaban en dos momentos: la lectura compartida con textos propuestos por las integrantes del grupo y la socialización de los libros leídos. Así como leímos textos que hacían referencia precisamente a la lectura y la escritura (como por ejemplo del artículo de Michéle Petit titulado *¿"Construir" lectores!*), leímos otros que nos permitían reflexionar sobre tópicos de interés, en particular sus situaciones familiares. Por ejemplo *El tazón roto* y *Carta de un hijo* que nos dieron la oportunidad de compartir experiencias y mirar desde otras perspectivas lo que estaban viviendo.

Con este grupo de madres se fortalecieron los vínculos afectivos y el compromiso institucional, se creó un libro grande para colocar allí sus vivencias y propusieron la elaboración de un botón que promoviera la lectura en la institución. Cada una dio lo mejor, sus vivencias, sus conocimientos, su afecto, ingredientes fundamentales para el crecimiento del grupo.

La mayor dificultad, al igual que en el caso de los círculos con los estudiantes, es la convocatoria, que siempre está a mi cargo como dinamizadora de la Red. Puesto que por iniciativa propia no se reúnen, éste ha sido el mayor obstáculo al punto que en el año 2004 el círculo de madres no fue constante en sus encuentros, perdiéndonos de posibilidades de crecimiento. Sin embargo mi convicción

en cuanto al valor de la lectura en su vida personal y en su rol de madres, no me deja desfallecer en el intento de buscar que estos grupos se consoliden.

Los círculos: una invitación que vale la pena aceptar

Como lo habrá apreciado el lector, los círculos de lectura me han permitido contribuir desde mi papel de orientadora a la formación de lectores y escritores. Ha sido una experiencia maravillosa que he podido implementar en el ámbito escolar gracias a la acogida que ella ha tenido entre estudiantes y madres de familia.

Mi experiencia con los círculos de lectura me lleva a afirmar que esta es una estrategia que logra encarretar tanto a quienes son buenos lectores como a quienes no lo son, permitiendo que unos y otros descubran el sentido de la lectura en sus vidas. Este descubrimiento se logra en tanto estemos dispuestos a consentir que las personas conecten la lectura con sus vidas, sientan que los libros pueden acompañarlos y que hay otros con quienes pueden compartir esta experiencia.

Padres de familia y docentes somos responsables de desarrollar en los niños el gusto por la lectura. El placer por leer se contagia con experiencias significativas y en ello cumplen un papel muy importante la lectura en voz alta, la narración de historias, el contacto con los libros y ¡la selección de buena literatura!

La lectura es como una semilla que va creciendo y la escuela es un escenario ideal para sembrar, teniendo en cuenta que hay ambientes familiares muy pobres y que la institución escolar se constituye, en la mayoría de los casos, como la única opción para acercarse a los libros, manipularlos y enriquecerse con su lectura.

Nosotros los docentes y orientadores tenemos mucha responsabilidad en crear un ambiente favorable para la leer y escribir, en aportar experiencias significativas para hacer de la lectura y la escritura espacios de vida y sentido, porque la pasión por los libros, solo se contagia cuando damos lo mejor de nosotros. Muchos de los grandes lectores tienen en su recuerdo a un docente que sembró esa semilla en su vida. ¿No le gustaría ser uno de ellos?

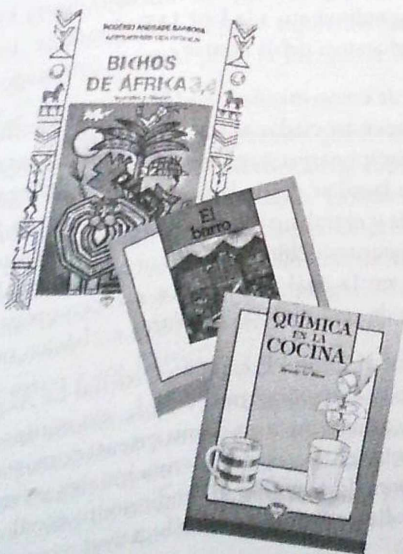
Un andar que deja huella

Martha Elizabeth González A.

Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero



La lectura y la escritura son experiencias que trascienden el campo laboral y profesional para introducirse en lo personal y familiar. Por ello siempre estarán presentes en mí y la huella de la Red será indeleble.



Hay sucesos en nuestras vidas que marcan el final de una etapa y el comienzo de otra. En este escrito quiero contar de qué manera la *Red Podemos Leer y Escribir* me ayudó a enfrentar un acontecimiento de este tipo, y compartir con mis colegas algunas de las acciones más significativas que he venido desarrollando a lo largo de estos ocho años de caminar a su lado.

La situación a la que hago referencia tiene, como toda situación que nos impacta, una fecha específica. En este caso se trata del año 1995, el año en que mi panorama laboral se tornó incierto. Desde mi vinculación al magisterio había formado parte del programa Centros de Diagnóstico y Tratamiento y, de manera súbita, éste se terminaba por decisión de la Secretaría de Educación. El propósito de esta medida fue ubicar a cada profesional de estos equipos en los cargos de docente de aula, docente de educación especial o como orientadores escolares, y dar cumplimiento a la Ley 115 (donde se indicaba que cada institución educativa debía contar con un orientador).¹

Este programa tenía como misión atender a los estudiantes que presentaban dificultades asociadas al fracaso escolar, y estaba a cargo de equipos interdisciplinarios que abordaban al estudiante y su contexto educativo y familiar desde la psicopedagogía, la fonoaudiología, la psicología y el trabajo social. Cuando estos equipos fueron disueltos, sus integrantes debimos buscar ubicación en alguna institución educativa en la cual pudiéramos ejercer otras funciones, principalmente la de orientadoras escolares en básica primaria.

Fue así como llegué al Centro Educativo Distrital La Alquería, ahora denominado Julio Garavito Armero. Sola, sin equipo interdisciplinario, tuve que asumir mi tarea como orientadora, y con ella la problemática escolar en los aspectos emocionales y familiares, así como en lo relacionado con el bajo rendimiento escolar y las dificultades de aprendizaje (necesidades educativas especiales).



Probablemente fue en una reunión de orientadoras de la localidad de Puente Aranda donde oí mencionar por primera vez el *Programa Regional Podemos Leer y Escribir*. La situación que en ese momento enfrentaba, sumada a mi formación como fonoaudióloga y a un gusto personal por la lectura y la escritura, despertaron en mí un gran interés por acercarme a este proyecto con la esperanza de encontrar posibles respuestas a las problemáticas que debía enfrentar.

Supe entonces que se trataba de un proyecto liderado por la Secretaría de Educación Pública de México y por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, cuyo propósito era la promoción de la lectura y la escritura en la escuela, para lo cual se dotaba a las instituciones participantes de un acervo de libros donado por la Secretaría de Educación Pública de México. El requisito para vincularse a este programa era presentar un proyecto explicando de qué manera se promovía el mejoramiento de la lectura y la escritura dentro de la institución, así como el uso que se le daría al acervo. Nuestra institución tenía un Proyecto Educativo Institucional -PEI- relacionado con la comunicación, así que dimos a conocer nuestra propuesta y ésta fue aceptada. El paso siguiente fue esperar: esperar la llegada de los acervos al país, la luz verde de la aduana y su entrega a las instituciones.

Una vez recibido el material, realizamos una feria para dar a conocer el acervo a nuestra comunidad educativa, explicar su procedencia y los objetivos que queríamos lograr. Contamos con la participación de padres, maestros y estudiantes de primaria, quienes tuvieron la posibilidad de ver y manipular el material del acervo. Este momento fue tan especial que aún tengo grabadas en mi memoria caras de inocente felicidad, sorpresa e incredulidad: "¿de verdad nos van a prestar estos libros?".

A raíz de este primer encuentro con los libros algunas madres de familia se vincularon al proyecto como lectoras o promotoras de lectura en su hogar. Por otro lado, se conformó un Comité de Lectura con los niños de tercero, cuarto y quinto grado, quienes asumieron la tarea de leer los libros y de encargarse de su promoción.

Desde 1996, momento en que me vinculé al programa, hasta el año 2004 en que me retiré de la institución Julio Garavito Armero, desempeñé mi función como dinamizadora del proyecto desde mi cargo como orientadora. Mi papel como dinamizadora consistió en compartir con el grupo de docentes de la institución la información recibida en las jornadas de encuentro y capacitación convocadas por la coordinadora del Programa, de tal modo que pudiéramos acordar el cómo, el cuándo y el quiénes de las actividades que realizaríamos. Una vez logrados los acuerdos, yo me encargaba de la planeación, organización, acompañamiento y sistematización de las actividades, y las directoras de grupo de su ejecución con los estudiantes.

A continuación haré una descripción de algunas de las estrategias trabajadas en la institución de acuerdo a los tres ejes propuestos para el desarrollo del Programa: oralidad, lectura y escritura. Espero que esta presentación le permita al lector hacerse a una idea general del tipo de trabajo dinamizado por el Programa *Podemos Leer y Escribir*, y que contribuya a enriquecer su trabajo como formador de lectores y escritores.

Oralidad

Para esta modalidad se establecieron objetivos anuales dirigidos básicamente a estimular en los niños y niñas la expresión oral, teniendo en cuenta los veinte indicadores propuestos por este Programa². Dado que el lenguaje oral se utiliza de manera natural y espontánea en la escuela, es necesario abordarlo de manera sistemática, precisando las habilidades que se quieren desarrollar y las estrategias para hacerlo. Mencionaré dos estrategias que despertaron gran interés en los estudiantes y que produjeron buenos resultados.

La primera de ellas es ampliamente conocida: los cine-foros. Trabajamos algunos clásicos infantiles (Rapunzel, El Traje del Emperador, Rumpelstilskin, Ricitos de Oro y los tres ositos, entre otros), en versión escrita y en versión de video. Luego com-

² CERLALC. Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP México - Programa Regional Podemos Leer y Escribir. "Indicadores elaborados a partir del análisis de Información 1996 1998". Documento de trabajo.



paramos las variaciones en la trama, los personajes, situaciones, elementos comunes, finales de las versiones, con el propósito de generar opiniones críticas en los estudiantes. Se buscó así que los estudiantes utilizaran y fortalecieran su expresión oral, a través de la pertinencia de sus intervenciones, la toma de turnos, el manejo del vocabulario y la construcción coherente de ideas, entre otros elementos que favorecieran las habilidades comunicativas orales.

Lo desarrollado al interior de las aulas dependió de cada docente, pero los relatos de los estudiantes, los comentarios de algunas maestras y el hecho de que tanto docentes como estudiantes solicitaran en préstamo o se interesaran por buscar los clásicos en versión escrita, me permitieron saber que el trabajo fue positivo.

La segunda actividad que quiero referenciar son las historias de vida. Se llevó a cabo con dos docentes y con el Director de la institución. La profesora Gladys, que conoce toda la historia del colegio y su proceso de construcción, relató sus recuerdos y con historias reales, algunas jocosas y otras casi tenebrosas, transmitió a los niños un gran sentido de pertenencia a la institución. Rosalía, por su parte, cautivó y mantuvo en suspenso a su audiencia con la historia del caimán que cazaron en su tierra, cuando estaba en sus primeros años de colegio. Una historia que casi parece una leyenda. Finalmente el Director, a manera de entrevista o rueda de prensa, respondió a las diversas preguntas que le hacían los niños y niñas, especialmente sobre la infancia y época escolar que había vivido. Para los niños fue sorprendente y gratificante conocer las travesuras cometidas por él en su escuela, sus acercamientos a la lectura desde niño y algunas vivencias que marcaron su vida de estudiante.

Estos relatos e historias permitieron que los niños y niñas descubrieran facetas de las vidas de los docentes que van más allá de lo pedagógico y conducen a una relación más cercana. El director y las profesoras se convirtieron en personas mucho más próximas a los estudiantes, seres de carne y hueso con historias para contar y compartir.

A través de las historias de vida buscamos que los estudiantes valoraran la tradición oral como forma comunicativa válida, enfatizando la importancia de la construcción del lenguaje hablado, características, matices y entonación, además de reconocer en estas historias la expresión individual y colectiva de una comunidad.

Escritura

La escritura es un proceso cognitivo complejo que nos exige diseñar propuestas para motivar a los estudiantes y estimular el desarrollo de sus habilidades. En este apartado me referiré específicamente a tres estrategias: los murales de expresión, el periódico escolar y el cuaderno viajero.

La experiencia de los murales de expresión consistió en suministrar pliegos de papel periódico a cada curso, los cuales se pegaban en alguna pared del salón como una invitación a los estudiantes a escribir lo que quisieran. Los pliegos duraban dos semanas y los estudiantes podían expresar libremente sus sentimientos y deseos, así como manifestar aspectos diversos de su ser y de sus vidas. Aunque se quiso dar libertad total de expresión, después de la experiencia del primer mural se debió solicitar a los niños y niñas que evitaran las groserías y palabras o frases ofensivas, pues eran muy frecuentes.

La valoración que se hizo de esta estrategia fue muy positiva ya que permitió a los docentes conocer necesidades de diversa índole, identificar situaciones específicas que desconocían y atender a estudiantes que veladamente lo solicitaban. Sorprende, sin embargo, que siendo una actividad que los docentes consideraban que debía repetirse, ni estos ni los estudiantes la asumieron, ya que seguían esperando que la institución suministrara el papel y ordenara su realización.

La segunda estrategia se refiere a uno de los productos más representativos de la escritura: la publicación del periódico escolar. Para llevar a cabo esta propuesta se involucró a los diferentes estamentos de la comunidad educativa que aportaron escritos para ser publicados en el periódico escolar. Se trató de una experiencia real de escritura para docentes, padres y especialmente estudiantes quienes,



además de escribir con un propósito específico, vieron reflejado en este medio de comunicación las diversas funciones que cumple el lenguaje escrito.

Aunque se lograron varias ediciones del periódico, éste dejó de publicarse debido a la dificultad para conseguir recursos y a la integración de las instituciones educativas. Sumado a lo anterior, debo admitir mi desmotivación generada por la aplicación del decreto 1850 que amplió la jornada laboral presencial de las orientadoras escolares sin remuneración adicional, lo cual trajo consigo una reducción considerable de mi tiempo disponible para el proyecto en general y para esta estrategia en particular.

La tercera estrategia promovida por la *Red Podemos Leer y Escribir* fue el cuaderno viajero, que tenía como finalidad vincular a los padres de familia al proceso de formación de escritores. Esta estrategia partía de una reunión general con los padres para explicarles en qué consistía la actividad y motivarlos a participar. Se les aclaraba cuál podría ser el contenido de sus escritos, explicándoles que podían contar aspectos relacionados con su familia y regalarnos un juego comunicativo como una adivinanza, un poema o un trabalenguas. Además, se les informaba que el cuaderno estaría pocos días en la casa de un estudiante y luego regresaría al aula para la socialización de lo escrito. He podido ver los cuadernos y me he sentido orgullosa y admirada al ver las contribuciones que tanto docentes como estudiantes y familias han realizado. La dedicación y creatividad ha ido más allá de mis expectativas.

Lectura

He dejado la lectura para este momento porque la considero algo así como los postres, se pueden saborear en cualquier momento pero se degustan especialmente al final: al final de la jornada laboral, al final del día, de la semana o al final del ciclo escolar.

Empezaré por referirme a un tipo de lectura que, a nivel personal, me ha emocionado muchísimo. Se trata de la lectura gratis con que Alba Luz, coordinadora de la Red, inicia nuestras reuniones: una lectura que se hace en voz alta como un regalo desinteresado que

no busca más allá que compartir un momento donde lector y oyentes se embarcan en una narración, una historia, una poesía o cualquiera que sea el texto ofrecido. Gracias a esta práctica he podido entender y analizar, desde la posición de escucha, la validez y trascendencia de la gratuidad del acto lector.

Durante estos tiempos dedicados a la lectura gratis he encontrado varios libros que me han ayudado a acercarme a los niños, a entenderlos mejor y a alimentar mi tarea como orientadora. El libro *Siempre te querré*, en el cual un zorrillo pregunta a su mamá si el cariño se rompe o se daña, me ha permitido trabajar inquietudes sobre la pérdida del afecto filial y fortalecer la autoestima de los niños. Un texto como *La composición*, que relata cómo un niño se ve enfrentado a sobrellevar su vida escolar y familiar en medio de la dictadura, me ha llevado a reflexionar sobre las posibles tensiones entre la casa y la escuela que pueden estar enfrentando los niños. También guardo con especial afecto y emoción *El pájaro del alma* que en cierta forma permite a los niños entender y aceptar la presencia de diversos sentimientos en el ser humano. Y, por supuesto, *Siete ratones ciegos*, al que he recurrido en distintos momentos pedagógicos, cuando tratamos de encontrarle pies o cabeza a algún asunto que nos preocupa.

En cuanto al trabajo a nivel institucional, hemos desarrollado diversos y variados mecanismos de motivación hacia la lectura. Uno de los primeros fue el préstamo domiciliario, en el cual los niños del comité de lectura, con la colaboración de un docente, prestaban los libros del "acervo de México" a estudiantes que los solicitaran, y aún a madres de familia. Así, niños, niñas, madres y hermanitos, encontraron una alternativa para disfrutar sus ratos libres, compartir con otros lectores y pertenecer a un grupo al que acudían con frecuencia para solicitar nuevos textos, comentarlos y buscar recomendaciones sobre más libros.

Esta modalidad funcionó muy bien los primeros dos años, pero durante el último trimestre de 1997 los niños del comité se quedaron sin docente acompañante y se perdió el control sobre el préstamo ya que no se registraron los libros prestados, ni se solicitó la devolución. Al iniciar el nuevo año escolar había faltantes y los docentes



no se sentían motivados para continuar con esta modalidad. Se realizó una variación, dejando en cada salón de clases un paquete de textos para ser usados por los estudiantes del respectivo salón, una versión muy precaria de biblioteca de aula. Esta nueva estrategia no funcionó, no se contó con títulos ni temas suficientes y no hubo rotación de libros.

Decidimos entonces ensayar otra estrategia usando dos maletines viajeros: uno para los grados preescolar a segundo y otro para cuartos y quintos. Se estableció un horario de uso para cada grado escolar, y logramos que la estrategia funcionara. La espera de los maletines generaba una gran expectativa, y su llegada alegraba a los niños al poder embarcarse en una nueva aventura o revivir la misma que habían disfrutado en ocasiones anteriores.

El maletín se acompañaba de un cuaderno para que los niños expresaran lo que representaba la lectura de esos libros. Algunos de ellos han plasmado en estas palabras el significado del "Paquete viajero", como decidieron llamarlo en algún curso. Para Alexander es "como un avión, el más grande del mundo porque viaja por todos lados muy rápido", para Steven es "como la ruta del colegio, que nos lleva y nos trae", Jessica considera que "es como si estuviera en un bosque bonito", mientras que John los describe como "deslizadores".

Otra estrategia que ha dado muy buenos resultados son los círculos de Lectura, donde un grupo de estudiantes (aproximadamente 10), se reúnen periódicamente para intercambiar libros, comentarlos, hacer promoción de lectura y otras acciones alrededor de la lectura. Los círculos de lectura dan cabida tanto a lectores ya reconocidos, con un buen desarrollo de habilidades expresivas, como a aquellos estudiantes tímidos que desean incursionar en este campo. Esta estrategia ha sido una experiencia tan interesante que es quizás la que más adeptos ha logrado en el del público infantil.

En nuestra institución iniciamos los círculos con los estudiantes de tercero, cuarto y quinto. Primero intentamos programar las reuniones en un horario extraescolar pero las dificultades en tiempo, distancia del colegio, permiso de los padres y otros factores, nos lleva-

ron a realizar los encuentros dentro de la jornada escolar. Para el éxito de esta estrategia fue clave la colaboración de la profesora Amanda Rodríguez, quien se encargó de coordinarla con los estudiantes de los diferentes cursos. Los niños y niñas del círculo lideraron otras acciones surgidas en el marco de la Red, promoviéndolas especialmente en abril (mes del idioma) y en las izadas de bandera.

Entre los maestros el éxito de los círculos no fue igual. De hecho, con un grupo de docentes orientadoras conformamos un círculo de lectura que, con grandes esfuerzos, se mantuvo por un año. Nos reuníamos un sábado al mes en casa de alguna orientadora así que, además de los libros, en ocasiones también nos acompañaban nuestros hijos. Alcanzamos a comentar y rotar libros de literatura (Alvaro Mutis, Zoe Valdés) y especializados (Inteligencias Múltiples, Desarrollo Sociomoral), pero las normas sobre la ampliación de la jornada laboral desmotivaron considerablemente a las integrantes del grupo y restringieron los ya escasos tiempos para encontrarnos. En todo caso estas circunstancias no invalidan la estrategia y, mientras duró, fue una experiencia enriquecedora gracias a la cual descubrimos un punto de unión diferente al profesional: la lectura.

Antes de terminar este recorrido por la lectura, quiero referirme a la estrategia titulada "El libro me acompaña a casa", cuyo propósito es integrar a los padres de familia de preescolar al proyecto lector, entregando un libro a cada niño los fines de semana para que lo lleve a casa y lo comparta en familia. Los padres reciben una explicación sobre el programa y unas recomendaciones sobre cómo hacer de la lectura un momento placentero que permita estrechar lazos afectivos. También se les habla sobre los beneficios adicionales de la estrategia: motivación hacia la lectura, ampliación de vocabulario y fortalecimiento de habilidades comunicativas.

El inconveniente que debimos enfrentar fue contar con un número muy limitado de libros, razón por la cual cada fin de semana estos sólo podían asignarse a un curso. Sin embargo, hemos comprobado que esta desventaja no es tan grave, ya que la expectativa de la llegada de los libros aumenta el ánimo y la alegría tanto en los niños y niñas como en sus padres.



Para cerrar este apartado sobre las estrategias utilizadas para estimular el gusto por la lectura, debo decir que no sólo la falta de personas dispuestas a responsabilizarse de algunas de ellas o el número limitado de libros han sido un obstáculo para su realización. Otra limitante que hemos encontrado es la mentalidad de algunos de los maestros respecto a la utilidad de este tipo de actividades, la cual se refleja en las cuentas de cobro que algunos pasan al final del rato de lectura. Órdenes como: "haga un resumen, identifique los personajes, extraiga la idea principal o diga cuál es la moraleja" muestran la necesidad de algunos maestros de "esculcar" en el niño qué aprendió del texto, verificar que el rato fue productivo y dejar evidencia de ello. Pareciera como si sintiéramos la obligación de mostrar los resultados de nuestra acción, especialmente en estos tiempos de evaluación de competencias comunicativas y desempeño docente...

Pero muchas veces, como diría el Principito, el resultado de la lectura es invisible a los ojos. Se evidencia, en ocasiones, en los ojos vivaces de un lector que cambian de expresión a medida que la lectura va transcurriendo, en el silencio repentino mientras atiende a las aventuras del personaje, o incluso cuando sale en vuelo con el protagonista y nosotros pensamos que no nos está poniendo atención.

Sí. Soy una convencida de los beneficios de la lectura gratis, que en algún momento de nuestra vida es evocada por nuestra mente, nuestras vivencias, nuestros sentimientos. Porque aunque es difícil saber qué, cómo, cuánto quedó en el lector o en el "oidor", tenemos claro el para qué: para crecer, para soñar, para vivir.

¿Y hasta aquí me trajo la Red?

Esta pregunta la hago pensando en dos instituciones: la que dejé, y que ya es miembro activo de la Red, y aquella en la que apenas estoy desembarcando, y que aún no está vinculada a este proyecto.

Respecto a la I.E.D. Julio Garavito Armero confieso que, modestia aparte, después de ocho años de trabajar el proyecto, con múltiples caídas y logros, lo dejo rodando. Hay un buen número de docentes

motivadas por continuar con los diversos planes y estrategias implementados. Me voy con la satisfacción de haber sido partícipe de la vinculación y permanencia en un proyecto que ha tenido como eje central trabajar de la mano con docentes inquietos e interesados por mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes. Espero conocer los resultados que han dado las nuevas estrategias, y los avances de las "no tan nuevas".

Y respecto a la Institución donde inicio mis labores, no lo sé. Qué gran interrogante es este para mí. Actualmente estoy implementando el aula de apoyo especializada para niños con deficiencia cognitiva, un programa que promueve la integración escolar de los niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes.

Desearía responder con plena certeza que esta institución educativa será un nuevo miembro de la Red, pero no me es posible. Existen aquí otros proyectos en marcha relacionados con la lectura y la escritura que, si bien no son incompatibles con la propuesta de la Red, no hacen fácil tomar la decisión de embarcarse en proyectos adicionales.

Lo que sé, y puedo afirmar rotunda y orgullosamente, es que tanto a nivel profesional como personal emplearé de la mejor manera lo vivido y aprendido como participante del grupo *Podemos Leer y Escribir*. En este momento lo aplicaré a estudiantes con deficiencia cognitiva, y la lectura gratis, el cuaderno viajero, el libro me acompaña a casa, y otras tantas estrategias surgidas y trabajadas en el marco de la Red, estarán presentes como parte de mi labor.

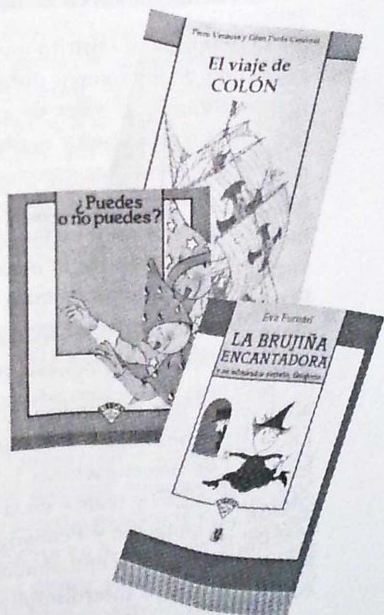
Posiblemente en el futuro mi cargo se dirija a otra población o implique nuevos cambios, pero con seguridad las enseñanzas de la Red me ayudarán a asumir cada reto. Para mí, la lectura y la escritura son experiencias que trascienden el campo laboral y profesional para introducirse en lo personal y familiar. Por ello siempre estarán presentes en mí y la huella de la *Red Podemos Leer y Escribir* será indeleble.

Proyectos de aula: una búsqueda sin fin

Sandra Marcela Castellanos P.

Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo

Emprender proyectos en el aula es una tarea que demanda una gran exigencia y compromiso del docente y que exige enfrentar obstáculos pedagógicos, personales e institucionales.



Hacer de mi práctica pedagógica una experiencia enriquecedora, tanto para mis estudiantes como para mí, ha sido una constante búsqueda. Una búsqueda de tropiezos y satisfacciones que parcialmente pretendo compartir con mis colegas en este escrito. En concreto me referiré al camino recorrido que me llevó a adelantar un proyecto de lectura y escritura con estudiantes de transición en mi institución.

Cuando ingresé al Distrito tuve la oportunidad de asistir a las capacitaciones de grado cero dirigidas por Conaced que me permitieron comprender el valor de asumir el lenguaje, y particularmente los procesos de lectura y escritura, desde una perspectiva significativa e interactiva. Fue entonces cuando comencé a cuestionar los métodos de "lectoescritura" y reconocí que los niños tienen conocimientos previos en diversas temáticas. Algo que llamó poderosamente mi atención fue la metodología de "proyectos de aula" a la cual nos introdujeron en estos cursos, que propende por un aprendizaje no fragmentado y promueve el trabajo a partir de los intereses de los estudiantes.

En mi afán por profundizar y entender más esta nueva forma de abordar el aprendizaje, tomé un curso de capacitación en la antigua División de Investigaciones Educativas y Centro Experimental Piloto -DIE-CEP- y realicé en la Universidad Distrital una especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Gracias a esta formación avancé conceptualmente, entendí la importancia del trabajo cooperativo e interdisciplinario, y reconocí que los proyectos avanzan en la medida que sus miembros se sientan parte activa del grupo y puedan intervenir en el proceso de negociación y concertación para su planeamiento, desarrollo y evaluación. Esto último permite a los estudiantes asumir responsabilidades y promueve la solidaridad.



Estando yo en esta búsqueda, la institución en la que trabajo se vinculó a la *Red Podemos Leer y Escribir*, todo un acontecimiento que nos convocó en torno a la promoción de la lectura y la escritura, asumiendo el lenguaje desde una perspectiva integradora. Mi participación en la Red además de aportarme más elementos conceptuales, me puso en contacto con estrategias que enriquecieron mi práctica pedagógica y herramientas que facilitaron el desarrollo de mi primer proyecto en el aula. Pero no vayamos tan rápido. Déjenme que les cuente en qué andaba cuando apareció la red en mi vida.

Primeras incursiones con proyectos de aula

Puesto que intuía que trabajar por proyectos me conduciría a mejorar mi labor docente, incursioné en ellos. De los tropiezos que tuve derivé aprendizajes. Para empezar a poner en práctica lo aprendido, me dediqué a observar a mis estudiantes, los escuché, indagué sus intereses, planteé temáticas y propuse actividades. Sin embargo, mi quehacer en el aula no cumplió con las expectativas que tenía, porque a pesar de introducir actividades nuevas que me permitieran manejar una diversidad de intereses o inquietudes reconocidas en niños, me resultó muy difícil integrar dichos intereses en un único proyecto.

Por ejemplo, después de reconocer variados intereses (los marranitos que encontraban al escarbar la tierra, las llamadas telefónicas, los carros) que suscitaban preguntas, buscaba retomarlos para aprovecharlos en un proyecto, pero para entonces ya se había perdido el interés y no lograba desarrollarlos. También me ocurría que al someterlos a votación y elegir uno por mayoría, muchos quedaban inconformes. Y peor aún, cuando un suceso convocó la atención de la mayoría -la aparición de una mariposa en el patio de la escuela que causó sensación en casi todos los niños- aproveché tanto este hecho que lo agoté proponiendo infinidad de actividades en torno a la mariposa, hasta que quedaron saturados de mariposas.

El interés despertado en un comienzo se fue perdiendo, tal vez porque no se dio el manejo apropiado; las propuestas de trabajo fueron más, como profesora había forzado el tema, acomodando los inte-

reses y temáticas a lo que consideraba se debía dar; esto no quiere decir que nosotros los docentes no podamos intervenir, pero tampoco podemos ser los únicos que planteemos las acciones que se vayan a desarrollar.

Evidentemente mi fundamentación teórica no era suficientemente sólida y además se entremezclaron muchos factores. En primera instancia, esta nueva propuesta producía en mí mucha incertidumbre y en consecuencia inseguridad, no obstante verla como una opción coherente. Asociado a ello, las frustraciones presentadas frente a la no concreción de los proyectos me generaban mucha ansiedad, que se acrecentaba por la incredulidad de varios compañeros que no consideraban viable este estilo de trabajo y menos aún si no podía mostrar resultados a corto plazo.

Para completar, no era de ayuda la presión ejercida por las madres y los padres que esperaban que sus hijos llenaran cuadernos y siguieran los mismos esquemas de aprendizaje que ellos mismos experimentaron en su infancia. Y claro, los alumnos traían la expectativa de hacer planas y tareas similares a las que les dejaban a sus hermanos o conocidos.

Finalmente el apego a la manera como fui formada académicamente, tanto en mi infancia, como en el pregrado, se unían para estancar mi búsqueda.

Frente a mi fracaso con los proyectos de aula, comencé a desarrollar con mis estudiantes una serie de actividades sueltas en las que pudiera integrar teoría y práctica. En estas circunstancias, la práctica en el aula se convirtió en activismo, en un dejar hacer, en aplicar recetas y mezclar métodos de aprendizaje, en esperar que los niños me contaran o me demostraran con sus acciones cuáles eran sus inquietudes desde el juego, desde lo que hablaban y preguntaban. En suma, mi experiencia terminó pareciéndose mucho a las concepciones que tradicionalmente se han manejado en preescolar: ejercicios perceptivo-motores, de prematemáticas, preescritura entre otros.



La escuela ingresa a la Red

Cuando la *Red Podemos Leer y Escribir* llegó a la institución, me encontraba desalentada en mi propósito de desarrollar proyectos de aula, además me sentía sola en este empeño. Con su llegada encontré respaldo, ya que de alguna forma me mostró que había otras personas que también abordaban la escritura y la lectura de una manera diferente a la que comúnmente se maneja en la escuela.

La Red me proporcionó nuevos elementos como los libros y, muy especialmente, su pretensión de hacer lectores y escritores. Al asumir la lectura como una práctica para acceder al conocimiento, al placer y a otros mundos, y la escritura como un medio de comunicación, de reflexión y de registro de datos importantes para la vida, entre otros, encontré que esta perspectiva compartía aspectos con la metodología de trabajo por proyectos de aula, desde la cual se promueven estas prácticas como experiencias significativas y útiles, y no como tareas tediosas y estériles.

Diversas estrategias de promoción de la lectura empezaron a generalizarse en todos los grados de nuestra institución tales como: la lectura diaria en voz alta de cuentos y otros textos atractivos para los niños; seguimiento de la noticia, donde se leían noticias, se comentaban y después de una o dos semana se le seguía la pista a su desarrollo; el préstamo domiciliario de libros a los niños para compartirlos con padres y adultos.

También nos apropiamos de los criterios de selección de libros sugeridos en la Red: calidad literaria, gráfica, temática, presentación, datos editoriales, actualización y afinidad con el gusto infantil. Todo ello nos ayudó a renovar la biblioteca de la institución (antes dotada en un alto porcentaje de textos escolares) y a que esta fuera utilizada con más agrado.

En lo personal, la Red fortaleció aún más mi gusto por la lectura, el que irradiaba cuando leía a mis alumnos, y complementó en la práctica los estudios que adelantaba en la especialización.

El proyecto en el aula

La realización de las diferentes estrategias propuestas desde la Red estimuló en los niños el gusto por los libros, la lectura y la escritura. En mi curso, Transición A, los cuentos y libros en general se constituyeron en juguetes que pudieron explorar y disfrutar, solos o junto a sus compañeros y adultos (profesores, alumnos de otros cursos o familiares cuando se los llevaban a la casa).

El confluir de estos dos intereses: el gusto por los cuentos por parte de los niños y mi gusto por la lectura, me proporcionó la seguridad y motivación que necesitaba para realizar un proyecto cimentado en la lectura y escritura de cuentos. El proyecto que surgió fue llamado por los estudiantes "El mundo de los cuentos de transición A".

El inicio de este proyecto lo marcó un hecho significativo para los niños: la elaboración de unos escritos (trazos libres) e ilustrados que describían a su mejor amigo y serían vistos por los profesores de la Red que visitarían la escuela. Para los niños fue muy motivante recibir luego los comentarios que los invitaban a continuar leyendo y escribiendo.

Para decidir sobre lo que leeríamos y escribiríamos, los niños y las niñas hicieron varias propuestas que registré en el tablero: "escribir y dibujar cuentos, leer cuentos, copiar cuentos, colorear cuentos, hacer títeres con los cuentos, hacer cuentos". Luego entre todos, planeamos lo que haríamos y nuestro proyecto quedó estructurado en tres grandes etapas que a continuación me propongo describir.

Primera etapa: leamos cuentos

Aunque la lectura de cuentos se mantuvo en el transcurso del año, en el desarrollo del proyecto se intensificó. *Leamos solos los cuentos* fue la primera actividad de esta etapa en la cual cada niño tomó un cuento de la bolsa llamada maletín viajero. Los niños se acercaron a los libros de diferentes maneras: unos pasaban sus hojas rápidamente, miraban en su interior, intercambiaban con otros compañeros; otros quedaron atrapados por sus ilustraciones; algunos al leerles a sus compañeros convencionalmente provocaban incredulidad o sorpresa entre quienes los escuchaban.



A raíz de la familiarización con los libros, surgió el interés de llevárselos a la casa para compartirlos con sus familiares, actividad que bauticé los cuentos van a casa. Cada niño escogió el libro y lo disfrutó por unos días. Cuando los libros llegaron al salón algunos niños pidieron compartir el libro leído por ellos con sus otros compañeros, lo que dio paso a otra actividad, *Compartamos la lectura con un amigo*. Continuando con la lectura de cuentos por parte de los niños, un día repartí 14 libros, situación que creó un poco de desconcierto, pues eran 28 niños; finalmente se organizaron por parejas o tríos en torno al libro entregado, aunque claro, no faltó el que no fue capaz de compartir y leyó solo.

Recuerdo la reacción de dos niños a quienes les correspondió *Cbigüiro y el lápiz* de Ivar Da Coll; al ver que no tenía texto escrito, afirmaron que no se podía leer, pero luego gracias a algunas preguntas que les hice, se dieron cuenta que podían construir la historia a partir de los dibujos; así lo hicieron y se complementaron mutuamente. La otra reacción muy simpática fue la de una pareja de niñas que no dieron credibilidad a los cuentos por que no tenían imágenes.

Luego en *Compartamos la lectura*, yo leía en voz alta a todo el curso, mostraba las ilustraciones de la portada y las páginas interiores para hacer anticipaciones, hablaba sobre el autor e ilustrador del cuento para contextualizarla y hacía referencia a las editoriales para reconocer que existe un proceso de producción y edición. Por último, cuando el libro la traía, leía la biografía del autor. Estas acciones fueron las que hice con más frecuencia y aún continuo realizándolas. Allí reconocimos que las imágenes cuentan, que a partir de ellas es posible anticipar el contenido, al igual que a partir de algunos hechos. Cuando los cuentos eran muy largos los leíamos durante varios días y así quedaba en suspenso la historia.

El cuento que más les atrajo fue *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza, que nos permitió relacionar lo sucedido en el cuento con lo que estaba sucediendo en una serie de televisión sobre un niño adoptado, situación que me facilitó el manejo de la intertextualidad.

Segunda etapa. Démosle color a los cuentos

Colorear cuentos fue algo que llamó mucho la atención a mis pequeños estudiantes. En el salón había unas cartillas para colorear y en el momento de la lectura libre, los niños se las peleaban. Para esta modalidad propuse trabajar tres cuentos y entre todos eligieron *La piedra del zamuro* de editorial Ekaré, argumentando que ya conocían los otros dos.

Antes de colorear cada página del cuento, una por día, interrogaba el texto para activar conocimientos previos, anticipar lo que estaría por suceder desde lo leído e indagar lo que harían si fuesen el conejo o cualquier otro personaje. Por último les entregaba cada página para que le dieran color. Mientras coloreaban, algunos niños intentaban leer lo que decía, buscando por ejemplo la palabra "conejo" o cualquier otra que les hubiera llamado la atención, bien por iniciativa propia o por que yo se lo preguntara.

Tercera Etapa. Hagamos nuestro cuento

Esta última etapa la realicé hacia el final del año escolar. En un primer momento construimos de manera colectiva un cuento; los niños escogieron los personajes que participarían en la historia y el lugar donde ésta se desarrollaría. En el tablero quedó registrado que los personajes serían una tortuga, un águila, un tigre, un tiburón, un pescado, una sirena, una culebra eléctrica, una tortuga *ninja*, una pantera rosa, una ballena, un caballo, una niña y un niño. Igualmente que el escenario sería el mar.

Luego acordamos de manera muy general lo que sucedería a los personajes e iba escribiendo en el tablero todas las ideas surgidas. Después de discutir, quedó claro el siguiente argumento: "Una bruja sirena se quería robar el tesoro de la reina ballena que vivía en un castillo de agua. Una tortuga *Ninja* la iba a salvar, junto con la culebra eléctrica".

Para la escritura de cada situación del cuento destiné un día y cada vez utilicé una estrategia diferente. El inicio del cuento presentó inconvenientes, a los niños no se les ocurría cómo empezarlo, a pesar



de tener presente la trama, les propuse entonces volver a leer varios comienzos de cuentos que ya habíamos leído, hecho que nos dio pistas. Al leerlos, nos dimos cuenta que la mayoría comenzaban describiendo un personaje y ubicándolo en un sitio determinado.

Después de tener claras las condiciones del inicio de los cuentos se dieron varias ideas, pero la que más nos convenció fue: "Una bruja sirena que vivía en un castillo de agua quería robarse el tesoro de la reina ballena". Como de costumbre, escribí en una parte del tablero las ideas y en la otra parte la que se escogió, para que los niños en hojas blancas copiaran el texto favorecido y lo ilustraran a su gusto. Aquí pude apreciar diferentes maneras de copiar, unos lo hacían tal cual, otros se acercaban al registro, pero le aumentaban otros elementos.

Para continuar con la historia retomamos lo escrito anteriormente y, de la misma forma, construimos la siguiente situación mediante lluvia de ideas: "la bruja maligna se convirtió en pescado y entró en la boca de la ballena". La estrategia empleada en esta oportunidad fue la de escribir la primera frase en el tablero para que los niños la completaran. A partir de esta actividad algunos comenzaron a interesarse auténticamente en la escritura convencional preguntando cómo se escribían las palabras, otros simplemente copiaron lo escrito en el tablero y unos cuantos finalizaron el cuento.

La tercera y última parte del cuento que hicimos decía: "y la sirena se volvió amiga de la bruja". Aunque a mi parecer quedó un poco coja, no pudimos dedicar más tiempo al desenlace de la historia ya que el año escolar también estaba finalizando y, como suele pasar en esta época, el trabajo en el aula se ve interrumpido por una serie de actividades imprevistas.

Últimas reflexiones

La experiencia aquí narrada me demostró que puedo dinamizar proyectos en el aula, pero necesito afinar mis sentidos para ser más precisa en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Es muy importante ser consciente de que los niños tienen ideas de trabajo y que ellos mismos se organizan, si uno lo permite. Es impor-

tante resaltar que cuando hay metas en común, el trabajo en equipo es más gratificante y productivo, siempre y cuando haya constancia y compromiso.

Aun cuando considero que el trabajo por proyectos aporta a que los aprendizajes sean significativos, es necesario encontrar la forma de armonizarlos con las dinámicas del trabajo institucional, de manera que se garantice un mínimo de coherencia en cuanto a los logros. De esta manera se hace menos traumática la promoción al siguiente grado.

A su vez corroboré que promover la lectura en el aula y en otros espacios permite a los niños un acercamiento placentero a la literatura y, por que no, a otros textos que llenen sus expectativas de conocimiento. Por esto se requiere favorecer en el aula espacios de interacción durante el proceso de lectura y estimular en los niños compartir saberes. La interacción oral es una condición necesaria para motivar y estructurar la escritura a todo nivel.

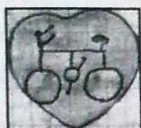
Cabe anotar que la *Red Podemos Leer y Escribir* ha sido el punto de convergencia en nuestro trabajo en el aula, porque propicia desde sus dinámicas que los niños y las niñas se enamoren de los libros y los hagan parte de sus ilusiones. Así mismo, permitió a los alumnos explorar otros espacios y a partir de allí construir mundos propios. A su vez los docentes de la institución pudimos alimentarnos y apoyarnos constantemente para encontrar respuestas a inquietudes surgidas dentro en nuestro quehacer pedagógico.

Emprender nuevos proyectos en el aula es una tarea que demanda una gran exigencia y compromiso del docente y que exige enfrentar obstáculos de índole muy diversa: pedagógicas, personales, institucionales. Desde mi experiencia puedo decir que contar con el apoyo de un grupo de docentes como el de la *Red Podemos Leer y Escribir* es fundamental para seguir avanzando y no quedarse en el intento. A nombre de los docentes de mi institución le agradezco a la Red el habernos ofrecido el alimento y apoyo constante para encontrar respuestas a inquietudes sobre nuestro quehacer pedagógico.

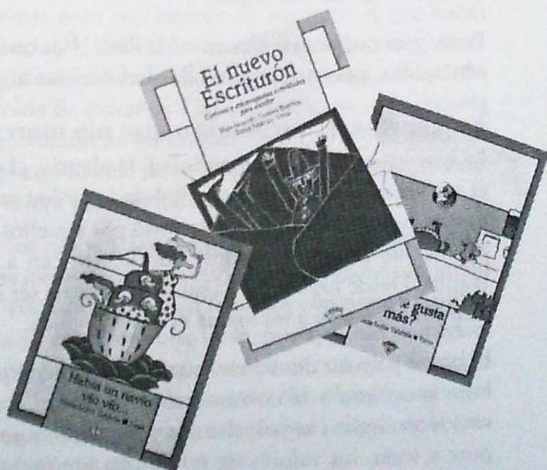
La Red en la vida de una maestra de educación inicial

Martha Cecilia Vaca Lugo

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas



La Red ha significado en mi vida compromiso, retos, enriquecer mi mirada sobre los procesos de lectura y escritura, en suma, crecimiento.



Mi vinculación a la *Red Podemos Leer y Escribir* se ha constituido en un escalón más en mi búsqueda por dar a los niños y niñas que llegan a una escuela lo mejor de mí y aportar desde mi labor y lo que soy a la democratización del conocimiento. La Red ha significado en mi vida compromiso, retos, enriquecer mi mirada sobre los procesos de lectura y escritura, en suma, crecimiento.

A su vez, compartir experiencias pedagógicas con otras compañeras docentes y comprender que no hay una sola forma de hacer las cosas me ha permitido reflexionar sobre mi quehacer y buscar nuevos caminos que me permitan llevar a cabo un trabajo de mejor calidad cada día, teniendo claro que los caminos que hemos elegido no son, la mayoría de las veces, los más fáciles y que los resultados no se ven de inmediato.

Pero, ¿por qué hizo mella en mí la Red? ¿Por qué, pese a los muchos obstáculos, permanezco en ella? Les contaré algo de mi historia.

Escenarios de formación que me marcaron

La honestidad, la responsabilidad, la alegría, el deseo de aprender, el ser librepensadoras, la sensibilidad por los otros, especialmente por los niños y las niñas, sobre todo por aquellos más humildes, son algunas de las características que identifican a las mujeres de mi familia. Desde los 6 años ya sabía que quería ser maestra, ideal en el cual tuve siempre a mi mamá como cómplice.

El barrio popular donde viví me proporcionó experiencias que también aportaron a la construcción de mi ser. Por sus condiciones socioeconómicas se palpaba una gran descomposición social, pero pese a todo, los valores de mi familia me permitieron crecer con principios que no puedo negociar: la honestidad, la honradez, la responsabilidad y la sensibilidad. A muy temprana edad aprendi-



mos que al desvalido no se le humillaba y a los más débiles se les da la mano.

Por su parte el colegio donde me formé como maestra fue y sigue siendo en mi concepto el mejor: el Instituto Pedagógico Nacional, anexo a la Universidad Pedagógica Nacional. Allí, mi espíritu sensible e inquieto fue sabiamente encauzado por su particular pedagogía y unas maestras que siempre estaban estudiando e investigando nuevos caminos del saber. Fue allí donde mi deseo y el compromiso de búsqueda permanente por innovar quedó inscrito en mi vida de maestra para siempre. De la misma manera como mi cuerpo crecía, lo hacía mi sueño de ser maestra. Empezar a conocer mis limitaciones y mis cualidades para potenciarlas día a día, fue algo crucial en mi vida.

La realidad supera la ficción

Mi primera experiencia como maestra fue muy dolorosa al encontrarme con una situación mucho más dura de lo que yo había conocido hasta ese momento. Por azar fui a dar a una escuela ubicada en un barrio contaminado por el humo de las ladrilleras circunvecinas y donde los problemas eran aún peores de aquel en el que había crecido. La delincuencia y el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, era algo que caracterizaba el contexto en el que vivían mis estudiantes. La entrada de extraños a las instalaciones de la escuela a robar, dañar la decoración de los salones, ensuciarse y orinarse en los pupitres era algo con lo cual nos encontrábamos frecuentemente al inicio de una nueva jornada laboral.

Los problemas de los niños y las niñas y el poco compromiso de maestros y maestras fue algo que me impactó muchísimo, así como esos cuadernos de 100 hojas que eran llenados con planas inútiles. La maestra escribía en el tablero una frase, por ejemplo "La rosa es roja" y los estudiantes debían hacer dos planas con ella, luego se cambiaba el color de la rosa y se hacían otras dos planas y así sucesivamente con otros colores; luego se cambiaba el sujeto de la oración y el proceso se repetía una y otra vez.

Contra viento y marea, desde el momento mismo de mi ingreso a la escuela quise romper ese cinismo, pero estaba sola en la lucha. Más

adelante llegaron a la institución algunas compañeras del sindicato y con ellas me vinculé a actividades que buscaban incidir en la situación del barrio, en particular trabajamos a favor de la defensa de las casas de aquellas familias que se verían afectadas por la construcción de la Avenida de los Cerros y ello me permitió comprender un poco más la realidad de esa comunidad. No obstante, no fue mucho lo que logré hacer a nivel pedagógico, pues fui sorprendida por mi traslado a otra institución lejos de allí.

Deambulé por tres instituciones más donde la irresponsabilidad y el estar a espaldas de la situación de las comunidades donde ellas estaban inmersas era la constante y mi actuación docente se veía limitada. Sin embargo, trabajar en ellas me dejó aprendizajes muy importantes que marcarían mi búsqueda: el tiempo de los niños es sagrado, están ávidos de amor y si no se trabaja con sus padres y madres, se pierde gran parte de lo que hacemos en el aula. Conocer su cultura y sus problemáticas es vital para poder diseñar estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades y que tengan sentido para ellos. Sus experiencias y sus vivencias deben ser punto de partida, todos son diferentes, no es posible rotularlos ni masificar la educación, de allí que sin creatividad y libertad está perdida nuestra labor. También comprendí la importancia de preparar a los niños y las niñas para su llegada a primero de primaria y empecé a tener una fascinación particular por el preescolar.

Un sueño hecho realidad

Por fortuna un buen día del mes de abril de 1981 fui trasladada de nuevo, pero esta vez a un verdadero oasis: la Institución Educativa Dámazo Zapata donde asumí el primer grado. Aunque estaba ubicada muy lejos de mi lugar de residencia, no me importó pues rápidamente supe que allí lograría mejores resultados con mis estudiantes.

A finales de 1982 empieza a hacerse realidad el sueño de ofrecer educación preescolar en las escuelas oficiales, idea que un grupo de maestras habíamos respaldado siendo precursoras de esta iniciativa a nivel distrital. El inicio del nivel preescolar en las escuelas fue una verdadera ensoñación, una fantasía hecha realidad que ayudó a que



mis tristezas personales fueran llevaderas, pues la vida de la escuela era lo mejor que tenía en mi vida.

La llamada en ese entonces Dirección de Investigación Educativa y Centro Experimental Piloto -DIE-CEP- se encargó de actualizarlos a los maestros, como lo había hecho también años atrás cuando el Ministerio de Educación Nacional presentó su reforma del nuevo currículo. El movimiento pedagógico, con la fuerte presencia de la Asociación Distrital de Educadores -ADE- y la Federación Colombiana de Educadores -Fecode- estaba en todo su auge.

Durante los siguientes años el grupo de maestras que nos habíamos comprometido con el reto de ofrecer una educación de calidad a nivel preescolar seguimos actualizándonos y buscando nuevos caminos para hacer realidad el derecho de los niños y niñas del sector oficial a recibir las herramientas necesarias que les permitieran seguir desarrollando todas sus potencialidades a lo largo de su formación.

Estando en esta búsqueda permanente, nos enteramos del surgimiento de la *Red Podemos Leer y Escribir*. No haber asistido a la reunión debida en el momento preciso significó para los maestros de la jornada de la tarde no estar vinculados a la Red durante varios años. No obstante, nuestras compañeras de la mañana y de nuestra escuela hermana, la Clemencia Caicedo sí lo hicieron y compartían con nosotros lo trabajado allí. A distancia, y mientras estudiaba la licenciatura de Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, terminé enamorándome de esta propuesta.

Finalmente hace dos años se nos dio la oportunidad de asistir a las sesiones de capacitación y dinamización de la Red, aunque no hemos logrado acceder ni al acervo bibliográfico de México ni a todos los materiales teóricos. Al principio asistíamos a los talleres que se organizaban en la jornada contraria aunque era posible hacerlo en la misma jornada, siempre y cuando dejáramos todo arreglado en la institución para que los niños y las niñas no quedaran solos.

Las nuevas políticas fijaron que esto tan solo se podía hacer en la jornada contraria, lo que no siempre es fácil por las enormes distan-

cias que en ocasiones debemos recorrer para llegar desde nuestro lugar de trabajo hasta el sitio donde se hacen los encuentros, aunque trata de rotarse la sede para ser equitativos. También el tiempo de la dinamizadora mayor -Alba Luz Castañeda-, se ha visto limitado y ya no puede visitarnos en nuestras instituciones como lo hacía en una época.

Los aportes de la Red

Pertenecer a la *Red Podemos Leer y Escribir* ha significado, fundamentalmente, ganar una visión diferente, no tradicional de la lectura y la escritura. Ver estos procesos desde una dimensión comunicativa nos ubica en otro lugar de su pedagogía.

Una de las cosas que más me llamaron la atención es que en la Red encontré eco a la forma de enseñar la lectura y la escritura que venía explorando hacía un tiempo. Coincidimos en el papel crucial que cumple la funcionalidad, más que la caligrafía y el manejo de renglón, en la formación referida a la producción escrita, así como el valor que se da a las propias grafías de los niños y niñas de preescolar y el rescate de la oralidad.

En el campo de la lectura, también encontré coincidencias como lo importante que es promoverla desde la cuna con cantos y rimas, el trabajo a partir de la lectura de láminas, la vinculación de las madres y padres a la lectura en el aula y el préstamo domiciliario para los cursos superiores (tercero, cuarto y quinto). En fin, el enamoramiento de los niños y niñas por la lectura que ya estaba en nuestro PEI desde 1994.

Ser parte de la Red también me ha permitido descubrir el valor de los *círculos de lectura* para acercarme a las madres y los docentes. Los círculos son encuentros a los que asisten, de manera voluntaria, personas interesadas en leer, producir textos escritos y orales, intercambiar libros, discutir y recrear los textos. Para ello contamos con cerca de treinta libros que, además de ser utilizados en los círculos de lectura, se rotan por los salones en la maleta viajera y el maestro los usa a su gusto.



A la fecha he impulsado la conformación de dos círculos de lectura, uno con madres de familia y otro con docentes. En el primer caso invito a madres de familia a asistir a los encuentros que adelantamos una vez al mes, aunque su asistencia a las reuniones no es constante por las largas jornadas de trabajo y la ubicación de las viviendas que a veces es extramuros de la institución. No obstante, quiero hacer un reconocimiento especial a Yaneth Rocha, la mamá de Santiago y Leydy quien ha sido cumplido un papel muy importante apoyándome en esta labor. Un tema que noto les interesa muchísimo es todo lo relacionado con el mejoramiento de la educación de sus hijos, la superación personal y la cocina, también tienen predilección por cuentos cortos y poesía.

Mi experiencia con círculo de madres ha sido muy interesante y aspiro que la reflexión sobre la misma, me permita extenderla y mejorarla. Si contara con las circunstancias favorables, me gustaría retomar una actividad que hizo otra compañera en la mañana, que consiste en invitar a los padres y madres a que les lean a los niños en sus salones. Pero con este asunto de la fusión con otras instituciones, todo ha cambiado, el concepto de escuela de puertas abiertas quedó en el pasado y hoy en día se les ha limitado a las madres la entrada.

Por su parte, la experiencia en la conformación de un círculo de lectura de maestros en nuestra institución ha tenido una dinámica diferente. Básicamente lo que he hecho es animar a mis colegas a leer poniendo a su disposición libros de literatura universal, novelas, literatura erótica, cuentos, libros de investigación pedagógica, cocina y poesía. No obstante, ha sido difícil encontrar espacios de encuentro para intercambiar nuestras impresiones de los libros leídos, establecer diálogos e incluso recrear los textos. Nuestros ritmos de lectura son diferentes, solemos elegir libros que nos toman más tiempo para leer y tenemos recarga laboral.

Espero que este relato sobre mi recorrido como maestra refleje en qué sentido la Red ha representado un peldaño muy significativo en mi búsqueda como persona y como docente. Aprender a escribir también ha sido parte de mi búsqueda, y esto solo se logra hacién-

dolo una y otra vez con el acompañamiento de personas idóneas, como ha sido nuestro caso para la elaboración de este texto. Me considero privilegiada y por eso, pese a que tengo que responder por otro proyecto institucional, lo he hecho con mucho entusiasmo y quiero seguir participando en las actividades que programe la Red para seguir avanzando tanto en mi proceso lector como escritor. Muchas gracias Alba Luz Castañeda por su labor y el apoyo pedagógico que nos ha brindado, muchas gracias señoras y señores de la Secretaría de Educación y muchas gracias CERLALC por el respaldo dado a esta iniciativa que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación.

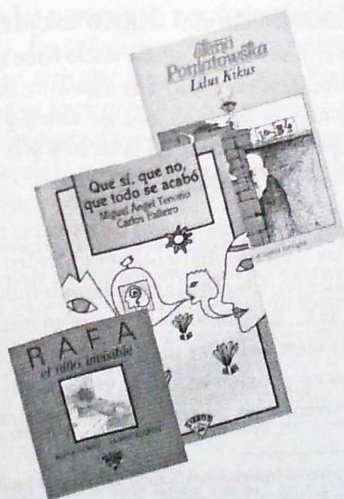
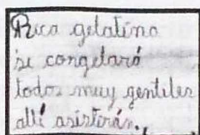


La producción escrita, un diario acontecer

Matilde Rincón Wilches

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

Tanto docentes como padres y madres de familia hemos tenido que desaprender y romper viejos esquemas para aprender nuevas estrategias que permitan a los estudiantes asumir la producción escrita como una experiencia atractiva, productiva, excitante y enriquecedora.



Desde la incertidumbre que genera involucrarse en procesos poco explorados, como docente de educación básica primaria me he mantenido en la tarea de movilizar estrategias pedagógicas que favorezcan la formación de lectores y escritores activos y competentes frente a la multiplicidad de textos (explicativos, informativos, periodísticos, epistolares, publicitarios, retóricos, electrónicos...) que el mundo actual ofrece y exige manejar.

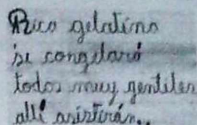
El diario escolar ha sido una de estas estrategias que me propongo compartir con mis colegas docentes por tratarse de un ejercicio de escritura que, día a día, permite a los estudiantes hallar situaciones gratificantes que les posibilitan asumir la tarea escritural como una experiencia atractiva, productiva, excitante y enriquecedora. En efecto, la escritura se ha constituido en un diario acontecer en mi aula, quedando como testimonio de ello el diario escolar.

Nacimiento del diario escolar

La idea del diario escolar nació hace aproximadamente 10 años como parte de la respuesta a la siguiente inquietud: ¿cómo hacer para que las nuevas generaciones de niños y niñas con pocas motivaciones logren enamorarse de la lectura y la escritura, y así acceder al saber social?¹

Con el firme propósito de alcanzar tal enamoramiento, la directora y las docentes del entonces Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, hoy Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas sede C, decidimos introducir en nuestro quehacer pedagógico nuevas metodologías para la adquisición de la lengua escrita, soportadas en propuestas de investigadoras como Ana Taberosky y Emilia Ferreiro. Fue así como dimos un viraje en la forma de enseñar a leer

¹ Proyecto Institucional "Cómo enamorar a los niños y niñas de la escritura para que puedan acceder al saber social"



Pues gelatino
si congelarlo
todos muy gentiles
all' invierno..

y escribir, iniciando con el préstamo domiciliario de libros de literatura infantil y la producción del diario escolar.

Un factor valioso en este proceso de cambio fue la capacitación recibida en un curso de formación docente sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua escrita dictado por la antigua Dirección de Investigación para la Educación - Centro Experimental Piloto -DIE-CEP- desde el cual pudimos conocer la fundamentación teórica de las estrategias que empezábamos a plantear. Posteriormente debo mencionar los aportes recibidos en los talleres El Rincón del Cuento, proyecto que buscaba, a partir de un programa de televisión y de la dotación de literatura infantil a la institución, acercar a los estudiantes de los grados primero a tercero a la lectura y la escritura. Finalmente, la vinculación a la *Red Podemos Leer y Escribir* significó mucho para nosotras pues a lo largo de ocho años ha brindado nuevas herramientas a las maestras que hemos permanecido fieles a ella. Este crecimiento ha hecho posible que en nuestra institución manejemos actualmente círculos de lectura, la maleta viajera y el cuaderno viajero.

La *Red Podemos Leer y Escribir* se ha constituido en un espacio para la reflexión sistemática en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. En cada encuentro se comparten saberes pedagógicos que buscan articular teoría y práctica. Poder hablar de lo que se hace y cómo se hace permite a los miembros de la Red replantear su práctica pedagógica y avanzar profesionalmente de manera constructiva, es decir, de la misma manera como muchas veces se intenta enseñar a los estudiantes.

En sus inicios la Red propició encuentros para apoyar procesos en torno a la lectura; desde hace cuatro años los procesos de escritura han entrado a ocupar un lugar especial en los espacios de formación. Es así como se han propiciado talleres sobre competencias comunicativas, de la oralidad a la escritura, la interpretación y la producción textual. Este último tema condujo al conocimiento de la serie *Interpretación y producción de textos*²; material del que he apro-

² Rey, Alicia, Castañeda, Alba Luz y Gordillo, Adriana Serie Interpretación y producción de textos. Cuatro Fascículos. Bogotá, Gaia, 2000.

piado herramientas para la lectura y producción de diferentes tipos de textos en el diario escolar: narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos, predictivos, conversacionales.

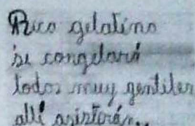
Los primeros pasos

Para alcanzar la meta de generar gusto e interés por la lectura y la escritura, empezamos por romper con la monotonía que implicaba seguir el método de palabra normales, con el consecuente deletreo que no ofrecía novedad alguna y, por el contrario, generaba fatiga y estancamiento al no poder pasar de un fonema a otro hasta no dominar el anterior.

Por lo anterior, las tradicionales cartillas fueron reemplazadas por libros de cuentos seleccionados atendiendo a la edad de los niños y las niñas de cada grado. Estos cuentos empezaron a ser prestados cada fin de semana para ser leídos en familia con el beneficio que representa tener un cuento diferente cada semana, en lugar de la misma cartilla durante todo el año. Así mismo, se incorporó la lectura de etiquetas, revistas, avisos, periódicos, etc. en diversas actividades.

El proceso de escritura se inició con frases que nacían de las vivencias e intereses de los estudiantes, generando un contexto afectivo con cada palabra que se escribía y se leía. Dentro de las frases iniciales propuestas por los estudiantes recuerdo aquella que decía "tomamos Bienestarina", por ser la Bienestarina una bebida que estuvo presente por largo tiempo en las aulas y que era preparada por las madres de familia. Estas frases llevaron a escribir cartas, cuentos, poemas, chistes, en fin, situaciones escriturales que fueron abriendo camino al diario escolar.

Tanto docentes como padres y madres de familia hemos tenido que desaprender y romper viejos esquemas para aprender las nuevas estrategias. Vencidas las resistencias que generan los cambios, con todas las dificultades que conlleva desaprender y cambiar de paradigmas, cada cual ha ido asumiendo su rol dentro de las nuevas estrategias. Ya como docente con alguna experiencia en el manejo de las nuevas propuestas para enseñar a leer y escribir, cada vez que



Pues gelatino
se congelará
todos muy gentiles
allí escribirán...

llegan padres nuevos, que desconocen la metodología, reinició la tarea de concientizarlos acerca de las ventajas de aventurarse en estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Cuando inicié el trabajo con el diario escolar, en 1994, acompañaba a un grupo de estudiantes de grado quinto. Desde ese momento, el lápiz y el papel han llegado a las manos de niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 8 y los 12 años; estudiantes de los grados tercero a quinto de educación básica primaria.

Desde entonces, cada escolar tiene un cuaderno llamado Diario Escolar en el cual todos los días, al llegar al salón, dedica 15 minutos para expresarse, comunicarse, cuestionarse por escrito. Con ello busco generar en los estudiantes confianza en sí mismos, explorar sus capacidades y habilidades, y hacer un uso práctico de la lengua escrita al permitirles expresar opiniones, sentimientos y vivencias. El Diario Escolar mantiene ciertas reglas: cada uno escribe con la letra que más le gusta, cursiva o script; a cada día le corresponde una página del cuaderno; dependiendo de la madurez de los estudiantes, escriben de cinco a diez renglones. El resto de la página está destinada a la expresión gráfica que da el toque de color a los trazos e ideas de los aprendices.

Así pues el diario escolar se asemeja a aquellos diarios personales que se escriben día a día, se engalanan o no dependiendo del estado de ánimo del escritor, pero se diferencian en las temáticas que albergan en sus páginas, pues son bien diferentes. Es preciso aclarar que cuando se abordan asuntos personales en el diario escolar el autor decide si comparte o no su texto.

En las primeras producciones observaba que, no obstante la motivación que les hacía para animarlos a escribir, una sensación de impotencia los invadía y las palabras difícilmente afloraban para conjugarse y plasmarse en el diario escolar. Fue entonces evidente la necesidad de sensibilizar a los noveles escritores ante lo cotidiano; es decir, crear las condiciones para descubrir que cada objeto que nos rodea puede ser leído, que cada rostro contemplado habla. Quien no se ha sensibilizado, ve sin descubrir los matices de los

colores; oye sin escuchar y todas las aves tienen un mismo trinar; saborea sin diferenciar amargo de ácido, dulce de salado; huele sin encontrar aromas; su piel no reconoce las sensaciones que le acompañan al entrar en contacto con la hierba fresca, con la cálida arena; no tiene curiosidad, no se cuestiona.

Todo esto me permitió constatar que al afinar la percepción sensorial de los estudiantes se les prepara para desplegar sus sentidos, para atrapar los mensajes que calladamente grita el mundo circundante. No basta con dar un tema para suscitar pensamientos y lograr un buen escrito; es necesario un diálogo previo, un cuestionamiento que permita, desde las preguntas del docente, recrear una vivencia. Un ejercicio de relajación que los transporte a lugares soñados, una o varias lecturas que los aproxime al propósito del día, escuchar algo de música, observar una obra de arte... en fin, son muchas las estrategias que podemos emplear para sensibilizar a nuestros estudiantes y "llamar a la esquiua escritura".

A la par con esta sensibilización, se hace necesario aumentar el vocabulario de los niños, invitándolos sutilmente a emplear el nombre de las cosas, a adjetivar los objetos que mencionan y a utilizar los sinónimos y antónimos. Permitirles que el diccionario sea su compañero inseparable al momento de escribir y favorecer la llegada a casa de literatura infantil que, de manera imperceptible, graba voces y expresiones nuevas en las mentes de quienes se iniciarán en la labor de escribir, han sido otras de las estrategias utilizadas para enriquecer los escritos del diario escolar de cada estudiante.

Infinidad de textos desde las nuevas estrategias

Con el diario escolar, a la par que descubrimos las funciones básicas³ del lenguaje, partimos de las producciones de los estudiantes para guiarlos en el conocimiento metalingüístico, permitiendo a los nacientes escritores hacer conciencia de lo que deben lograr en cada momento de la producción escrita.

³ De acuerdo con Halliday, M.A.K (1984) *El lenguaje como semiótica social*. México.

Para gelatino
ni congelaría
todos muy gentiles
allí vivirán...

Al dar una mirada retrospectiva a los escritos producidos en estos años, encuentro textos que expresan sentimientos, textos que permiten soñar e imaginar; textos para jugar con las palabras; textos para satisfacer necesidades y textos que cuentan experiencias tanto personales como fruto de vivencias grupales. Veamos:

- Para *expresar sentimientos*, los estudiantes han escrito: ¿Qué me hace feliz?; ¿Por qué lloro?; Estoy triste cuando...; Mis sueños; Mis pasatiempos; Mi lugar secreto. Textos que además del ejercicio de escritura, han propiciado una mayor percepción de sí mismos, un mayor autoconocimiento. A su vez, cuando escuchan los escritos de sus compañeros, toman conciencia de sus pares, mejorando su relación interpersonal.
- Para *soñar e imaginar* se han retomado las ideas de la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari con actividades como "la piedra en el estanque", "el binomio fantástico"... Así mismo, los cuentos se entrecruzan, dando origen a nuevas historias, entonces nos preguntamos cómo sería la trama de un cuento si el lobo feroz encontrara en el camino a la Bella Durmiente, o Caperucita llegara a la casa de los siete enanitos. También se han escrito historias que cuentan lo que sucedió "El día que mi casa empezó a volar", "Hoy amanecí invisible", temas que inicialmente encontraron resistencias manifestadas a través de expresiones del tipo "Profe, eso no es posible". No obstante, luego de leer y recordar algunas historias llenas de fantasías, fluyeron narraciones muy ricas.
- Las palabras desde su magia han permitido *jugar con ellas*, para el efecto nos dedicamos a buscar palabras que esconden palabras, a armar frases con palabras que llevan la misma inicial, y a desarrollar los juegos que llegan a nuestras manos desde diversos autores. Todos estos juegos están encaminados básicamente a enriquecer el vocabulario de niños y niñas.
- En nuestro diario escolar también se ha encontrado espacio para *escribir instrucciones*⁴ de acciones que se realizan cotidianamente,

⁴ Estas y muchas otras actividades nacen de ideas propuestas, entre otros, por Alvarado, Maite (1994) *El nuevo escriturón*. SEP. México.

aquellas simples como subir escaleras, llorar, guiñar el ojo, etc. Julio Cortázar, en *Historias de cronopios y de famas* nos presenta de manera espléndida instrucciones de este tipo. Así mismo, objetos variados pueden inspirarnos su descripción desde preguntas básicas como las siguientes: ¿para qué sirve? ¿cuántas partes tiene? ¿cuáles son? ¿cómo se usa?...

- Por su parte, la *sistematización de experiencias* ha permitido ver el avance en la apropiación del conocimiento. Luego de cada salida pedagógica hemos dejado memoria del evento en un escrito que da cuenta tanto de la vivencia que representó el momento, como de los conceptos apropiados. Hechos cotidianos, hechos extraordinarios, ocurrencias, anécdotas son punto de inicio de interesantes historias, de reflexiones en torno al mundo que nos rodea.

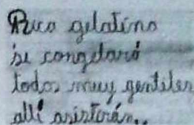
Escritura y reescritura

La variedad de tipos de textos a los que hemos acudido ha permitido a los estudiantes explorar el mundo de las sensaciones, reflexionar sobre el mundo que les rodea, imaginar, soñar. Textos que requieren ser leídos, enriquecidos y releídos hasta que alcancen un nivel satisfactorio, tanto para quien lo escribe como para quien lo lee.

Así entonces, la lectura se constituye en la lupa que permite ver avances y dificultades en el uso de la palabra escrita. El error es fuente de nuevos aprendizajes; por ello, se realizan procesos de corrección, algunas veces de manera colectiva y otras con indicaciones particulares. Cual cirujanos plásticos, dedicamos momentos a la cirugía cosmética para el embellecimiento de los escritos.

La corrección colectiva es una herramienta valiosísima que nos permite entrar en la profundidad de un texto y analizarlo detenidamente, tarea que sería imposible de realizar con los cuarenta textos de mis estudiantes.

Para las correcciones colectivas, se copia uno de los escritos en el tablero para luego realizar una primera lectura, tras la cual los compañeros van haciendo sus comentarios. Cada corrección im-



Poco gelatino
si congelara
todos muy gentiles
allí vivirán...

plica una nueva lectura del texto, así poco a poco se revisa la claridad de las ideas, su organización, la ortografía, el uso de mayúsculas y puntuación, el manejo de los tiempos verbales, la concordancia entre sustantivos y pronombres, la voz que se escogió. Entonces se suprime lo que no es pertinente o lo repetido y, de ser necesario, se complementan ideas. Cuando se considera finalizada la corrección, se da una última lectura, el autor copia el texto corregido y lo anexa al texto original; como cierre de la actividad se le dan las gracias al autor por prestarnos su escrito para aprender a escribir.

He observado que en los momentos de socialización de las producciones escritas con los de tercero, estudiantes que están alrededor de los 8 años, aunque se respeta el turno para el uso de la palabra, cada uno está centrado en sus ideas, pues muchas veces se habla sin hacer conexión con lo que dijo el compañero que le precedió o se repite la idea; ya en grado quinto cuando los niños y las niñas alcanzan los 10, 12 años, las conversaciones y puestas en común muestran una mayor atención al compañero, y los aportes se centran con mayor especificidad en el tema.

Para atender la corrección individual, en el pasado subrayaba la sílaba de la palabra que tenía errores de ortografía, escribía preguntas, colocaba signos de pregunta donde la idea no resultaba clara, pero pocas veces lograba que releyeran el escrito e hiciesen las correcciones. Actualmente leo los escritos y hago observaciones verbales sobre los avances, resalto las buenas ideas, haciéndoles notar los aspectos que se deben mejorar. He observado que esta estrategia genera mayor compromiso de los estudiantes hacia la revisión de sus propios textos, asunto en el cual creo ha incidido también el trabajo de corrección colectiva.

Igualmente, a nivel individual encamino esfuerzos para lograr que se escriba con una caligrafía legible, aspecto que algunos discuten ante la aparición del computador, así como el de la ortografía, pero que en mi opinión son habilidades esenciales que no pueden ni deben ser descuidadas.

Los textos, espejos de la mente y del alma

Como docente, las producciones escritas de mis estudiantes me acercan a sus procesos de desarrollo. Por una parte, y aunque parezca muy elemental, me permiten conocer los vocablos y expresiones de moda, lo cual fortalece mis canales de comunicación. Por otra, sus escritos evidencian la manera como van comprendiendo y haciendo uso de estructuras gramaticales complejas (artículos, adjetivos, conjunciones, conectores) o de la voz pasiva; la facilidad o dificultad para la comprensión de palabras abstractas (justicia, economía, departamento); así mismo empiezo a ver quiénes dejan de tomar las cosas literalmente y empiezan a ser capaces de entender y usar el lenguaje metafórico, quiénes tienen mayor facilidad para fantasear, quiénes logran mantener el hilo temático en el texto o quiénes son capaces de responder a los requerimientos establecidos para la producción de determinado tipo de texto (describir, narrar, argumentar, etc.).

Además de los logros a nivel cognitivo considero que una ganancia adicional con el diario escolar ha sido conocer con mayor profundidad a mis estudiantes: sus emociones, sus temores, sus sueños, sus inquietudes... En cuanto a ellos, pienso que también han logrado acercarse más a sí mismos, a sus compañeros y que han avanzado en el proceso escritural escribiendo con propósitos tan diversos como compartir deseos, contar experiencias, poner en juego su creatividad, expresar certezas e inquietudes. Al escribir a diario confirmo el dicho que reza "un solo texto no hace un escritor". Gracias al diario escolar, cada estudiante tiene durante el año la oportunidad de crear y recrear diversos tipos de textos que, gracias a los aportes de sus compañeros y a sus propias reflexiones, le van permitiendo consolidar su propio estilo y definir preferencias en cuanto al tipo de textos que puede llegar a dominar.

¿Quién nos lee?

Ya que el lenguaje, como producto cultural a la par que medio de expresión del ser humano, se adquiere al darse la interacción social desde el aula, busco favorecer este aspecto con la socialización de los escritos. Ahora bien, los compañeros de aula los leen, lograr que

Buen gelatino
se congelará
todos muy gentiles
allí asistirán...

otros lo hagan es una de las dificultades que he encontrado en este trasegar, pues estas producciones pocas veces han salido del salón de clases.

Hubo un año en que logramos compilar algunos escritos y producir un periódico de aula que llamamos *Pagidiario escolar*. Sin embargo, debido a la ampliación de la jornada y dada la exigencia de una tarea como estas, resultó muy difícil darle continuidad a esta estrategia. Actualmente ha empezado a cobrar vida el periódico escolar institucional *ITI Caldas* siendo esta la puerta que de momento se nos abre para proyectarnos al exterior. Igualmente, otro medio de divulgación de estos escritos es el mural (estratégicamente ubicado en un pasillo de amplia circulación) que recoge periódicamente producciones escritas sobre un tema cercano al acontecer de la vida escolar.

Un alto en el camino

*"De vez en cuando hay que hacer una pausa,
contemplarse a sí mismo sin la fricción cotidiana,
examinar el pasado, rubro por rubro,
etapa por etapa, baldosa por baldosa,
y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades"*

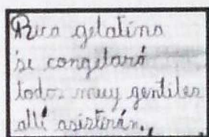
Benedetti

Como tantas veces lo he hecho en el camino recorrido, en este momento hago un alto y me pregunto: ¿qué debo cambiar? ¿qué debo mantener? ¿estoy logrando aprendizajes funcionales que respeten el nivel de desarrollo de mis estudiantes? ¿cómo mejorar las producciones escritas?... Esta oportunidad que nos ha brindado la *Red Podemos Leer y Escribir* junto con el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina) y la Secretaría de Educación de Bogotá para sistematizar la experiencia ha sido un momento de pausa en la que he podido contemplar en detalle mi quehacer alrededor del Diario Escolar.

En esta pausa he podido ratificar que la escritura no se puede ausentar del diario quehacer y que niños y niñas necesitan ser sensibiliza-

dos y ganar confianza en sus habilidades para lograr el dominio de la misma. El reto de enamorar a los estudiantes de la lectura y la escritura sigue vigente, por ello espero mantener y optimizar las estrategias que he movilizado en esta tarea.

Finalmente, invito a aquellos colegas inquietos que buscan nuevas estrategias para el fomento de la lectura y la escritura a que me acompañen en la aventura de escribir a diario con sus estudiantes y que, a través de la *Red Podemos Leer y Escribir*, podamos en un futuro cercano establecer enriquecedores encuentros pedagógicos.



Para gelatina
se congelará
todas muy gentiles
allí asistirán.

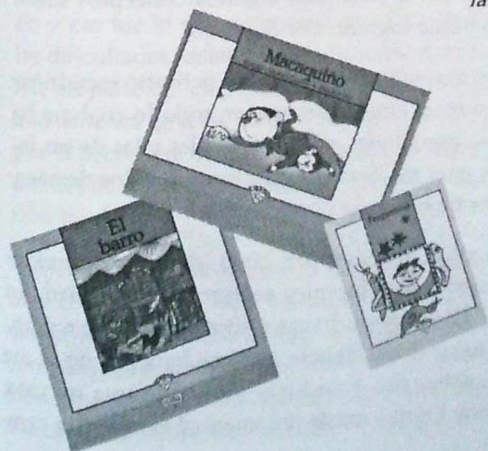
Después de treinta años sigo aprendiendo

María Mercedes Velásquez M.

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas



Intentar algo nuevo siempre traerá dudas e inseguridades, pero siempre habrá una mano amiga, en mi caso los compañeros de la Red, que nos ayudará a ofrecer a los niños y niñas nuevos caminos para acceder a la lectura y la escritura.



Después de treinta años de ejercicio docente llegó a mi vida la oportunidad de conocer y poner en marcha nuevas metodologías en la enseñanza de la lectura y la escritura que, estas sí, favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas de mis estudiantes. ¡Sí, treinta años después, cuando creía que todo lo había visto, que todo lo sabía!

Es una experiencia que quiero narrar para animar a todos los maestros, ya sea que apenas se inicien en la docencia o que lleven muchos años en ella, a que se aventuren a llevar a su práctica tantos y tantos conceptos teóricos que adquirimos en nuestros permanentes cursos de formación y perfeccionamiento profesional y que suelen ser, como dicen, letra muerta.

En treinta años había participado en muchos cursos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, pero fue mi traslado al Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo y con ello la vinculación a la *Red Podemos Leer y Escribir*, lo que me permitió canalizar muchas de mis inquietudes y entender a cabalidad algunos conceptos sobre estos procesos que no había logrado asir del todo.

Leer y escribir a diario con mis estudiantes me permitió escudriñar en cada uno de esos seres y conocerles mejor, todo lo cual me ha llevado a canalizar sus inquietudes, sus necesidades y las de sus familias, y a orientarlos para mejorar sus relaciones con los demás y con su entorno a favor de una sana convivencia.

Pero, ¿cómo llego a ello? En enero de 2000, después de treinta luchados años de trabajo en diferentes sectores de la ciudad, en variedad de escenarios de zonas urbanas y rurales, siempre a grandes distancias de mi lugar de residencia, para mi beneplácito se me concedió el traslado solicitado a un lugar más cercano a mi casa. ¡Era justo que así fuera! Lo que jamás me imaginé es que este cam-



bio no sería meramente de lugar de trabajo, ¡se me avecinaba todo un giro en mi práctica docente!

El Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, hoy Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, jornada de la tarde, sede C, institución ubicada al noroccidente de Bogotá, me acogió en esta nueva etapa de mi vida. La sencilla construcción y el frío pavimento de su patio son embellecidos con el jolgorio de niños y niñas venidos de los alrededores y de las localidades de Suba y Engativá.

Jugando a las escondidas

El nuevo ambiente escolar, y particularmente mi aula de clase, no era el más alentador. Me correspondió el curso quinto y un grupo de niños con edades entre los 9 y los 14 años que, en el transcurso del año lectivo anterior, habían tenido cuatro profesores. Esta situación preocupaba tanto a la directora como a los demás compañeros docentes ya que, por tanto cambio, no se habían logrado implementar a cabalidad las estrategias que se venían trabajando a nivel institucional en torno al proyecto "Como enamorar a los niños y las niñas de la lectura y la escritura para que puedan acceder al saber social".

Todo auguraba que no me encontraría con un buen nivel académico y eso fue lo que realmente ocurrió. A esto tendría que sumarle las dificultades sociales y emocionales de ocho preadolescentes que hacían parte del curso, quienes habían llegado a esta institución el año anterior gracias al ofrecimiento de transporte escolar hecho por la Secretaría de Educación para favorecer la movilidad de estudiantes de sectores marginales en donde la demanda de cupos superaba la oferta.

Vienen a mi mente imágenes que me inquietaron muchísimo: Manuel con su agresividad y desgano por el estudio; Lucerito que no quería saber ni de cuadernos, ni de libros; Jorge y su charlatanería con Manuel y otros compañeros; Leidy y su mirada perdida... Si bien en años anteriores había tenido estudiantes preadolescentes, nunca antes había encontrado un grupo con tantas necesidades

afectivas, ya que la edad promedio para niños de ese grado es de 10 años y este promediaba los 14.

Desde esa mirada inicial al grupo empezaba a preguntarme: ¿cómo armar una estrategia que nos motivara, a estos chicos y a mí, a leer y escribir, que rompiera la barrera de la incomunicación entre ellos y yo? ¡Cuál sería mi sorpresa cuando descubrí que la misma institución me ofrecía un espacio para ello: la *Red Podemos Leer y Escribir*, a la cual pertenecía la institución. Me sentí jugando a las escondidas, una gran emoción me invadió al hallar lo que estaba buscado: nuevas estrategias para llegar a mis estudiantes.

Elena, compañera dinamizadora de la Red, fue el faro que me guió. Ella asistía a los encuentros de la Red y luego nos motivaba a estudiar e implementar estrategias didácticas que contribuyeran a la superación de las dificultades que suelen rodear los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Desde entonces, año tras año, he sido testigo de cómo la Red se ha proyectado a los maestros y las maestras de la ciudad, proponiendo encuentros que son verdaderos espacios de circulación de saberes e intercambio de experiencias. Como resultado de mi vinculación y participación en estos espacios he abrazado y disfrutado con mis estudiantes legados de libros infantiles para leer en el aula y en la casa, he aprovechado la maleta viajera con su compañero el cuaderno viajero y descubierto el valor del diario escolar. Así mismo, he orientado mi trabajo hacia el cumplimiento de las metas propuestas por la Red en aspectos como oralidad, lectura y escritura.

Lectura diaria, préstamo domiciliario y cuaderno viajero

Al menos en teoría, era poseedora de nuevas herramientas didácticas, la tarea era apropiarme de ellas para empezar a abonar el terreno que sentía árido. Para empezar, establecí que todos los días habría media hora de lectura al comienzo de la jornada escolar. Gracias a que contábamos con un buen número de libros tanto de literatura infantil como informativos, grandes, medianos y pequeños, en fin gran variedad para variedad de gustos, la estrategia tuvo mucha aco-



gida entre los estudiantes. Elena, en su papel de dinamizadora, se encargaba de proporcionarnos la maleta viajera con tantos libros como estudiantes tuviéramos en el aula.

Decidí entonces organizar en mi salón una repisa con los libros. Inicialmente por orden de lista, los niños, iban seleccionando el de su preferencia, prestándolo por tres días. Sin embargo, este sistema tenía el problema de que solamente los primeros de la lista tenían variedad para escoger, así que introduje un cambio: mostraba cada libro y les invitaba a seleccionar alguno que les gustara; si dos o más estudiantes deseaban el mismo, se rifaba. Todo esto lo hacía buscando satisfacer la necesidad manifiesta de los chicos de leer algo diferente, de esta manera había mayor interés por obtener prontamente el libro preferido.

Esta estrategia me permitió observar actitudes, comportamientos, preferencias por determinadas lecturas y detectar casos como el de Amparo, que siempre elegía historietas mudas o libros que contenían más imágenes que texto porque no quería leer; los compañeros gritaban ¡ella no sabe leer! Más adelante comprendí que tenía un bloqueo emocional. También pude observar la preferencia por libros como *Colombia, mi abuelo y yo* en cuyas páginas nos invitaba a saborear de manera amena la historia y la geografía de nuestro país.

Este espacio se fue tornando en un momento de relax, en un deleite que llevó a que los estudiantes pidieran que todos los días leyéramos. En algunos casos, a quienes demostraban mayor responsabilidad, les prestaba libros para que los llevaran a casa y compartieran la experiencia en familia. A la par con este préstamo se llevaba un cuaderno viajero donde plasmaban sus reflexiones relacionados con lo leído, acompañadas de dibujos. Estas nuevas actividades tuvieron buena acogida en las familias y se empezaron a observar avances en el proceso lector.

El diario escolar

Logrados algunos progresos en el interés por la lectura, consideré que el terreno estaba listo para iniciar un proceso de escritura más formal. Fue entonces cuando propuse a mis estudiantes el diario

escolar, estrategia que se venía trabajando en algunos grados de la institución desde hacia algunos años. De manera similar a como algunos llevan un diario personal, en el aula llevaríamos un cuaderno dedicado exclusivamente a la producción de textos que cada uno realizaría a partir del tema que acordáramos cada día.

Es verdaderamente sorprendente la diversidad de posibilidades que esta herramienta brinda a los escritores: expresar emociones, sentimientos, plasmar ideas acerca de un evento, recrear una noticia, un suceso, una experiencia personal o familiar, redactar un informe, etc. Reconociendo que varios colegas lo habían llevado a la práctica, quise unirme a ellos para ofrecer a mis estudiantes un espacio para la escritura con sentido.

Había leído a Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía* y decidí realizar algunas estrategias pedagógicas como la "piedra en el estanque". Realizaba este ejercicio, primero en forma oral, invitando a mis estudiantes a que hicieran una lluvia de ideas a partir de una palabra, por ejemplo *quiero*, y ellos lanzaban expresiones como *quiero a mis padres, quiero aprender, quiero jugar, quiero que me quieran, quiero amar y compartir*, etc. Así iban fluyendo ideas cada vez con mayor profundidad, a la vez muy significativas para mí, que dejaban entrever la necesidad de llenar vacíos, de comunicar estados de ánimo... en fin. Como las ondas producidas por la piedra lanzada al estanque de aguas calmadas, una buena consigna saca a flote un sinnúmero de vivencias guardadas durante largo del tiempo.

Inicié el diario escolar con escritos nacidos de palabras generadoras de ideas: "Hoy..." "Tuve un sueño..." "Si yo fuera..." "Digo si o no a..." Así mismo aprovechaba cualquier circunstancia personal, familiar o escolar; fenómeno natural; opiniones acerca de una salida pedagógica; etc., para escribir. Posteriormente combiné estas ideas con la construcción de acrósticos con los nombres de los chicos, los meses del año. Así mismo Celestine Freinet y sus ideas acerca del texto libre alimentaron las sugerencias para este ejercicio diario de escritura.

Al comienzo de esta práctica con el diario escolar acogí la sugerencia que me hicieron mis colegas de no corregir los escritos y leerlos



solamente cuando ellos lo desearan. Efectivamente, en las primeras sesiones eran pocos los que querían que les leyera sus producciones, pero cuando empezaron a notar que había confidencialidad, que nada era contado sin su autorización, aumentó el número de cuadernos en mi escritorio para ser leídos. Fue entonces cuando un mito cayó para mí y comprendí que todo escrito debe ser leído y corregido por el docente.

Al ver a mis estudiantes escribir pensaba que ellos guardaban la esperanza de que alguien se hiciera cómplice de su circunstancia, conociera sus necesidades, su vacío, su emoción. Poco a poco mis estudiantes ganaron confianza y empezaron a valorar y a compartir sus textos. Dependiendo del tema intercambiaban, seleccionaban y publicaban sus escritos en carteleras, en el periódico escolar, etc. Lamento no haber guardado memorias escritas de tan inolvidable experiencia, pero ello no le resta valor y por esto hoy, a pesar de situaciones adversas, aprovecho esta oportunidad para plasmar mis aprendizajes sobre lo que hace posible una verdadera escritura.

Poco a poco fui entendiendo el valor de la escritura como una ventana que nuestros estudiantes abren para invitarnos a su mundo íntimo. Un caso significativo fue el de dos hermanos adolescentes huérfanos de mamá que iban expresando ideas, sentimientos guardados, producidos por situaciones familiares. Sus escritos dejaban traslucir la falta de la mamá: "me hace falta mi mami, pero sé que desde el cielo me cuida a mí y a mis hermanos", "me hace falta mi mamá cuando mi papá llega tomado o nos regaña por todo". Cuando permitieron que yo leyera sus textos, pude ofrecerles muestras de cariño, consuelo, esperanza, ánimo y admiración por la manera como seguían responsablemente sus estudios y su vida en familia, a pesar de las circunstancias adversas que tenían que vivir. Tal vez nunca lo hubiera poder hacer de no ser por el diario escolar.

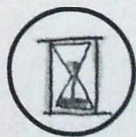
Menos dramática, pero igualmente significativa, fue la experiencia con un escrito de Julián quien un día se quedó sentado, casi acostado, en la silla del pupitre a la hora del descanso como queriendo dormir. Al preguntarle qué le pasaba, me increpó diciendo: "¿Acaso no leyó mi diario?" Ante esa respuesta me dirigí a mi escritorio don-

de tenía los diarios escolares y tomé el suyo, allí él contaba que ese fin de semana los primos lo habían invitado a una fiesta en la que se había emborrachado, que todavía sentía guayabo y quería aprovechar el rato para descansar. Así, empecé a asumir el diario escolar como un medio que me permite conocer el sentir de mis alumnos, reconocer esos mundos complejos pero fascinantes y maravillosos que son las nuevas generaciones.

Vale la pena cambiar

Con gran satisfacción puedo decir que cada día es para mí la oportunidad de aprender algo nuevo y transformar mi quehacer. La edad y el tiempo que llevemos laborando no deben ser motivo para inmovilizarnos. Intentar algo nuevo siempre traerá dudas e inseguridades, pero también sé que siempre habrá una mano amiga, como lo fueron y son mis compañeras, que nos ayudarán a ofrecer a los niños y niñas nuevos caminos para acceder a la lectura y la escritura.

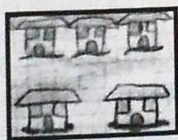
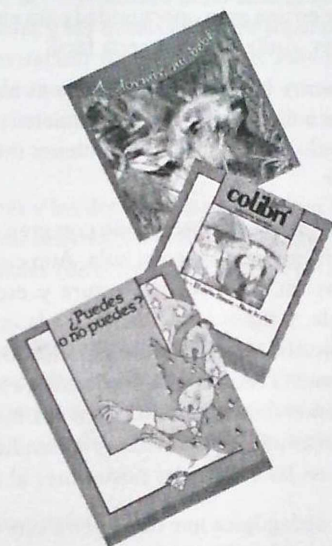
Animo a ustedes, mis colegas, a darse y dar la oportunidad de escribir todas esas ideas, sentires, emociones, consejos, pautas, comentarios, observaciones, informes, etc. que afecten sus vidas y las de sus estudiantes, porque las palabras dichas al viento se someten al olvido, en contraste con las palabras que se escriben, que son testimonio tangible de nuestro diario vivir.



Frente a las resistencias, mucha insistencia

Martha Mariela Celis Walteros

Institución Educativa Distrital Alfonso López Pumarejo



Aun cuando el discurso pedagógico sobre los procesos de lectura y escritura haya cambiado notablemente, esto no se manifiesta en los métodos con los que se abordan estos procesos.

*Las palabras ascienden derechas como una tenue línea,
ligera e inofensiva, mientras que los hechos se arrastran
horriblemente pegados al suelo,
de forma y manera que al poco rato,
no hay modo de pisar a un tiempo esas dos líneas.*

William Faulkner¹

Si queremos que la escuela sea el escenario para la formación de una cultura escrita, debemos estar dispuestos a reconocer y enfrentar resistencias de diversa índole. Y dado que se trata de un proceso arduo y complejo, el apoyo y orientación de la Red se convierte en una gran oportunidad para enfrentarlo. Así que: ¡ánimo tejedores, nadie dijo que sería fácil!

La ruptura entre la teoría y la práctica es algo con lo que solemos enfrentarnos a diario los maestros inquietos por nuestro quehacer, y ello no ha sido una excepción en quienes integramos la *Red Podemos Leer y Escribir*.

De tiempo atrás vengo observando con gran preocupación esta ruptura que se hace palpable en el aula. Aun cuando el discurso pedagógico sobre los procesos de lectura y escritura haya cambiado notablemente, y todos coincidamos en la importancia de la intención comunicativa y del nivel de significado como motivadores insuperables para la lectura y la producción escrita, esto no se manifiesta, al menos de manera clara, en los métodos con los que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, ni en las estrategias posteriores al aprendizaje inicial.

La reflexión pedagógica que da origen a este texto nace inicialmente de una preocupación personal por este divorcio entre el decir y el hacer, que posteriormente se ha reforzado en cada uno de los encuentros de formación de la *Red Podemos Leer y Escribir*. Esta reflexión se nutre más que nada de la observación concienzuda y seria de la realidad de la institución donde trabajo, y de la de otras realidades que fueron descritas por compañeros maestros que comparten esta misma inquietud.

¹ Faulkner William (1930) *Mientras agonizo*. Alianza Editorial. Madrid.



El propósito de este texto es el de señalar algunas de las resistencias de orden externo e interno que enfrentamos los maestros de la Red, no con el ánimo de censurar ni estigmatizar, sino de hacerlas explícitas, ya que considero que para transformar y mejorar una realidad problemática es necesario empezar por nombrarla. Por otro lado, también me propongo compartir con el lector algunas estrategias que, de acuerdo con la experiencia, considero pueden ayudar a superar las resistencias.

Antes de comenzar con la presentación debo aclarar que la identificación de las resistencias y las estrategias para superarlas, solo se constituyen en una invitación para un análisis más particular y contextualizado en cada institución, teniendo en cuenta que cada una de las resistencias tiene múltiples formas de manifestarse.

Las resistencias

Para que las instituciones y los docentes podamos seguir tejiendo la Red, es necesario superar resistencias al menos de tres tipos: gubernamentales, institucionales (directivos, docentes y padres de familia) y personales.

A continuación explicaré en qué consiste cada una de ellas, comenzando por aquellas que podemos denominar externas, en tanto que obedecen a factores ajenos al docente, y terminando con las razones internas, es decir, aquellas que provienen directamente del maestro.

Resistencias gubernamentales

Un aspecto que se constituye en resistencia es la clara preocupación de las actuales políticas educativas por lo económico en detrimento de lo pedagógico. Lo anterior se traduce en una exigencia de eficiencia y efectividad medida en función de la reducción de costos, que a nivel práctico se traduce en:

- *Promoción automática*: si bien en algunos casos esta figura favorece a los alumnos, en otros los promueve por decreto sin que hayan alcanzado las competencias comunicativas mínimas para abordar con éxito su próximo grado o etapa escolar. La promoción

automática, a largo plazo, corre el riesgo de constituirse en un factor que, lejos de contribuir a la evolución escolar e intelectual de los estudiantes, puede convertirse en un grave golpe a su autoestima, al no poder responder con las exigencias y retos de un nuevo grado o etapa escolar. Otra de las consecuencias de la promoción automática es que conociéndola, algunos alumnos optan por la ley del menor esfuerzo, actitud que, lógicamente, conduce a la mediocridad.

- *Aumento de número de alumnos por docente y planta física:* es apenas lógico que a mayor cantidad de alumnos, menor es la cantidad de tiempo que el docente puede dedicar a cada uno. Este hacinamiento, más de cuarenta alumnos por aula, afecta necesariamente el proceso de formación de lectores y escritores, el cual requiere de un acompañamiento constante por parte del maestro.
- *La fusión institucional:* esta es otra de las decisiones que, tomada en aras de la rentabilidad económica, afecta la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y de la lengua escrita en particular. La fusión entre instituciones propició la subordinación de las instituciones pequeñas a las grandes con la consecuente pérdida de autonomía, no solo en los procesos de organización interna, sino en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y de los proyectos que lo enriquecían. En los encuentros de formación y socialización promovidos por la Red he escuchado los testimonios de mis compañeros sobre la manera como la fusión afectó los proyectos de formación de lectores y escritores que se venían adelantando en sus respectivas instituciones. Esto es lo que sucedió, por ejemplo, con el proyecto "Leo y Escribo" en alguna de las instituciones que conformaban la Red.

Resistencias institucionales

En este apartado voy a referirme a tres grupos de la comunidad escolar de los cuales provienen estas resistencias: los directivos, los compañeros y los padres de familia.

Una realidad innegable en nuestras instituciones educativas tiene que ver con la exigencia que los estamentos superiores, llámense



ministerios o secretarías de educación, hacen a los directivos de las instituciones educativas a fin de mostrar los resultados que exigen los organismos crediticios internacionales. Esta situación conlleva a un desgaste permanente en el diligenciamiento de todo tipo de formatos que le permitan a los directivos comprobar la efectividad de su gestión.

En su afán por responder a las exigencias inmediatas, los directivos docentes se han convertido en estafetas de las decisiones y exigencias de los mandos superiores, descuidando en esta dinámica su verdadera función de apoyar los procesos educativos que realmente contribuyan a la tan cacareada formación integral de los alumnos.

Esta situación ha provocado un enfrentamiento entre directivos y docentes, lo que enrarece el clima institucional y obstaculiza el desarrollo de alumnos y docentes. En un clima laboral conflictivo y sobrecargado por el diligenciamiento, en ocasiones exagerado, de formatos y por el cumplimiento estricto de normas y horarios, es muy difícil que se encuentre el tiempo y la voluntad necesarios para apuntarle a un proceso que requiere tanto de ambos.

Además de las resistencias que provienen de los directivos, los integrantes de la Red también nos enfrentamos en la institución a aquellas de nuestros propios compañeros, quienes se oponen o no contemplan la posibilidad de innovar el abordaje de la lectura y la escritura. Creo que esta situación obedece a que algunos están convencidos de que sus estrategias son efectivas y otros, más grave aún, a que son conscientes de que apuntar a un proyecto serio implica mayor trabajo y compromiso.

De esta manera, tanto directivos como maestros caemos en el vicio de atender más a la forma que al contenido, en parte, porque esto nos evita conflictos y, por otro lado, porque se gana reconocimiento fácil. Esta resistencia es especialmente lesiva ya que si la Red no logra involucrar a un alto porcentaje de docentes, los resultados serán muy limitados.

Sumado a la situación anterior, están los inconvenientes relacionados con los padres de familia, los cuales obedecen a prejuicios que

tienen que ver con su concepción de educación y con la forma como ellos mismos fueron formados. Es todavía muy frecuente medir la calidad del maestro por el número de páginas trabajadas en los cuadernos y en los libros, y por los trabajos llevados a casa, sobre todo cuando establecen comparaciones con los colegios particulares de la localidad.

El rechazo de los padres hacia los maestros genera ansiedad en los niños, sentimientos contradictorios hacia sus maestros y la distorsión de su imagen. En estas circunstancias es muy difícil lograr uno de los objetivos más importantes de la Red, involucrar a la familia y contar con su apoyo. Si no hay acuerdo entre padres y maestros sobre la relevancia del proceso de formación de lectores y escritores, y sobre las estrategias para lograrlo, el niño no gozará de una atmósfera propicia que le permita alcanzar las competencias comunicativas que la Red promueve.

Resistencias personales

Para apuntar a un proyecto serio de formación de lectores y escritores, los maestros de la Red tenemos que vencer no solo obstáculos externos, sino también nuestras propias resistencias, producto de nuestra historia familiar y escolar.

Aunque inquietos por la verdadera formación de lectores y escritores, los docentes de la Red debemos hacer un esfuerzo consciente y constante para trascender las viejas prácticas y atrevernos a implementar aquellas que han demostrado una mejor y menos traumática relación de los niños y jóvenes con la lengua escrita. Quiero resaltar dos palabras de la afirmación anterior: esfuerzo y atrevernos, condiciones necesarias para que se produzca un verdadero cambio. Los cambios no son fáciles ya que implican dejar de lado la seguridad de lo experimentado, lo probado, lo que ya sabemos manejar y controlar, para lanzarnos hacia terrenos desconocidos e inciertos.

La manera como podemos ir ganando seguridad es entendiendo la razón de ser de estas propuestas e ir las aplicando. Cuando estemos plenamente convencidos del sentido y de la productividad de las



estrategias propuestas por la Red, nuestra intuición se transformará en convicción, y ese convencimiento personal nos dará la seguridad y vehemencia en el discurso y en la práctica, necesarias para ir involucrando paulatinamente a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa.

Estrategias que facilitarían el tejido

La pregunta que surge después de esta reflexión es qué se puede hacer para enfrentar estas resistencias. Debo aclarar aquí que no existen soluciones mágicas, y que cada institución tendrá que ir encontrando las suyas, pero, en todo caso, hay algunas ideas que pueden ser útiles.

La primera sugerencia es que cada institución identifique cuáles son las resistencias que enfrenta el proyecto, incluso pueden ser otras diferentes a las aquí nombradas. Si bien identificar el problema es indispensable, ya que si no lo nombramos no podremos solucionarlo, este es solamente el primer paso del proceso, y debe entenderse como el motor que impulsa la realización de posteriores actividades.

El paso siguiente a la identificación de las resistencias será el de encontrar, implementar y evaluar estrategias que vayan venciendo poco a poco las resistencias de los diferentes estamentos, ya que en este tipo de procesos es donde se hace más evidente que "una sola golondrina no hace verano". Es clave tener claro que ninguna solución es definitiva ni absoluta y que por lo tanto, este como los demás procesos, requiere de enriquecimiento y evaluación permanentes.

Habiendo hecho claridad sobre la necesidad de precisar las resistencias que le permitirán a cada institución iniciar su recorrido, presentaré algunas estrategias cuya efectividad he podido comprobar, y que podrían ser de utilidad para fortalecer el tejido de la Red.

Las resistencias gubernamentales son las más difíciles de superar, especialmente porque no hay un contacto directo entre el docente, la institución y los altos funcionarios del Estado. Sin embargo, estas se lograrán superar lenta y paulatinamente cuando las instituciones

vinculadas a la Red podamos mostrar los resultados producto del proceso, es decir, cuando logremos que los alumnos egresados de nuestras instituciones alcancen un buen nivel en lectura y producción escrita.

Para superar las resistencias de directivos, docentes y padres de familia, el dinamizador de la Red debe pensar en estrategias que le permitan involucrarlos al proyecto, de tal modo que lejos de constituirse en obstáculos, sean partícipes del proceso. Una opción puede ser organizar talleres de concientización sobre la importancia de una adecuada preparación en lectura y escritura, de acuerdo con las necesidades y característica de cada grupo.

Una sugerencia para la realización de los talleres en las instituciones es que se invite a profesionales idóneos ajenos a la institución, ya que la experiencia nos demuestra que la mayoría de las personas, particularmente los maestros, somos propensos a validar y aceptar más fácilmente el discurso y las experiencias de las personas que no hacen parte de nuestro entorno inmediato.

Si se quiere asumir seriamente el compromiso de formación de lectores y escritores, el maestro necesariamente tiene que apoyar de manera más rigurosa y científica su práctica, para lo cual puede aprovechar las experiencias que le puedan aportar diferentes tendencias y autores expertos en el tema.

Cuando el proceso de formación de lectores y escritores se apoye en una preparación seria y sistemática a nivel teórico y práctico, el maestro logrará la seguridad necesaria para formular, desarrollar y evaluar el proceso de formación de lectores y escritores a la luz de los objetivos propuestos por la *Red Podemos Leer y Escribir*.

Planear y desarrollar encuentros periódicos en donde se evalúe el impacto de las estrategias utilizadas permite, además de corregir las fallas y retroalimentar el proceso, convencer a los diferentes estamentos del valor del proyecto. Allí los maestros, los directivos y los padres tendrán la oportunidad de comunicar los éxitos y dificultades detectadas en los niños y jóvenes, proponer nuevas estrategias o fortalecer aquellas que hayan demostrado su efectividad.

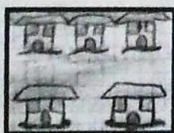


En cuanto a las resistencias personales que deben vencer los maestros, un primer paso también debería ser el de tratar de identificar en qué consisten: inseguridad debida a un escaso conocimiento, comodidad, temor a perder autoridad frente a los padres, a ser tildado por los demás compañeros de "sapo", desinterés... Es necesario que el maestro lleve a cabo una mirada autocrítica, disponiéndose a reconocer sus debilidades y a iniciar el proceso para enfrentarlas.

Para ir ganando seguridad respecto a las nuevas propuestas, se requiere que el maestro ponga en práctica en su aula las estrategias planeadas en consenso. Solo atreviéndose a innovar el docente de la Red podrá comprobar la funcionalidad y efectividad de las nuevas estrategias, y así superar no solo las resistencias externas sino las propias.

En el ejercicio de su labor, el docente comprueba diariamente que no hay ninguna estrategia que pueda llegar a todos los niños, por innovadora y motivante que parezca; de ahí la necesidad de que éste adopte lo que yo llamaría un "eclecticismo consciente" que le permita acudir a una u otra estrategia proveniente de las diferentes tendencias.

Antes de terminar este artículo quiero reconocer que la *Red Podemos Leer y Escribir* es un espacio muy valioso para todos aquellos maestros que deciden apostarle a la escuela como escenario ideal para la formación de ciudadanos de la cultura escrita. He dicho a lo largo de este artículo que lograr este propósito nos exige estar dispuestos a reconocer y enfrentar resistencias de diversa índole. Y dado que se trata de un proceso arduo y complejo, el apoyo y orientación de la Red se convierte en una gran oportunidad para enfrentarlo. Así que: ¡ánimo tejedores, nadie dijo que sería fácil!

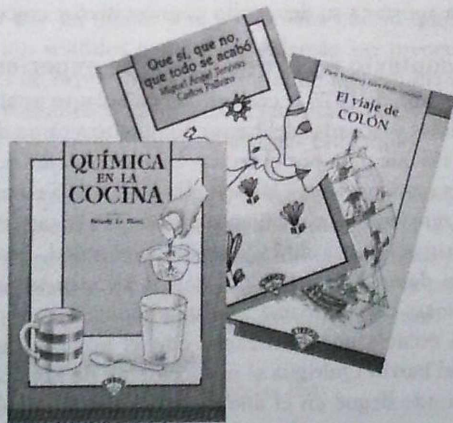
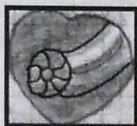


En red se vencen obstáculos

Yamile Aguirre Marroquín

Institución Educativa Distrital José Asunción Silva

Parte de mi sueño se ha hecho realidad, pero aún queda un espacio que por momentos se hace gigante, pues sé que hay mucho por hacer. Pero cuando se ama lo que se hace, los obstáculos siempre serán vencidos.

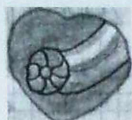


Durante 28 años me he dedicado a una de las labores más hermosas: ser maestra. Mi participación en la *Red Podemos Leer y Escribir* durante los últimos ocho años ha sido una gran oportunidad de enriquecimiento pedagógico y didáctico, razón por la cual le guardo una inmensa gratitud. Gracias a la Red he descubierto que cuando la lectura y la escritura llevan una gran carga de afecto, su valor en la construcción del conocimiento es trascendental. También he aprendido que esto solamente es posible si se les brinda a los niños y las niñas las condiciones para construir nuevos significados, a partir del contacto con diversos libros y una comunicación afectiva y creativa con sus autores.

La experiencia que les contaré está inmersa en mi trayectoria de trabajo con la Red y por lo tanto ha sido alimentada por ella. Se trata de una experiencia en donde bastó con despertar el amor por la lectura y la escritura en estudiantes de primaria de la llamada escuela Sidauto, ahora Institución Educativa José Asunción Silva, para aportar a su desarrollo cognoscitivo y crecimiento personal.

El contexto en el que surgió la experiencia

En el año de 1976 la comunidad de Sidauto estaba conformada por familias evacuadas del barrio Tunjuelito a causa de las inundaciones del río que pasa por el sector. Las necesidades económicas y culturales eran mayores a las actuales y no había escuela en el barrio, de allí que los niños recibían sus clases en la casa de algunas familias. La situación era difícil para la comunidad, pero todos tenían un gran deseo de superación; con el juicioso trabajo de unas manos ansiosas de cubrir una necesidad construyeron, ladrillo a ladrillo, una escuela que bautizaron con el nombre de Sidauto, ubicada en el barrio Quirigua al noroccidente de Bogotá. Es a esta escuela a donde llegué en el año de 1987 para continuar mi labor como maestra.



Transcurrieron seis años y sus 350 estudiantes y doce maestros permanecíamos sumidos en la rutina, tal como lo había sido desde su inicio. La situación era muy curiosa, el 95% de los docentes tenía una licenciatura y el 40% estaba haciendo posgrado. Pero todo era igual, las mismas clases, las mismas guías, las mismas fotocopias, las mismas tareas, las mismas lecciones e incluso los mismos niños inquietos. La idea de hacer algo por mejorar los aprendizajes de los estudiantes no pasaba por nuestras mentes y muchos menos la importancia de crear situaciones significativas o despertar en los niños el interés por la lectura.

No puedo recordar qué me despabiló de esa modorra, pero lo cierto es que por allá hacia el año 1996, estando en la universidad, me enrolé en un proyecto de grado que me generaría más de un interrogante y me señalaría múltiples caminos para recorrer. En efecto, esta propuesta de actividades para desarrollar el interés por la lectura a través de los cuentos de hadas, me abrió la posibilidad de convertir un grupo de 40 niños de tercero de primaria en amantes de la lectura.

Primeros pasos para cambiar

El deseo de solucionar la falta de interés de los niños por la lectura empezó a caminar por mi mente y se atropellaba con lo que mis ojos y el resto de mis sentidos percibían... Además, me preocupaban las dificultades de expresión oral y escrita de mis estudiantes, así como su bajo rendimiento académico. Necesitaba hacer algo y así fue como poco a poco fui diseñando algunas estrategias.

Lo primero que hice fue llevar un día a la escuela diez libros de cuentos y tres fotocopios que me prestó una profesora de la universidad. Sin más, les propuse a los niños que formaran grupos y los leyeran; todos se acercaron, los miraron con poca gana y la mayoría los guardó dentro del pupitre. Tan sólo dos niños dijeron:

- ¿Podemos leerlo ya?
- ¡Claro! -les respondí-, si quieren hoy yo les leo.
- Bueno -dijeron todos.

Sin saberlo, ese día sellaba con ellos el compromiso de leerles a diario. Y así fue como todos los días al comenzar la primera hora de clase leíamos un cuento durante 15 o 20 minutos.

Una vez logré motivación por la lectura en mis estudiantes en clase, quise ampliar su interés por ella fuera de la escuela. Les propuse entonces que escogieran entre todos un cuento para ser compartido con sus padres y recuerdo que se decidieron por *Cenicienta*. Cada uno recibió un ejemplar para llevárselo a casa acompañado de las siguientes instrucciones: "Leerlo en compañía de su familia, narrar la historia en forma oral a sus padres, dialogar entre ellos acerca de alguna enseñanza que les haya dejado el cuento".

He aquí algunos testimonios de mis estudiantes acerca de esa actividad.

No hice la narración oral porque no lo leí en compañía, no hubo diálogo con mi abuelita, porque es con ella que yo vivo (Claudia Patricia).

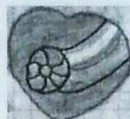
Leí el cuento con mi mamá, pero no hice la narración oral, ni sacamos la enseñanza (Jeison Fabián).

Leí el cuento solo, no hice la narración, pero me dejó como enseñanza que la mamá debe estar con uno para no sufrir como le ocurrió a la Cenicienta con la madrastra (Jhon Henry).

Leí sola el cuento, no tuve a quien hacerle en casa la narración oral, no saqué la enseñanza pero creo que ahora la puedo contar a mis compañeros, por ejemplo que uno no debe ambicionar las cosas de otros (María Cristina).

Con el propósito de seguir explorando caminos para animar a mis pequeños estudiantes hacia la lectura, les propuse una actividad de comprensión y recreación consistente en jugar con las funciones de los personajes del cuento, así: "nombrar los personajes y decir cómo son sus acciones, señalar dónde hay diálogos y la relación que existe entre ellos, hacer una recreación de la historia de *Cenicienta* cambiando las funciones de los personajes".

Si bien las respuestas de los niños señalaban algún conocimiento y grado de interés en el cuento, encontré con preocupación que mis



estudiantes presentaban dificultad para sacar enseñanzas de la historia e identificar las funciones de los personajes. Un número considerable no había recreado el cuento, se había limitado a reproducirlo, y un porcentaje más alto del que yo habría deseado no mostró interés en la lectura.

Era evidente que debía diseñar otras estrategias. Fue así como, aún en el marco de mi trabajo de grado, diseñé algunos talleres que recibieron los siguientes nombres: Cadena de voces, con el cuento *Hermanito y hermanita*, Cadena de lectura, con el cuento *La bella durmiente*, Adivinanzas y coplas con el cuento *Los tres enanos del bosque*, Elaboración de un cuadernillo que llevó por título *Mis vivencias lectoras*, Montaje y presentación de una obra de títeres con la técnica de sombras chinescas y cuyo guión fue elaborado a partir del cuento *Hansel y Gretel* siglo XXI.

Los logros de estos talleres me llenaron de satisfacción. Mis estudiantes desarrollaron su imaginación y cada vez eran más creativos sorprendiéndome con maravillosas recreaciones de los cuentos. Se identificaban con los personajes, apropiándose de sus actitudes lo cual les permitió solucionar algunos de sus miedos y problemas; igualmente aumentaron su vocabulario. En suma, puedo decir que se dio un cambio radical en su interés; abrieron las puertas al fascinante juego de la lectura y gozaron de ella.

Con la aplicación de estos talleres, además de motivar a los niños comprobé que "los cuentos de hadas facilitan una asimilación de la realidad externa y estimulan la creación libre y creativa del niño, le divierten, incrementan su vocabulario, le presentan personajes sobre los cuales proyectar sus esperanzas y miedos, ofreciéndole soluciones para este problema", como lo afirma Bruno Bettelheim¹. Con estos primeros pasos me motivé para seguir creciendo.

Un encuentro para crecer

Estando de búsqueda en búsqueda, Dios me presentó una gran oportunidad: vincularme a la *Red Podemos Leer y Escribir*. Ocurrió así. Eran

¹ Bettelheim, Bruno, (1996) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Avelar Editores. México. Pág.21.

aproximadamente las 8:40 de un día en que los rayos del sol apenas se asomaban por entre las nubes que arropaban el paisaje, cuando entré a la Dirección de la escuela para hablar con Rosalba la directora. Justamente iba a manifestarle mi interés de socializar con mis demás compañeras el proyecto que estaba desarrollando con los niños de tercero. Otra persona la acompañaba, su voz y su nombre de inmediato me sonaron familiares y creo que algo similar le ocurrió a ella. ¡Claro!, Alba Luz Castañeda y yo habíamos sido compañeras de trabajo en el colegio de La Presentación de Zipaquirá en el año de 1977.

Después del saludo quise retirarme, pero al hacerlo me llamó la atención la respuesta negativa de Rosalba frente la pregunta que le hiciera Alba Luz sobre el desarrollo en nuestra institución de algún proyecto de lectura y escritura. En forma atropellada dije:

– ¡Cómo que no!, hace algunos meses que estoy trabajando un proyecto con el grupo de niños de 3º-. Entonces, Alba Luz me dijo:

– Qué bueno, les cuento que hay un proyecto a nivel distrital que se llama la *Red Podemos Leer y Escribir* y las instituciones que tengan proyectos en esta área pueden pertenecer a él inscribiendo su trabajo.

– ¡Listo!– le contesté. ¿Para cuándo?

– En el transcurso de la semana– me respondió.

Me despedí y me retiré al salón de clase con gran alegría y con una nueva esperanza. Dios acababa de presentarme una guía que me ayudaría a seguir apasionando a los niños por la lectura. También sería una forma de extender la solución al resto de cursos.

Al regresar al salón de clases el rostro de los niños me pareció más alegre y por un instante tuve la impresión de que todos amaban los libros. Sin lugar a dudas era el presagio de lo que, gracias a los talleres, orientaciones y metas propuestas por la Red, ocurriría 18 meses más tarde: el 80% prefería leer cuentos y revistas a ver televisión, también su rendimiento académico había mejorado considerablemente.



Cuando llegó la hora de descanso, me dirigí a paso ligero al salón de la profesora Fatty y le narré lo sucedido. Sin pensarlo más y teniendo en cuenta lo realizado en el curso 3º nos dedicamos a escribir lo necesario para inscribirnos a la Red. A partir de entonces se haría realidad lo que apenas en ese momento era un acercamiento: convertir la lectura en un proceso de construcción de significados y lograr que fuera una comunicación con el pensamiento del otro. Aplicábamos así la idea de Margarita de Castro: "El lenguaje es la capacidad de convertir la experiencia humana de la realidad en significación, a través de él, el niño construye su identidad, aprende a relacionarse con el mundo, conceptualiza, se inserta en la comunidad"².

Pero no vayamos tan rápido. Con puntualidad alumnos, padres y profesora asistimos al primer taller de la Red al cual fuimos invitados, donde nos capacitaron en prácticas de lectura y escritura, nos orientaron para hacer una buena selección de las lecturas que facilitaríamos a los niños y nos señalaron la importancia de hacer una oferta amplia y rica en géneros y temáticas.

Desde entonces no dejamos de asistir a cuanta convocatoria nos hacían. Cada evento de la Red era una cita con la conciencia: ¿qué ha hecho? ¿cómo lo ha hecho? ¿cómo han sido los resultados? ¿cómo ha avanzado en las metas propuestas? Las orientaciones recibidas me permitían hacer una retroalimentación de mis prácticas en lectura y escritura con mis estudiantes, lo que se convirtió en una gran ayuda para el desarrollo del proyecto de lectura y escritura que, un año más tarde, se institucionalizó gracias a la *Red Podemos Leer y Escribir*.

Nuestros encuentros siempre comenzaban —bueno, sigue siendo así— con una lectura agradable y significativa a la que se le ha llamado *lectura gratis*; también compartíamos nuestras experiencias y recibíamos elementos de aplicación en la lectura y la escritura con estudiantes, padres y compañeros maestros.

² De Castro Angarita, Margarita (1994) *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá., Pág. 24.

Experiencias generadas a partir de la Red

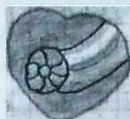
En el mes de febrero del siguiente año, reanudé las labores escolares con el mismo grupo, que ahora entraba a 4° de primaria. Una de mis tareas primordiales fue seguir concientizando a padres, estudiantes y maestros acerca de la importancia de jugar con las lecturas, teniendo en cuenta que este es el medio más completo de que se vale el ser humano para aprender a divertirse y encontrar solución a sus problemas. Quien lee bien, disfruta de la lectura.

"Estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje en las distintas áreas a través de la lectura y recreación de diferentes tipos de textos", fue el nombre que le di a una propuesta muy enriquecedora que nos llevaría a establecer una relación entre literatura y conocimiento, logrando con ello aprendizajes significativos. Además, tuvo un componente muy importante: la participación de los padres de familia.

Al comienzo me centré solo en la lectura y recreación de cuentos y poco a poco empezamos a escribir; fue entonces cuando recreamos los temas de las distintas áreas a partir de los textos literarios, logrando una relación directa entre el amor a la lectura y al conocimiento, en donde la producción escrita desempeñó un papel muy importante. La estrategia metodológica utilizada fue la de los talleres de creación literaria.

Por ejemplo, *El estofado del lobo* fue un cuento que permitió a los niños relacionar las intenciones del lobo y su actitud final, con la violencia que ocurre en Colombia y la paz que se puede llegar a lograr. Recuerdo que Wilson Esteban Villalba escribió una narración a la que llamó "El lobo secuestrador"... De igual manera se trabajaron temas como grupos de alimentos, instrucciones, recetas, el amor y la paz, entre otros. Con las recetas, a su vez, realizamos un taller al cual invitamos a los padres de familia.

La vinculación de los padres al proyecto fue todo un acierto. Propuse que cada cuatro semanas un grupo de padres asistiera a la institución a unos talleres en donde dedicaban 15 minutos a leerles a



sus hijos y luego les ayudaban con la revisión de sus escritos, en particular de aquellos que hacían referencia a la familia. Se produjeron poesías, textos autobiográficos y la elaboración de proyectos de vida hasta el año 2060. Igualmente vimos y analizamos de manera conjunta algunos videos. Estos encuentros fueron una oportunidad para que los padres de familia conocieran más los intereses y necesidades lectoras de sus hijos, lo que les permitió acompañar y guiar la lectura en casa. A su vez, se estrecharon las relaciones entre padres, hijos y maestra. Aunque no todos los acudientes podían asistir a todos los talleres por sus horarios de trabajo, el esfuerzo fue grande y valió la pena.

Recuerdo especialmente el trabajo que realizamos a propósito del cuento *Choco encuentra una mamá* que fue leído y recreado en familia y permitió identificar valores tales como el amor, la amistad, la paz, la solidaridad y el valor de la familia. Los participantes hicieron comparación de la historia con aquella de los niños huérfanos que encuentran quien les brinde amor y protección. Este cuento nos permitió también trabajar en clase temas como los continentes, los diferentes climas y los relieves; los niños crearon otra historia con los personajes de Choco, y utilizando pintura y otros materiales, recrearon los espacios que aparecían descritos en el cuento.

A partir del material escrito elaborado en los talleres, los niños construyeron un libro que denominaron "Mis vivencias lectoras", título seleccionado entre diez posibles que habían surgido de una lluvia de ideas. Para ello, así como para empastar los libros, diseñamos una actividad lúdica que se llamó "La fiesta del libro" que convocó a padres y chicos. Se celebró un ágape, en el que se compartieron recetas de cocina preparadas por grupos de familias y se expusieron los ejemplares de cada uno.

Compañeras de viaje

Pasados cuatro meses de haber iniciado mi nuevo proyecto, mis colegas Fatty, Lilia y Mélida ya estaban involucradas en el proyecto de la *Red* y desarrollaban al igual que yo algunas actividades encaminadas a fomentar las competencias comunicativas de sus estudiantes. A su vez logramos contagiar poco a poco a nuestros demás

colegas. En términos generales, trabajábamos en tres grandes dimensiones: la oralidad, la lectura y la escritura.

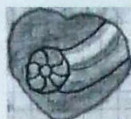
La oralidad la abordábamos a partir de dos tipos de actividades. Por una parte, una vez a la semana proyectábamos videos relacionados con el plan de estudios y los niños realizaban análisis y creaciones. Por otra, al inicio de cada jornada, dedicábamos unos minutos para hablar de lo que sucedía en nuestra institución, en la localidad, en nuestro país e incluso en el mundo (por ejemplo avances científicos, para lo cual nos apoyábamos en noticias del periódico).

En cuanto a la lectura llevamos a cabo actividades como las siguientes: a) la hora del cuento, realizada todos los días durante la primera hora de clase y a la cual le dedicábamos de 10 a 20 minutos; b) la hora de esparcimiento dedicada a la lectura que adelantábamos de manera sagrada todos los miembros de la comunidad educativa cada lunes de 7:00 a 7:45; c) disfruto leyendo en las horas de descanso con lo cual estimulábamos a nuestros estudiantes tomar en préstamo libros durante los descansos de los martes y los jueves.

La escritura, por su parte, se trabajó mediante la recreación de diferentes textos literarios que luego se socializaban en las izadas de bandera o en el festival literario que se realizaba en dos momentos, uno en junio y otro en noviembre.

Algo que a todos nos motivó muchísimo fue el obsequio que nos hiciera la Red de un maletín viajero, hasta el punto que los profesores se disputaban el derecho a tenerlo para sus estudiantes. Más adelante, con la misma alegría con la que un niño recibe un helado de chocolate, recibimos el obsequio de los 50 libros donados por México.

A su vez, resultó de gran motivación la lectura que se hacía en cada una de las izadas de bandera de los textos elaborados por mis estudiantes de 4º grado, quienes los preparaban con mucho esmero no solamente en las clases de español, sino en las de sociales, naturales, artística, ética y valores. En estos eventos los demás niños de la institución se mostraban muy entusiasmados, leían con agrado y empezaron a elaborar sus propias creaciones y narraciones. Ello nos



dio pie para organizar por niveles un festival literario, donde los estudiantes expusieron y compartieron sus experiencias lectoras y escritoras, permitiendo a maestros y padres descubrir sus deseos, miedos e intereses. Por ejemplo, Neidy Barrios con la recreación de *Los siete cabritos*, explicó claramente sentimientos hacia sus padres y profesores. Jhon Fredy Ramírez dice: "Me gusta leer y recrear cuentos porque es una forma fácil de expresar mis sentimientos y despertar mi imaginación".

Cuando mis estudiantes pasaron a 5° de primaria tuve la suerte de seguir con ellos. A la vez que continué con algunas de las estrategias aquí descritas, creamos el periódico *Huellas Mágicas* donde publicamos escritos producidos tanto por niños como por padres y maestros. Fue realmente gratificante verlos alegres y disfrutar los espacios dedicados a la lectura, a conversar o a escribir.

Logros de la experiencia

Al cabo de dos años el rostro de los niños frente a los libros era otro. La hora del cuento era algo irremplazable y no permitían que fuera ocupada por otra actividad. Ellos ya amaban la lectura y se atrevían a escribir, recreaban, eran más creativos, su nivel de comprensión subió considerablemente y mejoró el compromiso familiar.

Por ejemplo Walter Siabato y Sandra Patricia utilizaron el mensaje de Hansel y Gretel para escribir a sus padres mensajes muy profundos y así llevarlos a solucionar problemas de separación. De seguro que ello fue lo que los llevó a afirmar: "Estamos felices porque hemos aprendido a analizar, a recrear diferentes textos, a amar los libros, a leerlos y a jugar con las lecturas, a comprender el valor de la gratitud y la importancia del amor de una familia".

También puedo decir que en muchas de las narraciones los niños expresaron sus deseos y situaciones ocurridas en su vida, como por ejemplo Karol Viviana Torres quien narró un sueño con su abuelita muerta hacía cuatro años. Con razón afirma María Clemencia Venegas: "es esencial saber qué razones impulsan al niño a leer, por qué solicita libros sobre determinado tema y cómo comenta su lec-

tura¹³. Otros estudiantes, a su vez, encontraron a través de la lectura la forma de comprender, analizar y aprender los temas de la clase para mejorar su nivel académico.

Igualmente los padres de familia se han visto beneficiados de este proyecto. He aquí algunos testimonios suyos:

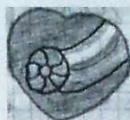
- *Me siento feliz de leer y aprender con mis hijos, he recordado la época de estudiante y he sentido mucha alegría* (Rosita López).
- *Los niños aprendieron sus lecciones con alegría porque lo hicieron a partir de cuentos y jugaron con los temas construyéndoles coplas, adivinanzas y hasta poemas, por ejemplo, con el tema de los animales escogieron una mascota, la bautizaron, la observaron, la cuidaron y realizaron un taller en homenaje a su mascota.* (Diana de Aponte).
- *Me siento importante y con ganas de vivir cuando mi nieta me pide que la acompañe a leer o cuando me dice que la ayude con alguna tarea* (voz de un abuelito).

Una experiencia de resaltar es la que ocurrió con dos mamás de la escuela, quienes expresaron estar muy agradecidas con mi colega Mérida, ya que gracias a ella tuvieron la oportunidad de aprender a leer en la hora de lectura.

En estos momentos ya habíamos entregado dos promociones de 5º con muy buenos resultados en la evaluación de competencias y el nivel académico de la escuela mejoró considerablemente.

A nivel personal y profesional, pertenecer a la Red ha sido muy importante. Por una parte mis conocimientos se han ampliado gracias a los encuentros con colegas, las lecturas hechas, los eventos de capacitación (foros, congresos, seminarios, conferencias) a los que he asistido. A su vez fue motivo de crecimiento mi participación, como representante de mi institución, en el proyecto denominado "Las prácticas argumentativas del maestro". Gracias a él pude reencontrarme con mis orígenes, descubrir por qué soy maestra,

¹³ Venegas, María Clemencia, y Muñoz Margarita (1996) *Promoción de la lectura en la biblioteca en el aula*. CERLALC. Bogotá. Pág. 33.



por qué soy como soy, así como escuchar y analizar mi discurso de maestra: la filmación hecha de mi actuación en el aula, el análisis de las respuestas y actitudes de mis alumnos, la mirada crítica sobre mi quehacer, la oportunidad de escuchar y ver discursos de otros colegas, son eventos que me marcaron. Además, fue muy emocionante compartir con los niños y las niñas el video de las clases y el escalofrío que recorrió nuestras manos (como ellos mismos lo manifestaron) al tener ante sus ojos y poder tocar las páginas del libro *La argumentación y el discurso del maestro* donde aparecían los resultados del estudio del cual habíamos sido protagonistas.

Puedo decir que pertenecer a la Red me ha dado mayor seguridad frente a mi trabajo y ese gran premio que es recibir un abrazo caluroso acompañado de un "¡Gracias profesora!" proveniente de la voz sincera de algunos padres.

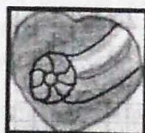
Se opaca el brillo del oro

Después de tanta dicha llegaron momentos tristes. Los logros de la Red se vieron estancados en el 2002 cuando se dio la integración con el José Asunción Silva y yo empecé a sentir que mis proyectos se estaban enterrando despacio y silenciosamente, toda la comunidad de Sidauto lloraba sin lágrimas y sin voz. ¿Qué tal presenciar el entierro de nuestros símbolos: escudo, bandera, himno de la escuela y de nuestro proyecto de lectura y escritura, convertido en la columna vertebral del PEI? Fue el impulso de padres, alumnos y algunos maestros lo que me fortaleció para revivir lo que casi estaba muerto.

Pero la enfermedad no estaba curada, llegó el 2003, hubo empalme, reuniones, otros proyectos, otros símbolos y normas absurdas, pero ¿qué hacer? Hubo días y semanas de silencio del proyecto, solo me animaban las conversaciones telefónicas con Alba Luz. "No deje morir el proyecto, Yamile, ya vendrán espacios para recuperar lo perdido". Sin embargo mis ánimos no eran los mismos, ya no podíamos asistir a los talleres, siempre la respuesta era la misma, un no contundente sin escuchar, sin entender la implicación de la negativa.

En el 2003, las profesoras Gloria y Fatty me decían: "Hagamos lo que podamos en nuestros cursos". Yo me dije: "Pues sí, es un reto seguir con esto" y así lo escribí un día en mi agenda cuando revisaba el plan de acción del proyecto. Así lo sentí en ese momento y así lo estoy logrando, con un plan de acción en vía de desarrollo, la motivación fue recuperada... Círculo de niños lectores, hora del cuento, hora de esparcimiento dedicada a la lectura, socialización de recreaciones, cuaderno viajero, son proyectos que están caminando para que la lectura y la escritura se conviertan en una necesidad vital en todos los miembros de la comunidad educativa. Así mismo, estamos acudiendo a algunas de las actividades propuestas por la Red para trabajar la transversalidad en las áreas del conocimiento.

Parte de mi sueño se ha hecho realidad, pero aún queda un espacio que por momentos se hace gigante, pues sé que hay mucho por hacer. Pero gracias a esta experiencia ratifiqué que cuando se ama lo que se hace, los obstáculos siempre serán vencidos. Por eso, con el respaldo de la Red, continuaré trabajando para que la comunidad educativa de mi institución siga teniendo escenarios que le permitan acrecentar más y más el amor por la lectura y la escritura.



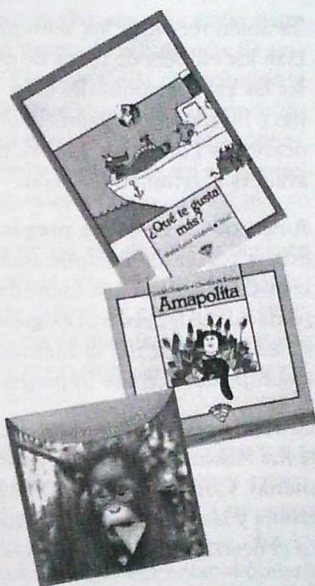
Los colectivos: una propuesta de producción textual que vale la pena explorar

Rosalba Capote Herrera

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas



Si queremos que nuestros estudiantes lleguen a ser escritores competentes, no es suficiente invitarlos a escribir, es imprescindible orientarlos y guiarles el camino para que paulatinamente vayan conquistando su autonomía como escritores.



Es difícil determinar el momento exacto en que decidí buscar una nueva didáctica para trabajar con mis estudiantes, lo cierto es que, antes como ahora, me molestaban y preocupaban los comentarios que, año tras año, hacían los docentes de bachillerato y analistas de los resultados de las pruebas de Estado respecto a las deficiencias en lectura y escritura de los estudiantes que terminaban la educación primaria.

También recuerdo los sentimientos de frustración que me producían los escritos de niños de quinto grado, aun después de ofrecerles las explicaciones del caso. Generalmente se asemejaban a planas o listados, no separaban ideas ni las expresaban con claridad, en ocasiones contenían apenas dos líneas, y no había significativos avances al terminar el grado.

Ante estos hechos me preguntaba en dónde radicaba la falla. Si estaba segura de cumplir anualmente la programación curricular respectiva que incluía escritura de oraciones, cuentos, cartas, etc. ¿sería que se les estaban exigiendo resultados imposibles de lograr a su edad?, o ¿acaso la metodología y didáctica que seguía era inapropiada tal como lo pregonaban por ahí algunos maestros?

Buscando respuestas a estas preguntas, en el año de 1997 encontré la *Red Podemos Leer y Escribir* y otras instituciones académicas universitarias. Con ellas empecé a descubrir el complejo mundo de la escritura y las grandes posibilidades que ofrecía para generar avances en el desempeño social, cognitivo y académico de mis estudiantes.

Es cierto, la escritura concebida como proceso para "comunicar algo a otros" o para producir textos por medio de signos gráficos, es un medio privilegiado para el desarrollo de la capacidad de comunicación que demanda la interrelación con los demás miembros de la sociedad, pero es a la vez un instrumento ideal para que, simultá-



neamente, aprendan de las estructuras y procesos de la lengua escrita, desarrollen su pensamiento y puedan acceder al conocimiento de las demás áreas.

Al tiempo que reconocía estas bondades y complejidades, iba reuniendo elementos que, años más tarde, me condujeron a reemplazar la didáctica individual y mecánica empleada con mis estudiantes por una propuesta basada en los *colectivos* o producción colectiva de textos. El propósito de esta estrategia es favorecer en los estudiantes la construcción de elementos lingüísticos, textuales y discursivos de la comunicación escrita, mediante la producción de variedad de textos con la interacción de todo el grupo escolar.

Durante cuatro años (2000-2004) llevé a cabo una aplicación sistemática de esta propuesta a un mismo grupo de estudiantes de primaria y pude confirmar su eficacia. Gracias a ella se incentivó y aceleró el reconocimiento, familiarización, uso y manejo de la diversa tipología textual, y yo disminuí el número de orientaciones, retroalimentaciones y correcciones individuales que, en años anteriores, hacían más lenta y desalentadora esta tarea.

Porque sé que la formación escritora de sus estudiantes es también su preocupación y reto, decidí que vale la pena compartir con ustedes esta propuesta con el fin de que la conozcan, examinen y experimenten. Espero que este texto les sirva de aliento en su búsqueda de nuevos caminos y les ofrezca la orientación necesaria para iniciar el recorrido.

A tal fin, paso ahora a compartir cuáles fueron las condiciones académicas e institucionales decisivas para la construcción y experimentación de los colectivos, los antecedentes previos a su puesta en escena, la explicación detallada sobre cómo la trabajé, los logros alcanzados y las limitaciones que tuve que enfrentar al ponerla en práctica.

Mi equipaje y pase esenciales

Para abordar los colectivos como propuesta didáctica, fue definitivo mi equipaje, conformado por elementos conceptuales y didácticos

asociados a mi formación y actualización en pedagogía de la lengua escrita.

Mis estudios de especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita, iniciados en 1998 en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, me permitieron descubrir los aportes teóricos más recientes de las teorías lingüísticas –textual, social y del discurso– y las investigaciones fundamentadas en ellas.

Por otro lado, la *Red Podemos Leer y Escribir* se convirtió, desde 1997, en escenario ideal para adquirir y ampliar mis conocimientos por medio de los talleres de lectura, literatura, escritura, tipología textual y oralidad promovidos por ésta. Mi proceso de formación en el contexto de la Red también se enriqueció gracias a los encuentros de socialización de experiencias, los seminarios, las asesorías institucionales y los documentos o libros de dotación. Sobre estos últimos quiero destacar los aportes de la serie "Interpretación y producción de textos", conformada por cuatro módulos: *Variaciones en el texto*, *Texto narrativo*, *Texto descriptivo* y *Texto argumentativo*, los cuales contienen un estudio a fondo sobre cada uno de ellos, variados ejemplos y propuestas didácticas para su conocimiento y uso.

Otros elementos académicos que favorecieron mi formación fueron las orientaciones y reglamentaciones del Ministerio de Educación Nacional en torno a la enseñanza de la lengua. La promulgación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y de los Indicadores de Logros Curriculares (Resolución 2343) no solo validaron la concepción social, comunicativa y significativa del lenguaje en la cual me había venido formando, sino que la explicitaron, posibilitándome así un mayor conocimiento.

En los Lineamientos encontré orientaciones y criterios nacionales sobre este currículo, la función del área, el enfoque para comprenderla y enseñarla, y el énfasis en las competencias y actos comunicativos. Este material también me ofreció variedad de didácticas para la interpretación y producción textual, así como una orientación sobre la evaluación del lenguaje.



Esta labor fue complementada en los cinco módulos del lenguaje que distribuyó la Secretaría de Educación Distrital en noviembre de 1999, como material de apoyo a los docentes en relación con la producción e interpretación de textos, los cuales contienen también elementos conceptuales y algunos ejercicios para desarrollar en el aula.

La unión de estos aportes me permitió encontrar los fundamentos necesarios para reconocer y cuestionar mis concepciones tradicionales previas, así como empezar a transformar las propuestas con que venía trabajando.

Comprendí, por ejemplo, las razones por las cuales no había que hacer énfasis en aspectos formales de la escritura como el descifrado, la caligrafía, la copia y la ortografía sino en el carácter comunicativo de los textos. Aprendí que escribir es un proceso de producción textual, que puede ser individual o colectivo, y que no era suficiente invitar a los estudiantes a escribir, sino que era indispensable orientarlos sobre la mejor manera de hacerlo, trabajando sus textos en varias etapas temporales, revisándolos y retroalimentándolos. También comprendí que cuando los niños aprenden a producir un texto también lo aprenden a leer comprensivamente y que, a pesar de su edad, desde el principio son capaces y deben producir textos funcionales de cierto rigor intelectual y no únicamente escritos fáciles, fantasiosos o literarios.

Una vez conseguí mi equipaje académico esencial para experimentar la nueva didáctica, fue definitivo el pase otorgado por los factores institucionales.

Comenzando el año 2000 se me dio la oportunidad de laborar en el CED Clemencia de Caicedo, hoy integrado como sede C al Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, con 36 estudiantes del grado primero y con la posibilidad de continuar con ellos hasta quinto grado. De este modo se configuró parte del escenario buscado para confrontar los nuevos conceptos de lectura y escritura, pues podría aplicarlos sistemáticamente durante cinco años y medir los alcances reales en la práctica. En esa época ya estaba se-

gura que un año no era suficiente para lograr avances significativos en este proceso, y que el trabajo en un grado superior sería más difícil si los estudiantes no habían tenido la orientación adecuada.

La otra parte del escenario favorable la constituyó el hecho de que la institución ya estaba vinculada a la Red gracias a la apertura a experiencias pedagógicas innovadoras lideradas por el director, y a que su Proyecto Educativo Institucional tenía la comunicación como estrategia fundamental para la construcción de una escuela democrática y participativa.

Estas circunstancias conformaron un ambiente institucional propicio para la implementación de la nueva didáctica. Los niños no solo pudieron participar de las actividades institucionales de escritura, lectura y oralidad programadas en el marco de la Red, sino que lograron reconocer en la escritura un medio para participar en el gobierno del colegio, ya que a través de ella podían comunicar sus ideas, opiniones y sugerencias.

Una evidencia de este ambiente fue y sigue siendo el mural. Este se encuentra en un espacio común de la institución, se cubre con papel e incluye preguntas u oraciones que invitan a escribir. En este espacio los niños, padres de familia y docentes de toda la sede C del colegio publican textos individuales o colectivos antecedidos del debido proceso de producción en el aula.

También en el aula se presentaron situaciones que favorecieron la aplicación de la propuesta. La mayoría de los estudiantes, cuya edad promedio era de seis años, ya había iniciado la adquisición del código escrito en el preescolar de la escuela vecina. Esta circunstancia me liberó de la acostumbrada presión de los padres por este proceso, de las inevitables planas, y así los niños pudieron atender aspectos discursivos y textuales además del trazado de grafías.

La experiencia de los colectivos

En marzo del año 2000 comencé a experimentar la didáctica de los colectivos o producción colectiva de textos para responder a una problemática de escritura del aula.



Finalizando el mes de marzo, con ocasión de la celebración del día de nuestro planeta, se invitó a todos los estudiantes del colegio a escribir mensajes sobre el cuidado y conservación de la Tierra. Esta actividad fue pensada y planeada en el marco de la Red, pues se consideró que esta era una situación comunicativa ideal para desarrollar la capacidad escritora de los estudiantes, a la vez que se les sensibilizaba respecto a la problemática ecológica.

Los escritos de los estudiantes mostraron graves dificultades relacionadas sobre todo con la coherencia y funcionalidad de la escritura. La mayoría escribió textos descriptivos, con escasas proposiciones referidas a cosas que hay en la tierra o al afecto por ella, más no lo solicitado.

Pretendiendo revisar y retroalimentar los escritos de cada uno de los estudiantes, empecé el proceso con algunos, pero no terminé. Había trabajado con los suficientes para admitir que, por lo numeroso del grupo, y por su escasa conceptualización, sería un objetivo demasiado difícil o imposible de alcanzar en las dos semanas previstas.

Entonces apelé a mi equipaje de conocimientos. En él estaba el texto colectivo como una alternativa, había leído en los módulos de *Producción de textos* y de *La escritura y la escuela* distribuidos por la SED en 1999, que ésta era una buena manera de iniciar a los niños en la coherencia textual y en otros aspectos lingüísticos y textuales.

Decidí ensayarlo. Lo instalé dentro de un proceso de etapas secuenciales propias del proceso de producción individual (planeación, escritura, revisión, reescritura, edición) y así surgió la didáctica. No inventé nada, simplemente junté saberes y los acondicioné a mis necesidades. Con ella produjeron colectivamente en el transcurso de una semana los dos primeros mensajes a los compañeros. Los avances discursivos y textuales evidenciados entre la primera y la segunda versión me invitaron a seguir aplicando la didáctica.

Durante el mismo año, y de acuerdo con la planeación, volví a utilizar los colectivos tres veces más: dos para escribir cartas a una docente y otra para escribir mensajes a los compañeros en el día del

amor y la amistad. Las primeras cartas a la docente fueron escritas con el fin de solicitar el intercambio de correspondencia escolar para el año siguiente y las últimas para agradecerlo. También en esta oportunidad los logros alcanzados confirmaron las bondades de la propuesta, así que decidí continuar.

Entre los años 2001 y 2003 continué aplicando esta propuesta para producir gran variedad de textos. Durante los cuatro años, el mismo grupo de estudiantes (treinta de los que comenzaron en el 2000 y ocho nuevos cada año) participó paulatina y reiteradamente en la producción de textos: descriptivos (personas, animales, objetos, lugares), narrativos (cuentos, anécdotas, fábulas, salidas), instructivos (juegos, recetas, objetos, operaciones matemáticas), informativos (noticias, experimentos) y expositivos (temas de otras áreas).

Con el fin de compartir con ustedes el cómo de este trabajo, presento a continuación la ruta didáctica que seguí, la cual incluye las sesiones o etapas secuenciales del proceso y las acciones propias de cada una. A pesar de su apariencia rígida, la aplicación de esta ruta no es lineal ni inflexible. Si bien el proceso de escritura se desarrolla a lo largo de etapas, se trata de un proceso cíclico en el que podemos estar en una etapa y ver la necesidad de replantear o revisar algún aspecto propio de etapas anteriores. Por otro lado, esta propuesta nos exige flexibilidad en cuanto al tiempo dedicado a las sesiones, ya que éste varía en función de aspectos tales como la familiaridad de los estudiantes respecto al tipo de texto que se va a escribir, la "urgencia" con que éste debe producirse, la particularidad de la situación comunicativa, etc.

Ruta didáctica de los colectivos

Requisitos para empezar

Antes de la primera sesión, debía generar verdaderas y variadas situaciones de comunicación desde el aula: mensajes de amistad, solicitudes o agradecimientos, contar cómo es su mascota o lo que hizo en una salida, explicar cómo preparar un helado, despedir y agradecer a un practicante, pedir ayuda o permiso a docentes o padres, crear cuentos para divertir a otros, felicitar a los compañe-



ros, informar los acontecimientos del colegio y otras más.

En cada situación también propiciaba el reconocimiento de la existencia de corresponsales verdaderos: compañeros de aula o de la institución, docentes, padres de familia, personas de otras instituciones escolares y no escolares, amigos, etc., para que comprendieran el carácter social, comunicativo de cada texto.

Otro aspecto que debía tener en cuenta era asegurarme que los niños tuvieran o consiguieran información acerca del tópico de cada situación. Por ejemplo, si iban a escribir una noticia debían indagar detalladamente acerca del suceso antes de escribirla para que lograsen su objetivo de informar con precisión y veracidad.

Primera sesión

Una vez creado el contexto de cada situación comunicativa particular, en esta sesión era necesario invitarlos a precisar los siguientes aspectos del texto que iban a escribir:

- El destinatario: sus cualidades, estatus, trato que debería dársele (usted, tú)
- El propósito comunicativo: informar, invitar, agradecer, felicitar, divertir, instruir...
- El carácter de escritor: personal o grupal (yo o nosotros).
- El tipo de texto más adecuado para lograr una comunicación exitosa: carta, receta, tarjeta, afiche, noticia...

Desde este primer momento se generaba la discusión colectiva. Casi todos deseaban participar, siempre les era muy fácil determinar el destinatario y sus cualidades, pero no el trato que deberían darle, lo cual provocaba discusiones hasta de tipo ético: "al Rector no se le puede decir te pedimos porque le faltamos al respeto", "a los niños groseros no se les puede escribir te queremos". También el carácter de escritor generaba polémicas en el momento de definir si se debía enviar a nombre de un representante del grupo o a nombre de todos. La selección del tipo de texto era fácil, aunque los gustos particulares ocasionaban controversia, por ejemplo, para

felicitar a alguien algunos unos proponían la carta y otros la tarjeta.

Permitir este tipo de discusiones fue muy importante pues ayudó a entender la diversidad de aspectos que hay que considerar antes de empezar a escribir el texto, así como las múltiples decisiones que pueden tomarse en relación con cada uno de estos, por ejemplo, para felicitar a alguien podemos escoger una tarjeta o escribir una carta. Respecto a este punto quiero resaltar la importancia del maestro como generador de preguntas intencionadas y desestabilizadoras, cuyo propósito sea el de fomentar la discusión y los desequilibrios cognitivos en los estudiantes.

Además de la discusión sobre los aspectos comunicativos, estas producciones colectivas generalmente estuvieron antecedidas y apoyadas en la lectura e interpretación de textos con miras a reconocer sus singularidades e identificar elementos discursivos y textuales que sirvieran como modelo al tipo de escrito que debía producirse. Por ejemplo, si se iban a escribir noticias, analizábamos antes varios ejemplos para identificar funciones, propósitos, siluetas, temas, etc.

Segunda sesión

Una vez precisado a quién escribir, para qué y en qué tipo de texto, invitaba a mis alumnos a decir el qué o el contenido del escrito y dedicaba esta sesión a recibir sus ideas, organizarlas y escribirlas en el tablero. Los estudiantes, estimulados por la importancia de su aporte en la construcción colectiva, iban dando ideas que yo anotaba en una parte del tablero, una vez debatíamos y aceptábamos su pertinencia. Por ejemplo, cuando expresaban una idea ya dicha con otras palabras, o no relacionada con la temática, o imprudente por irrespetuosa o incorrecta, no se escribía; así podían reconocer que no todo lo que se dice se debe escribir.

En seguida abordada con ellos el orden lógico de las ideas para lo cual enumerábamos las ideas anotadas en el tablero luego de discutir cuál debía ir primero, cual después y así sucesivamente. Después empezaba a componer el texto en la otra parte del tablero,



atendiendo y haciendo notar simultáneamente la organización de las ideas, la superestructura¹ y la silueta² del texto seleccionado en la primera sesión.

A medida que el texto se iba escribiendo, volvía a leer el escrito o párrafo para confirmar su coherencia y pertinencia. Dependiendo del resultado, el texto se dejaba, cambiaba o mejoraba; inclusive a veces se escribían otras ideas que no se habían propuesto anteriormente. Al finalizar el escrito les pedía que lo copiaran en sus cuadernos para que conservaran la producción en la que habían participado.

Esta etapa del proceso de escritura, aparte de ser dispendiosa, pues en algunas ocasiones requería más de la hora, fue fundamental para proponer a los niños otra manera de decir las cosas y de iniciarlos en aspectos textuales y gramaticales, como la importancia de seguir el hilo temático a través del escrito, relacionar unas ideas con otras, manejar diferentes estructuras para diferentes necesidades y textos, y utilizar adecuadamente los signos de puntuación (coma, punto) y los tiempos en que se suceden las acciones.

La toma de conciencia sobre la importancia de estos aspectos los fue convirtiendo con el tiempo en verdaderos vigilantes y exploradores de la mejor manera de expresar y relacionar las ideas, comportamiento que, paradójicamente, se relajaba cuando hacían sus producciones individuales.

Tercera sesión

La última sesión se realizaba dos o tres días después de haber dejado reposar el texto con el objetivo de releerlo y hacer las modificaciones necesarias para mejorarlo; de este modo los estudiantes van interiorizando que todo texto es susceptible de mejorarse.

Luego se elegía a aquellos que se encargarían de pasarlo, insistiendo en el cuidado que debían tener con la silueta, la escritura correc-

¹ La superestructura se refiere a la forma global como se organizan los componentes de un texto. Por ejemplo: cuento (apertura, conflicto, cierre); noticia (qué, cómo, cuándo, dónde).

² La silueta es el formato que permite mostrar gráficamente la superestructura de los distintos tipos de textos.

ta de las palabras difíciles, la caligrafía, la pulcritud y, en caso de requerirse, los dibujos. Finalmente al día siguiente se seleccionaba el mejor para enviarlo o publicarlo en el mural.

Cada vez que terminábamos el trabajo colectivo de un texto nuevo procuraba encontrar otra situación que exigiera la producción de uno análogo para que los estudiantes pudieran consolidar sus construcciones y reconocer que un mismo tipo de texto varía en función de la situación comunicativa. El siguiente año también repetíamos la producción del mismo tipo de textos, tratando de disminuir mis intervenciones a cambio de su mayor participación, confrontación y decisión.

Una mirada a los logros y dificultades de la propuesta

Si bien las producciones colectivas me proporcionaban alguna información acerca de los avances individuales de cada uno de los estudiantes, esta no era suficiente dado que el número de estudiantes hacía humanamente imposible el seguimiento individual. Esta situación me llevó a enfrentarlos a producciones individuales o de grupos reducidos para evaluar y conocer en detalle sus progresos y dificultades en aspectos gramaticales, textuales y discursivos. Gracias a las producciones individuales pude confirmar que la totalidad de los niños avanzaron en cuanto al conocimiento y uso de la variedad textual y de la lengua escrita.

Sin duda, las posibilidades de discutir con pares que opinan diferente respecto del orden y la forma de expresar ideas para que la comunicación cumpla su objetivo, de decidir entre varias opciones, de participar en la planeación, composición y evaluación permanente con la orientación del docente, ofreció a los niños situaciones más favorables para el aprendizaje no solo de la producción escrita, sino del desarrollo de la oralidad en lo pertinente a la argumentación de sus ideas, la lectura comprensiva de textos y la apropiación de conceptos de otras áreas a través de la lectura y elaboración de textos expositivos e instructivos.

Por supuesto, los avances fueron desiguales en cuanto al tiempo y al ritmo con que evolucionaron los niños. Quienes comenzaron con



altos y medianos niveles conceptuales sobre la lengua escrita (manejo del código alfabético, organización de éste y función comunicativa), lograron mayores y más rápidos progresos; aquellos que iniciaron con escasos niveles lograron menos adelantos, así su deseo de avanzar haya sido el mismo.

Por ejemplo, los niños que al empezar el proceso aún no habían adquirido el código alfabético tuvieron un desarrollo más lento. En un principio centraron su atención en la escritura de las letras y descuidaron otros aspectos como el propósito y el hilo temático, razón por la cual fue necesario enfrentarlos más a menudo a situaciones de escritura y proporcionarles el acompañamiento permanente de los más aventajados.

Igualmente, los avances para unos y otros fueron discontinuos, no siempre ascendentes. En algunas ocasiones los escritos individuales francamente desalentaban al presentarse, por ejemplo, poca conciencia de la situación comunicativa, ideas repetidas y confusas, textos poco coherentes o demasiado cortos. En estos momentos eran necesarias las correcciones colectivas a fin de identificar errores, rectificarlos y de esta manera regresar a antiguos niveles de control de aspectos textuales y discursivos.

En la producción colectiva también se presentaron dificultades relacionadas con aquellos estudiantes que por su escasa conceptualización sobre la lengua, por timidez, o por desconocimiento del tema no participaban abiertamente, lo cual impedía el desequilibrio cognitivo necesario para avanzar en el proceso. Esta situación me exigió identificar estos estudiantes y, mediante preguntas y solicitudes directas, asegurar su participación.

Pero quizás es la pregunta sobre la validez de esta propuesta para formar escritores independientes aquella que más me inquieta. Cuando estos pasaron a otra sede no pude seguir su desempeño. Me desconcertó y desanimó el no encontrar ningún escrito de su autoría en el periódico escolar de este año. Cuando intenté averiguar las razones, algunos de ellos me dijeron que habían escrito sus artículos en sus casas respondiendo a la invitación de sus profesos-

ras, pero que no habían sido seleccionados para ser publicados en el periódico sino en la cartelera de su sede. ¿Por qué? No supieron contestar.

Estarán pensando los lectores, como lo hice yo en ese momento, que sus escritos no eran muy buenos; como no escribieron en el aula con la tutela de la docente, no lo pudieron hacer bien solos. Consecuentemente se estarán preguntando igualmente, como también lo hice yo, ¿esta didáctica forma escritores dependientes? ¿qué pasó con la autonomía que yo había confirmado? ¿su formación escritora inicial requiere aún de la orientación docente?

Intentando encontrar respuestas a estas preguntas, consideré que la autonomía de mis estudiantes en relación con la escritura era relativa y que no se los podía lanzar a escribir sin la tutoría del maestro y sin la vivencia de proceso. Creo que tenía razón. Al averiguar con la profesora de lengua castellana que tenía a cargo la escritura de textos para el periódico, supe que la orientación que les ofrecía antes de empezar a escribir era muy general y que no le alcanzaba el tiempo para revisar la totalidad de los escritos elaborados por los alumnos.

La pregunta que queda pendiente es cómo lograr una independencia progresiva del estudiante respecto a su tutor, qué tipo de intervenciones son necesarias para asegurar que las habilidades y los conocimientos adquiridos durante la experiencia de los colectivos se transfieran a situaciones de escritura individuales.

Si bien la escritura colectiva no disminuye la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, ni está exenta de limitaciones e incertidumbres, la experiencia que viví con estos niños durante cuatro años me permite validarla como una alternativa didáctica que acelera la toma de conciencia de los niños en cuanto a la funcionalidad y exigencias de la escritura, y que favorece en ellos tanto el desarrollo de diversas competencias escriturales como de sus procesos de pensamiento.

Por último, una enseñanza muy valiosa que quiero compartir, es el hecho de que el aprendizaje sobre la construcción y uso de la len-



gua escrita por parte de nuestros estudiantes requiere de nuestra intervención como acompañantes en este proceso. Si queremos que ellos lleguen a ser escritores competentes, tenemos que asumir la responsabilidad de guiarlos, mostrarles el camino e irlos soltando en el momento oportuno para que puedan conquistar su autonomía como escritores.

Antes de terminar...

No puedo finalizar este escrito sin reforzar la invitación que hice a mis lectores al iniciar este texto, y sin expresar unas cuantas palabras de reconocimiento y agradecimiento a la *Red Podemos Leer y Escribir*, a las personas que lideraron el taller en el cual escribí este texto, y a mis compañeros y directivas de la sede C del ITI Francisco José de Caldas.

A mis lectores los invito a transformar su propuesta didáctica para la escritura aprovechando los lineamientos y orientaciones curriculares provenientes del Ministerio de Educación, y animándose a explorar experiencias como la de los colectivos y muchas otras que contribuyan a la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. Los docentes tenemos el compromiso de renovar la pedagogía de la escritura y creo que todos debemos empezar a asumirlo.

De seguro en esta tarea será definitiva la orientación, apoyo y acompañamiento de una red. Iniciar un proceso de transformación no es fácil y es clave contar con un colectivo de docentes dispuesto a ofrecer no solo la formación y actualización requerida, sino el aliento para seguir adelante.

Precisamente, a la *Red Podemos Leer y Escribir*, orientada eficazmente por Alba Luz Castañeda, le atribuyo gran parte de los logros de esta experiencia; su orientación, asistencia y motivación la hicieron posible y exitosa.

También quiero agradecer a las personas que coordinaron el Taller de Producción Escrita, quienes estimularon la reflexión y sistematización de esta experiencia. Los aportes conceptuales, pedagógi-

cos y didácticos ofrecidos me ayudaron a comprenderla, valorarla, enriquecerla y convertirla en estrategia. Además, posibilitaron mi cualificación docente y crecimiento personal.

Así mismo, no puedo dejar de mencionar el apoyo y colaboración de mis compañeros docentes y directivos de la sede C del ITI Francisco José de Caldas, quienes con su mentalidad innovadora y su participación en las actividades programadas, crearon un ambiente institucional favorable para experimentar esta estrategia didáctica.



Garantizar el derecho a un ejercicio pleno de la palabra escrita es quizás uno de los principales cometidos de la escuela. Eso lo ha entendido la *Red Podemos Leer y Escribir*, una red de formación docente que ha aglutinado a más de un centenar de maestras y maestros oficiales en la ciudad de Bogotá y que, en el año 2005, cumplió ocho años de existencia.

En este libro, publicado por la Secretaría de Educación de Bogotá y por el Centro Regional para el Fomento de Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc, veintiún maestros pertenecientes a esta red dan cuenta a sus colegas de algunas de las experiencias pedagógicas gestadas en el interior de este colectivo y llevadas a cabo con la tenacidad propia de quienes asumen su quehacer docente como un auténtico proyecto de vida.

A su vez, a manera de telón de fondo en el cual han cobrado vida estas y otras tantas experiencias, la coordinadora de la Red presenta las principales premisas que orientan las acciones, las estrategias empleadas y realiza un balance de los ocho años de labores.

Aventurarse a explorar nuevos caminos que ofrezcan a niños, niñas y jóvenes la oportunidad de desarrollar sus competencias en lectura y escritura y apoyarse unos a otros en un proceso permanente de cualificación, es la invitación que hace la *Red Podemos Leer y Escribir* a maestros y maestras comprometidos con el reto de garantizar una educación de calidad.