



Flor Gallego Delima

LENGUA ESCRITA, SUJETO Y APRENDIZAJE

Reflexiones desde la experiencia docente



Flor Gallego Delima

**LENGUA ESCRITA, SUJETO Y
APRENDIZAJE**

Reflexiones desde la experiencia docente

Venezuela 2018

Flor Gallego Delima

Lengua escrita, sujeto y aprendizaje. Reflexiones desde la experiencia docente. Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad de Carabobo. 1ra Ed. Valencia, Venezuela. 2018

p. 184;

1. Educación - Lectura y escritura - Educación Universitaria

Primera edición, 2018

© Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.

Autora: Flor Gallego Delima.

Correctores: Elisabel Rubiano Albornoz y Luis Silverio García Henríquez.

Imagen de portada: Dibujo de Nelson Weisz, imitación de escritura infantil.

Diseño de portada: Zoraida Castillo Lara.

Diagramación y Montaje: Zoraida Castillo Lara.

Libro Electrónico.

Depósito Legal: CA2018000212

ISBN Electrónico: 978-980-233-725-5

Hecho en Venezuela - Made in Venezuela

Este libro está protegido bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA), para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante. Está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



LENGUA ESCRITA, SUJETO Y APRENDIZAJE

Reflexiones desde la experiencia docente

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Venezuela 2018

*“... el hombre es inseparable de las
palabras. Sin ellas, es inasible.
El hombre es un ser de palabras”*

Octavio Paz, El arco y la lira

Contenido

PRESENTACIÓN.....	11
LA ESCUELA FRENTE A LA DEMANDA SOCIAL.....	23
EL CONTEXTO Y EL LENGUAJE.....	33
GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO COGNITIVO.....	41
Inteligencia sensorio-motriz.....	46
Etapa preoperatoria o preoperacional.....	48
Operaciones concretas.....	49
Operaciones formales.....	50
PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA.....	63
Niveles de adquisición de la lengua escrita.....	65
Algunas discordancias entre la teoría y la práctica.....	81
TEXTO, CONTEXTO Y COMUNICACIÓN LITERARIA.....	91
Tres registros: simbólico, real e imaginario.....	93
Leer y escribir para simbolizar la vida.....	102
La reflexión viene al paso.....	106
LEER Y ESCRIBIR LITERATURA.....	111
Los libros y las ilustraciones.....	113
El boom latinoamericano.....	122
APORTACIONES PARA TRABAJAR EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE	125
Evidencias pedagógicas.....	127
Promoción de la lectura.....	136
Los libros y los lectores, algunas recomendaciones.....	149
REFLEXIÓN FINAL.....	167
REFERENCIAS.....	173

PRESENTACIÓN

El lenguaje es inherente al ser humano, está unido a su esencia individual y al espacio social. Ocupa un lugar simbólico trascendental, por ser la máxima representación de una cultura y su uso permite los más variados intercambios verbales. Antes de nacer el niño ya es nombrado. Los padres, adultos significativos, le atribuyen un nombre, se crean expectativas en torno a su existencia, se dice o no se dice de él, se desea o se rechaza, lo que implica un mundo de significaciones que le abrirá las puertas para su constitución como sujeto. A lo largo de su vida construirá relaciones y esta misma condición, hará que de él se hable más allá de la muerte biológica. Después de su muerte seguirá siendo nombrado, lo que podemos entender como una forma de existencia gracias al lenguaje.

Nos hacemos humanos por la palabra y la complejidad que entraña, es mediante esta relación que construimos nuestro mundo personal; es decir, en el intercambio comunicativo las palabras tendrán peso en nuestras vidas: quién soy, de dónde vengo, cuáles son mis apellidos, cuál es mi cultura, cómo me miran, también se harán elecciones. Todo esto influye en el estado anímico y en el cuerpo. Así se constituye un sujeto único, su historia tendrá que ver con lo que el mundo le ofrece y lo que él toma de esa oferta, de allí que en una familia pueden encontrarse elementos comunes, pero cada miembro tiene características particulares que lo diferencian de los otros.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Lacan (2008) habla de sujeto -sea hombre o mujer- al hacer alusión al

inconsciente (sujeto del inconsciente estructurado como un lenguaje), se refiere así al universo simbólico-significante. La palabra establece la diferencia esencial con el resto de las especies, la capacidad de comunicar temas pasados o futuros, construir nuestra idea del mundo y de las relaciones. El carácter particular de las interpretaciones y todo lo relacionado con el deseo que se manifiesta en esa búsqueda constante de algo más de lo que ya tenemos, solo se puede representar mediante la palabra, por eso se dice que sin ella no habría sujeto, se trataría de un viviente, es decir un organismo. Somos por el lenguaje en tanto se nos nombra en una dimensión anterior e independiente de sí mismos (Negro en Rossi 2010).

La magnitud de la lengua se aprecia entonces por el efecto transformador que implica “engendra el sujeto en el viviente. El sujeto nace en el hombre por la intervención del lenguaje sobre el organismo...” (p.128). Ahora bien, la palabra no vale por sí sola, necesitamos de otro sujeto que nos nombre, lo que instauro una “dimensión del concepto de Otredad como constitutiva de la noción de sujeto” (Rossi, 2010, p. 128). Se hace indispensable la vinculación a través de la comunicación a otro u otros sujetos para hacernos Seres, en tanto que esa relación es la que nos permite construir una representación de nosotros mismos y del mundo. Representación que nunca será una copia al carbón de la realidad, pues estará sesgada por la singularidad de cada sujeto inserto en el proceso comunicativo. “La palabra tiene una función evocativa y una función creadora, no una mera función reproductora” (Rabinovich, s/f, p. 2). Esta afirmación debería tenerla presente la institución educativa

por su tendencia a asumir el conocimiento como un acto de repetición de una “verdad” que tiene tantas aristas como sujetos que la aborden.

Mediante la palabra se establecen los vínculos de significación que además de hacer referencia a objetos o situaciones, también trascienden los significados puesto que lo humano no se sustenta en la lógica de la razón, estamos singularizados por la subjetividad (Lacan, 2008). Decimos entonces que el lenguaje nos funda y nos relaciona con la cultura, tesis no solo de Lacan, es también una afirmación de Vigotski (1982) cuando nos habla de la constitución del sujeto.

El poder de representación del lenguaje hace que un objeto o situación no presente haga su aparición ante nosotros al nombrarlo: hablamos de nuestro pasado o futuro, traemos personas a nuestras conversaciones, nos emocionamos, entristecemos, etc., todo a través de la palabra. En tanto presencia hecha ausencia, la palabra habita lo no presente, dando cuenta de su poder de evocación, que según lo explica Lacan (2008), es un llamado a un oyente y a una respuesta que bien puede ser el silencio, porque callarse o hablar será una forma de respuesta si está enmarcada dentro de una situación comunicativa (Rabinovich, s/f).

Se dice que la palabra inicialmente viene del Otro, representado con letra mayúscula. El Otro se constituye en el orden simbólico, se refiere a todo lo relacionado con una compleja red de reglas y presuposiciones que operan en las relaciones discursivas: están las reglas pertenecientes a grupos culturales que permiten el intercambio social y las formas de comportamiento, las establecidas en el

medio familiar, la Ley, las reglas gramaticales, la escuela, la universidad, la madre, el padre, etc. La palabra le llega al niño primeramente de la madre o un adulto sustituto, un Otro que le dará significación al llanto, a otras expresiones del bebé en tanto supuestamente “sabe” qué le sucede y le pone nombre: tiene sueño, se siente mal, junto a ello transmitirá las costumbres, valores, comportamientos; es por esa vía inicial que nos constituimos como sujetos de la palabra.

Más adelante serán otros, médico, profesor, a quienes también se les confiere un saber que no es otra cosa que un semblante, porque ese Otro no es poseedor de la verdad, es un individuo en falta, también marcado por la subjetividad. En ese intercambio de significaciones y particularidades, el sujeto en su demanda hace elecciones de lo que el Otro le ofrece. Por eso el sujeto que habla se escapa a ciertos parámetros del cientificismo.

La presencia del Otro con mayúscula es importante. Freud aludía al otro con minúscula para referirse a otra persona u otras personas. Es Lacan (1983) quien más adelante establece una diferencia entre el otro con minúscula, el pequeño otro, para hablar de las relaciones de igualdad, el semejante, el sujeto que se encuentra en el mismo plano. En tal sentido se establecen relaciones de proyección, lo imaginario, las rivalidades, el amor, etc. a diferencia del que llamará gran Otro que alude a la Ley, a la institución, al lenguaje, porque está inscrito en el orden simbólico y a una idea de “verdad” que supone un saber imposible de asimilar.

Por eso en un primer momento será a la madre o a otro adulto a quien el niño verá como Otro. Posteriormente

también ocuparán ese lugar la maestra, el profesor universitario o la institución, no solo para el sujeto que viene a aprender sino para sí mismos, pues generalmente lo institucional y nosotros como sus representantes, nos vemos imbuidos de un manto de saber, que Lacan llama discurso moderno de la ciencia “una pequeña enciclopedia dominada por necesidades puramente formales” (Lacan en Brousse, 2000. p.168), que obstaculiza el reconocimiento de ese sujeto-estudiante como un individuo deseante, con miedos, dudas, expectativas y con una historia que le es propia e imposible de generalizar.

De acuerdo a estas afirmaciones, el discurso científico no da cabida al sentido, reduce la verdad a un juego de valores lógicos, la subjetividad del que enseña –en el caso de la institución educativa- no participa en la constitución del saber, de manera que deja a un lado su poder dinámico y dialéctico (Brousse, 2000). No se puede sostener una concepción del lenguaje desde la lógica del discurso, que sitúe los objetos dentro de un campo unificado (Miller, 1979). El mismo Saussure (1977) dice al respecto “siempre habrá una lengua social y una lengua individual. Las formas, la gramática, existen solo socialmente, pero los cambios provienen del individuo. La lengua es considerada una fuerza, una facultad, la organización lista para hablar; aunque el individuo por su propio arbitrio no pueda llegar jamás a la lengua”. (p. 22).

Cuando Lacan (2008) plantea que el sentido está en función de otro sujeto, se refiere a una relación diferente a la definición de significante y significado de Saussure (1945). La distinción la sitúa en la aparente relación de

transparencia entre el significante y el significado, que supuestamente establece un acceso directo de la palabra al sentido. Lacan nos dice en sus escritos que una palabra conduce a otras palabras en una cadena lingüística, así como un sentido conduce a otros en lo que llamaré cadena significante. La palabra no revela tan fácilmente el sentido, hay una resistencia que podríamos entender si tomamos en cuenta la carga de subjetividad de quien habla y la misma de quien escucha, de allí eso que muchas veces se genera en la comunicación y que llamamos malentendido.

Mientras Saussure (1945) toma la palabra “**árbol**” para explicar la doble cara del signo lingüístico, la dicotomía significante/significado: una palabra remite directamente a la idea de un objeto nombrado; la palabra, aunque arbitraria por no poseer relación directa con lo que nombra, es compartida socialmente, forma parte de la convención, en tanto que supone que los que escuchan podrán representar la misma idea de lo que se ha nombrado, el significante es la palabra que nombra y el significado el concepto. Lacan (2008) apela al mismo ejemplo para afirmar otra cosa: no necesariamente la palabra conduce al concepto esperado de lo que se nombra. En un grupo de personas al decir **árbol** puede hacer pensar a alguien en su árbol genealógico, a diferencia de lo que para otros/as, remita esa palabra en su pensamiento.

Con esto se pretende dar una muestra de la diversidad de interpretaciones que se presentan en el acto comunicativo. Podemos justificar la diferencia por la forma aislada o descontextualizada de la palabra ofrecida: **árbol** no remite a nada en concreto, aunque desde la mirada subjetiva de

quien la nombra suponga –y esto también forma parte de las especulaciones– una relación vegetal. El punto es que esa misma palabra contextualizada en una clase de botánica, puede remontar la subjetividad de cualquiera a pensar en el árbol genealógico ante el deseo de saber quién es su padre y estar al corriente de su procedencia. El contexto, supuestamente adecuado, tampoco es garantía porque el lenguaje irrumpe y nos sorprende; estamos marcados por la subjetividad. En muchos casos la palabra se nos escapa hacia lugares impredecibles, considerados absurdos, que la ciencia no puede controlar porque esto tiene que ver con situaciones íntimas del sujeto.

El propósito de estas consideraciones es generar alguna reflexión acerca del sujeto que somos. Nuestra idea del mundo no está regida por discernimientos voluntarios venidos de deliberaciones conscientes, pues formamos parte de una dinámica social, en la que asumimos roles diversos en la relación con los otros y esto influye en la experiencia subjetiva individual. Para el caso de la función educativa que desempeñamos, es necesario tener en cuenta estas consideraciones para el abordaje en la formación de los estudiantes, en tanto que es justamente la palabra con toda la subjetividad que nos envuelve, la que nos permite establecer los vínculos. La lengua escrita no se escapa de esta realidad y es la escuela el lugar elegido para su aprendizaje.

Leer y escribir constituyen extensiones del potencial comunicativo de la lengua. Son actos que permiten la trascendencia mediante acciones íntimas, propias del pensamiento. Representan el encuentro entre dos interioridades: la del lector, quien influido por lo escrito

fusiona su mundo en lo leído y extiende su realidad hacia una visión más amplia y enriquecedora, y el escritor que en un acto de creación, modifica su pensamiento para proyectarlo en lo escrito (Moffet, 1996). Un individuo que aprende –de cualquier nivel educativo- es un sujeto deseante, que compromete su intimidad en ambos actos y marca diferencia con los otros. Por eso es que mientras el discurso científico se conduce por caminos únicos, universalizados, su subjetividad participa y sufre los avatares de este acontecimiento. De allí la importancia de buscar respuestas en estas intermitencias del lazo social, de lo que está en juego y es propio del sujeto, de manera que se puedan mostrar senderos posibles a ese estudiante que se forma en nuestras aulas, como un sujeto cuyo deseo se ha constituido a partir de su historia.

Cuando en la escuela el niño no atiende, se distrae o realiza otras actividades contrarias a lo que el docente espera de él, en muchos casos se le califica como un niño con déficit de atención, problemas de disciplina o cualquier otra deficiencia, sin considerar que esta conducta también podría responder a razones particulares de abordaje del saber, no por ello reñidas con el deseo de aprender, o tratarse de un profundo aburrimiento generado por una enseñanza que intenta homogeneizar el conocimiento.

La intención es atender lo concerniente al proceso de alfabetización respaldado en vivencias acumuladas durante años de experiencia docente, sostenido sobre la base de las referencias teóricas psicolingüísticas en correspondencia con otros teóricos, así como los enfoques educativos y la práctica pedagógica que sustentan la visión constructivista

del aprendizaje. Junto a ello se brinda una propuesta de estrategias didácticas relacionadas con la lengua escrita, de manera que puedan facilitar el reconocimiento de los momentos del proceso de alfabetización. Entre las referencias, se tomará como apoyo algunos elementos teóricos de una investigación preliminar desarrollada por Gallego y Henríquez (2017).

Se parte del psicoanálisis por la relación del sujeto con el lenguaje y las implicaciones individuales puestas en juego. También se incluyen los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, en virtud de las contribuciones significativas a favor de la formación integral del sujeto y sus repercusiones en el espacio escolar, importante de tener en cuenta, porque la experiencia nos ha demostrado que al desconocer el proceso de aprendizaje, se corre el riesgo de calificar y diagnosticar equivocadamente acciones propias de este proceso, demostradas de manera irrefutable. No siempre un comportamiento puede ser referido a partir de explicaciones fisiológicas o neurológicas, un diagnóstico equivocado implica un riesgo que genera rechazo y frustración en el que aprende.

Ferreiro y Teberosky (1979) representan una referencia obligatoria por la trascendencia de su descubrimiento acerca del proceso de alfabetización. Sobre la base de los postulados de Piaget, los aportes de Ferreiro significaron un cambio de posición en la visión de los procesos de adquisición y evolución de la lengua escrita y en consecuencia en la práctica pedagógica. Se incluyen otros teóricos e investigadores relevantes, cuyos trabajos han brindado contribuciones importantes en todo lo concerniente al sujeto, a la cultura,

lo social y otros ámbitos que repercuten en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

El abordaje de situaciones recopiladas durante años de experiencia docente ilustra comportamientos, en algunos casos de estudiantes y en otros de docentes, inclusive propias, de aciertos y errores en el acontecer pedagógico, con la intención de facilitar la comprensión teórica de los procesos en función de un mejor abordaje de la actividad didáctica. Al tener en cuenta la particularidad del sujeto puesta en juego en el encuentro social, así como reconocer los procesos de evolución y los comportamientos propios de cada etapa, el docente tendrá una posición de mayor respeto y apertura a fin de estimular con mayor proximidad la continuidad del proceso de aprendizaje.

El trabajo se aborda desde tres dimensiones interrelacionadas:

1. **Trabajo interpretativo** de los postulados teóricos a partir de una selección sistematizada de experiencias educativas.
2. **Propuesta pedagógica** para la promoción de la lectura y escritura que posibiliten su acercamiento desde una dinámica significativa.
3. **Formato para registro** de los procesos evolutivos de la lengua escrita, con el fin de facilitar, en primer lugar, la ubicación de la etapa evolutiva del proceso de alfabetización en la que se encuentra cada estudiante, y en segundo lugar, reconocer el momento siguiente para la mediación pedagógica.

Con esta entrega quiero compartir una larga experiencia docente significativa por inquietudes y reflexiones generadas

en las interacciones con estudiantes de distintos niveles educativos, con quienes he tenido la fortuna de compartir. Muy pocas veces he encontrado respuestas y mucho menos una respuesta “lógica”. Nos preparamos para ejercer el hecho educativo con una pretendida idea de verdad y dispuestos a conducir nuestro saber, hasta que nos vemos confrontados con una intervención fuera de lo planificado, de lo establecido, que nos pone en cuestión y tal como plantea Larrosa (2000), desdice lo dicho y atraviesa el discurso preelaborado, porque a fin de cuentas somos sujetos marcados por la palabra, una palabra particular de cada uno, interpretada por nuestra subjetividad, diferente a la palabra del otro, de allí la imposibilidad de universalizar el discurso.

Se lee y se escribe para la vida, no para la escuela. El lenguaje debe transmitir desde la dinámica misma de la vida para lograr darle sentido a lo propio y al mundo. Debe liberarse de la neutralidad, del discurso lógico y arreglado que no transmite porque pierde su carácter subjetivo que es en definitiva lo que humaniza. Espero que esta entrega ofrezca algún aporte a todo aquel que la lea.



LA ESCUELA FRENTE A LA DEMANDA SOCIAL

La escuela se considera un engranaje capital en el proceso de socialización y formación de un conjunto de conocimientos supuestamente útiles en el desempeño social y cultural. Cada vez más el paso por ella se hace indispensable para ocupar un lugar en la trama social; por eso cuando se habla de excluidos se nombra a aquellos que tienen poca o ninguna escolaridad (De Armas y Gallego, 2006).

El niño que asiste a la institución educativa lleva consigo su historia personal construida a partir de la experiencia familiar y social propia de su contexto, de esto dispone para establecer los nuevos vínculos sociales y culturales junto a la enseñanza y educación que oferta la escuela. La enseñanza, desde la perspectiva de Monseny y Bolea (2009) es una transmisión de conocimiento “de saber cultural almacenado” (p. 9), mientras que la función de educar procura la formación de la subjetividad en función del desarrollo de un pensamiento crítico con capacidad creativa, junto a valores individuales y colectivos “así como un potencial emocional que lo haga apto para establecer vínculos afectivos benéficos consigo mismo y con sus congéneres” (p.10).

Por encima de estas intenciones la acción pedagógica privilegia la promoción educativa y deja a un lado los procesos afectivos que se van gestando en ese contexto social. El docente también debe responder al imperativo de formar para la excelencia y al igual que los padres se dirige al educando desde una visión narcisista, que satisfaga sus expectativas para lograr la domesticación (escribe siguiendo las indicaciones, etc.), se esperan respuestas desde lo consciente, desde lo dicho. Así la molestia que

produce la exigencia en el niño o adolescente se compensa con el reconocimiento del Ideal- del-yo instalado en estos adultos, por la relación de sumisión y dependencia hacia ellos. La particularidad del estudiante queda relegada ante el intento de unificar el saber en función del ideal adulto.

Se evita lo que tenga que ver con formas que sirvan para poner en juego la subjetividad de los alumnos o la propia del profesor, técnicas personales que pueden ayudar a enfocar la educación de otra manera, porque todos a fin de cuentas están insertos en un sistema social, global que no da espacio al error “lo quiere todo completo, saciado, aunque ello genere paradójicamente más insatisfacción” (Fernández en Monseny y Bolea, 209 p. 22).

Al referirnos a la alfabetización, algunas consideraciones tomadas de De Armas y Gallego (2006) ofrecen una visión de los niveles de significación que ha adquirido la escuela al ser escogida como el lugar por excelencia para la enseñanza de la lectura y escritura. Sabemos que el mundo moderno se relaciona a través de documentos escritos que intervienen en la dinámica social. Todo, o casi todo está escrito. La escritura forma parte de nuestra realidad considerada en su extensión y duración, y como tal no se puede comprender si se le aísla, puesto que requiere de la presencia obligatoria de un entorno social interactivo que permita el desarrollo de los comportamientos lingüísticos en los procesos de producción y lectura de textos, que a fin de cuentas es lo que le da su razón de ser (Dubois, 1989).

Si la continuidad cultural está marcada por la experiencia escolar, esta debe ofrecer oportunidades de intercambio a tono con la sociedad; sin embargo, la realidad educativa, más

allá de los aportes de grandes estudiosos del comportamiento humano y de la didáctica de la enseñanza, dista en muchos casos de una posición de apertura hacia las particularidades de sus estudiantes, de sus necesidades e intereses, así como de concebir la necesaria relación de los contenidos con el mundo cambiante que vivimos y su dinámica social. No son pocas las incoherencias y contradicciones con relación a estos propósitos, sobre todo el apego a concepciones didácticas cuestionadas, que tienden al control y vigilancia permanentes, tal como señala Foucault (2004) con el único objetivo de lograr resultados que respondan a intereses predeterminados (De Armas y Gallego, 2006).

Persiste la idea que el niño que se incorpora al sistema educativo carece de saber y que sólo el maestro tiene el conocimiento. Se establece así una relación que exige pasividad por parte del alumno quien debe esperar, atender y acatar las disposiciones de la maestra, mientras esta se convierte en juez y parte al ejercer su poder de dominación, jerarquía, fiscalización y evaluación de los logros del estudiante para lograr un control detallado y hacer las intervenciones que considere pertinentes de corrección y depuración en cada momento de la actividad pedagógica. La actividad escolar tiende de esta manera a convertirse en una sujeción que no da cabida al estudiante de establecer el intercambio real y necesario para lograr un aprendizaje efectivo (p. 55)

Se pretende unificar el saber y así también se unifica la evaluación: Todos deben responder lo mismo. Si nos detenemos a revisar las boletas de los niños más

pequeños, del nivel de Preescolar, observamos informes que no dan cuenta de las particularidades de ese niño o niña. Por ejemplo, “clasifica por color, forma y tamaño; cuenta hasta...”. Sin explicación, sin tomar en cuenta las etapas que precisan el proceso de clasificación, seriación y acercamiento al número; se debe informar cómo cuenta el niño, si establece relación término a término, qué tipo de agrupaciones realiza en el proceso de clasificación, etc., pero la realidad nos muestra que la boleta de Miguel puede ser de Antonio o de Mariela indistintamente porque dicen lo mismo, salvo algún detalle imposible de unificar.

En el caso de la educación superior, específicamente la licenciatura en Educación, la meta esencial es la formación de profesionales competentes para desempeñar los roles fundamentales que la sociedad demanda. Es una carrera que implica un alto nivel de responsabilidad, se trata de profesionales formados para educar el país, lo que le da trascendencia a la especialización elegida. La lectura y escritura tienen una participación indiscutible por su implicación en todos los espacios del saber. Sin embargo, encontramos un alto porcentaje de estudiantes que sufren en las aulas de clase al verse enfrentados a lecturas que en un primer momento les resultan incomprensibles, lo que hace imperiosa la intervención del profesor para que les explique el significado de muchas palabras, la intención que subyace en algunas ideas y por consiguiente el significado del texto.

Es también una verdad recurrente observar como una gran cantidad de profesionales de la educación, egresados de instituciones universitarias, una vez culminada su carrera, no muestran mayor interés por la lectura. Presentan

dificultades para comprender los textos con cierto nivel de exigencia; es decir, encontramos un número considerable de docentes que no sabe leer y en consecuencia no estimulan el amor por la lectura (Díaz, 1991).

Se observa una manifiesta resistencia al cambio, de ello se sigue dando cuenta a partir de la realidad escolar encontrada. En tal sentido la falta de atención del estudiante o su bajo rendimiento se intenta explicar a través de un discurso mecanicista que reduce a razones físicas o neurológicas, sostenidas sobre la base de las neurociencias, todo lo concerniente al sujeto y a la hegemonía del saber expresado en el discurso universitario (Bassols, 2011), válido en el discurso escolar, pues para los efectos tiende a los mismos principios: la memoria, la repetición y el saber fragmentado.

Rubiano (2008) expone sobre la realidad escolar: “Ante la concepción caduca de conocimiento presente en la organización escolar, junto con la concepción de un individuo homogeneizable, habitamos escuelas retrógradas” (p. 166). En su reflexión nos plantea la contradicción entre la variedad de usos sociales de la lengua, tanto oral como escrita, las posibilidades de acceder en tiempo real y a espacios opuestos al lugar que ocupamos en el planeta, los aportes virtuales, la literatura. Todo un cúmulo de oportunidades que nos desborda y la escuela pareciera desconocerlos. “Lo que prevalece es el silencio, la pobreza de lenguaje y de la comunicación, el registro de grafías y la transcripción mecánica de letras” (ob. cit. p.192).

Si por el contrario, el abordaje de los contenidos se propone como “abonos de la acción pedagógica, gracias a los cuales se discute el significado de la realidad, tratando

de hacer la distinción entre la realidad, su representación y las reinterpretaciones que cada quien hace, creando tantas realidades como sujetos haya.” (Rubiano 2013, p. 167), se reconoce que el aprendizaje no es una copia al carbón de la realidad y tampoco es el docente quien modela lo que se va a copiar. Si aprender comporta independencia de quien aborda esa realidad, podremos hablar de maestros que saben qué esperar de ese sujeto que aprende, pues le presentarán situaciones retadoras en la mediación pedagógica, que interroguen sus acciones y lo inviten a reflexionar.

Recordemos la trascendencia del constructivismo cuando nos revela la acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento. La adquisición del aprendizaje se logra por la participación de un sujeto activo que establece una relación de intercambio con los objetos o situaciones que le brinda el medio ambiente desde su nacimiento. En un primer momento será el entorno familiar-social, posteriormente será la escuela y más adelante otros espacios. El asunto está en preguntarse: si el conocimiento no es una acumulación adosada de saberes uno sobre otro de manera memorística y pasiva, sino producto de una acción sobre los objetos, ¿no es una contradicción que la escuela intente determinar el conocimiento en espera de la respuesta preelaborada por el docente?

En cualquier caso, llámese escuela o institución universitaria, el resultado de una acción pedagógica abordada desde esta perspectiva, ofrece al estudiante una información más acorde con su proceso, más ubicada en lo que le pasa y lo que le falta para progresar. En la escuela,

el padre o representante se encontrará con una información que realmente habla de su representado, el docente sabe las razones por las que ese niño agrupa de una manera particular, entiende la etapa en la que se encuentra su escritura, sabe, cuando lee el informe escolar, que le están hablando de características y comportamientos de su hijo que él puede constatar. Esto le proporciona a la maestra un lugar de respeto, engrandece su figura pues se reconoce su saber y su mediación didáctica.



EL CONTEXTO Y EL LENGUAJE

Los aportes de la teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico del hombre de Vigotski (Dávídov, 1988) establecen que el signo juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, en virtud de ser el indicador preciso de la cultura para la formación de la conciencia individual, cuyo proceso de formación está ligado al desarrollo de la actividad colectiva. El signo se encuentra fuera del individuo, está separado de él en tanto que constituye un elemento mediador de las relaciones interpersonales. Lo concibe como un medio social que sirve de enlace a funciones psíquicas de índole social y a su vez es enlace para las funciones psíquicas del individuo en sí mismo; es decir, la actividad social comunicativa del hombre colectivo -en la cual el signo tiene una participación relevante- conforma la conciencia individual, que debe ser comprendida teniendo en cuenta la actividad práctica, colectiva y cognoscitiva.

Este postulado psicológico se refiere al rol fundamental que juega el signo en todas sus formas de representación para la formación del individuo; encuentra una estrecha vinculación con los postulados lingüísticos que consideran al lenguaje como una actividad eminentemente social, que vincula al hombre con su entorno para darle sentido y para encontrar un lugar de ubicación en el mismo. Si el lenguaje es vehículo para el encuentro con el otro, se entiende que su uso trasciende a la palabra; se dice porque hay algo que decir, hay una necesidad evidente que debe ser compartida; una necesidad no sólo del que dice sino también del que escucha la palabra hablada o escrita; de allí que Van Dijk (1987) afirma que la dinámica comunicativa natural no es incoherente, porque estimula el intercambio permitiendo

al individuo hablar de temas de su realidad circundante o de otras realidades existentes o posibles que lo motivan.

La teoría sociolingüística establece principios compatibles con estos planteamientos. Sus contribuciones aportan criterios claros relativos a la oralidad y al aprendizaje de la lectura y la escritura. En ella se plantea que cualquier acto de habla o escritura está inserto en un entorno social que lo caracteriza. Halliday (1986) define como proposición que el lenguaje es un hecho social, el cual se adquiere a partir de la interacción del individuo con su ambiente, desde una perspectiva dinámica y con un fin definido. Lo considera un símbolo activo del sistema social, pues la lengua, desde la variedad que la caracteriza, es una representación simbólica de las culturas humanas, porque crea significados de tipo social. Considera la presencia predominante de variables en el proceso de desarrollo del lenguaje, tales como: la relación dialógica, el contexto situacional y el carácter interactivo, basando su argumentación en la adquisición de los significados a través de su aspecto socio-semántico. El lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio de enlace de determinadas funciones psíquicas de carácter social.

La lengua hablada y la lengua escrita son procesos productivos que se generan para representar algo; y aunque su esencia es el lenguaje, cada una en particular posee características propias que la diferencian de la otra. La lengua hablada aporta contribuciones no verbales, como gestos o expresiones, que la lengua escrita no puede ofrecer, porque se realiza en presencia de un oyente, esto hace a la lengua hablada poseedora de un alto potencial de significado del cual la lengua escrita no goza.

Por su parte el texto escrito tiene particularidades que demandan del individuo niveles de reflexión que no pueden ser logrados de otra manera que no sea leyendo, la relación entre lo dicho y lo no-dicho en el texto, obligan al lector a establecer vínculos profundos con su pensamiento para lograr la comprensión. Así mismo otras diferencias cuentan en la forma de expresar, en el acto de hablar no se marcan límites entre las frases, sin embargo, la escritura requiere de segmentación entre palabras para que sea comprensible. La lengua escrita es transactiva, leer y escribir es una extensión del potencial funcional de la lengua que privilegia la representación metafórica del habla. Por tal razón el modelo de la lectura y la escritura y el modelo de los textos, deben fundamentarse en el conocimiento, evolución, realidad y lenguaje escrito.

Los actos del lenguaje tienen cabida dentro de un contexto social, en vista de que los comportamientos lingüísticos reflejan la presencia de un entorno social interactivo, que permiten su adquisición; es por ello que en los actuales estudios de la didáctica de la lengua escrita, el contexto escolar y familiar se hacen imprescindibles por la influencia que ejercen en su aprendizaje y desarrollo. De esta manera, las investigaciones referentes a las conductas lingüísticas no deben dejar fuera de su estudio el grupo o cultura que expliquen de alguna forma ese comportamiento (Fishman en Cassany y otros 1994).

Por ser la comunicación la razón fundamental de la adquisición de la lectura y la escritura, el contexto social debe ofrecer oportunidades idóneas para lograr el desarrollo de procesos de este conocimiento. Así como el niño es

capaz de apropiarse de su lengua materna y desarrollar su competencia lingüística en los actos de comunicación cotidiana, en su medio ambiente, para comprender el mundo que lo rodea, así mismo ese sujeto se encuentra presente para el aprendizaje de la lengua escrita desde la misma perspectiva y con la misma intención: comunicarse. En los procesos de adquisición de la lectura, la estructura social ejerce una influencia importante. Cada individuo posee un sistema lingüístico funcional que lo representa a él y representa a su entorno. Desde esta perspectiva se puede afirmar que los procesos lingüísticos y el contexto social están estrechamente vinculados estableciéndose una relación básica entre ellos.

Los estudios de la lingüística han dado cabida a las complejidades del lenguaje, en tanto toman en cuenta las particularidades del sujeto, y eso tiene serias consecuencias para ajustarlo a cualquier estudio meramente científico. Muestra de ello lo podemos observar en uno de los recientes trabajos de Van Dijk (2011) que apunta hacia una teoría multidisciplinaria del contexto, del que tomaremos las explicaciones referentes a la presencia de la subjetividad para comprender y producir cualquier tipo de discurso: hablado o escrito.

Tradicionalmente se toman las características sociales, la cultura y los eventos interaccionales como contextos de uso del lenguaje de dimensiones objetivas, cuya presencia “determina las propiedades del discurso” (p. 145). Van Dijk se contrapone a esta suposición, asevera que de existir una relación causal y explicativa entre las estructuras sociales y las estructuras discursivas, se supone

que en la misma situación social, los usuarios de la lengua expondrían las mismas cosas y de igual forma. Visto así se niega la subjetividad de cada una de las individualidades participantes en el intercambio comunicativo. Esto marca un viraje entre la visión del contexto como una situación objetiva, fuera de la dinámica comunicativa y otra que reconoce la participación de lo propio de cada individuo en ese contexto.

Más allá del contexto, en el acto comunicativo se pone en juego la situación subjetiva de los participantes, en la que intervienen su historia y sus experiencias personales. “Como todos los actores sociales tienen su propia historia personal y, por lo tanto, son individuos diferentes, sus definiciones de la situación también son siempre diferentes, al menos en detalles mínimos.” (Van Dijk, 2011, p.145).

Tomaremos nuevamente el escenario académico para dar cuenta de estas afirmaciones, sobre todo por sus implicaciones en los procesos de aprendizaje: Se trata de una experiencia que partió de un aula universitaria para aplicarla con niños/as de la escuela primaria. De allí extraemos la diversidad de interpretaciones. En algunos casos hubo resultados similares, pero en otros las respuestas resultaron inesperadas. La actividad estaba enmarcada en el contexto de los cuentos clásicos infantiles, en los que las hadas y las brujas son personajes enfrentados y representativos del bien y el mal. Se propuso a los estudiantes de Licenciatura en Educación estimular a los escolares con juegos de palabras y actividades que promovieran la creatividad. Entre ellas se les asignó recoger las respuestas a la pregunta ¿Qué comen las brujas? Los resultados fueron los siguientes:

- Comen gusanos
- Cochinadas
- Toman agua sucia

Ante la misma pregunta una de las estudiantes recibió esta respuesta:

– Comida, normal. Al preguntar de nuevo y pedir explicación la niña le dijo:

- Comen caraotas, arroz, pollo...

Se indagó y descubrió que las brujas a las que hacía referencia la pequeña, son las curanderas, las adivinatoras, las que leen las cartas, etc. La respuesta se enmarca en otro contexto, posiblemente tiene que ver con el desconocimiento de los cuentos de hadas o con la influencia de su contexto social, porque en su entorno es de esas brujas que se habla y estas le resultaban más significativas. Esta vivencia nos remite al ejemplo inicial referido a la palabra árbol. Las experiencias propias del sujeto se evidencian y nos toman por sorpresa, de allí la importancia de reflexionar sobre lo que sustenta una pregunta o una actividad en la escuela y sobre todo de la evaluación que se hará en torno a ella. La práctica pedagógica está llena de experiencias como estas. Respuestas inesperadas que toman por sorpresa al docente porque escapan de lo previsible, de lo esperado y en muchos casos dan como resultado una mala calificación.



GÉNESIS DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO COGNITIVO

Si el conocimiento lingüístico y los aportes de la corriente psicoanalítica ofrecen una importante contribución para el estudio del comportamiento lingüístico del sujeto, la psicogénesis de Jean Piaget (1973) también permite sentar las bases del comportamiento humano en su proceso hacia el desarrollo evolutivo, por el principio de la dinámica interactiva que ejerce el sujeto con el objeto de aprendizaje, aplicable también al conocimiento de la lengua.

Desde su nacimiento el niño es integrado a la comunidad lingüística de las personas que lo rodean. Junto a ese contexto de significaciones y a la actuación del bebé se irá conformando su lengua. En un primer momento el grito del recién nacido no responde a una función comunicativa “es un signo global” (Malmberg, 1981, p. 148) al que el entorno le da significación y actúa en consecuencia, lo alimenta, lo toma en brazos, etc. El niño descubre el efecto de su acción y lo convierte en señal para el medio ambiente. Así mediante el intercambio, inicialmente escaso de palabras, irá evolucionando de acuerdo a su desarrollo. Su actuación dinámica e interactiva con otros hablantes, mediante el ensayo y error le permitirá incorporarse a su comunidad lingüística y cultural.

La concepción constructivista e interaccionista de Piaget, explica que el sujeto construye su aprendizaje desde su interior, es allí donde se inicia el proceso de intercambio para adquirir el conocimiento. El objeto está en su entorno, se le ofrece o no se le ofrece, pero cuando se hace el abordaje, es el sujeto quien lo hace, por una elección interior propia, de allí se inicia un continuo entre sujeto-objeto, de manera que ambos se influyen y se modifican. Esto cambia la

visión de sujeto pasivo que recibe el conocimiento desde afuera, por la de un sujeto activo que va relacionando sus conocimientos previos con las situaciones novedosas que le brinda el medio ambiente: hogar, escuela, comunidad, cultura. En esa medida va transformando su pensamiento hacia niveles más avanzados.

En su idea esencial sobre la psicología genética, Piaget (1977) plantea que el conocimiento no se encuentra definitivamente ni solo en el objeto ni solo en la acción que ejerce el sujeto, el conocimiento es una construcción que hace el sujeto a partir del intercambio de acciones con el objeto. Es en ese intercambio sujeto-objeto que se construye el saber, la nueva experiencia adquirida se incorpora a la estructura cognitiva. Piaget dice “soy constructivista”, el conocimiento es una construcción y reconstrucción continua, no está preformado ni en los sujetos ni en los objetos, cada sujeto construye su propio conocimiento.

Critica a los empiristas que ven el conocimiento como una copia de los objetos, se sustenta en la afirmación que el conocimiento no es moldeado por el objeto observado, “siempre es una interpretación de acuerdo con nuestras estructuras previas” (Piaget, 1977). Desde la epistemología genética se rechaza esta explicación del empirismo, el conocimiento es una asimilación o interpretación, a manera de integración del resultado de esa acción. Para ilustrar esta afirmación toma el dibujo de los niños como muestra para decir que los niños no copian el modelo observado, ellos dibujan su idea del objeto, lo que saben de él y de su interpretación.

argumentos en el hecho de considerar el conocimiento como un acto de construcción, no está preformado. Es la acción, a partir de la lógica de la acción del sujeto se construye el conocimiento. Lo demuestra con las pruebas de conservación de la longitud, de la masa o del volumen realizadas a los niños; con ello aclara que, en la etapa preoperacional, antes de los siete u ocho años aproximadamente, los niños no “aceptan la conservación” (Piaget, 1977, conferencia). En presencia del niño se toman dos barras iguales de plastilina. Una de las barras se divide en varias partes formando pelotitas y se deja la otra barra en su apariencia original, al preguntar si hay la misma cantidad de plastilina en ambos casos como sucedía antes de dividirla, la respuesta será que hay más en el grupo de pelotitas. Aunque observó todo el proceso, no acepta aun la conservación.

Progresivamente el sujeto adquirirá el concepto de conservación:

Si el conocimiento no está preformado ni en el objeto como dice el empirismo, ni en el sujeto como dice el innatismo, lo que hay es una construcción secuencial. El desarrollo de la inteligencia es una serie de construcciones que prolonga la embriogénesis, que prolonga la epigénesis, la formación del organismo mismo. La construcción sucesiva es una serie de etapas jerarquizadas que nosotros llamamos “estadios” o si prefieren niveles. (Piaget, 1977).

En esta constante interacción con el medio, en los niños van aflorando diversas etapas de su estructura mental mediante los procesos de asimilación y acomodación.

Cuando se origina un cambio sustancial se produce una reorganización que indica la culminación de un nivel y el inicio de uno nuevo. Piaget nos habla de cuatro etapas del desarrollo cognitivo representadas en los cambios psicológicos que va experimentando el niño. Es lo que se denomina desarrollo psicológico, que involucra el desarrollo físico, emocional, moral, social y cognitivo (Dirección de Educación Preescolar, 2001).

Inteligencia sensorio-motriz (Desde el nacimiento a los 2 años aproximadamente)

Para Piaget el niño al nacer trae consigo movimientos reflejos que forman parte de su herencia histórica o filogénesis, referidos a la aprehensión, succión, el llanto, otros. El niño se vale de ellos para intercambiar con el mundo exterior. Por ejemplo el reflejo de succión permite ver como al acercarle un objeto al recién nacido, llámese dedo, chupón o el seno materno, lo succiona aparentemente de manera indiscriminada. Sin embargo, es a partir de las diferencias entre estos objetos que el niño elige uno y rechaza otros, actúa al hacer su elección y esa acción tendrá consecuencias que incorporará a sus esquemas de aprendizaje anteriores.

La succión, que se presenta inicialmente como un acto reflejo, se convierte en una experiencia significativa que incorpora a su estructura mental. En ese intercambio continuo con el medio ambiente se produce un proceso de asimilación y acomodación de esta vivencia. El niño incorpora la experiencia, la asimila y hace acomodados o modificaciones en su estructura mental, para adecuarse

a la realidad. De allí la intencionalidad en su elección del objeto, elige el seno materno y descarta los otros; es así como se inicia la construcción de los esquemas, a través de las experiencias sensoriales. Estas primeras elecciones pueden considerarse el inicio de lo que más adelante significarán aspectos fundamentales del pensamiento

Para Piaget esta etapa es anterior al lenguaje y se caracteriza por un modo particular de conocer el mundo. Esta afirmación ha generado cuestionamientos importantes, algunos la califican como una visión negadora y reduccionista; se contraponen a la visión psicoanalista de Lacan, teoría que hemos venido interpretando y se opone a los planteamientos de Vigotski sobre Lenguaje y pensamiento. Al abordar estos postulados referentes al lenguaje y contraponerlos a las afirmaciones de Piaget, la duda nos invade, cómo explicar que el bebé atiende cuando lo nombran (voltea cuando lo llaman), hace juegos de representación que le piden los adultos: viejita, bravo, etc. ¿acaso no hay en ese juego una relación simbólica establecida a través del lenguaje? El hecho de no hablar no significa que el lenguaje no esté presente, lo ha estado desde su nacimiento en un permanente intercambio aunque el bebé aun no exprese palabra alguna.

Más allá de las contradicciones que pudieran encontrarse en torno al planteamiento sobre el lenguaje, otras proposiciones de Piaget resultan importantes para comprender los procesos de aprendizaje, vale rescatar el hecho de considerar la acción como principio para la adquisición del conocimiento y en esto la lengua cuenta, pues es mediante el intercambio comunicativo que se logra

su adquisición, el niño actúa con las herramientas que tiene a su alcance sobre la lengua y es en esa dinámica que se apropia de ella.

Etapa preoperatoria o preoperacional (de 2 a 7 años aprox.)

Esta etapa reviste de algunas particularidades importantes de tener en cuenta, porque si bien marca un avance en el pensamiento infantil con respecto a la etapa sensorio-motriz, sus representaciones muestran limitaciones características de lo que se define como pensamiento egocéntrico, representadas en el animismo y la centración que le impiden reconocer otros puntos de vista.

Piaget plantea que el egocentrismo tiene sus raíces en la incapacidad del niño de establecer una auténtica interacción social, por estar centrado en su propio punto de vista, lo que le da un carácter peculiar a su actividad práctica. Explica el mundo y sus fenómenos desde su propio punto de vista, no es capaz de colocarse en el lugar de otro. Un ejemplo ilustrativo de egocentrismo lo podemos observar cuando el niño pequeño se tapa los ojos frente a una persona y dice que no está. Cree que el otro no lo ve porque él tiene los ojos tapados: si yo no lo veo el otro tampoco me mira. O al preguntarle a la hora de dormir ¿qué estarán haciendo las personas que viven en China o en el lado opuesto del planeta? Responden: durmiendo como nosotros.

El concepto de egocentrismo también ha sido cuestionado, se critica por considerarse radical y en el caso del lenguaje niega su sentido social. Piaget lo ha explicado en sus formulaciones iniciales como un tránsito entre una

especie de desinterés hacia el punto de vista social y la fase de reconocimiento e intercambio con el medio, de allí la definición de lenguaje egocéntrico. Es común observar en los niños pequeños encuentros en los que cada uno habla aparentemente con el grupo pero sin seguir un tema común, cada uno dice lo que tiene que ver consigo mismo, ejemplo: -Ayer fui al parque con mi papá, otro puede intervenir - Cuando sea grande voy a ser bombero y así sucesivamente. A esto también se le llama monólogo colectivo y es muy común en la etapa preescolar. Mientras la maestra trata un tema particular con el grupo o lee un cuento, alguno puede interrumpir para hablar de otro tema.

Superar el egocentrismo supone un paso enorme en el desarrollo del pensamiento evolutivo, pues permite atender diversas características de la realidad, así como otros puntos de vista. Aunque se dice que el pensamiento egocéntrico o centrado en el sujeto se supera, algunas manifestaciones pueden aflorar durante la vida. Vemos casos en los adultos, por ejemplo la madre que abraza al niño (aunque este se encuentre acalorado por jugar a las carreras) porque ella tiene frío. Su punto de vista lo asume como único y así el otro debe sentir la misma sensación.

Operaciones concretas (de 7 a 11 años aprox.)

En esta etapa “el razonamiento lógico reemplaza el nivel intuitivo, pero solo en operaciones concretas” (Santrock, 2001, p. 59). Esto significa que si bien el pensamiento no está centrado en sí mismo -lo que muestra un avance importante en el desarrollo- necesita la presencia del

objeto para razonar sobre él. Es el caso de la seriación u ordenamiento de mayor a menor. El niño necesita ir comparando parejas de palitos para poder ordenarlos por tamaño. En esta etapa aparece la reversibilidad; es decir, el sujeto es capaz de reconocer que en una serie de tres elementos diferentes, introducidos en un espacio en orden de primero A, segundo B y tercero C, si al salir, en el último lugar lo hace el objeto A, sabrá que fue ese el que se introdujo primero aunque le toque salir de último.

Operaciones formales (de 11 a 12 años aprox. En adelante)

Se pueden hacer abstracciones sin necesidad de la presencia del objeto. Se muestra la cualidad abstracta del pensamiento en la medida que se pueden solucionar problemas a través de la palabra. En esta etapa aparece la idealización, la imaginación, la especulación, acerca de una situación. Los adolescentes se proyectan sobre las cualidades que desean por idealización que en algunos casos responden a la influencia de otro. El razonamiento adquiere mayores niveles de abstracción y de lógica, se diseñan planes para la resolución de problemas, lo que conduce al llamado pensamiento hipotético-deductivo que implica el diseño de planes, elaboración de hipótesis y probar soluciones de forma sistemática.

Esta teoría del desarrollo de Piaget no solo ha servido de fundamento teórico para el abordaje de la didáctica, algunos especialistas consideran importante servirse de este enfoque en la atención terapéutica, para explicar algunos comportamientos propios de una etapa evolutiva

en la que se encuentra el aprendiz y no como un conflicto de otra índole. Al respecto Ferreiro y Volnovich (1981) abren un debate centrado en la importancia que supone el conocimiento del desarrollo cognitivo para el abordaje del niño/a en la psicoterapia, así como el reconocimiento del tiempo en que se inscribe ese desarrollo.

En su argumentación sostienen que hay un tiempo relacionado con la edad que se debe respetar, así como el hecho de que cada etapa lleva un orden secuencial, imposible de acelerar o detener de manera externa. Se sustentan en la evidencia que ha demostrado similitud entre estos comportamientos en diversos ámbitos sociales, lo que hace indiscutible el orden de continuidad de las etapas del desarrollo:

Para niños de distintos países, de distintas culturas, de diferentes clases sociales, el orden de sucesión de sus adquisiciones cognoscitivas es aparentemente similar y no existen factores de estimulación o privación específica externa ni factores emocionales capaces de modificar este orden (p. 41).

Algunas respuestas que no satisfacen las expectativas académicas no siempre tienen que ver con problemas de conducta o emocionales, sino con los momentos por los cuales transita su desarrollo cognitivo, pero el desconocimiento de estos niveles hace que se les pueda diagnosticar equivocadamente, lo que reviste de serias implicaciones porque se califica de “fracaso escolar” o se les atribuyen razones emocionales o neurológicas a situaciones que muy lejos de responder a estas afirmaciones, más bien

tienen que ver con reflexiones propias del momento del desarrollo del aprendiz que no responden al ideal adulto. Esto no significa que en algunos casos no existan razones de otra índole, propias de la vivencia del sujeto, de su entorno, que afecten el proceso normal de aprendizaje y que deben ser atendidas.

Afirman que el orden de sucesión del desarrollo evolutivo implica la adquisición de determinadas nociones lógicas y operacionales. Es decir, que el desarrollo lleva un tiempo necesario de respetar, que no se trata de una medición rígida de la edad (a los 4 años muestra un comportamiento, a los cinco otro, etc.), pero sí de reconocer que hay aproximaciones coincidentes con la edad para determinados comportamientos.

Así como a ninguno de nosotros se nos ocurriría mandar a un niño de tres años a la escuela primaria—ocurrencia que no por casualidad se da a los seis años—asimismo debemos replantearnos [...] si podemos hablarles con la misma expectativa de asimilación a un niño, de tres o seis años (y no se trata de una cuestión de códigos únicamente). Debemos ratificar y tener presente que el tiempo es importante como duración y que lo es asimismo como orden de sucesión de los eventos (la duración no es más que el intervalo entre los órdenes de sucesión (p. 41).

La adquisición de una noción lógica tiene un antes y un después. El logro de un nivel de mayor conocimiento proviene de un nivel anterior, de sustratos preexistente que le dan cabida al nuevo nivel alcanzado. Esto significa

que el pensamiento infantil muestra etapas aunque incomprensibles desde la óptica adulta, necesarias en su desarrollo para alcanzar precisamente una lógica desarrollada en su nivel máximo. Se esclarecen las razones por las que ciertas evidencias lógicas para los adultos, claramente demostrables, no lo son para los niños.

Los niños piensan de una manera racionalmente inaceptable y, desde la normatividad adulta, aparecen como carentes de lógica (es decir, a-lógicos). El gran paso teórico lo da Piaget cuando logra hacer una teoría del desarrollo en la cual lo a-lógico se presenta como siendo una lógica particular; cuando rescata la significación lógica de ese modo de operar infantil; cuando muestra que esa ausencia de lógica es solo relativa a la pauta de comparación utilizada, en otros términos, cuando consideramos al niño, no en su originalidad propia, sino desde la perspectiva del adulto. En la reversión de perspectiva que nos ofrece Piaget (una verdadera revolución copernicana en lo que concierne a la psicología de los procesos cognoscitivos), la aparente falta de lógica de la niñez no solo se convierte en una lógica con derecho propio, sino también en el antecesor necesario (genéticamente hablando) de la lógica adulta. Piaget borra los límites tajantes entre lo racional y lo irracional, entre conocimiento científico y conocimiento común, al identificar en las conductas de un bebé la práctica incipiente de la ciencia, la organización de las acciones que permiten progresar en el conocimiento del mundo (p. 53).

Entre los ejemplos tomados por los autores, algunos tienen que ver con la lógica del lenguaje, la comprensión de las palabras y la posición de algunos adultos de considerar los significados compartidos y simétricos. Si bien de esto se ha venido hablando, es preciso hacer un espacio para atender la lógica del lenguaje en los niños/as. Ofrecen la experiencia de un niño de seis años de edad, que va por primera vez al colegio y al regresar pregunta ¿Quién es Gloria?, aclara que, aunque tiene una prima con ese nombre, no es a ella a quién se refiere. Después de mucho intercambio con el adulto explica:

De esa que... ¡Oh, oh, juremos con Gloria morir!
¿Quién es esa Gloria? (p. 51).

Evidentemente las palabras no responden a significados fijos; sobre todo y como se ha venido diciendo, en el acto comunicativo están en juego los elementos afectivos y en tal sentido, la subjetividad de los hablantes participa. Es muy difícil contar con significados únicos. A esto se debe añadir la ironía, el tono y otros elementos propios de la inespecificidad y la multiplicidad semántica que a lo largo de la evolución se van incorporando.

Como este, son muchos los ejemplos que vivimos a diario en nuestra cotidianidad: Martina de dos años recién cumplidos, habla por teléfono con el padre, cuando la madre le pide que se despida, la pequeña le dice adiós con la mano a su papá que está al otro lado de la línea telefónica. La literatura también ofrece situaciones similares cargadas de ironía, gracia y humor. A manera

de recreación tomemos un pequeño cuento del libro *Los hermanos de Teresa*, de Armando José Sequera (2000), escritor prolífico, con grandes obras publicadas y reconocimiento internacional. Se trata de un personaje llamado Teresa, una niña pequeña que también asiste a la escuela. Demos la palabra a Teresa:

—Mami. Le preguntó Teresa a mamá— ¿Quién es Artura en el colegio?
— ¿Artura? repitió mamá, soltando por un momento el peine con que arreglaba el cabello de mi hermana— No conozco a ninguna Artura. ¿Estás segura de que hay alguien en tu colegio que se llame así?
—Sí, una. Todos los días, antes de entrar al salón, la subdirectora dice por el altavoz que hagamos una fila, por orden de Artura...

Ferreiro y Volnovich (1981) sostienen que más allá de la lógica particular común en los niños como paso previo a la lógica adulta, la misma visión de la realidad se juega la subjetividad del individuo. Señalan la coincidencia entre Piaget y el psicoanálisis para definirla. La realidad no puede estar dada, de acuerdo a la concepción piagetiana, por “un supuesto observador imparcial” (p.107). La realidad es lo que transforma el sujeto desde la acción sobre el objeto, es un intercambio dialéctico entre lo objetivo y lo subjetivo con construcción de ambos términos. Asimismo en el psicoanálisis la realidad es también construida por el sujeto, edificada desde su interpretación subjetiva (Evans, 2007).

La psicología genética parte de estas particularidades para reconocer el aprendizaje como una construcción

dinámica entre el sujeto que aprende y el medio ambiente. En este proceso es de vital importancia la acción que ejerce el individuo sobre el objeto, es así como podrá incorporar un nuevo aprendizaje, que formará parte de sus experiencias previas, base para la incorporación de nuevos aprendizajes. El constructivismo educativo se vale de esta visión para aplicarla a situaciones en el aula de clases, se reconoce el nivel de pensamiento del estudiante para saber que ofrecerle o que esperar de él y se reconoce también como actor principal en la acción sujeto-objeto. El docente cumple la función de facilitador de aprendizaje, atiende las necesidades e intereses del estudiante para darle sentido a lo que se va a aprender.

Es importante destacar que estos constructos marcan una diferencia antagónica con la visión tradicional de la escuela. Representan un aporte significativo de transformación en la didáctica de la enseñanza, García (2011) lo señala “La psicogenética –en especial su corriente piagetiana– ha tenido y tiene en nuestro medio educativo un marco amplio y de perdurable influjo” (p. 1). Esto implicó cambios en la perspectiva del abordaje de la enseñanza y el aprendizaje y la transformación del diseño curricular de muchos países, en concordancia con la teoría constructivista; no obstante, las instituciones educativas parecieran no apropiarse de su sentido, en muchos casos nombran los términos sin asumir su verdadera dimensión al no formar parte de la acción docente. Sigue prevaleciendo el producto ante el proceso. (Ver Cuadro 1)

El ejemplo que se ofrece a continuación ilustra el análisis comparativo. Se trata de una experiencia en

el Nivel de Educación Inicial, etapa Preescolar. JS de 4 años y 11 meses de edad realiza una prueba de Lengua, denominada *Examen escrito y verbal*. Su evaluación arrojó una puntuación de cero (0 Ptos.), seguido de una nota de la maestra: “*Mostró inseguridad*” y un sello con una carita feliz acompañada del mensaje “*Vamos logremos el cambio, sí se puede*”.

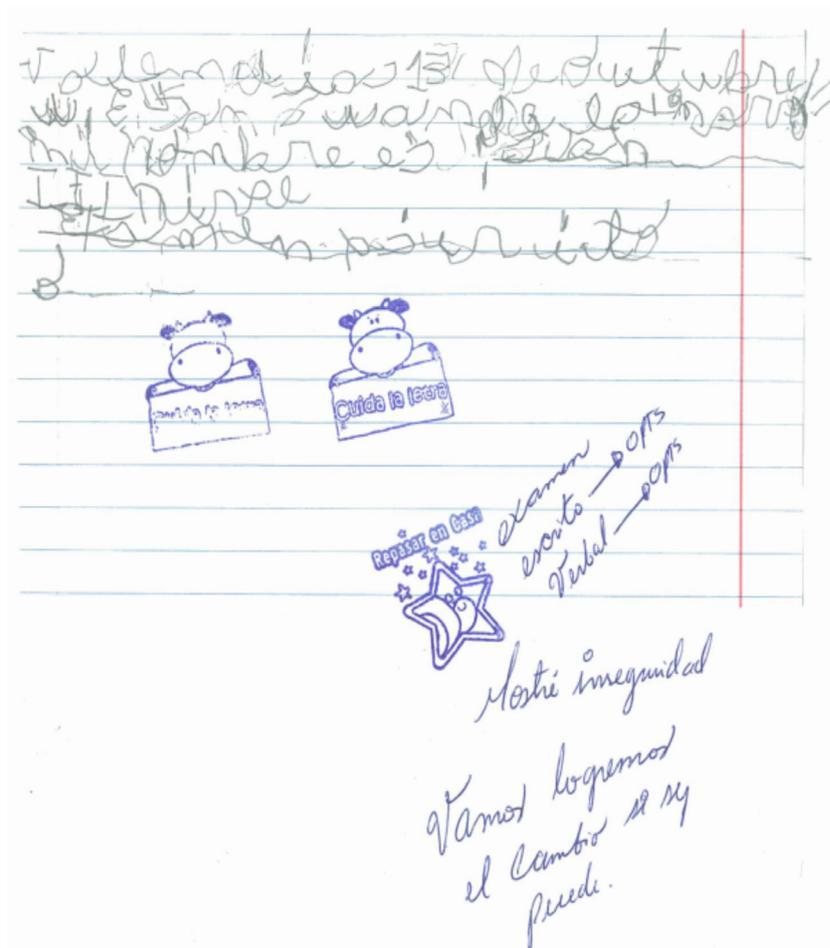


Imagen 1. Examen. Fuente: Archivo Propio.

Cuadro 1. Visión del Aprendizaje

	Tradicional	Constructivista
Acción Docente	<p>El papel preponderante lo tiene el docente. Se sustenta en la teoría conductista del aprendizaje. Se fundamenta en el modelaje por. Asume el aprendizaje como una ruta de Estímulo-Respuesta- Refuerzo. Se basa en la repetición. Se apropia de la idea: Copia y después aprende. Asume la enseñanza por partes, demanerasegmentada. No admite errores.</p>	<p>Se le considera facilitador o mediador en el aprendizaje. Se sustenta en la teoría constructivista del aprendizaje. Respeto el proceso, atiende el conocimiento previo. Atiende las necesidades e intereses del estudiante. Estimula la reflexión. La comprensión es la base de la expresión. Espera promover la búsqueda de sentido de lo que se va a aprender. Gestiona el aprendizaje potenciando el intercambio. Reconoce el error como parte del proceso (errores constructivos).</p>
Estudiante	<p>Es un receptor de conocimientos, tiene un rol pasivo. No se hace énfasis en los procesos cognitivos, sino en el resultado. Importa la expresión</p>	<p>El estudiante tiene el papel principal, es un sujeto activo. El aprendizaje se concibe desde los procesos mentales del sujeto. Atiende a los procesos complejos del pensamiento.</p>
Contexto del Aprendizaje	<p>Orientado solo hacia el ejercicio de la memoria y repetición. Esta desvinculado del entorno social. Toma en cuenta los cambios en la conducta observable. No atiende al pensamiento reflexivo.</p>	<p>Reconoce el aprendizaje como un proceso, con sentido funcional y razón social. Importa el sentido social. Se basa en la creación de significados. Importa el proceso de construcción de aprendizaje. Se interesa por la reflexión. Favorece un clima de confianza.</p>
Evaluación	<p>No se hace énfasis en los procesos cognitivos, sino en el resultado. Importa "lo que se ve o producto". Importa la expresión Se enfoca en el producto. Sumativa, objetiva, cuantitativa. Representa un refuerzo o un castigo.</p>	<p>Formativa, alternativa, atiende los momentos significativos del proceso, retroalimentativa. La comprensión es la base de la expresión. Se enfoca en el proceso. Evaluación cualitativa, descriptiva de los momentos de evolución del aprendizaje.</p>

Cabría preguntarnos si en la dimensión aplastante de esta evaluación habrá espacio para cambiar algo. La emotividad de JS evidentemente se pone al borde de la descalificación, tiene cero, es decir “No sabe nada”. La maestra desde su dominación determina el no saber de JS, desconociendo ella los momentos por los que este niño transita en el proceso de alfabetización. Con relación al examen verbal, tampoco llenó las expectativas de la docente, aunque llama la atención que este niño se destaca por la riqueza de su vocabulario. Con respecto al desarrollo emocional, genera dudas la nota “**Mostró inseguridad**”, en qué se fundamenta para evaluarlo de esta manera ¿Cómo se relacionan estas formas tan contundentes de calificar a un niño con los procesos del desarrollo integral que nos ofrece el constructivismo?

Desde esta perspectiva, conductista, centrada en las respuestas esperadas, JS es una tabla rasa, los niveles de exigencia de esta maestra rebasan cualquier intento de reflexión del niño. Ella es el centro del saber. La madre de JS es profesional de la educación, interesada en el proceso de desarrollo de su hijo y seguimiento escolar. Esto motivó el envío de una carta a la docente con argumentos sustentados en el constructivismo y el proceso de construcción de la lengua escrita.

Carta de la madre

Estimada maestra:

Me dirijo a usted con mucho respeto para hacerle llegar algunas inquietudes generadas a partir de la evaluación que se le hizo a JS. En primer lugar, reitero mi reconocimiento al trato gentil y

cariñoso con JS. Esto lo he podido observar en sus comentarios sobre su escuela y en los encuentros que hemos tenido. Lo que significa que me siento a gusto con el colegio y la relación social que establece con sus alumnos.

No obstante, me sorprendió una prueba de lectura y escritura (lo supongo porque dice oral y escrita), en la que calificó a JS con 0 Ptos, junto al comentario “Mostró inseguridad”. Esto me llama la atención porque desde antes de 1975 ya a los niños de Preescolar no se les evaluaba de manera cuantitativa, y desde los 80 hubo un cambio curricular en Preescolar y Educación Básica muy importante, que incluía la evaluación cualitativa, al reconocer que los niños están en un proceso de aprendizaje, con una visión sustentada en los postulados de Jean Piaget y Lev Vigotski. En tal sentido se describen las etapas por las que el niño va alcanzando el conocimiento y no se les penaliza con una puntuación.

Evidentemente JS no sabe leer y escribir, pero de acuerdo a los aportes de especialistas y didactas en la enseñanza, tales como Emilia Ferreiro (discípula de Jean Piaget), está en un proceso de acercamiento a la lectura y escritura, así como al conocimiento matemático y de otras áreas. Al ver su producción escrita y la forma de leer, lo pertinente sería describir el momento en que se encuentra, atendiendo las etapas evolutivas, pero no se penaliza con un 0 o un comentario que habla de inseguridad. Así no se crean las condiciones motivadoras para que un niño quiera aprender. Esta reflexión parte del hecho de que en todos los pensum de las carreras de pedagogía de las universidades del país exponen la importancia de estudiar y aplicar los postulados de Piaget y Vigotski, además que en los programas educativos de los que hice referencia, aparecen reflejados en sus primeras páginas orientaciones para la enseñanza de la lectura y escritura.

En la enseñanza actual el aprendizaje debe ser significativo, tal como lo plantea Ausubel. Ahora en las escuelas las boletas reflejan (si un niño no conoce suficientemente sobre un tema) que está Iniciado, si ya está encaminado se dice que está en Proceso y cuando lo logra se dice Consolidado.

Una escuela tradicional se enfoca en el producto, su orientación se basa solo hacia el ejercicio de la memoria y repetición. Asume la enseñanza por partes, de manera segmentada, no admite

errores. Una escuela constructivista respeta el proceso, estimula la reflexión, reconoce la lectura y escritura como un todo, con sentido funcional y razón social y reconoce el error como parte del proceso (errores constructivos), se respeta el repertorio de letras de cada niño y se estimula su enriquecimiento.

Demás está decir, en mi condición de docente universitaria, la intención que motiva este escrito está enfocada a la reflexión y revisión de los métodos utilizados, con la finalidad de que nos nutra el intercambio de experiencia y conocimiento a favor del crecimiento de todos y en la búsqueda de una mejor educación, integral y humana.

Agradecida de antemano de su atención

La psicología evolutiva de Piaget, aporta los fundamentos educativos referidos a una visión constructivista del aprendizaje. La Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares (2001) ofrece en su primer tomo un marco conceptual abarcativo que incluye los principios legales, filosóficos, psicológicos y educativos, a partir de un estudio explícito acerca del desarrollo integral junto a las formulaciones sobre los procesos de alfabetización de Ferreiro y Teberosky (1979) fundamentadas en los postulados piagetianos.



PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA

Niveles de adquisición de la lengua escrita

Conocer los niveles de adquisición de la lengua escrita resulta de mucha utilidad para la acción docente, permite elaborar diagnósticos que reconocen el lugar en el que se encuentra el niño y en función de ello programar las actividades pedagógicas pertinentes que marcan la diferencia en relación con los métodos prescriptivos y transmisivos, pues es el niño el que da la pauta en el aprendizaje. A su vez permite evaluar los cambios sucesivos que se van dando en el proceso.

Los aportes sobre el desarrollo del conocimiento constituyeron la base de sustentación para descubrir los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Emilia Ferreiro (1979) se apoyó en la psicogénesis de Jean Piaget para desarrollar su investigación y descubrir los momentos del proceso de construcción espontánea de la lengua escrita. Ferreiro supo interpretar el planteamiento genuino de Piaget, de allí que su investigación parte de la observación de las acciones, la reflexión y concepción del niño ante la lengua escrita, para descubrir el proceso de alfabetización en el niño, lo que significó un aporte de gran trascendencia a la didáctica. Con este descubrimiento la alfabetización adquiere otra dimensión. Demuestra claramente cómo se construye este aprendizaje.

A partir de su idea sobre la lectura y escritura los niños pasan por cuatro momentos sucesivos, cada uno con sus variantes: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Esto corrobora los planteamientos epistémicos desarrollados por Piaget con relación a la construcción

activa del aprendizaje y demostrados por Ferreiro a través de la práctica pedagógica, en la reconstrucción que hace el niño de la alfabetización.

Si bien el campo de los estudios que realizaron Emilia Ferreiro y sus colaboradores fue el educacional, el propósito de sus investigaciones no fue pedagógico, es decir, no se trataba de proponer ni ensayar nuevos métodos de enseñanza sino detectar por qué muchos niños fracasan en el aprendizaje de la lectoescritura. Se indaga cómo opera en los niños –en el ser humano– la adquisición de ese objeto de conocimiento peculiar que es nuestro sistema de escritura. Para ello parte de un replanteo del concepto mismo de lectoescritura desde una óptica psicogenética e integrando aportes lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y otros (García, 2011, p.5).

El desarrollo de su investigación generó un replanteamiento en los modelos de enseñanza, pues trascendió el planteamiento inicial sobre el “fracaso escolar”. Al partir de la psicogenética se evidencia que el aprendizaje de lo que trata es de la reconstrucción del objeto por parte de un sujeto que actúa sobre él en un contexto social y no el resultado de una copia “o de una simple apropiación del objeto” (p.6). “El conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial... su comprensión aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir ese objeto, por haber comprendido sus leyes de composición” (Ferreiro y Teberosky en García, 2011, p. 6).

Cuadro 2. Niveles de la adquisición de la lengua escrita. Presilábico.

<p>Pre-silábico Reconoce que la lengua escrita es una forma de representar la realidad diferente al dibujo.</p>	
 <p>Gato</p>	 <p>Mariposa</p>

Primer Momento	Segundo Momento
Lee globalmente.	Persiste la lectura global.
Uso de grafías no convencionales, creadas por el niño/niña.	Ap8arecen grafías convencionales y las mezcla con las creadas por él/ella.
Mezcla grafías y números.	Inicio de la hipótesis de cantidad.
No controla la cantidad de grafías, en algunos casos escribe muchas y en otros una o dos para nombrar un objeto.	Comienza a establecer relación entre palabras y cantidad de letras.
Es posible que utilice una sola grafía repetida.	Inicio de la hipótesis de variedad.
	Inicia la distinción en la escritura para decir palabras distintas.
	Emprende la relación con la sonoridad de las palabras.

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Ferreiro y Teberosky (2003).

Cuadro 3. Niveles de la adquisición de la lengua escrita. Silábico.

Establece correspondencia de una grafía por la sílaba que contiene cada palabra, puede utilizar consonantes y vocales indistintamente:

QUEK MIEPARAI

Re ga lo Pa ti ne ta Mu ñe ca

Algunos conflictos cognitivos que se van presentando en este nivel, ayudan en la evolución para el paso al siguiente. Beatriz sabe escribir su nombre completo (lo aprendió de memoria) aunque se encuentra en el momento silábico. Cuando se le pide que lo lea señalando con el dedo, lee:

BE A TRIZ

| | |

Be a triz y le sobran letras. Decide leer de manera silábica con las tres primeras letras, y añade sus dos apellidos, pero los lee de manera global porque la cuenta no le da para coincidir sílaba-letra:

BE A TRIZ

| | |

Be a triz González Fernández.

La solución buscada tampoco la convence y dice: - Lo voy a leer pero sin dedo. Entonces lo lee sin señalar. Son estos conflictos los que permiten formarse nuevas hipótesis y avanzar en el proceso.

Tomemos el ejemplo de Carolina. Ella escribe su nombre KROLINA, porque si lo hace con la letra C, que suena ce, considera que su nombre quedará cambiado por Cerolina. De igual forma Miguel discute con su mamá porque escribió perro sin la letra e y con una sola "r", así quedó perro PRO. La madre lo corrige y lo obliga a hacerlo convencionalmente,

Primer Momento

- Inicia la relación entre la escritura y la pauta sonora del habla.
- Intenta hacer correspondencia de una parte de la emisión oral con parte de la emisión escrita; al principio la correspondencia no es exacta. (Ver escritura de regalo).
- La lectura comienza a ser silábica, una sílaba estará representada por una letra que algunas veces no pertenece a la palabra (Ver escritura de patineta).
- Para las palabras monosílabas todavía hay problemas.

Segundo Momento

- Las letras adquieren valor sonoro estable; cada letra representa una sílaba.
- Comienza a colocar las letras que pertenezcan a la sílaba. (Ver escritura de muñeca). En algunos casos usa las vocales, en otros consonantes o puede mezclarlas.
- La lectura es silábica.
- Comienzan a aparecer las formas escritas fijas:
 - q para cu y s para c
 - k para ca y que;
 - c para que y ce

entonces Miguel lee “peerro” repite la e y hace énfasis en la “rr”. Basta una R para que suene RR, aunque no ocupe el primer lugar de la palabra. De acuerdo a su hipótesis, cuando se escribe Rosa suena fuerte y para escribir arroz se representa Aroz porque también suena fuerte.

Cuadro 4. Niveles de la adquisición de la lengua escrita. Silábico-Alfabético.

Se inicia el paso del nivel silábico al alfabético, comienza a establecer una relación de mayor correspondencia entre fonemas, aunque se presenten algunas formas del momento silábico.

OMIGA
Hor mi ga

PRO
Pe rro

Transición

- Se reconoce cuando el niño/a escribe, le da valor de sílaba a una letra (silábico) y otras sílabas las escribe de forma alfabética (Ver hormiga).
- Esta transición surge a partir de los conflictos que se le generan al niño/a con la hipótesis silábica.
- Persisten las formas fijas (Ver perro)

Los niños/as consideran que algunas letras como la K, suena ka sin necesidad de colocar la a. En el caso de Karate podemos encontrar casos en los que escriban KRATE, eso mismo sucede con la letra P, que “supuestamente” no necesita la e para que diga Pe. El niño/a escribe Plota por pelota.

Cuadro 5. Niveles de la adquisición de la lengua escrita. Alfabético.

En este nivel se ha logrado en gran medida el conocimiento de cómo funciona nuestro sistema de escritura.

SIRUELA
Ciruela

GITARA
GUITARRA

Lectura y escritura alfabética

Se irán presentando nuevas situaciones relacionadas con los aspectos formales de la escritura que irá resolviendo dentro de la misma dinámica interactiva, entre ellos:

- Problemas de ortografía (Ver la escritura de ciruela y guitarra).
- Aglomeramiento en los escritos. Progresivamente irá construyendo criterios para segmentar las palabras adecuadamente.
- En relación con la lectura, se debe tener presente que si se leen textos con significación, que le den sentido a la lectura, el niño/a los abordará con interés, para comprender, de manera que progresivamente irá adquiriendo mayor fluidez.

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Ferreiro y Teberosky (2003).

En la práctica educativa aun se observa resistencia por parte del docente para asumir el proceso de construcción de la lengua escrita en la actividad con los estudiantes. Así en la atención de los más pequeños el apego a ejercicios de “prelectura” y “preescritura” siguen formando parte

de la dinámica escolar. A partir de la experiencia con un grupo de docentes, se planteó la necesidad de atender estos procesos desde una perspectiva dinámica y constructivista, lo que implicaba conocer los momentos de la alfabetización. Buscando alternativas para subsanar esta necesidad, se creó un cuadro de evaluación que presenta de manera detallada y explícita todas las hipótesis que el niño/a elabora, con el fin de facilitar a los docentes su aprendizaje de manera práctica y vivencial.

Su uso permitió ubicar de manera específica cada momento, reconocer el siguiente y ofrecer estrategias que estimularan el avance de un nivel de menor conocimiento a otro mayor, dentro de un marco significativo y de respeto al pensamiento infantil. Por otra parte, disminuyó la preocupación de los docentes al observar que algunos niños no están alfabetizados porque el cuadro ofrece el recorrido para su logro. Durante la experiencia, el uso práctico facilitó a las maestras el aprendizaje de las etapas sin tener que memorizarlas. Las boletas mostraron el conocimiento de cada niño, de sus particularidades, dejaron de ser informaciones iguales para todos; hubo congruencia entre las recomendaciones y lo observado. La aplicación trascendió a otras evaluaciones, como las referidas a los procesos de clasificación, seriación, acercamiento al número y otras de carácter social.

Por tratarse de un trabajo continuo, extendido durante cuatro años de acompañamiento, los aportes de otros investigadores enriquecieron la acción docente. En adelante las actividades de lectura y escritura se enmarcan en contextos significativos, en los que se establecen

vínculos entre el significado y la función. Se planifican actividades ligadas a una razón social, tal como lo plantea Dubois (1989). (Ver cuadro 6)

Dentro de los estudios de la didáctica de la lectura y escritura es imprescindible reconocer las diferencias individuales, la historia particular de cada sujeto, así como su cultura familiar y social, pues conforman las bases de los nuevos vínculos (Lerner y Levy, 1995). La aceptación de estas diferencias permitirá comprender que más allá de las afinidades que se puedan encontrar en un grupo de estudiantes, esencialmente cada individuo es una singularidad. Asumir la diferencia significa un gran logro para ejercer una acción mediadora al servicio de la construcción del conocimiento significativo y socialmente válido.

En el caso de la lectura, Rosenblat (1996) plantea que se puede hablar de comprensión cuando el lector asume ante el texto un continuo entre una postura estética y una postura eferente, es decir, vive lo que lee, independientemente del tipo de texto que tenga frente a sí, puede ser un texto literario o científico; basta que se activen pensamiento, cognición y emociones para que la vivencia se movilice en el que lee. La institución educativa sigue privilegiando la lectura eferente, el propósito es responder a las exigencias escolares o académicas a las que el alumno está expuesto. Durante los encuentros de lectura, la evaluación de la comprensión se basa en atribuirle a cada texto un único significado predeterminado. No se reconoce el valor polisémico que tiene el lenguaje.

Existen definiciones diversas acerca de la concepción de la lectura; algunas de ellas responden al modelo mecanicista, según el cual, su comprensión se logra mediante etapas que responden a una lista de destrezas y habilidades desarrolladas por separado para luego integrarse y lograr la comprensión. Esto significa que se espera del aprendiz respuestas preestablecidas, separadas del conjunto, mediante una especie de repetición de las ideas expuestas en el texto, y particularizando: entonación, inferencia, idea principal, ideas secundarias... y la comprensión como un elemento más. A esta postura se opone la definición que hace Rosenblat (1996) quien considera el proceso lector como un acto dinámico en el cual el sujeto que lee y el texto leído se encuentran en un mismo momento y en un mismo tiempo, irrepetibles ambos, en los que se nutren y se transforman.

Solé (1982) en concordancia con Rosenblat establece que la comprensión de la lectura se produce mediante una serie de situaciones que influyen y en las que intervienen el lector y el texto. A esto se debe añadir que la comprensión de un texto se produce gracias a un esfuerzo cognitivo realizado por un lector activo que puede construir significados de un texto, el cual a su vez debe cumplir con una serie de requisitos para su comprensión: el texto debe estar bien escrito, su estructura interna debe responder a cierto nivel de claridad y coherencia para que pueda ser leído.

Es también muy importante el tema, porque determinará la motivación que se tenga hacia la lectura; de igual forma el papel que juega el lector es de gran importancia pues le confiere una actuación dinámica y permanentemente a la lectura, al elaborar la información que esta le ofrece;

para ello debe hacer uso de las herramientas lingüísticas, culturales, experienciales y emocionales, que lo ayuden a resolver los problemas presentados y así poder incorporar la información recibida a la que ya conoce, confrontarla con sus hipótesis, en fin, podrá construir mediante sus propias herramientas el significado del texto. Finalmente debe añadirse la vital importancia que reviste tener claros los objetivos que conducen a una lectura en particular, esto permitirá activar las estrategias de comprensión, así como definir los niveles de tolerancia del lector en las situaciones de no-comprensión que se le presenten.

Al incluir el elemento emocional en el acto de leer, se atiende al valor que tiene la motivación en este encuentro. El lector se aproximará o no a un tipo de texto dependiendo de sus motivaciones, pues la lectura se relaciona directamente con los intereses de índole personal, sus gustos o sus rechazos hacia el mundo que lo rodea, los aprendizajes adquiridos, el conocimiento de los sucesos del mundo inmediato y lejano a su entorno físico, el interés por los hechos sociales del pasado, del presente y la proyección hacia el futuro, junto a las competencias de lectura logradas. En otras palabras con su devenir o adquisición cultural producto de la aprehensión histórica de su ser.

Por otra parte el texto debe estar bien escrito para que pueda ser leído, debe dejarse comprender; la coherencia y estructura organizativa servirán para que el lector, haciendo uso de sus esquemas previos y activando sus estrategias metacognitivas (resumir el texto, aclarar su significado con las propias palabras, hacer preguntas, dar opiniones personales y predecir el tema que trata a partir del título

o un dibujo) pueda construir el texto nuevo producto del intercambio y de los aportes que ambos darán al significado.

Si se considera que un texto es portador de sentido, la relación que se establece con el lector debe atender los diversos planos de significación que aporta el texto; lograr extraerlo involucra acciones que debe ejercer el lector, entre ellas podemos señalar las siguientes: hay que operar sobre el texto, manipularlo, establecer vínculos asociativos fuera del texto, con otros textos, interrogarse acerca de la intencionalidad del discurso, elaborar transposiciones, en otras palabras hacer una traducción del texto, reconociendo que su comprensión es un acto de producción en el que texto y lector, emisor y receptor se juntan en una misma instancia.

De estas afirmaciones se desprende que la comprensión no puede definirse como el acto puro de aprender algo, no puede verse como que antes de leer no se sabía y al final ya se sabe; porque vista así, la comprensión se concibe desde lo exterior, quedando el lector inmodificado; esto negaría el proceso transactivo, la negociación entre el lector y el texto. La comprensión implica una relación desde la interioridad del lector, comprender es una relación con lo propio, con la propia vida, se trata más bien de constituirse de una manera distinta a la que se era antes de leer, y en la que también el texto quedará transformado (Larrosa, 2000. p. 43).

Son muchos los especialistas en literatura, así como lingüistas y psicolingüistas, que apuestan por los libros de literatura en el proceso de alfabetización. Se sostiene que sin haber sido concebidos para la enseñanza, sus temas

recogen todos los elementos necesarios para comunicar sentido en su verdadera dimensión comunicativa. Ofrecen contenidos capaces de conquistar el interés del lector-oyente, presentan un valor estético en sí mismos al tratarse de una obra artística literaria, atienden una variedad de géneros, así como la diversidad de intereses y edades, pues la literatura abarca todos los posibles destinatarios: niños, jóvenes y adultos (Castedo y Torres, 2012).

Esta condición da por tierra con la producción de textos especiales para la escuela y pone en primer plano la necesidad de proveer de bibliotecas a las aulas. Antes decíamos que no se puede enseñar a leer sin libros [...] Hoy, decimos más que nunca que, además, no hacen falta libros de lectura, de escritura o textos especiales para enseñar a leer y a escribir. Hay “verdaderos libros” –obras de arte, auténtica literatura, libros de divulgación– que sin ser artefactos didácticos son especialmente adecuados para el inicio (Castedo y Torres, 2012, p.620).

Así como la literatura es una excelente portadora de sentido, la razón de leer y escribir es comunicar y para ello los textos deben tener sentido comunicativo. Desde los primeros años de escuela los niños –tal como han demostrado los especialistas en este tema– buscan sentido en la lectura y escritura, ya que es así como espontáneamente cualquier persona establece contacto con un texto, de cualquier tipo: libro, periódico, recibo de algún servicio por pagar. Sería un sin sentido que alguno de estos textos ofreciera combinaciones de sílabas para repetir. Cuando se lee o escribe fuera de la institución escolar, hay una

búsqueda o transmisión de significado, porque estos actos forman parte de nuestra vida social.

La pertinencia de los textos literarios tiene que ver con la función poética que estos cumplen por la posibilidad de enriquecimiento de las ideas, los temas expuestos, su peso en la función narrativa, el énfasis del cómo se dice, todo esto ejerce influencia en el lector. Cuando Van Dijk (1987) nos habla de la pragmática de los textos literarios, refiere la importancia social que revisten sus funciones, así como las condiciones de producción, elaboración, recepción..." (p. 176), más allá del valor en el estudio de sus estructuras. El hecho de formar parte de investigaciones en trabajos de psicología, antropología, sociología o historia, supone que no solo se trata del estudio de un texto, sino que lo producido y su interpretación responden a razones sociales (ob, cit), a las que podrían agregarse las personales por el intercambio con la intimidad del lector.

No podemos perder de vista la dimensión subjetiva que por principio encarna una obra literaria. La diversidad de significados dependerá en muchos casos del lector y sus vivencias. La apuesta de la escuela debería estar orientada en función del acercamiento permanente a la literatura: leer textos, comentarlos, escuchar las opiniones de los estudiantes, conversar sobre el tema que trata y sobre todo entender que la particularidad de cada sujeto mostrará una interpretación propia, individual, con algunas construcciones sociales que ayudarán en su comprensión, y a su vez su aporte individual algo ofrecerá en esa nueva elaboración social.

Al tratarse de los más pequeños, las ilustraciones ofrecen

la posibilidad de anticipar los enunciados, la ubicación en las páginas ayuda a relacionar lo escrito con lo leído, de igual forma las marcas, segmentos, formas en las letras, les permite colocarse en el texto, por eso los textos literarios ilustrados no solo permiten disfrutar de las imágenes, sino que ofrecen al lector que se inicia, pistas que lo ayudarán a interactuar y a comprender el tema. Podemos observar cuando un texto literario atrapa la atención del pequeño lector, que después de demandar del adulto la repetición una y otra vez de la lectura, muchas veces toma el libro e inician su relectura, para sí o para compartirla, ubicando los enunciados sin aun estar alfabetizados.

La disponibilidad de textos literarios que se ofertan socialmente, proporcionan una buena oportunidad para acercar a los niños al aprendizaje de la lectura y escritura, sin embargo la escuela insiste en apoyar estos procesos con textos especializados

¿Por qué poner en las aulas de los más pequeños materiales que no representan ninguna tradición cultural? No ganamos en conocimiento cultural y perdemos en posibilidad de anticipación, una de las estrategias básicas de lectura que es necesario desarrollar para aprender a leer (Castedo y Torres, 2012, p. 620).

Algunas discordancias entre la teoría y la práctica

Los aportes teóricos que demuestran la importancia de darle al sujeto el rol principal y activo en el proceso de aprendizaje, contrasta con estrategias didácticas que continúan invitando a la repetición, situación que muchas

veces responde a malas interpretaciones del docente. Entre los constructos de Piaget (1973) se encuentra la llamada asimilación deformante, que la define como la interpretación deformada del objeto de conocimiento en razón de su complejidad. La realidad del objeto sobrepasa los esquemas existentes y estos se vuelven deficientes en su interpretación, de manera que modifican y deforman la realidad para poder asimilarla. Es el caso del niño que llama perro al gato, se dice que deforma la realidad al considerar que si el gato también tiene cuatro patas, pelos, etc. se incluye dentro del concepto perro. Más adelante nuevas acomodaciones le permitirán asimilar adecuadamente cada especie.

Si bien estas situaciones son comunes en los niños también se presentan en los adultos, cuya explicación tendría que ver con razones que evidentemente no están relacionadas con la edad, en todo caso, cabría preguntarse si son razones propias de la evolución del pensamiento ante la incorporación de nuevos aprendizajes, y tal como plantea Piaget sobrepasa los esquemas existentes y estos se vuelven deficientes en su interpretación, de manera que modifican y deforman la realidad para poder asimilarla. Mostremos el ejemplo a partir de una experiencia en la escuela:

La maestra después de culminar su maestría en Lectura y Escritura preparaba su práctica en el aula de clases de acuerdo con el conocimiento adquirido. Entre las muchas actividades realizadas, una de ellas resultó particularmente curiosa por la interpretación acerca de leer y escribir con significado social. Propuso una actividad de “escritura” que evidenciaba una asimilación deformante. Recordemos

que las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) junto a otros especialistas en el área, han demostrado que leer es buscar significado y escribir es producir significado, razón por la cual las planas en su interminable repetición de palabras o frases no tienen sentido. Parece que la docente entendió que el asunto no era la plana sino lo repetido, pues debía “contextualizarse para darle sentido social”. De allí decidió hacer preguntas similares a esta para luego indicar las planas:

- ¿Qué aceite usa tu mamá para cocinar? A partir de los nombres comerciales dado por cada estudiante, la maestra dispuso una plana que debía repetir cada niño hasta el final de la hoja, con el nombre del aceite usado en su casa:



Imagen 2. Discordancia entre la teoría y la práctica pedagógica.
Fuente: Elaboración propia.

Con este ejemplo observamos el apego de la maestra a las formas tradicionales de enseñanza. Una repetición sin sentido, sin mayor importancia, aunque se trate del aceite que compra mi mamá.

Otras situaciones también muestran este contraste al intentar el acercamiento a la literatura con propuestas que parecieran una mezcla de superficialidad y ejercicio didáctico. Revisemos una experiencia con niños de 3^a Grado de Primaria. Se acercaba el día de las madres y la maestra propuso hacer una tarjeta con un poema a mamá. El poema era un acróstico, composición poética, en la que ciertas letras ubicadas al inicio, en el centro o final del escrito, pueden leerse en forma vertical y forman un nombre, una frase o expresión.

Aunque no se pretende pedir al docente que se haga experto en todos los temas, evidentemente es necesario manejar cierto nivel de información sobre el contenido que se va a trabajar, para darle consistencia a la labor planificada y no convertirla en un acto anodino y sin sentido por desconocimiento de lo que se hace, porque el resultado termina siendo una actividad en la que el estudiante y el docente la realizan solo para cumplir con un requisito. Veamos la experiencia:

La maestra redujo la explicación a decir que el acróstico se formaba con el nombre de una persona, en este caso la mamá de cada niño/a. No se leyeron acrósticos u otros poemas, no se abrieron otras posibilidades. Seguidamente colocó un ejemplo en el pizarrón y fue construyéndolo mientras explicaba:

–Supongamos que una mamá se llama Carmen. Colocamos el nombre de arriba hacia abajo y al lado de cada letra escribimos una cualidad que comience por esa letra.

C	Cariñosa
A	Amable
R	Risueña
M	Madre
E	Elegante
N	Natural

Cerró el ejemplo recordando que debían hacerlo solos porque se trataba de “su inspiración”. Los niños realizaron sus acrósticos no sin ciertas dificultades por las letras de algunos nombres como Anabella, que repetía la “l” y a Martín le resultaba difícil encontrar otra cualidad. Lo resolvió así:

Anabella

A	Amigable
N	Natural
A	Amor
B	Bella
E	Enorme
L	Linda
L	Loca
A	Amorosa

A Daniel le costó más. Abigaíl lleva dos íes y no encontraba otra palabra para la segunda i. Optó por escribir un mensaje “Mamá te quiero felicitar por ser mi madre por nueve años” Se lo llevó a la maestra y esta le señaló:

- Daniel, recuerda que es un acróstico, no un mensaje.
- ¿Y qué pongo en la otra i?
- Yo no te puedo ayudar, es un acróstico para tu mamá y lo debes hacer solo.

Así quedó Abigaíl:

- A Amorosa
- B Bella
- I Inteligente
- G Generosa
- A Alegre
- I Inoxidable
- L Linda

Nadie es capaz de negar la utilidad de estos ejercicios literarios, como tampoco de lo que puede significar Abigaíl para Daniel en su acercamiento a una construcción poética. En todo caso lo que se pone en duda es si la actividad tuvo sentido como acercamiento a un verdadero ejercicio literario o si solo se trató (como lo evidencia la palabra inoxidable) de obedecer a la tarea asignada por la maestra y así buscar cualquier palabra iniciada con la letra i.

Cuando los niños se sienten atrapados en una actividad

de lectura y escritura saben que deben buscar salidas adecuadas a los retos que se les presentan, de lo contrario la búsqueda se centra en cumplir la asignación para la maestra, sin detenerse en criterios apropiados o coherentes. Leer y escribir significa tener la posibilidad de disponer de instrumentos adecuados para adquirir conocimientos, de cierta sabiduría, de informaciones sobre el mundo y los hombres y de numerosas ocasiones de entretenimiento (Georges Jean, 2003), es hacia este fin que debe apuntar la escuela.

Si leer es una búsqueda de significado en la que están implicadas una serie de situaciones, cómo se explica acercarnos al libro de manera descontextualizada, fragmentada y sin sentido. Por qué si las cartillas están en desuso, muchas escuelas y docentes insisten en su empleo para el aprendizaje de las letras. Cada letra va acompañada de una imagen cuyo nombre se inicia con esa letra, así por ejemplo el docente enseña: A de avión, H de hilo y así sucesivamente, mientras el niño/a por sí mismo está elaborando hipótesis acerca de la lectura y escritura desde una dimensión comunicativa, totalmente contrapuesta a una cartilla, de allí el descubrimiento de Ferreiro y Teberosky (2003). Los niveles de alfabetización dan cuenta de ello.

Rita está aprendiendo las letras con la cartilla. Aunque la letra I tiene una iglesia y la maestra le dice I de iglesia, Rita lee I de templo porque su familia es protestante, no va a la iglesia sino al templo. De estos ejemplos el repertorio es grande, recordemos la recreación de Quino (s/f) con aquella conversación absurda entre Mafalda y Susanita, en

la que intentan darle sentido a una lectura escolar relativa a la letra "S"



Susanita: Mi mamá amasa.

Mafalda: ¿Amasa sola?

Susanita: Sí, amasa sola y sala la masa.

Mafalda: La masa se amasa en la mesa.

Susanita: La masa es sana.

Mafalda: Sí, esa masa es sana.

Mafalda: Lo bueno de ir a la escuela es que uno ya puede conversar en un nivel literario.

Imagen 3. Mafalda. Fuente: Quino (s,f),

Los ejemplos mostrados como unidades sin sentido revelan la carga de elementos absurdos en la construcción sintáctica de los libros destinados a la enseñanza de la lectura y escritura, imposibles de calificar como actos comunicativos, a diferencia de los textos referidos a unidades con sentido cuyo ejemplo refiere textos completos, contextualizados y coherentes, de manera que le dan razón de ser a la lectura. En el caso de Mafalda, su autor se vale de la libertad que brinda el espacio literario para jugar con la crítica, la ironía, la extravagancia y lo cómico de la situación justamente absurda de los libros de lectura, de allí su carácter cómico. De otro modo no hay posibilidad de un mensaje compartido, pero deja al descubierto la realidad de la enseñanza escolar.

Cuadro 7. Unidades con sentido Vs. Unidades sin sentido.

Unidades sin sentido	Unidades con sentido
Palo pipa poca	LA CABRA Y LOS CABRITOS (Adaptación)
Pa pe pi po pu	Un día una cabra que tenía cuatro hijitos, salió al mercado a comprar alimentos. Cuando iba por el bosque se encontró con el lobo y le dijo:
Papá fuma la pipa	— Señor lobo, si ve a mis hijitos por ahí, no se los vaya a comer ¿oyó? Mire que tengo que ir al mercado y no tengo quien me los cuide, por eso los dejé solitos.
Pepe toma el palo	El lobo le respondió
Pica esa pera	— No se preocupe señora cabra que no me los comeré. Pero dígame una cosa ¿Cómo puedo saber cuáles son sus hijitos?
	— Son cuatro cabritos muy bonitos y juguetones.
	— ¡Ah! Bueno, ahora si podré reconocerlos.
	El lobo siguió caminando por el bosque y al poco rato se encontró a cuatro cabritos que estaban jugando, pero eran muy feos y se los comió. Villafañe (1970).

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Ferreiro y Teberosky (2003).



TEXTO, CONTEXTO Y COMUNICACIÓN LITERARIA

A diferencia de estas construcciones fragmentadas y absurdas, el texto literario establece vínculos de comunicación con el lector, aunque desde la lingüística se marquen diferencias con respecto a la comunicación en la pragmática cotidiana (Van Dijk, 1987). Entre las razones expuestas está el hecho de que el texto literario no tiene una relación específica entre el escritor y el lector, no le impone obligaciones a este último ni espera de él ningún tipo de acción (p.11), le adjudican un estatuto comunicativo que incluye otras formas no literarias como los chistes, las bromas y los relatos cotidianos. Sin embargo, no queda muy claro su lugar dentro de la pragmática.

En todo caso se rescata de la literatura la coherencia de su construcción y la vinculación del discurso con la vida emocional del lector, espacio que también le da cabida a los chistes, las bromas y los relatos cotidianos por la carga subjetiva que los envuelve y que es más cercana al sujeto que ciertas producciones lógicas. Eagleton (2004) y Freud (1992) reconocen que la literatura evidentemente no expresa la realidad, pero se sirve de ella para exponer, aspectos de la experiencia humana tomando como base los elementos ficticios y así dar cabida a lo que se juega en la intimidad de cada sujeto.

Tres registros: simbólico, real e imaginario

“La lectura, lo real y lo imaginario” es el título de un artículo de Georges Jean (2003, p. 62) en el que advierte sobre la trascendencia de la lectura literaria más allá de las incuestionables ventajas que ofrece para nuestro beneficio

cultural. Se refiere al elemento onírico concerniente al psiquismo. Interpreta el deseo de leer en su sentido indescifrable, es el deseo de violar lo oscuro, el deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte. "Y entiendo el término deseo en su sentido profundo, en el sentido en que el psicoanálisis, por ejemplo, lo entiende" (p.62). Considera de importancia capital para toda pedagogía enraizada en la vida, un texto de William Shakespeare encontrado en una obra hasta entonces desconocida:

Un libro es un engranaje. Guardaos de esas líneas negras sobre el papel blanco: son fuerzas que se combinan, se componen, se descomponen, penetran la una en la otra, se apoyan unas a otras, se dividen, se anudan, se acoplan, trabajan. Esta línea muerde, esta línea aprieta y presiona, esta línea arrastra, esta línea subyuga. Las ideas son un mecanismo. Os sentís atraídos por el libro. Sólo os dejará después de haber dado cierta forma a vuestro espíritu. A veces los lectores salen del libro completamente transformados (p. 62).

Enfatiza el extraordinario poder de asombrar que tiene la literatura. Por eso en los primeros niveles de la escuela, en los que la lectura dependerá de la narración del adulto, cuando este tiene conciencia de la fuerza transformadora de un buen libro y le pone el carácter que su lectura requiere, se puede evidenciar este influjo. Al niño se le debe mostrar lo antes posible que el libro habla cuando se le hace hablar, cuando se espera de él cierto trabajo para comprender lo que el libro dice porque leer y escribir no es tarea fácil,

requiere de un esfuerzo y de un conocimiento que implica normas y formalidades propias del código escrito, pero su aprendizaje no puede estar desvinculado y carente de significación.

En toda esta disertación hay una evidente referencia a la constitución psíquica del sujeto y las tres dimensiones: simbólico, real e imaginario definidas por Lacan (1968). Cuando Jean se refiere a la lectura, está tratando del registro de lo simbólico por estar constituido por el lenguaje, vehiculizado por la palabra, cuyo efecto separa, ordena. Desde allí creamos la tradición oral y la historia. Los hablanteseres, tal como Lacan nos designó, fundamos el mundo de la significación con la palabra, de este modo se construye el corpus de lo simbólico, al que también nombró el tesoro de los significantes, la historia de cada sujeto, o la novela familiar del neurótico como antes lo llamó Freud (1992). Será el lenguaje la vía regia para alcanzar la estructura psíquica, es mediante la palabra que se puede tener acceso a todo lo concerniente a la realidad subjetiva en el marco familiar y en el contexto social.

En el plano de la lectura y la escritura el lenguaje adquiere su máxima representatividad. Tal como se ha señalado, la palabra remite a una ausencia que el lector al leer hace presente, se relaciona con lo escrito y al establecer vínculos de identificación con el tema algo de su intimidad se pone en juego. De igual forma el escritor cuando escribe expone algo de su intimidad en lo dicho. Por eso la lectura no es un mero acto de decodificación, como tampoco es pura comprensión en acuerdo con lo

esperado convencionalmente, de igual modo sucede con la escritura. Esto debemos tenerlo presente en la actividad docente, no para dedicarnos a hacer interpretaciones psicológicas -no nos formamos en ese campo- sino para saber que forma parte de la subjetividad, que nos concierne a todos y en tal sentido también es propio de quien aprende.

Lo real es de lo que no podemos dar cuenta. Lo real y lo simbólico son conjuntos que no son biunívocos entre sí, es decir, algo de lo real no tiene correspondencia en lo simbólico, no puede ser simbolizado y viceversa. No posee orden ni desorden; lo simbólico en cambio, es el orden, usar palabras es ordenar y clasificar (De Armas y Gallego, 2006). La incidencia de lo real en el sujeto no puede simbolizarse, pero es hacia donde empuja el deseo y hacia donde apunta la palabra.

El orden imaginario es el referido a la imagen, a las identificaciones, la igualdad, al mismo tiempo se puede establecer una identidad a partir de la diferencia, se es igual o diferente; existe identificación, familiaridad o diferencia, tensión, rivalidad. Esta dimensión es la del amor-odio; es la línea en la que se constituye el yo [je] (ob. cit.). El texto escrito establece una doble relación que va del escritor al texto y del lector a lo escrito. Leer es imaginar, establecer vínculos identificatorios, figurarse otros mundos, otras vidas, etc. Así, escribir es plasmar lo imaginado.

La literatura no expresa la realidad, pero se vale de ella para poner en escena aspectos de la experiencia humana, apoyándose en elementos ficticios; es una forma de

producción (Eagleton, 2004). Ya en 1905, Freud (1992) escribe Personajes psicopáticos en el escenario, en el que dará cuenta de los efectos de la literatura en los afectos, específicamente la obra de teatro. Considera la representación dramática como una catarsis de las emociones, ya que permite el acceso a fuentes de placer y de goce que yacen en nuestra vida afectiva.

El principal papel consiste en liberar los propios afectos. Esto conduce al goce generado por el alivio que significa la libre descarga y por la excitación emocional que genera la exaltación del nivel psíquico. La literatura en general ofrece al lector la posibilidad de recrearse con la forma escrita, involucrarse con el tema, identificarse y vivir las emociones que le ofrece la obra, sin correr los grandes riesgos que viven sus personajes.

Un ejemplo que puede dar cuenta del vínculo que se establece entre la literatura y algunos aspectos de la experiencia humana, se evidenció después de leer un extraordinario cuento que se promociona como infantil, pero que igualmente repercute con intensidad en los adultos. Se trata de Zorro, escrito por Margaret Wilde ilustrado por Ron Brooks (2004). Con una narración directa, sin ambages ni artificios, la historia penetra en el lector desde el inicio. Se trata de la relación entre Perro y Urraca, ambos sobrevivientes de un incendio ocurrido en el bosque. Urraca está destrozada, su vida pierde sentido al verse con un ala chamuscada, nunca más podrá volar. Perro perdió un ojo, pero su actitud es otra, crecido en la adversidad invita a Urraca a unirse a él y a ayudarse mutuamente:

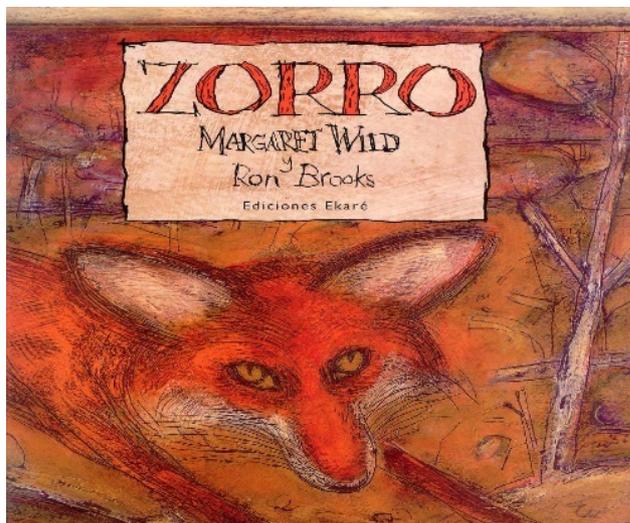


Imagen 4. Cuento, Zorro. Fuente: Wild (2014)

Perro invita a Urraca encaramarse a su lomo para galopar juntos entre los matorrales. Parece que vuelan. Urraca siente el viento deslizándose entre sus plumas y se contenta. – ¡VUELA, Perro, VUELA! Yo seré tu ojo perdido y tú serás mis alas. Y así corren, Perro con Urraca en su lomo, días tras día, todo el verano y todo el invierno.

Se establece un vínculo profundo de amistad entre ambos, hasta que pasadas las lluvias e iniciándose el verde renacer del bosque, aparece un zorro. La descripción que hace la autora del personaje, lo muestra imponente dentro del paisaje, su presencia y la manera de desplazarse es abrumadora. La ilustración remata lo dicho, Zorro se extiende por toda la página, como si lo abarcara todo, por eso perturba a Urraca, y la tienta:

Después de las lluvias, cuando los brotes verdean

por todas partes un zorro entra en el bosque. Zorro, con sus ojos embrujados y espléndido pelaje rojo. Serpentea entre los árboles como una lengua de fuego, y Urraca tiembla.

Perro le da la bienvenida y Zorro se une al grupo, pero, a espaldas de Perro incita continuamente a Urraca a unirse a él, ofreciéndole su lomo, mucho más veloz que el de Perro:

*Esa noche, mientras Perro duerme, Zorro le susurra a Urraca:
Puedo correr más rápido que Perro, más rápido que el viento.
Deja a Perro y ven conmigo.*

La tentación logra su efecto. Sin embargo, después de celebrar una verdadera sensación de vuelo en el lomo de Zorro, Urraca será abandonada en la más penetrante soledad del desierto. Y es allí donde sola inicia su retorno. Son muchos los elementos que se entremezclan en esta historia: La insatisfacción, el deseo, la envidia, la seducción y la ingratitud... Es un cuento intenso, breve, preciso en sus palabras y sostenido por la fuerza de las ilustraciones que se acoplan en perfecta alianza para completar la narración.

Es allí donde entra el tema de la identificación señalado inicialmente. En los espacios universitarios una profesora le hace a su colega una breve e improvisada reseña de este cuento. No lo tiene a la mano, sin embargo comparte la historia con su compañera y se lo recomienda. La otra sin tenerlo y sin leerlo, lo conversa con sus estudiantes valiéndose solo de la información recibida. Finalmente lo adquiere, lo lleva a la clase y después de leerlo le confiesa a

quien se lo recomendó, que en la dificultad emocional que vive por su divorcio, se sintió Urraca. Llama la atención que, a diferencia de Urraca, no es ella quien se va, sino la abandonada. Cabría preguntarse ¿cómo identificarse con el personaje que abandona y no con el abandonado? Muchas veces las razones no son tan directas ni tan claras como queremos que se nos muestren o pretendemos demostrar.

Con la lectura se establece un encadenamiento significativo. Una falta que se enlaza con algo de lo dicho en ese pequeño pero intenso cuento, no precisamente presentado en forma evidente, pero sí en una especie de anudamiento sutil entre la ficción de la narración y lo real del sujeto. El lenguaje y la satisfacción, las palabras y los cuerpos, se han enlazado y se enlazan de una manera singular para cada uno, por mucho que intentemos buscar explicaciones o establecer un paralelismo que a fin de cuentas no existe. Así funciona la lectura en cualquier edad. También de ello nos puede dar cuenta Mariana, una estudiante de 2º Grado de Primaria. La maestra les lee el cuento *El número tres* de Marisa Vannini (2009).

Había una vez una niña a quien le gustaba mucho el número tres, y todo lo que tenía, lo tenía de tres en tres: su casita tenía tres sillas, una grande otra mediana y otra pequeña; tres mesas. Una para comer, otra para jugar y otra para hacer las tareas, tres peines, tres pares de zarcillos, tres vestidos de fiesta, tres juegos de pulseras, etc, etc y etc. Pero un día, en un período de dificultades, el jefe de ese país optó por eliminar el número tres, ya nadie podía tener cosas repetidas ¿Qué hizo entonces la niña? Buscó en su

propio colegio a dos niñas que no tuvieran ninguna de las cosas que ella tenía. A cada una le regaló una de sus tres cosas y ella se quedó con una...

-Mariana: Este cuento es muy bueno ¿Dónde lo compraste?

-Maestra: ¿Por qué te pareció bueno?

-Mariana: Sí a veces pasa, uno pierde números.

-Maestra: ¿Cómo es eso? Yo no conozco a nadie que haya perdido números.

Mariana ríe y pide a la maestra que le explique.

-Maestra: Bueno la niña tenía todo lo que le gustaba, pero ante el problema tuvo que dejar algunas cosas, compartirlas para resolver.

-Mariana: Pero yo no puedo resolver, a mi me pasa igual.

-Maestra: ¿Has perdido algo?

-Mariana: He regalado zapatos, ropa, y a mi mamá.

En las siguientes clases retoma el cuento y lo lee sola.

La maestra explica que la madre de Mariana se casó con otro hombre que no es el padre de la niña y acaba de nacer un bebé. Mariana anda mal porque antes dormía con la madre, ahora debe dormir sola en su cuarto, mientras el bebé por ser tan pequeño duerme con sus padres. De alguna manera Mariana perdió el número uno que ocupaba en la vida de su mamá. A los días siguientes, le cuenta a la maestra que le pidió a su mamá le comprara en el súper mercado un paquetico de tres borradores para compartirlo con dos amigas del salón, uno para cada una, alguna salida deberá buscar a su nueva situación.

Por último, veamos este relato del que nos habla Ítalo Calvino (1985), cuya calidad en la explicación supera con creces los intentos anteriores. En su libro *Seis propuestas para el nuevo milenio* –reducidas a cinco porque la muerte

lo sorprendió antes de finalizar lo que sería una serie de ponencias en Harvard- Calvino explica el punto de la búsqueda del sujeto, de su objeto del deseo en algo que cuando se le quita toda investidura no es otra cosa que el vacío, algo que no existe pero que está investido de un halo, de una significación ilusoria.

Se trata de una leyenda relacionada con el emperador Carlo Magno, de quien se dice que ya viejo, abandonó los asuntos del Imperio, poseído por el amor hacia una joven que murió repentinamente. Hizo que le llevaran el cadáver embalsamado a su aposento porque su amor no había muerto. Ante este hecho macabro, descubren que se trata de un encantamiento con un anillo que colocaron debajo de la lengua de la joven. Al sacar el anillo murió el amor de Carlo Magno por la muchacha y pasó a su nuevo poseedor quien para desembarazarse de la situación tiró el anillo al lago de Constanza. Desde ese día el Emperador se dedicó a la contemplación del lago aferrado a sus orillas.

Calvino nos hace ver en este relato que el gran protagonista es el anillo mágico, en tanto son los movimientos del anillo los que determinan los movimientos de los personajes. “Es una carrera del deseo hacia un objeto que no existe, una carencia simbolizada por el círculo vacío del anillo” (p.24). La interpretación coincide con las explicaciones que hace el psicoanálisis a la constante búsqueda del objeto perdido.

Leer y escribir para simbolizar la vida

El psicoanálisis ha alcanzado un lugar importante para el análisis de las obras literarias. De allí la repercusión de la

psicocrítica en la investigación literaria. El descubrimiento del inconsciente por Sigmund Freud en los inicios del siglo XX revolucionó la ciencia y la cultura hasta nuestros días, en los que aun se estudian sus efectos en la vida de los sujetos y de sus obras. Abrió un espacio de especial importancia a la literatura, en tanto ofreció nuevas formas de investigación cuyas interpretaciones muestran analogía con las expresadas por los poetas. (Gallego, 2014). No en vano Freud recibió el premio Goethe de Literatura sin ser precisamente un literato.

Entre las razones argumentadas para otorgarle este premio se le adjudica que con el descubrimiento del inconsciente, se abren las puertas “hacia las fuerzas pulsionales del alma, creando así la posibilidad de comprender en su raíz la génesis y arquitectura de muchas formas culturales [...] su psicología no solo ha enriquecido la ciencia médica, sino también a las representaciones de artistas, historiadores y educadores” (En Gallego, 2014, p.175).

Terry Eagleton (2004), en su *Introducción a la teoría literaria*, dedica al psicoanálisis un espacio importante que muestra coincidencias entre literatura e inconsciente a partir de la explicación que Freud hace de los sueños: Al igual que los sueños, la obra literaria toma ciertas “materias primas” -el lenguaje, otros textos literarios, diferentes formas de percibir el mundo- y las transforma en producción mediante el empleo de ciertas técnicas o recursos literarios. Igual que el texto producido por el sueño, también la literatura puede ser analizada, descifrada y desarmada con procedimientos que muestran algo de los procesos que intervinieron en su producción (p. 177).

Así como el psicoanálisis se interesa en saber de los procesos implicados en la labor del sueño o la elaboración del texto del inconsciente mediante “lo que llama lugares ‘sintomáticos’ como deformaciones, ambigüedades, ausencias y supresiones que pueden proporcionar un modo de acceso de valor especial al contenido “latente” o impulsos inconscientes que intervinieron en su elaboración, así mismo, la crítica literaria hace lo suyo con la obra escrita: precisa los que pudieran ser evasivas, ambivalencias y puntos de intensidad en el relato, palabras que no llegan a pronunciarse, el decir lo que no se pensaba decir, el doble sentido y así, mostrar algo del “subtexto” que, como si se tratara de un deseo inconsciente, la obra oculta y revela a la vez (Eagleton en Gallego, 2014 p.178).

En *Más allá del principio del placer* Sigmund Freud (1996) explica la superación o dominio del niño ante la ausencia de la madre (separación generadora de angustia) mediante lo que llamó el fort-da, un juego que hacía su nietecito y que es muy común en los pequeños: lanzar relativamente lejos los objetos que se encuentran a su alcance, para luego retomarlos y lanzarlos de nuevo, convirtiendo el juego en una repetición: se aleja y se alcanza. En su caso, el niño lanzaba un carretel y cuando se iba, decía *fort* (en alemán significa lejos) luego lo tiraba por un hilo que tenía atado para reencontrarlo y decía da (aquí). Esta sencilla actividad supuso un gran descubrimiento cultural respecto a la constitución del sujeto. Se trata de construir un espacio para sobrellevar la espera por la ausencia de la madre, simbolizándola mediante el juego: Se va, pero vuelve.

Eagleton (2004) afirma que este juego puede considerarse como las primeras señales de la forma narrativa:

El *fort-da*, quizá sea el relato más breve que pudiera uno imaginar: se pierde un objeto y a continuación se le recupera. Aun los relatos más complejos pueden interpretarse como variantes de este modelo: el patrón del relato clásico consiste en que se desbaratará un arreglo original que, al fin y al cabo, vuelve a la forma inicial (p. 219).

La literatura ha evolucionado hacia nuevas formas de expresión, una manifestación literaria adquiere sentido en la medida que consterne al lector. En la obra algo se debe descomponer, quedar ausente, trastocarse o en todo caso trascender las palabras, si todo permanece en su lugar no hay nada que decir. Un cuento nos captura y nos mantiene en suspenso valiéndose de artificios, con el propósito de prepararnos para una placentera liberación, lo perdido genera angustia, pero también emociona porque estimula el deseo y esto constituye una fuente de satisfacción narrativa. Se puede soportar la desaparición del objeto cuando en medio de nuestra inquietante incertidumbre nos acompaña en secreto la convicción de que volverá a su lugar “*Fort* sólo tiene significado en la relación con da” (p. 219).

Lo que caracteriza a tantas malas lecturas escolares, a tantas malas lecturas magistrales es, desdichadamente, y aquí retomamos la reflexión que al respecto hace Georges Jean (2003), que el lector lee de labios para afuera sin implicarse a sí mismo en sus raíces vivientes. La escuela no es forzosamente un mal lugar de lectura, aun en su

austeridad. Por el contrario, lo que es peligroso es que se conciba como un espacio de lectura repetitiva, con prácticas que lejos de despertar el deseo por conocer una historia interesante, acabe por matarlo, al convertirla en un lugar de lecturas pesadas, muertas, ausentes de contenido (ob, cit.).

El niño pequeño que lee, que descifra “papá fuma su pipa” (Cuadro # 1) está obligado también a inventar un papá que fume pipa. Y ahí es donde aparece un doble problema pedagógico. “Ciertos textos pedagógicos solicitan de parte del niño una imaginación sin raíces. Una buena parte de los manuales de lectura piden soñar sobre la nada, con una especie de civilización lejana y completamente irreal” (Georges Jean, 2003, p.66). ¿Cómo establecer vínculos con lecturas como estas, qué identificaciones se pueden construir con pa - pe - pi - po - pu... qué palabra es esa, de qué nivel simbólico hablamos, qué identificación imaginaria se puede hacer? Y por último ¿Cuál es la intimidad de lo escrito, así como del que lee, puesta en juego? (p. 66).

La reflexión viene al paso

La construcción del conocimiento no requiere de espacios convencionales para que ocurra, porque precisamente la cultura se construye en espacios no convencionales o por lo menos de allí parte la necesidad. Esto lo debe asumir la escuela, sobre todo porque es la elegida para ofrecer de manera formal el conocimiento. En tal sentido no puede desligar lo que enseña de la realidad social, si es esencialmente de allí de donde parte lo que se va a enseñar.

No podemos invitar a leer o a escribir desligados de una

razón válida con sentido de trascendencia, no se aprende para la escuela sino para la vida, para un contexto social y cultural que es en definitiva lo que le da sentido a la palabra.

Si entendemos que el aprendizaje es activo, el estudiante aporta en la construcción de ese saber; eso significa que el saber no se puede unificar porque hay una subjetividad puesta en juego que responde a las particularidades y a las diferentes etapas o momentos del desarrollo del pensamiento por las que transita cada estudiante. Visto de esta manera se precisa concebir el aprendizaje como una construcción social sin ser una copia de la realidad. Cada sujeto social lo aborda desde su propia mirada. Partiendo de esta convicción, es importante asumir el proceso de alfabetización como práctica social, significativa, dinámica y constructivista; el docente cumple una función importante en el proceso, no es un convidado de piedra, pero tampoco es el centro del saber.

Es también importante conocer las etapas o momentos del proceso de construcción de la lengua escrita para identificar en qué momento del aprendizaje se encuentra un estudiante, saber qué esperar de él, cuál es la etapa siguiente y qué estrategias oportunas se le deben brindar en su evolución, así como los elementos puestos en juego en la consolidación de la alfabetización (dificultades para comprender las lecturas, producir textos coherentes, etc.). El docente debe ser un observador y un escucha, es la única forma de saber e interpretar las inquietudes del educando, podrá atenderlo significativamente, reconocer sus conocimientos previos y generar conflictos cognitivos en la búsqueda de soluciones.

La experiencia docente permitió compilar episodios, eventos y situaciones del aula vividos por la autora como maestra y como profesora universitaria, así se pudo contextualizar la práctica educativa con los postulados teóricos. Las dudas y conflictos vividos en los primeros años de docencia para los que no tenía respuesta, estimularon la búsqueda de saber. De allí parte la preocupación por mejorar la formación del docente universitario desde la vivencia propia de quien aprende, para que a futuro ese docente que se forma en nuestras aulas entienda que la subjetividad se juega en la adquisición del conocimiento, que pueda ubicar el nivel de pensamiento de un niño o niña, de su lectura y escritura, saber que una respuesta estará sujeta a un momento de su proceso cognitivo y así comprender el significado de lo que se llaman errores constructivos, evitar la penalización y entender que ese estudiante no responde a un modelo único esperado.

La educación cuenta con importantes investigadores, teóricos quienes junto a Piaget han ofrecido valiosos aportes para el desarrollo de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, así mismo los textos literarios ofrecen el camino de oro para la formación intelectual. Esto implica la necesidad de plantear las actividades educativas sobre la base de estas proposiciones, en aras de una educación más humana, integral, que reconozca el espacio local, social y cultural de sus estudiantes, encaminado hacia el desarrollo competente, equitativo y sustentable del país. Junto a estas ideas se busca la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse exitosamente en el contexto de la sociedad global. En tal sentido el docente –y esto es una exigencia

sostenida– debe asumir su formación y actualización profesional como una constante.

El punto de partida para hablar de constructivismo fue Piaget. La psicogénesis abrió los espacios para acercarnos más al desarrollo del pensamiento sujeto en situaciones de aprendizaje. De allí el descubrimiento y los alcances de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (2003), quienes sustentadas en los postulados piagetianos, nos ofrecieron estas revelaciones acerca del proceso de construcción de la lengua escrita. Por esta razón, insistimos en la utilidad de mantener dentro de la rutina educativa estos aportes; es decir, conocer las etapas por las que transita el sujeto en su proceso del desarrollo cognoscitivo y de alfabetización.

La búsqueda debe orientarse hacia propuestas alternativas que permitan al docente acercarse, de la manera más expedita posible, a la lectura y escritura atendiendo las particularidades de sus estudiantes. Así empezaremos a hablar de una indisoluble relación entre una construcción teórica y su demostración en la experiencia humana. De esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuirán a la atención eficiente de las necesidades individuales y grupales, así como la atención a niños y jóvenes en situaciones de aprendizaje más complejas, en tanto que la comprensión de estos conceptos facilita al docente la intervención individualizada, así como estrategias retadoras cuando la diversidad lo requiere.

Los estudios de Ciencias de la Educación que se ofertan en las universidades, deben acercar al estudiante a la significación de las teorías y paradigmas de manera contextualizada, vincular los postulados teóricos con

evidencias prácticas en provecho de la comprensión para favorecer el cambio de una postura pedagógica tradicional a una activa. Es así como se podrá disminuir la brecha existente entre unos conceptos teóricos actualizados que atienden el desarrollo de los procesos de aprendizaje, pero que enseñados como contenidos memorísticos, sin reflexión ni análisis pierden sentido porque no se vinculan con la práctica pedagógica requerida. De allí que nos encontramos con docentes que hablan de Emilia Ferreiro, Vigotski, Piaget, etc. pero su práctica educativa es conductista y enseñan a leer y a escribir con abecedarios, cartillas y ejercicios de esos que llaman de prelectura y preescritura.



LEER Y ESCRIBIR LITERATURA

Los libros y las ilustraciones

De acuerdo con las apreciaciones de Rosell (2013) los libros dedicados a niños/as y jóvenes históricamente han estado consagrados a la instrucción; sus temas tienen que ver con la enseñanza de las materias de los programas escolares. La inclusión de algún elemento literario o imagen creativa se hallaba más en función de favorecer el conocimiento académico. De allí surgen las fábulas, cuyos temas ejemplarizantes se valen de imágenes para facilitar el aprendizaje.

Ana Garralón en su *Historia portátil de la literatura infantil* señala las *Fábulas de Esopo* como primer libro ilustrado destinado a los niños, editado en Inglaterra en 1484. Sus enseñanzas de tipo moralizante, tal como se conocen hasta ahora, van acompañadas de elementos de creación artística para estimular el interés y facilitar el aprendizaje. Así los personajes son animales con actuaciones similares a las humanas, se ven enfrentados a circunstancias en muchos casos graciosas o burlescas –léase La zorra y la cigüeña– que, junto a las ilustraciones y la ornamentación del lenguaje, recrean la narración, dándole un carácter sugestivo que trasciende el sentido formativo y le confiere cualidad literaria (Rosell, 2013).

Las narraciones orales, signadas por elementos literarios son anteriores, recordemos los rapsodas y otros relatores de la transmisión oral, muy anteriores a la imprenta, que iban de reino en reino, de aldea en aldea contando historias, en muchos casos sin destinatario específico, pero todos, grandes y pequeños disfrutaban de sus historias y aventuras (Ob. cit.).

Orbis Sensualium Pictus, *El mundo sensible en imágenes*, editado en 1658, posterior a las *Fábulas de Esopo*, también inaugura los textos con ilustraciones. Escrito por Jan Amos Comenius estuvo marcado por un claro interés pedagógico, no obstante, la calidad de sus ilustraciones no se limita a representar de manera directa las enseñanzas que el texto expone. Cargados de subjetividad y con un alto nivel estético, los dibujos se tornan sugerentes, no solo enriquecen lo textual, adquieren valor por sí mismos gracias a una construcción de imágenes interrelacionadas entre sí con características de conjunto, que dan la impresión de relato visual, (Paternak 2006). Atendiendo a estas razones, Rosell (2013), afirma que la esencia de este libro anticipa lo que en la actualidad se conoce como cuento álbum.

En su trabajo sobre literatura infantil y juvenil Rosell



Imagen 5. *Orbis Sensualium Pictus*. Fuente: Rosell (2013).

dedica buena parte al análisis del libro álbum y el libro ilustrado. La forma de relación que se establece entre las ilustraciones y el texto, obedece a niveles de dependencia que a su vez determinan las dimensiones de la lectura. En el caso del libro álbum existe interdependencia entre lo escrito y la imagen, ambas se necesitan, la imagen completa lo no dicho por la palabra escrita, a su vez lo escrito completa lo

que la imagen no expresa, de allí la necesaria presencia de ambos en el texto (Orozco, 2009). Es una propuesta atractiva que gusta a grandes y chicos.

Dos ejemplos de libro álbum: *La sorpresa de Nandi* (Browne, 1994) y *Buenas noches gorila* (Rathmann, 2001). El primero se recrea en un paisaje africano. Nandi decide ir al poblado de su amiga Tindi a visitarla, lleva en su cabeza una cesta de frutas variadas para sorprenderla. Mientras camina va nombrando cada fruta, se pregunta cuál será la preferida de su amiga, sin darse cuenta que varios animales del camino provocan algunos cambios en su carga y termina siendo ella la más sorprendida al encontrar su cesta llena de mandarinas.

Buenas noches gorila se desarrolla en un zoológico. Ya es hora de dormir y el vigilante va de jaula en jaula despidiéndose de cada uno de los animales, sin notar que el gorila le ha sacado las llaves del bolsillo, abre las jaulas de sus compañeros y todos en silencio se van detrás de él a dormir a su casa. Este texto ofrece un solo enunciado que se va repitiendo durante la historia “Buenas noches...” la única variación la establece el animal de quien se va despidiendo: buenas noches gorila, buenas noches jirafa,... mientras las imágenes dan cuenta de las travesuras de los animales del zoológico.

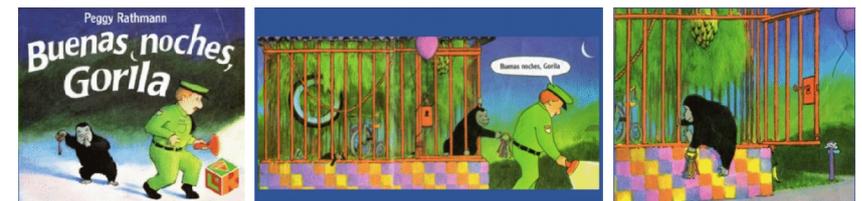


Imagen 6. *Buenas noches Gorila*. Fuente: Rathmann (2001)

En ambos cuentos la comprensión está sujeta a la acción del lector al vincular lo escrito con la información que aportan las imágenes, no pueden verse por separado porque el cuento perdería su completud, los aportes de las ilustraciones a la escritura y viceversa se hacen evidentes. El libro álbum ofrece un extraordinario escenario para la construcción y el encuentro con la ficción. En el caso de los más pequeños estimula la curiosidad, el detalle, la atención de lo que las imágenes narran y el juego del intercambio. Inclusive, si es leído por el adulto, los niños y niñas pueden interactuar con el texto en la construcción del sentido y ese adulto debe invitarlos a participar.

En este punto es conveniente hacer referencia a una experiencia con niños de 1º, 2º y 3º grado de Primaria que participaron en un concurso de cuento álbum publicado en una revista educativa (Gallego, 2014). *Buenas noches gorila* fue uno de los textos que sirvió de referencia, sobre todo a Fabricio quien mostró un particular gusto por este cuento, llamó a su historia *El policía y los animales*. En su relato se observa el apego al original; progresivamente va incorporando cambios que incluyen elementos de originalidad, hasta lograr un final particular que más parece una reflexión por el comportamiento de la culebra. “Intentó convertirlo en cuento álbum a través de pictogramas [...] el policía pasó por la jaula de la serpiente y se le cayó las (sic) -aparece el dibujo de una llave-” (p.522).

Con relación al cuento ilustrado Orozco (2009) plantea un nivel de subordinación de la imagen al texto para reafirmar lo que se dice en palabras, indudablemente desde la interpretación del ilustrador. Lo explica como una

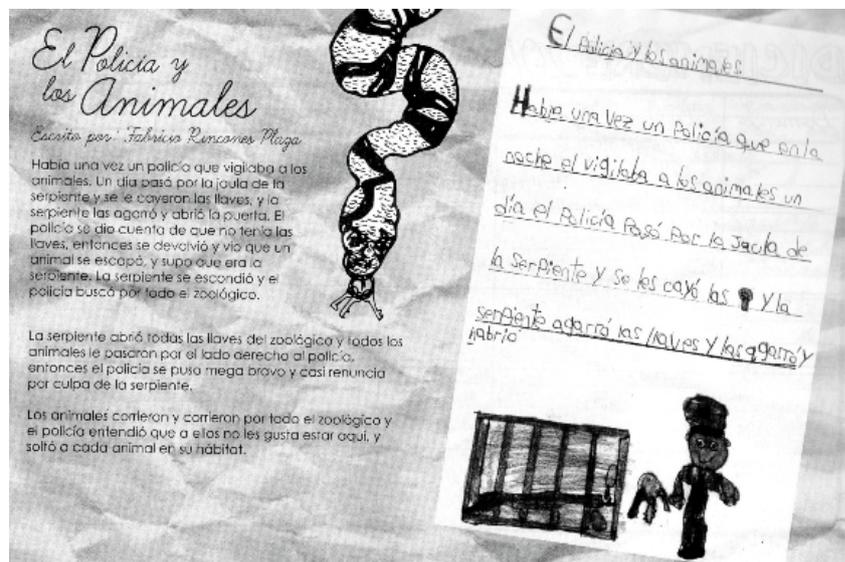


Imagen 7. El policía y los animales. **Fuente:** Elaboración propia agenda escolar.

copia o traducción del texto escrito. Podemos decir que las imágenes en el cuento ilustrado acompañan y realzan el texto dándole gran fuerza expresiva, aunque, a diferencia del cuento álbum, no son necesarias para completar el sentido.

La subjetividad del ilustrador le puede imprimir una relativa independencia a las imágenes, mostrando revelaciones propias que pueden dar lugar a otras lecturas. Lo encontramos en muchos cuentos ilustrados. Los grabados de las primeras imágenes de Caperucita Roja de Perrault, creadas por Gustave Doré, llevan consigo una carga semántica más allá de la ilustración como intención. Así como se observa en *Orbis Sensualium Pictus*, la subjetividad se pone en juego en la interpretación de la obra. En ese encuentro entre la fiera y la niña, se puede observar que la pequeña no lleva capa, su vestido va cubierto en parte

por un delantal y un pequeño gorro en su cabeza, esto no responde a la manera de llamarla “Caperucita Roja”, pero le atribuye un aire mayor de ingenuidad e indefensión. El lobo se ve envuelto en un ambiente oscuro, mientras que “la luz se centra sobre ella, creando así diferentes niveles de suspenso en la percepción de la imagen [...] La representación de ese entorno natural exuberante es una de las características artísticas de Doré” (Murillo, 2015, p. 50).



Imagen 8. Caperucita Roja. Fuente: Gustave Doré, 1862.

Si bien las ilustraciones dan cuenta de lo expresado en el texto, en la actualidad parecieran asumirse las pinturas con mayor libertad representativa. De ello se puede dar cuenta con la Colección Clave de sol de la editorial Ekaré (1996), compuesta por cuentos, canciones y juegos recopilados de la tradición hispanoamericana. Haremos referencia a

Chumbalacachumba. El texto recoge la canción-juego de los esqueletos, en una entrega ilustrada por Carlos Cotte: “Cuando el reloj marca la una, los esqueletos salen de su tumba ¡Chumba la cachumba la cachumbambá!...” Al marcar las dos “los esqueletos cantan a una voz” ¡Chumba la cachumba la cachumbambá! y así sucesivamente se va formando la fiesta de los esqueletos en el cementerio.

Las ilustraciones no solo muestran el ambiente divertido que se va creando con cada nuevo suceso a medida que pasan las horas, también se vinculan con la literatura universal, las artes plásticas y la cultura en general, logrando así trascender la obra infantil: A las cuatro los esqueletos juegan al teatro: un esqueleto en escena sostiene entre sus manos una calavera, unos miran y otros aplauden, las imágenes aluden a la tragedia de Hamlet de William Shakespeare. Más adelante, al marcar las seis los esqueletos nombran al rey y Cotte nos traslada al siglo XVIII (siglo de oro español), al hacer referencia a la monarquía con un esqueleto Menina inspirada en Velázquez. Junto a estos descubrimientos que va haciendo el lector de manera ocurrente, se va tejiendo una historia en paralelo por la aparición de un perrito -no esqueleto- que juega, se divierte y se relame ante tanto hueso.

Otros cuentos llevan pocas o ninguna ilustración y no por ello dejan de seducir lectores. Compilaciones de leyendas y tradiciones pueden resultar muy atractivas, cuentos como *El perro, el chivo y los tigres* de Aquiles Naza, apenas muestra unas ilustraciones que parecen bocetos, en un solo color y el cuento atrapa la atención de los pequeños. Las ilustraciones van desapareciendo a medida que crece la edad de los lectores.

Una experiencia escolar: José Luis sabe leer y escribir. Tanto en su hogar como en la escuela ha tenido acceso a la lectura de cuentos. De allí que su maestra le propone escribir un cuento ilustrado y José Luis organiza las hojas de manera que el texto permita el espacio a la ilustración correspondiente con lo que irá narrando. Sabe que en los cuentos algo debe suceder, cambiar o descomponerse, además de conocer las fórmulas rituales de inicio y cierre. El tratamiento que le da a su historia toma por sorpresa al lector:



Imagen 9. El encuentro de los caimanes. Fuente: Archivo propio.

El encuentro de caimanes

Había una vez un caimán salvaje.
 Todo el que pasaba por ese lugar era comido por el caimán.
 Un día se encontró una caimancita.
 Y se escondió de ella.
 Luego se volvieron a encontrar en la cascada y se miraron.
 Tuvieron mil hijitos.
 Y cuando los hijitos crecieron se repitió la historia y vivieron felices para siempre.

Mientras cada pasaje va acompañado de la imagen correspondiente, nótese en la lámina seis como el dibujo se desborda por la referencia al amor, no son necesarias las palabras porque la imagen se explica por sí misma. Inicia el cuento apegado a la realidad, los personajes son animales feroces y como tal se comportan, por eso se comen a las personas, pero la realidad cambia al encontrarse “con una caimancita”, en ese momento el comportamiento es otro: se esconde de ella y esto abre al lector a diversas interpretaciones propias del comportamiento humano, sostenido sobre las bases del amor. De allí los encuentros en la cascada se llenan de corazones. El amor le da sentido

al nacimiento de los mil hijitos quienes repetirán el ciclo de reproducción, pues a esa edad es como podría concebirse todo lo concerniente a la sexualidad. A partir del elemento amoroso la historia adquiere su carácter de ficción.

La oferta literaria ha aumentado de manera significativa y eso suma las posibilidades de acercamiento a la lectura y escritura apoyados en ella, pues además de conquistar el interés de los lectores, brinda –sin proponérselo– referencias adecuadas en todos los ámbitos: conocimiento, cultura y estructura textual en los procesos de aprendizaje y consolidación de la alfabetización. Ahora bien, tanto las ilustraciones como la obra escrita deben obedecer a requisitos de calidad estética. En el mercado se encuentran muchos libros de cuentos carentes de buenas historias, con grandes imágenes que tampoco dicen por sí mismas. Es importante estar alerta al despliegue que ofertan las editoriales y las páginas en la web, para seleccionar las mejores opciones estéticas en beneficio de los lectores, sobre todo en el caso de los adultos, docentes, a quienes se confía la formación cultural de los niños, adolescentes y estudiantes universitarios.

El boom latinoamericano

Los autores que conformaron el boom latinoamericano, así como sus predecesores deben formar parte de los encuentros literarios por la vigencia de sus obras y sus aportes a la literatura y a la cultura universal. Este movimiento proporcionó formas literarias novedosas: la literatura habló distinto, con formas nuevas de decir. Los

escritores la liberaron de ataduras y lo revolucionaron todo. Con ella se rompieron las barreras entre lo fantástico y lo mundano, una mezcla que se transformó en una nueva realidad. Este hecho trascendental también tuvo consecuencias en el espíritu de identidad latinoamericano. Los lectores voltearon su mirada hacia los escritores de la región; se generó un sentimiento de orgullo, de pertenencia con la cultura y de identidad con nuestros pueblos.

Es necesario llevar al aula esa narrativa renovadora de la literatura latinoamericana: novelas, cuentos; junto a las cartas, entrevistas, ensayos, etc. Conversar sobre sus autores, buscar en las redes sociales información, conferencias y presentaciones que hablen de estos trabajos. Ver a Latinoamérica a través de sus obras, disfrutar de eventos como el acto de entrega del Premio Nobel de Literatura a Gabriel García Márquez, con sus músicos colombianos y su manera digna de hablar de América. Así mismo el discurso de Nicanor Parra, leído por su nieto quien lo representó para recibir el premio Cervantes. Es necesario leer a Juan Rulfo, Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ernesto Sábato, Jorge Amado, Carlos Fuentes, Augusto Roa Bastos, José Lezama Lima, Mario Vargas Llosa, así como a Alfredo Bryce Echenique y otros...

Estas son también formas de promover el acercamiento a la lectura. Cualquier posibilidad de intercambio con estos autores a través de sus escritos, opiniones o anécdotas, además de recrearnos por esa manera de decir tan seductora, aportan opiniones críticas y posturas argumentadas sobre

la literatura y otros temas sin caer en rebuscamientos ni discursos magistrales. Tomemos una anécdota de Gabriel García Márquez (1985) publicada en una entrevista para la editorial Pluma

El gallo no es más que el gallo. Un hijo mío estudió en Méjico, en un colegio inglés. En ese colegio recibían los cuestionarios sellados en Inglaterra. Y un profesor inglés elaboró un cuestionario y le tocó a mi hijo: « ¿Cuál es el símbolo del gallo en *El coronel no tiene quien le escriba*, de García Márquez?». Entonces, mi hijo con la mayor modestia y diciendo la pura verdad, dijo: «De acuerdo con conversaciones que yo he tenido con el autor, el gallo no es sino un gallo». Y lo rajaron. Le escribí una carta al profesor, y la explicación que me dio fue que lo había rajado no por la respuesta, sino porque creyó que se estaba burlando de él porque no sabía que era hijo mío. La verdad es esa. El gallo no significa más que el gallo. Se ha dicho que el gallo es el símbolo de las luchas del pueblo, del retraso, en fin, de una serie de cosas. Para mí es un gallo que tenía el coronel. Inclusive, en una primera versión de *El coronel no tiene quien le escriba* (la escribí once veces, es decir once borradores), tratando de mejorarlo cada vez, y, sobre todo, tratando de reducirlo para que fuera muy conciso, el coronel ya no soportaba la situación en que se encontraba, y entonces le tuerce el pescuezo al gallo, se hace un sancocho de gallo y se queda tranquilo. (s/p).



APORTACIONES PARA TRABAJAR EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Evidencias pedagógicas

La experiencia docente en instituciones escolares y universitarias para el desarrollo de proyectos literarios que favorezcan el tránsito de una lectura y escritura pasivas a otras activas, ha dado resultados interesantes en lo que se refiere a la reflexión sobre el acto de leer y escribir tomando posturas o alineamientos. El principio didáctico de encuentro es similar en los distintos niveles educativos. Iniciaremos en orden ascendente con el nivel Preescolar, de Educación Básica, Media y Bachillerato para cerrar con las propuestas en el espacio universitario.

La primera experiencia que se ofrece se llevó a cabo en una escuela que desarrolla un proyecto literario permanente. Parte de ella está publicada en un artículo para la revista *Educere* de la Universidad de los Andes (Gallego, 2014). En esta institución cada trimestre, desde los más pequeños hasta los adolescentes deben leer como mínimo un libro seleccionado en acuerdo con el docente. Esto ocurre más allá de otras actividades literarias propias de cada grupo. En el año se celebran dos concursos de cuento: El primero como parte de los festejos de aniversario de la fundación del Colegio -primer trimestre escolar- y el segundo para la celebración del día del libro.

También la institución elabora una agenda escolar que además de permitir la organización del tiempo, tiene el propósito de estimular el sentido de pertenencia por la institución y promover la identidad con la cultura escolar. Se pensó que el hecho de usar la agenda a diario, abrirla en casa para recordar los compromisos, llevarla algunas

veces en el bolso mientras se acude a otros espacios, podía permitir incluirle temas de interés o de recreación; así se le daba un sentido menos frío a la función específica que tenía hasta entonces, además se cumplía con el propósito de contar con la participación de estudiantes y docentes en su producción. De allí surgió una agenda temática que recreara y acercara a sus usuarios a la cultura social. El tratamiento del contenido se desarrolla en los inicios de cada mes y en el resto de las páginas se incluye -a manera de epígrafe o cita muy breve-información complementaria del tema.

Uno de los temas abordados fue la literatura. Para ese año escolar llevó por título Déjame contarte... El proyecto partió de la elección de géneros literarios de acuerdo con el gusto de los estudiantes. Una vez seleccionado el género, se trabajaron sus características, leyeron diversos autores para conocer las características y estructura del texto, así como el estilo y formas usadas por el autor para atrapar la atención del lector; estas pistas ofrecieron opciones para el desarrollo de la propia historia. El trabajo didáctico se apoyó en una serie de etapas: 1) planificación de la historia a desarrollar, 2) revisión y reescritura, 3) soluciones referentes a la estética de presentación y 4) revisión de la lingüística textual -normas ortográficas-. Las estrategias de producción se orientaron de acuerdo con la capacidad de representación de los estudiantes.

1) La planificación de la historia, hizo referencia al trabajo de Josette Jolibert y Jeannette Jacob (En Gallego, 2014), quienes sostienen que escribir es un proceso de producción de textos reales, que implica una audiencia

prevista y una intencionalidad determinada. En este caso las producciones escritas tenían como propósito formar parte de la agenda escolar, para ello, todos los cuentos participaron de un concurso en el que un jurado formado por un grupo de especialistas: docentes de literatura, escritores, diagramadores, hicieron la selección de los elegidos.

2) La revisión y reescritura se trabajó en las aulas junto a los docentes. Se considera la escritura como un trabajo complejo, inclusive "para los mejores escritores de renombre [...] Un texto se produce por capas, con un ir y venir entre intenciones del autor y necesidades lingüísticas del texto" (ob. cit. p.521).

Después de planificar la historia, los estudiantes elaboraron un primer borrador que debió ser revisado: corregido individualmente, corregido con el docente y con el grupo, para atender las situaciones referentes a la coherencia y cohesión. Sobre todo en los más pequeños, quienes en algunos casos incluían personajes o eventos que se les iban ocurriendo y de los que solo ellos -por formar parte de su imaginación- conocían las razones de su aparición en el cuento, pero al no quedar explícito en lo escrito, se revelaban de manera arbitraria, desconectados de la historia.

3) Las soluciones referidas a la revisión de la lingüística textual y normas ortográficas atendieron todo lo concerniente a las correcciones de sentido, cohesión y coherencia, junto a las correcciones ortográficas necesarias.

4) En cuanto a la estética de la presentación, una vez hechas todas las correcciones, se dispuso atender los aspectos relacionados con los márgenes, tipo y tamaño de

letra. En el caso de los pequeños, se organizó el espacio para los dibujos que completarían la historia (cuento álbum) o las ilustraciones de los cuentos ilustrados. De esta forma se realizó el proceso de transformación del texto, que implicaba resolver los problemas de cohesión, coherencia y estilo; es decir, resolver los problemas vinculados con el contenido y la retórica, además de la estética de la presentación (ob. cit.).

Los resultados de esta experiencia mostraron mayor manejo de herramientas para el acercamiento a la lectura, así como de producción escrita por parte de los docentes y estudiantes. El intercambio literario dio pie para la inventiva de historias novedosas, juegos de palabras para recrearse en el absurdo, cuentos como “*Había una vez... Érase una vez...*” que narra la historia de dos hermanos gemelos cuyos nombres son las frases de inicio de los cuentos tradicionales; de igual modo el cuento cierra con dos personajes que llevan por nombre “*Vivieron felices para siempre*” y “*Colorín colorado*”. Hubo elaboración de cuentos policiales que intentaban tomar al lector por sorpresa, pues los investigadores del delito quedaron burlados; se crearon fábulas... (ob. cit.).

Para las actividades planificadas con los estudiantes de Educación Media y Diversificada se optó por la creación de microrrelatos ante el interés despertado por este tipo de narración. En su modalidad de relato breve, se viene convirtiendo en una fórmula moderna de expresión dotada de inagotables posibilidades. Junto a la lectura de una selección importante de textos, los estudiantes participaron de talleres. Se ofreció una selección de microficciones con

diversidad temática y autores, esto con el propósito de que los estudiantes tuvieran un contacto directo con los relatos de microficción y sus autores para conocer sus rasgos característicos, tipológicos y temáticos. Entre ellos se atendieron aspectos como:

- Se pueden crear tomando como referencia otro minicuento, una alegoría, etc.
- Pueden contener no una historia sino una parodia de historia o el final de una historia.
- Aunque cada relato goza de autonomía, en algunos casos se requiere de otras experiencias literarias o culturales para su comprensión, pueden tener sentido alegórico, irónico.

Ana María Shua (2010) propone un micro ensayo para definir el microrrelato. “*Tienden a desaparecer si se les mira de frente: son demasiado tímidos y traslúcidos. Para escribirlos basta tomar un poquito de caos y transformarlo en un mini universo. Como las pirañas, son pequeños y feroces. Aconsejo descartarlos si no muerden*” (p. 1).

También se desarrollaron talleres con invitados especialistas en este tipo de narración; hubo un encuentro denominado *Píldoras de minificción* con el escritor Armando José Sequera quien junto a Alfredo Armas Alfonzo impulsó este tipo de narración en el país. Además su trayectoria lo ha hecho merecedor de reconocimientos y premios internacionales.

A partir de estas experiencias los estudiantes crearon sus historias. Entre las producciones surgieron los cuentos siguientes:

*La profesora indicó dibujar a mano alzada –Pregunté:
¿Qué pasa si no tengo pulso? –Y me respondieron:
Te mueres.*

Alejandra del Río

De los talleres ofrecidos a los docentes, hubo producciones que trastocaron el cuento clásico al punto de convertir al príncipe en sapo:

*La despertó la calidez de un beso. Al abrir los ojos y
ver de qué labios provenía, prefirió seguir durmiendo.*

Carolina Villalobos.

En el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Carabobo, se han desarrollado proyectos como el antes descrito con los estudiantes de la Mención y los cursantes de Castellano Instrumental, una asignatura del componente básico de la carrera. Para su desarrollo se ha contado con el aporte y participación de los profesores especialistas en las áreas específicas de Lengua y Literatura. De allí la experiencia compartida en la celebración de eventos como La toma cultural de la Facultad. Los estudiantes debían promocionar textos de microficción, compilados y encuadrados en micro formatos elaborados por ellos.

Después de leer y analizar textos en las aulas de clase, cada estudiante hizo una selección de libre escogencia; debía incluir un espacio común de información referida a las características de este tipo de narración, una breve reseña de su creación, etc. Correspondió crear dos compilaciones, una para regalar y otra para uso propio. Asimismo, las imágenes se escogieron a criterio personal, aunque debían

cumplir con todos los requisitos de presentación referidos a los créditos a los autores y fuentes de donde fueron tomadas. La actividad se desarrolló en un ambiente de mucha participación: Se escogieron textos para leer al público y se interactuó con los visitantes quienes mostraron interés por estas narraciones.

Cuando se desarrollan proyectos literarios con sentido social y personal, se favorece el interés por la lectura y escritura en tanto que adquieren valor significativo. La planificación y toda la responsabilidad que implica alcanzar el objetivo propuesto le da razón al trabajo previo que comporta investigar, escribir borradores, corregir, editar y presentar. La propuesta antes descrita se puede abrir a otras formas de proyección dentro y fuera de los espacios universitarios. Estamos convencidos de la necesidad de consolidar la lectura, la escritura y la formación cultural de los jóvenes que inician su carrera docente, aunque su especialidad no se oriente hacia Lengua y Literatura.

Por otra parte para el desarrollo de actividades de Lengua y Literatura no se pueden dejar a un lado las redes sociales. Las posibilidades que ofrecen permiten la promoción y difusión literaria mediante aplicaciones en la red, desarrollo de otros proyectos de expansión, proyección social e interrelación con otras áreas de la cultura y la comunicación: Preparar micros, abrir un espacio o página bien identificada para hacer lecturas de este u otro tipo de texto, textos poéticos, intercambios, conversatorios radiales, por Facebook, Instagram, Twitter y todas las posibilidades que brinda la web, bien conocida y usada por los jóvenes estudiantes, de manera que ellos mismos puedan emplear

estas aplicaciones, tal como otros fuera de los espacios universitarios lo vienen haciendo.

Otras actividades culturales han abierto espacios enriquecedores en el contexto universitario, dedicados a conocer las obras de escritores nacionales y universales mediante proyectos que incluyen la participación de los estudiantes en su organización. Se han planificado cine-foros apoyados en materiales actualizados y amenos que muestran la vida y obra de autores. Para ello se ha contado con escritoras como Laura Antillano quien ha sido una promotora de la cultura en el país a través de la literatura y el audiovisual. Justamente su apoyo y asesoría permitió el desarrollo de muchas de estas actividades. Los encuentros se sostienen prestando especial atención por generar interés en los estudiantes, de allí los intercambios con escritores y ponentes se ofrecen en un contexto abierto y respetuoso, de escucha a las inquietudes de los jóvenes, esto crea una atmósfera cultural de gran sensibilidad.

“El autor y su obra” es un encuentro con escritores que se realiza después de leer y analizar parte de su producción literaria. Los estudiantes junto al docente deben encargarse de la planificación del evento que incluye invitaciones, reseñas, afiches, visitas de divulgación; esto implica planificar, investigar, leer y escribir diversos tipos de texto atendiendo así muchos contenidos del programa de la especialidad y de Castellano Instrumental, desde una perspectiva dinámica e interactiva. Para la realización de estas actividades se atendió todo lo concerniente a las formalidades de la lengua oral y escrita desde su pertinencia social, por tener un objetivo real y significativo. Con

proyectos como estos, los jóvenes se acercan a la lectura y escritura desde la cultura, con conocimiento previo, así la actividad no sucumbe en la vaguedad o el vacío.

De estas actividades se pudo dar buena cuenta, entre ellas *Encuentro con Julio Cortázar*, realizada a propósito de los 50 años de la publicación de *Rayuela*, implicó la búsqueda de material fílmico que recogiera las impresiones de escritores americanos y europeos, conocedores de la obra de Cortázar, así como otros artistas y amigos que sin composturas, sin rebuscamientos ni instalaciones especiales, pero con un alto contenido estético ofrecen en este documental su vivencia con el autor. Se abrió el espacio para compartir uno de sus libros publicados después de su muerte *Papeles inesperados*. En él se recogen escritos inéditos junto a otros que fueron publicados en espacios limitados (periódicos locales). A más de veinte años de su muerte Cortázar ofreció a los lectores una extensa compilación de cuentos, poemas, cartas, crónicas de viajes, artículos, que de nuevo irradian vitalidad, humor e historias conmovedoras.

Otra experiencia audiovisual fue la película biográfica del escritor y pintor venezolano Francisco Massiani, importante figura literaria latinoamericana por obras como *Piedra de mar* (1968). El título de la película: *Francisco Massiani: Breve y arbitraria historia de mi vida* lo anticipa como su relator. El espectador participa de la historia llevado por Massiani a quien trasladan en silla de ruedas a lugares que recrea en su memoria. Sus memorias, opiniones, salidas jocosas y situaciones absurdas, en unos casos conmueven hasta las lágrimas y en otros, la extravagancia conduce a la risa desplegada. El desarrollo de este encuentro se planificó con

el mismo principio de participación de los estudiantes en todas las etapas de su desarrollo.

Así como estas, otras actividades han abierto espacios para la participación activa de estudiantes y profesores. Algunas las realizan los estudiantes de manera independiente, sin la presencia del docente, es el caso de un grupo de teatro y un club de lectura. Las oportunidades de encuentro con estos grupos nos dice de una gran capacidad organizativa, de compromiso y niveles de creatividad que han permitido a algunos profesores disfrutar sus puestas en escena y sus encuentros. La universidad debe insistir en estimular este tipo de actividades, pues el saber no es exclusivo del aula de clases, las experiencias de pasillos, de otros espacios abiertos para el encuentro con la cultura en muchos casos resulta más productivo.

Promoción de la lectura

La promoción de la lectura es una actividad planificada y sistemática que busca lograr que las personas lean más o inician a un grupo de personas en la lectura. Toda actividad de promoción de la lectura se desarrolla comúnmente a largo plazo. Esta actividad es propiciadora de hábitos, educación, reeducación y nuevas actitudes, crea o afianza el hábito lector, enfatiza el papel de la lectura como actividad cotidiana, genera una relación afectiva positiva entre el lector y la lectura, anima al uso de los materiales de lectura en relación directa con las necesidades y expectativas de los lectores y con los requerimientos propios de la dinámica de las comunidades. Los adultos nos convertimos en

narradores desde que el niño se abre al lenguaje, allí comienza la magia de la lectura.

El uso de la biblioteca en la escuela

- Biblioteca de aula.
- Biblioteca escolar
- Rincones de lectura
- Estimular la creación de la biblioteca personal: Nos representa por nuestro gusto lector, nos identifica con nuestras preferencias, crea sentido de pertenencia frente a los libros, afianza el hábito lector.

Es necesario que el docente de aula establezca un horario para las actividades literarias, un espacio permanente que permita la planificación y desarrollo de proyectos y actividades literarias.

Ideas para trabajar en el aula. Una propuesta basada en la experiencia docente: Durante el año escolar algunos docentes en acuerdo con sus estudiantes, decidieron llevar un registro de las lecturas realizadas. En este registro se debía escribir: el nombre del lector/a, título del cuento, nombre del autor/a, una reseña y su opinión sobre la lectura. Se colocó una hoja grande de papel en un espacio del aula para que cada estudiante pudiera dar cuenta con toda libertad de los textos leídos, escribiendo de manera espontánea.

El cuadro que se muestra a continuación recoge el trabajo de Juan. Decidió hacerlo en su cuaderno, lo que implicó pasarlo al cuadro. Al proponerle que escribiera directamente

en el cuadro, dijo que le gustaba más en su cuaderno. Es posible que el hecho de ajustar su producción escrita a la consigna de cada cuadro, le generara cierta inseguridad. En todo caso se recogió todo su trabajo y se adaptó al cuadro para darle un poco de claridad a la idea que se desea exponer. Cada línea horizontal de cuadros le corresponde a cada uno de los estudiantes. El cuento leído fue La Sayona y otros cuentos de espanto. Una compilación de Mercedes Franco (2014) que recoge cuentos y leyendas de la tradición oral.

Cuadro 8. Registro de lectura.

Nombre del Niño
Juan
Nombre del cuento
La sayona y otros cuentos de espanto
Autor/a
Mercedes Franco Es un cuento de terror, los dibujos son un poco feos.
Reseña
La Sayona era muy guapa pero cuando se ponía furiosa era muy fea e invitaba gente a su casa para comérsela. Un día fueron 2 hombres a su casa escucharon música y se divertieron, pero al final invitó a 1 de los hombres y le comió la cabeza.
Opinión
Es muy guay, me ha gustado mucho. 4 ☆☆☆☆

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Ferreiro y Teberosky (2003).

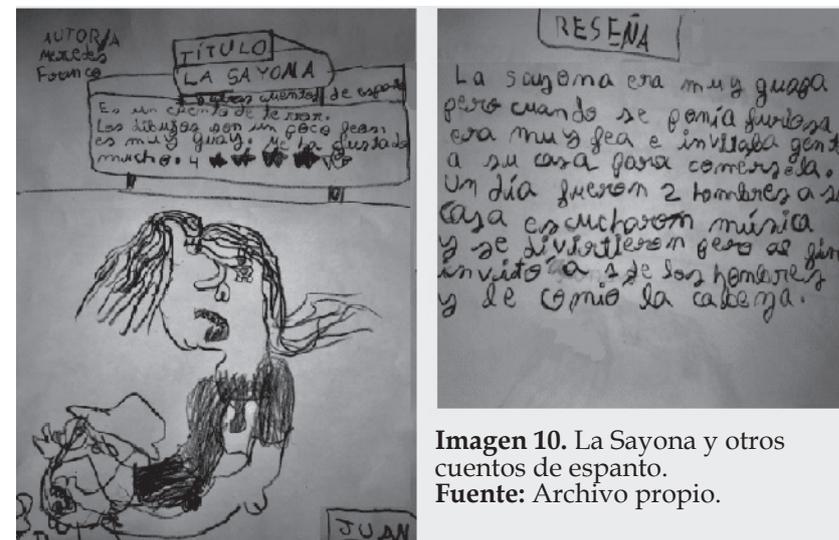


Imagen 10. La Sayona y otros cuentos de espanto.
Fuente: Archivo propio.

Concurso de cuenta cuento

La narración de cuentos de la tradición oral ofrece muchos beneficios en la formación de niños, niñas y jóvenes. En primer lugar, porque los acerca a la cultura, estimula su identificación, ayuda en el desarrollo de la lengua materna, desarrolla la expresión oral y la expresión corporal, la dicción, ayuda a superar el miedo escénico, promueve el intercambio. Muchas de estas ventajas también se enriquecen con los textos literarios leídos en voz alta Morote (2008). Algunas estrategias para promocionar los concursos de cuenta cuento se pueden organizar en el marco de una celebración especial.

Después de compartir las impresiones del cuento o los cuentos leídos –preferiblemente cortos se propone a los estudiantes aprenderlos para contarlos sin apoyo de la escritura. A partir de allí se tomará del horario de

clases el espacio escogido para la literatura y se inicia una preselección de los cuentos que van a representar el aula. Los seleccionados irán a la competencia con los representantes de las otras aulas.

Carnet de biblioteca: El carnet de biblioteca es una alternativa interesante para estimular la lectura a través del préstamo de libros. En la experiencia docente, es recomendable desde el nivel Preescolar. La variedad que puede ofrecer una biblioteca de aula permite a los representantes hacer préstamos a través del carnet de su representado/a. Así ha sucedido en experiencias con bibliotecas de aula en el nivel Preescolar. Un niño retiró una revista de cocina con su carnet para que su mamá pudiera copiar una receta que le interesaba.

Al culminar la lectura:

Al terminar se puede hacer un pequeño debate sobre qué les ha gustado y qué no del texto y se pueden explicar algunas palabras que no se hayan comprendido.

- Lectura desordenada y espontánea: Cada uno lee lo que quiere y cuando quiere.
- ¿Preguntar acerca del comportamiento de algún personaje de la historia?
- ¿Qué habrías hecho en su lugar?
- Imagina que ese personaje vive en tu ciudad, o en un lugar que elijas, ¿Cómo sucedería la historia?
- ¿Y si le cambiamos el final?

Las preguntas también pueden formar parte de la tarea.

Leer el trozo de texto que más gustó, no importa si son solo dos palabras, media frase, o un párrafo entero. Tampoco importa si se repiten palabras o frases.

El cuento cada vez más reducido: Consiste en que cada niño cuente nuevamente la historia cada vez más corta. Esta actividad estimula la capacidad de resumir porque si bien se reduce la historia, esta no puede perder la esencia de lo que narra y debe ser coherente.

La lectura equivocada: Consiste en leer el libro una primera vez y posteriormente realizar una rutina de preguntas y respuestas de los aspectos que más hayan llamado la atención del niño. Luego se procede a leer la historia cambiando el final o alguna palabra. Actividad: (Caperucita Roja).

Reporteros literarios: Se propone a los alumnos participar en la elaboración de un periódico sobre alguna literatura leída en clases. Desarrollarán diferentes secciones del periódico tomando en cuenta los tópicos analizados en la literatura. Actividad (Orígenes de los seres y las cosas).

Cuentos sonoros: Luego de leer un cuento se le propone a los alumnos crear sonidos o ritmos musicales. Puede ser una pieza musical para cada parte del cuento o en general. Actividad: (Los tres bandidos).

A trabar la lengua: Consiste en crear juegos de palabras, trabalenguas, rimas o retahílas de algún tema u objeto de interés del alumno. Requisitos: Trabalenguas, Elementos del texto poético y retahílas. Actividad: Pueden crear historias imaginarias donde incorporen la rima.

Sombrero Mágico: Se organizan grupos. Luego se realiza

¿Qué cosas extrañas notó Caperucita al acercarse a la cama de su abuelita?

Imagina que Caperucita llega al lugar donde tú vives ¿dónde viviría, ¿qué haría?

Tomado de Kaufman y otros (2012)

Jugamos con los poemas

Cambios que se pueden sugerir en poemas:

- Otro título, leer un poema para colocarle otro título distinto o un título si no lo tiene.
- Trastocar los versos del poema, es decir, cambiar el orden de los mismos.
- Cambiar el inicio, el final, los personajes protagonistas, etc....
- Musicalización de poemas, de acuerdo con la edad, trabajar con los estudiantes empleando ritmos cercanos a ellos como: rap, rock, salsa.
- La caja de sorpresas. Jugar a escribir a partir de distintas fuentes de palabras: Cajas con verbos, sustantivos y artículos, los sustantivos y verbos se pueden seleccionar a partir de un orden temático. Ej. Se leen poemas de misterio y luego se preparan palabras relacionadas con esta temática para escribir a partir de ellas.
- Escribir a partir de recortes de frases de distintos medios impresos como: periódicos, y revistas
- Combinar el ritmo de canciones tradicionales, con otros ritmos cercanos, como por ejemplo, cantar las canciones de cuna al ritmo de tambores.
- Juegos de letras. Como los acrósticos y el cambio con algunas palabras.
- Dramatización humorística de poemas, fábulas, y novelas cortas.
- Luego de seleccionar un texto realizar una interpretación que agregue elementos paródicos, como la exageración de las características de los personajes, las situaciones y el vestuario.

- Ej. experiencia con Ese brillo en la mirada.
- Detalles: anaconda-culebra pequeña.
- Niña sacando desde la cortina del teatro una muñeca cuando no le tocaba actuar.
- Algún niño dice que no tocaba realizar alguna actuación en ese momento.
- Exagerar los atributos de los personajes: a los barrigones colocarle almohadas grandes o representar lo contrario a lo que se dice: era muy fuerte y el personaje que interpreta es muy delgado y le cuesta hacer fuerza
- Lectura progresiva de trabalenguas con ritmo de canciones y pasos combinados:

Perejil comí,
perejil cené,
y con tanto perejil
me emperejilé

Realización de postales

- Dibujos enviados en cartas. Hacer un dibujo, colocarle mensaje. Tanto el remitente como el destinatario deben llevar seudónimos. Ej.: Remitente: el cazador de estrellas. Destinatario: la luna.
- Animalario. Imaginar seres fantásticos y ponerles un nombre acorde con su apariencia, intentar hacer mini poemas. Conocemos unicornios, dragones, sirenas, centauros. Qué tal si creamos burrofantas, rinorafas.

Por allí viene la rinorafa
linda y grande con una garrafa.

Rinoceronte no la conoce
ni en el día ni en la noche
ella se cree hermosa y amiga de Rafa

Palabras con sonido

Jugar a cómo suenan los instrumentos musicales
Arrorró, aserrín, don, din, don, socorocosongo
Cha, cucha, curucuchá, cucha, tlin, clin, clon,
poropopó, pan, pan

Actividades literarias para los más grandes

La verdad sobre el caso del señor Waldemar

Después de leer el cuento “La verdad sobre el caso del señor Waldemar” de Edgar Allan Poe, una lectura extraordinaria de este maestro de la cuentística, se pueden proponer algunas actividades para trabajar la diversidad textual y este cuento se abre a esa posibilidad por el tipo de historia que cuenta, la maestría del escritor. En las experiencias con talleres de lectura muchos lectores jóvenes, atrapados por lo insólito de la historia, se acercan a preguntar si es cierto que se puede detener la muerte. La intención es disfrutar del texto, hacerlo propio, releerlo, crear sobre lo creado, abrirse a las posibilidades literarias, la intertextualidad, etc. Las actividades se pueden organizar por grupos, la pauta sería la siguiente:

- Escribir un texto de divulgación científica que dé cuenta del hecho narrado. De divulgación porque no requiere de mayores profundidades científicas, pero sí se debe informar sobre aspectos importantes como el hipnotismo

- Una noticia de prensa que tome las primeras páginas del diario, por lo insólito del alcance de la ciencia. Manejo del suceso, pero no desde el amarillismo periodístico, sino a favor de la información sobre hechos que pueden mejorar la vida.
- Una entrevista a Poe que recoja el contexto del lugar de la entrevista, el ambiente, la personalidad del autor y por supuesto las preguntas y respuestas. Búsqueda de referencias sobre entrevistas en la literatura o en el arte en general.
- Otorgarle un premio en un concurso de cuento, argumentando las razones del por qué logró ese lugar. Esta actividad estimula el análisis y la crítica literaria. Dependiendo del nivel de exigencia el estudiante debe apoyarse en diccionarios de sinónimos para darle mayor nivel a su vocabulario, investigar referencias sobre premios literarios otorgados, para saber cómo se escriben los veredictos e incorporar lo propio.
- Hagamos un juicio.

Actividades para trabajar con estudiantes de media en adelante.

Después de leer el cuento Caperucita Roja, se divide el aula de clases en dos grupos, unos representarán a Caperucita como abogados defensores y el otro grupo al lobo. No tiene que ser una división en partes iguales, se da libertad para que los “abogados” escojan su “cliente”. El pizarrón también se divide en dos partes, una para cada personaje, allí se escribirán las acusaciones que cada grupo dará a su oponente. Nadie puede salirse del texto, los

argumentos se construyen desde lo que señala el cuento. En esta actividad se estimula el razonamiento, la reflexión, la argumentación. El cuento es conocido, si no por todos, por la gran mayoría, pero con la actividad deben releer, develar lo que se esconde detrás de lo no dicho o en algunas palabras.

Los libros y los lectores, algunas recomendaciones...

Muchos afirman que la literatura no tiene edad, otros especifican las edades en las que un niño debe leer un cuento determinado. En ambos casos la frontera no está delimitada y no puede estarlo porque se caería en un extremismo incapaz de atender la subjetividad de ese pequeño que es ante todo un sujeto capaz de hacer elecciones. En algunos momentos las inquietudes de un niño lo han conducido a leer una obra escrita para adultos. Son muchos los testimonios sobre experiencias infantiles de lecturas prohibidas de escritores como Bocaccio leído a los ocho años edad, de manera furtiva (Gallego, 2014). Así mismo un buen cuento infantil puede seducir y atrapar el interés de un lector adulto.

Intentar imponer obras literarias descontextualizadas de las necesidades e intereses de niños y/o jóvenes, con frecuencia conduce al fracaso (sobre todo si son mal llevadas por el docente) y no porque se piense que estos posibles lectores carecen de competencias para abordarlas, sino porque “su apropiación de la invención estética les hace ver y entender cosas diferentes–no necesariamente inferiores– de las que verá y entenderá cuando tenga 20, 40

ó 70 años” (Rosell, 2013, p.6). Al respecto Colomer (2017) habla de la importancia de ofrecer a los niños una literatura que se adapte a su imaginario artístico, conformado por obras literarias que “han sabido situarse a su altura y ver el mundo desde la perspectiva de sus intereses, emociones e intelecto; obras que aprovechan también su capacidad de juego con los materiales o su fascinación por la imagen” (s/n).

Lo específico de la literatura infantil no es alimentar al niño con una versión del mundo a su nivel. Lo que la caracteriza es haber convertido en rasgo estilístico la forma singularmente creativa que tienen los chicos de mirar, relacionarse con el mundo y expresarlo. Todo esto es interpretado, contado y organizado por un adulto especializado en estéticos trajines con el lenguaje. Un adulto que, si es un auténtico creador, no vacilará en singularizar su discurso volcando en él toda su vida –de sus ilusiones a sus terrores– para configurar una obra única y personal, para nada inferior a la de quienes escriben para adultos, pero que, estilísticamente, será reconocible como parte del universo estético infantil (Rosell, 2013, p.7).

Las recomendaciones que se ofrecen a continuación se inician con lecturas para los más pequeños, sucesivamente se ofrecen títulos para lectores de mayor edad hasta los textos para grandes. Aunque muchos de estos libros marcan en sus portadas la edad determinada para su lectura, se optó por dejar abierta la posibilidad de que el docente se apoye en su criterio y asuma una postura abierta en la oferta a sus estudiantes, sabemos que un libro aunque se defina

para niños, también puede ser una opción muy interesante para adultos. Por nombrar algunos cuentos, tenemos *Un elefante ocupa mucho espacio* y *Zorro*, de este último ya se hizo referencia, así mismo los niños o jóvenes deben tener la libertad de acercarse a la literatura sin prejuicios.

Estas sugerencias son apenas una mínima selección de la inmensa oferta de textos literarios que ofrece la industria editorial, esto sin incluir la riqueza de la tradición oral de la que apenas hay alguna muestra. Los textos, las reseñas y las posibles actividades solo intentan compartir parte de la experiencia recogida en los años de actividad docente junto al trabajo en el espacio editorial, razón por la que encontramos tantos títulos de un mismo grupo editor.

Cómo serán mis cuernos, un libro de Gusti (2006): Este es un pequeño cuento que habla de la identificación de un carnerito con su papá. Se recomienda porque los niñitos pequeños encuentran en esa etapa de identificación y el cuento coopera con la resolución de las diferencias físicas entre el carnerito y el padre y su proyección a la adultez “Cuando sea grande quiero ser como mi papá”.

Luis el tímido, de Sergio y Maya Missana (2015): Esta también es una pequeña historia muy bonita; trata de un elefante muy tímido, siempre al lado de su mamá (como sucede a algunos niñitos cuando van al parque o a otros espacios sociales como la escuela), los demás animalitos le decían “mudo” porque no hablaba con nadie hasta que llega un animal feroz que aterra al grupo. Todos huyen y Luis grita tan fuerte que es capaz de asustarlo, al punto que el animal desaparece. Desde ese momento se hizo popular y ahora lo llaman el gritón.

Los fantasmas en mi cuarto, Celso Román (2006): Todos los miedos afloran a la hora de dormir, pero nos damos cuenta que son las sombras de las cosas de la casa (la sombra de una sombrilla, por ejemplo) lo que parece un monstruo. Luego llega mamá, y todos esos bichos huyen.

Fauna de palabras, Fedosy Santaella (2007): Es un juego con los nombres de algunos animales, se combinan y se hacen mezclas muy divertidas e ingeniosas.

El perro del cerro y la rana de la sabana, de Ana María Machado (1986): Una divertidísima historia escrita en versos, sobre un perro y una rana que caen en una discusión interminable para demostrar cada uno su valor y capacidad de riesgo, muy superior al de su contrincante; los animales se acercan, hacen sus apuestas y se forma el alboroto hasta la llegada del león con su rugido colosal haciendo huir a todos. El perro y la rana se unen para enfrentar esta verdadera prueba de valentía.

Yo tenía 10 amigos: Este cuento se basa en la canción Yo tenía 10 perritos, pero con la particularidad de ser un niño que se entristece cada vez que se va un amigo. Se queda solo, se va a casa muy triste, pero al entrar y encender la luz se lleva una gran sorpresa que le tenían guardada. El texto escrito es una versión de Gerald Espinoza (2010) quien también lo ilustra con imágenes extraordinarias.

El oso, el mejor amigo del hombre de María Fernanda Heredia (2015): Es la historia de una mascota a la que no le gusta su nombre, algunos animales se burlan de él, lo asustan, está tan triste que decide irse de la casa, pero descubre que su dueño lo quiere muchísimo y se regresa junto a él. Es un canto a la amistad, nos dice cómo el afecto nos fortalece y

nos brinda seguridad, porque después no le importan las burlas, ni le asustan los otros animales.

Por si no te lo he dicho: La misma autora nos recrea la relación entre una hermana grande y su hermanita “¿Te he dicho que a los 10 años te saldrán bigotes?”. A medida que avanza la historia irá intentando hacerle creer más disparates movida por los celos, para luego confesarle lo verdaderamente cierto, que la quiere muchísimo, que no permitirá que nadie se meta con ella y la defenderá de todo. Estimula el afecto familiar y muestra de manera chistosa y sin importancia mayor esas pequeñas peleas entre hermanos, mezcla de competencia y amor.

El dragón y la mariposa: Cuando Plácido y Bárbara descubren el significado de sus nombres se dan cuenta que no combinan con su manera de ser, lo resuelven haciendo un intercambio. Es un gracioso cuento de Michael Ende (2004) contado en verso.

La araña: Al oír el grito de mamá todos en casa corren en su auxilio. Se trata de una araña que apareció en el baño, pero el grito no coincide con el tamaño del animal. Laura Antillano (2010) nos ofrece una historia divertida que junto a las hermosas ilustraciones de Coralia López, atrapan la atención de los más pequeños.

El pececito vanidoso. Omaira Bolívar (2005) nos cuenta la historia de un pretencioso que se lleva una gran lección.

Fernando furioso: Fernando está muy bravo porque su madre no lo deja quedarse despierto viendo televisión. Cada vez se enfurece más y la rabia va acabando con todo lo que lo rodea, la casa, la calle y hasta el planeta, al punto que termina sentado en la galaxia, en un pedacito de

cama, preguntándose por qué se puso bravo. Es un cuento extraordinario de Hiawyn Oram y Verónica Uribe (1989). Las situaciones extremas producen risa.

Muchos docentes, en ese empeño ejemplarizante y moralista, consideran que esta historia no es una buena influencia para los niños, como si por no leerla no tuvieran rabietas. Al contrario, la escenificación de situaciones de este tipo llevadas al extremo, le dan carácter de comicidad a esas posturas exageradas en las que a veces se cae. Los niños no serán más bravos por leer el cuento, lo que sí puede ofrecer la historia es el reflejo de desproporciones innecesarias. En todo caso nada hay que explicar ni aleccionar, basta leerlo y disfrutarlo espontáneamente.

Narcisa ha desaparecido: Una niña descubre que su gata Narcisa desapareció; su preocupación teje una historia de misterio y diversión, hasta que descubren a Narcisa en el lugar menos esperado de la casa. Es un cuento de Laura Antillano (2005), propio para los pequeños, con hermosas ilustraciones de Delia Contreras.

Risas y rosas de Fernando Pérez Arteaga (2010): Poemas tiernos y graciosos que sirven para jugar con las palabras.

Juan de papel: Un extraordinario cuento de Armando José Sequera (2012) toca el tema de la tolerancia y aceptación de las diferencias. Con gran maestría y cargada de mucho humor el autor nos presenta al personaje: "Juan era un niño como cualquier otro. Jugaba, iba a la escuela y tenía miedo de que los animales se extinguieran en el mundo..." El detalle que lo diferencia de los demás niños es que Juan era de papel y esa diferencia Antonio no la soportaba. Al final nos llevamos una gran sorpresa.

Los tres bandidos de Tomi Ungerer (2008): Tres bandidos malos asaltan y roban a los pasajeros que viajan en carruajes por el camino, pero un día se sorprenden al encontrar en la carreta asaltada a una niña sola y sin dinero. Como la costumbre es llevarse el botín, se llevan a la nena que es lo único que lleva el carromato, pero no saben qué hacer con ella y a partir de la presencia de la niña, sus vidas adquieren mejor sentido.

Limericks de espanto y brinco (Ana Marina Araujo 2009): Poesías divertidas, invitan a la creación y ofrecen conocimiento de esta forma poética. La experiencia con lectura y producción de Limericks con niños de tercer grado de primaria fue enriquecedora. El trabajo se inició a partir de la elección de este poemario. Formó parte de los textos llevados por la maestra para hacer la selección del libro a leer en ese período; la presentación hecha por la docente y la lectura de algunos poemas atrajo la atención de los niños al punto de ser el elegido.

La maestra acompañó las lecturas, salvo en los casos en que algún niño tomaba el libro para leerlo solo o con algún compañero. Se propuso investigar por qué llevan ese nombre, cada niño llevó información que se compartió en grupo, algunos los consideraban difíciles de construir, otros se arriesgaron y comenzaron a crearlos. Así que la docente propuso crear limericks entre todo el grupo (orientados por ella), se iban escribiendo en el pizarrón a ver qué tan difícil resultaba cumplir con la estructura y se trabajó en ello. De allí se planificó hacer un libro de limericks. Debía llevar información común sobre su forma poética, incluir creaciones propias y hacer una compilación de los

preferidos. Esta creación tuvo como finalidad invitar a otros grados para hacer la presentación, lecturas e intercambio de experiencias. Se dividieron las tareas para el desarrollo del plan final.

La isla de cartón, de Elvia Silvera (2011): Se desarrolla a través de versos y poesía. Esta isla tiene personajes muy particulares que harán reír a los lectores. Papá encuentra una boleta con muy malas calificaciones, por la fotografía de la portada reconoce a su hijo; lo llama para reprenderlo, pero la esposa lo invita a detallar la boleta y así descubre que es de él cuando estaba pequeño. Encuentros divertidos con el amor, el parentesco y otras travesuras que suceden en la escuela. Este libro facilita el desarrollo de estrategias para producir textos divertidos e ingeniosos. Se organiza el aula en grupos. Se entregan diversas lecturas del texto para que un grupo produzca una historia similar a la leída, otro represente una de esas historias, otro debe dar cuenta de lo leído. Esto como una actividad que permita recrearse en las historias.

¡Ay! Cuanto me quiero, de Mauricio Paredes (2009): Una historia simpática, de un niño que se sabe muy querido por sus padres y le da rienda suelta a todo su egocentrismo; conoce a una niña, establece una relación de amistad con ella y descubre otras inquietudes e intereses.

Palabrerías, expresiones populares, para divertirse sin ton ni son: Otra entrega de Elvia Silvera (2009), súper divertida, de juego de palabras, colmos, adivinanzas, sube el telón y baja el telón. Es una recopilación de juegos y tradiciones que abre a los niños la posibilidad de realizar sus propias creaciones, pícaras y divertidas, además les estimula el pensamiento

abstracto y el intercambio a través de la literatura.

De Armando José Sequera, *Teresa* (2000), *Los hermanos de Teresa* (2008) y *Mi mamá es más bonita que la tuya* (2005): Tres libros recrean las vivencias de una niña pequeña, inquieta y curiosa que vive con sus padres y hermanos. Entre risas y ternura Teresa sorprende al lector con sus preguntas y salidas ocurrentes, en algunos casos deja perplejos a quienes la rodean, no se conforma con respuestas simples, de igual forma sus reflexiones se enmarcan entre el ingenio, y la diversión, de allí que sus ocurrencias provocan la risa del lector y le identifican de inmediato con el personaje, aun si es adulto porque lo transportan a su infancia. Así lo señala una lectora “Creo que todos alguna vez hemos sido como Teresa, por lo que considero que es una lectura para todas las edades”.

Fantasmas a domicilio: Nuevamente María Fernanda Heredia (2006) nos ofrece una historia dividida por capítulos, muy divertida en la que se ofertan fantasmas de acuerdo a los pedidos de los clientes.

Un elefante ocupa mucho espacio: Extraordinaria colección de cuentos con alto nivel literario, el tema de la libertad y el respeto se presentan muy bien manejados por Elsa Bornemann (2005), su autora. No es un libro aleccionador ni moralista, mantiene la calidad estética, por eso atrapa al lector de cualquier edad, aunque esté clasificado como un libro infantil.

El secuestro de la bibliotecaria, de Margaret Mahy (2002): Una interesante y muy divertida aventura, la bibliotecaria del pueblo ha sido secuestrada por unos bandidos que no saben leer. Durante el secuestro se desata una epidemia

que solo se puede curar investigando en los libros. La bibliotecaria debe tomar acciones y esto cambia el curso de los acontecimientos.

Noninoni: Rosario Anzola (2006) nos ofrece una hermosa historia que narra la relación de amistad entre una nena y su tatarabuela de casi 90 años. La niña siente que Noninoni y ella son muy parecidas porque tienen muchas coincidencias. Estimula el respeto, el amor y el intercambio más allá de cualquier edad.

El rock de la momia (Antonio Orlando Rodríguez, 2005): Poemas a momias, esqueletos y diversos monstruos. Una manera muy divertida de acercarse a la poesía y crear canciones de diversos tipos, raps, etc.

El maravilloso rayo verde, de Marisa Vannini (2010): Lograr divisar el rayo verde requiere de una aventura que deben vivir los personajes de esta historia. Para alcanzar su deseo se ven envueltos en algunas situaciones inesperadas e inolvidables. No cualquiera puede verlo, solo las personas especiales.

El ruiseñor y otros cuentos de Hans Christian Andersen (2007). Tres cuentos clásicos de la literatura para niños. Excelente posibilidad de trabajar clásicos de la literatura infantil, que siguen teniendo mucha vigencia en la vida anímica de los pequeños.

Ese brillo en la mirada: En esta oportunidad Elvia Silvera (2008) nos ofrece una novela breve, postulada como uno de los mejores libros para niños y jóvenes del Banco del libro en 2010. Escrita con un alto nivel literario y una manera que envuelve al lector rápidamente, es una hermosa historia en la que se mezclan situaciones tiernas, y una aventura en el

parque del este de Caracas.

El terror de sexto 'B' y otras historias de colegio (Yolanda Reyes 2006): Una serie de cuentos que se identifican con las vivencias y el sentir de los niños de esta edad, dan salida a los deseos de transgresión, el amor y las tremenduras cometidas en las clases aburridas. Son historias muy divertidas.

Querido hijo estás despedido, de Jordi Sierra (2002): Una historia aparentemente dura por la decisión de una madre de despedir a su hijo, un niño insoportable. De él se quejan en la escuela, los vecinos, transeúntes y hasta en su casa; la mamá le da un ultimátum y tiene de plazo un mes para irse de la casa. No se imagina que el asunto va en serio. Debe partir, pero gracias a una niña que lo orienta, logra resolver la situación rápidamente. El niño no es abandonado, todo sucede en un solo día, pero es interesante para intercambiar opiniones acerca de cómo uno desde pequeño va construyendo también un lugar de aceptación en los grupos. Interesante leerlo, atrapa desde el inicio, los comentarios recibidos son muy positivos.

Diana en la tierra Wayuu: Esta hermosa historia de Laura Antillano (2001) que recrea el paisaje y la cultura de la etnia Wayuu en la península de la Guajira. Es la historia de Diana que va al colegio y desde allí se inicia un viaje extraordinario. Este libro acerca a ese espacio de la geografía y cultura venezolana desde las situaciones que le toca vivir a Diana y a su gran amigo Juyá, interesante para intercambiar impresiones y conocimiento a partir de la lectura.

Orígenes de los seres y las cosas (Ivonne Rivas (2008): Este

libro cuenta el origen del mundo desde la tradición de algunas comunidades indígenas venezolanas, junto a la belleza de los relatos y sus ilustraciones, los niños conocen la historia de nuestros antepasados.

Historias que espantan el sueño: Un libro de Fedosy Santaella (2007) Atrapa al lector apenas inicia su lectura, es interesante para estimular el gusto por leer. La mejor reseña que se puede hacer de este libro la escriben Armando José Sequera y Luiz Carlos Neves (2008). Este libro está compuesto por siete cuentos, varios de ellos magistrales muestras de literatura de terror para niños y jóvenes. Me referiré especialmente a cuatro de estos relatos que hacen que su lectura se disfrute en verdad: *Yoamoatodoel mundo dice*, *La playa solitaria*, *El escondite de los risitas* y *La niñera mala*. En el primero de tales cuentos, un niño conoce mediante el Chat a alguien que se identifica como Yoamoatodoel mundo. Con quien se oculta tras ese nombre inicia una relación epistolar de amor/odio que lleva a un final parecido a una de las más escalofriantes leyendas urbanas generadas por Internet: la de la doncella ciega (Blind Maiden).

Tanto el desarrollo del relato, como su final, han hecho a muchos de sus lectores jóvenes perder el sueño y a muchos padres de estos reclamar a la editorial por su publicación y a algunas docentes por habérselo recomendado a sus alumnos. Ello, en lugar de constituir un pecado, una falta o un defecto, habla de la capacidad literaria del autor, capaz de transmitir una sensación de horror tal, que en tiempos de un cine y una televisión repletos de escenas y efectos altamente violentos y escalofriantes, logra enormes sensaciones de miedo con

el único recurso de la palabra.

Sobre el miedo literario es mucho lo que se puede decir, pero basta señalar que el mismo, aunque a veces disipe el sueño nocturno por unas horas, es infinitamente menos dañino o peligroso que el miedo provocado por los noticieros de televisión, las películas de terror, los video juegos y los exámenes de las materias que no se dominan.

La playa solitaria presenta a una niña y a su madre, quienes se encuentran en un lugar vacacional con playa. Allí se topan con una atemorizante niña fantasma.

Este texto también invoca ese miedo sabroso que formó parte de las antiguas noches de la humanidad, cuando el único medio de comunicación era la voz de hombres y mujeres, en torno a esas hogueras que, aparte de extender el día, mantenían a raya a los horrores ocultos en las sombras.

El escondite con las risitas es, además de terrorífico, kafkiano y hasta recordatorio de algunos de los mejores momentos del clásico de Lewis Carroll *Alicia en el País de las Maravillas*. Sin advertirlo, Pablo, su protagonista, se introduce en un universo de juegos al aire libre del que, al parecer, no hay escapatoria. Allí se topa con unos seres demenciales y demoníacos conocidos como “Los Risitas” por su risa de niños-hiena.

La atmósfera creada en este cuento es un gran logro de Fedosy Santaella, pues permite compartir el miedo cósmico que embarga a su protagonista. *La niñera mala*, que rememora en los lectores a Vicky, la malvada e inquisitorial niñera de la serie de dibujos animados *Los padrinos mágicos*

es peor que esta.

Los lectores se identifican con el niño narrador, cuyo hermano, Javi, es víctima reiterada de esta perversa “cuidadora”. Pero el narrador es alguien muy particular, aunque logra imponer algo de justicia, muestra al final del cuento que su condición especial proviene de un horror mayor que el que se ha contado hasta entonces.

Con este libro, puedo (sic) afirmar que Fedosy Santaella se asienta en la literatura para niños de Venezuela y del resto del continente americano, como uno de sus cultores más destacados.

Cuentos para jugar de Gianni Rodari (2008): ofrece una serie de cuentos sorprendentes, cada uno con tres finales, en la última parte del libro, el autor nombra el final de su preferencia, pero si al lector no le gusta ninguno, puede crear el que le parezca mejor. Es un buen estímulo como ejercicio literario. Con este libro docentes y estudiantes pueden participar de la producción de los finales de su preferencia y compartirlos porque se puede trabajar con lectores grandes y pequeños.

Por culpa de la poesía (Armando José Sequera, 2009). Con un estilo cargado de humor, de vivencias en algunos casos biográficas, un poeta narra la historia de cómo se convirtió en escritor. Parece que su flacura y el poco éxito con las muchachas durante la educación media le ofrecieron la mejor idea para alcanzar el éxito deseado, al punto de lograr tener tres novias al mismo tiempo, lo que no duró mucho tiempo, pero le permitió ser más visto que ningún otro. El tema es altamente significativo para los jóvenes, pues muestra niveles de empatía con

algunas inseguridades manifiestas en la adolescencia. En encuentros literarios o presentaciones del libro los jóvenes se acercan al autor para solicitarle ayuda con sus producciones escritas a fin de acercarse a los logros del personaje.

Una tía excesivamente cariñosa (2010): El mismo escritor de *Por culpa de la poesía* nos deleita con una serie de cuentos que nos toman por sorpresa, algunos se recrean en situaciones familiares que nos hacen reír por las salidas ingeniosas de sus personajes.

El fantasma de Canterville. Óscar Wilde (2010), este escritor universal, nos recrea con una historia divertida, marcada por la ironía, la crítica y el contraste cultural entre una familia inglesa, tradicional, apegada a sus creencias y otra norteamericana, burguesa, moderna y consumista, compra un castillo inglés habitado por un tenebroso fantasma. La advertencia no detiene la compra, muestran hasta cierta incredulidad, pues consideran que si hubiese un verdadero fantasma ya estaría en los Estados Unidos. El honor del fantasma es sometido a la burla y travesuras de los pequeños de la familia; los adultos descalifican sus acciones para asustar y así va perdiendo su distinguida condición fantasmagórica. La historia también promueve la humanidad y la solidaridad para quienes necesitan apoyo. Un final feliz y de mucho respeto a la dignidad.

El diablo de la botella: Robert Louis Stevenson (2013), excelente escritor, ganador del premio Pulitzer de literatura. El enigma y el suspenso atrapan al lector en una historia interesante que nos invita a reflexionar ante la esperanza de poder tener todo lo que deseamos, pero a un costo que

puede resultar muy alto.

La isla del tesoro (2016). Stevenson nos cuenta una interesante historia. Un joven lector descubre un mapa que muestra el verdadero lugar donde se encuentra un famoso tesoro. Esta revelación lo estimula a ir en su búsqueda; las peripecias y vicisitudes narradas, envuelven al lector en un viaje de aventuras, que después del regreso a casa, no deja en el protagonista muchas ganas de volver a buscar lo que aun se encuentra en la isla.

El almohadón de plumas y otros cuentos: Un clásico de la cuentística universal, escrita por Horacio Quiroga (2008), escritor latinoamericano. En esta obra se exploran los lugares más recónditos de la existencia humana. El lector, más allá de su edad, se ve representado en las situaciones emocionales que muestra cada uno de los cuentos. Se recomienda para trabajar junto a Psicología.

El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde: De nuevo Stevenson (2008) nos narra una historia que refiere el tema de la doble identidad. El elegante Dr. Jekyll se sirve de una creación científica para vivir todas las posibilidades que ofrece la vida, sin poner en riesgo su buen comportamiento. Para todos es un hombre honorable, pero gracias a una fórmula que ha creado se transforma en un personaje vulgar, que asiste a lugares poco decentes, se divierte de manera desenfrenada, dando salida sin límite a sus deseos. El costo es muy alto, su comportamiento alcanza niveles que no puede controlar, se desespera, entra en conflicto y cae en su propia trampa. Se recomienda para trabajar junto a Psicología.

Las aguas tenían reflejos de plata: Es una historia que

se apodera de nosotros porque con maestría Antillano (2002) a partir de un pretexto amoroso ofrece un recorrido por toda la historia de Venezuela, desde la colonia hasta 1810. Lo particular de esta obra es que se fundamenta en muchos hechos reales que motivaron la independencia de Venezuela, tratados de tal manera, que nos informa, nos culturiza, los hechos producen inquietud e interés por lo sucedido, todo dentro de un contexto con significado, que estimula al lector y le ofrece la posibilidad de conocer con mucho interés estos sucesos. Lo recomiendo para leerlo con el profesor de Historia, le va a facilitar su clase, pues los estudiantes no se sentirán aburridos.

Cuentos sin palabrotas: Ya el nombre genera curiosidad en el lector, que no puede dejar de leerlo desde el prólogo. Es una antología que ofrece un recorrido por toda la cuentística venezolana, desde Pedro Emilio Coll, José Rafael Pocaterra, hasta autores actuales. Muy buena selección. Fedosy Santaella (2009) su compilador, ofrece al final una pequeña biografía de cada autor y más adelante brinda una clase sobre los géneros y estilos literarios, muy apropiados para trabajarlos en clase.

En micro: Antología Del Microrrelato Venezolano, selección de Gabriel Jiménez Emán (2010): Es una obra que ha creado mucha expectativa porque reúne una serie de cuentos breves; algunos brevísimos, de gran interés en estos tiempos –aunque su aparición no es reciente. Se caracterizan por la fuerza expresada en la brevedad de su contenido. En twitter se han realizado concursos de minicuentos, microrrelatos o cuentos breves; tienen varias formas de nombrarlos. En esta antología se da la palabra a escritores venezolanos que

han ofrecido interesantes aportes.

La oveja negra y demás fábulas: Con la misma calidad literaria del relato corto, Augusto Monterroso (2000) uno de los grandes maestros de la literatura latinoamericana, ofrece fábulas extraordinarias cuyos temas muestran las inconformidades y sentimientos de los humanos.

Los platos del diablo: Una novela de Eduardo Liendo (2008), trata con intensidad la condición humana. Se mata a un amigo para robarle su obra literaria inédita, nadie sabe de su existencia y esto es lo que tienta al personaje a cometer el crimen. El desenlace se logra de la manera más insospechada. El tema es interesante, se trata de un plagio y todas las situaciones humanas expuestas. Interesante para los estudiantes, sobre todo porque el tema del plagio parece en los actuales momentos formando parte de nuestra cotidianidad.

La criolla principal. Inés Quintero (2009) ofrece una interesante biografía de María Antonia Bolívar, la hermana del Libertador.

La mano junto al muro: Guillermo Samperio (2003) nos brinda una selección de veinte cuentos latinoamericanos que incluye a escritores venezolanos. Las narraciones muestran las particularidades culturales representativas de la modernidad de cada país y ofrecen una muestra interesante del cuento latinoamericano.



REFLEXIÓN FINAL

Con esta entrega se da cuenta de un recorrido pedagógico marcado por un persistente deseo de saber acerca de las distintas derivaciones que resultan del proceso educativo, referido en este caso al aprendizaje y consolidación de la lengua escrita. Muchas de las experiencias, algunas afortunadas y otras cuestionadoras de la acción docente, obligaron la búsqueda de explicaciones teóricas, lo que ayudó a comprender con mayor fuerza situaciones afectivas y procesos propios de la evolución del sujeto expuesto en contextos escolares que generaban desconcierto al docente por resultar impredecibles. La idea de ilustrar los planteamientos teóricos con evidencias recogidas de la experiencia, se hizo con la intención de testimoniar lo que la teoría plantea y así aproximarnos un poco más a su comprensión.

En el espacio educativo cohabitan el sujeto que aprende, el docente y el conocimiento. En el caso de los dos primeros, debemos tener presente sus características individuales, reconocer que cada uno tiene una historia propia y una subjetividad que no siempre da cabida al control consciente de sus deseos y mucho menos a pensar que su historia personal siempre ha estado determinada por decisiones voluntarias. Somos movidos, pensados y sentidos por algo que subyace en nuestro inconsciente (Freud en Gallego, 2014).

Uno es el sujeto que aprende y el otro, el docente, el sujeto que enseña, con lugares definidos y responsabilidades específicas. El tercer elemento se refiere a los contenidos ligados a la cultura de manera que favorezcan la formación del estudiante. Tizio (2003) lo llama “triángulo herbartiano”

(p.28) cuya base no llega a cerrarse y así da cuenta del trabajo educativo.

El estudiante al aceptar la tarea de formarse culturalmente, debe adaptarse a las pautas y lineamientos educativos establecidos en función de su formación cultural (ob. cit.). El docente es quien presenta la cultura mediante los contenidos establecidos para tal fin, en este sentido debe sostener el acto pedagógico de manera que logre hacer alguna transmisión del saber cultural, es Otro con mayúscula, como lo define el psicoanálisis, con un supuesto saber que el estudiante espera le sea legado.

El tercer elemento está constituido por todos los aspectos culturales seleccionados para ser transmitidos en el acto educativo. Es precisamente el docente como representante de la institución educativa o la institución como tal, quien se encargará de tal selección y es en ese momento que se juega el proceso de aprendizaje, pues responde a una postura ideológica respecto a la pedagogía a asumir. De optar por la repetición de contenidos encapsulados, sin reflexión, sin ubicarlos en la dinámica social, en la propia vida, se arriesga el deseo de aprender. Otro será el caso, si el docente opta por una postura abierta, activa y vivencial.

De todo esto se desprende la necesaria revisión de la escuela actual. En primer lugar reconocer que el deseo, los aspectos inconscientes, las experiencias previas y la historia personal forman parte de la constitución del sujeto que aprende. Reparar en ello podría abrir los espacios para entender la escuela desde otra mirada, dispuesta a escuchar las inquietudes de sus estudiantes, concedora

de la historia, adaptada a los nuevos tiempos y organizada en función de una cultura verdaderamente representativa de la vida.

Por otra parte debe atender los aportes teóricos referidos a los procesos de aprendizaje del sujeto. En este sentido la psicogénesis da cuenta de las etapas del desarrollo evolutivo, lo que explica muchos comportamientos que a primera vista parecieran no responder a las pautas establecidas, cuando en realidad nos están mostrando elaboraciones del pensamiento que no tienen cabida en una enseñanza conductista, centrada en resultados y no en procesos. Sobre la base de estos aportes, la génesis de la escritura devela los momentos del proceso de construcción de la lengua escrita y su enseñanza con verdadero sentido comunicativo, junto a otras disciplinas lingüísticas.

La apuesta consiste en cambiar la enseñanza centrada en una mera transferencia de información por un encuentro real con la cultura. Se trata de estimular el deseo de leer y escribir para continuar leyendo y escribiendo, de saber más sobre la historia que empezó a leer la maestra y de otras que resultan amenas e interesantes porque tocan lo profundo del sujeto. Además, se hace necesario entender que cuando se ofrece el conocimiento hay que darle sentido social, pues de lo contrario no genera motivaciones para aprenderlo.

En definitiva se ha tejido una postura que toma en cuenta la lengua escrita, como un texto que significa, que refiere, que dice y reconoce el contexto social y la existencia, al sujeto con su particularidad y su vínculo con los otros y al aprendizaje como un proceso relacionado con una

dinámica compleja y recursiva que implica lo particular del sujeto y las oportunidades que da el contexto educativo y social.

REFERENCIAS

- Andersen, Hans Christian (2007). *El ruiseñor y otros cuentos*. Caracas: Alfaguara.
- Antillano, Laura (2001). *Diana en la tierra Wayuu*. Caracas: Alfaguara.
- _____ y López, Coralia (2010). *La araña*. Caracas: Alfaguara.
- _____ y Contreras, Delia (2005). *Narcisa ha desaparecido*. Caracas: Alfaguara.
- _____ (2002). *Las aguas tenían reflejos de plata*. Caracas: Alfaguara.
- Anzola, Rosario (2006). *Noninoni*. Caracas: Alfaguara.
- Araujo, Ana Marina (2009). *Limericks de espanto y brinco*. Caracas: Alfaguara.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bassols, Miquel (2011). *Las neurociencias y el sujeto del inconsciente (video)*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=JcFGnqJICAM>
- Bolívar, Omaira (2005). *El pececito vanidoso*. Caracas: Alfaguara.
- Bornemann, Elsa (2005). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Caracas: Alfaguara.
- Brousse, Marie-Hélène (2000). *Los cuatro discursos y el Otro de la modernidad*. Cali: Letra.
- Browne, Eileen (1994) *La sorpresa de Nandi*. Caracas: Ekaré.
- Calvino, Ítalo (1985). *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Madrid: Siruela.
- Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Castedo y Torres (2012). *Un panorama de las teorías de alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)*. En Cucuzza y Spregelburd (coords.) Editoras del Calderón 2012. Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.
- Colomer, Teresa (2017). *La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias*. Entrevista. El Blog de Educación y TIC13/07/2017. En: <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>
- Davídov, Vasili (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. España: Progreso.
- De Armas, Edoardo y Gallego, Flor (2006). *Un caso de segregación escolar, la maestra dice: Gustavo no aprende*. En revista EDUCAR, N° 37. Abril-Junio 2006. México.
- De Rojas, Fernando (1990). *La celestina*. Bogotá: Oveja Negra.
- Díaz, José (1991). *Los maestros carecen del hábito de la lectura*. Caracas: El Nacional
- Dirección de Educación Preescolar (2001). *Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares*. Tomo I. Caracas: Grupo didáctico.
- Dubois, M. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eagleton, Terry (2004). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ediciones Ekaré (1996). *Chumba la cachumba*. Caracas
- Ende, Michael (2004). *El dragón y la mariposa*. Caracas: Alfaguara.
- Espinoza, Gerald. (2010). *Yo tenía 10 amigos*. Caracas: Alfaguara.
- Evans, Dylan (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia. y Teberosky, Ana (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y Volnovich Juan (1981). *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*. Barcelona. Gedisa.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Franco. Mercedes (2014). *La Sayona y otros cuentos de espanto*. Caracas: Ekaré.
- Freud, Sigmund (1992). *La novela familiar del neurótico*. Vol. IX. Argentina: Amorrortu.
- _____ (1992). *Personajes psicopáticos en el escenario*. Vol. VII. Argentina: Amorrortu.
- _____ (1996). *Más allá del principio del placer. Obras completas*. Tomo 3. España: Biblioteca nueva.
- Gallego, Flor (2014). *Literatura y psicoanálisis, entre el ser y el semblante*. En: Revista Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 8, N° 14, Enero-Junio 2014. Año 18, N° 61/ 517-526. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- _____ (2014). *Promoción de lectura y escritura desde la agenda escolar*. En Educere, Revista de investigación. Universidad de Los Andes.
- _____ (2006). *El cuento y el saber del inconsciente*. En: *Infancia, Adolescencia y Discurso Analítico*. Valencia. IADA, Foro del Campo Lacaniano de Venezuela.
- Gallego, Flor y Henríquez, Aura (2017). *Marco teórico conceptual piagetiano contextualizado en la experiencia pedagógica*. Inédito.

- García, Guillermo (2011). *Reflexiones acerca de la pedagogía constructivista de la lectoescritura inicial*. En revista Lectura y vida: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Garcia.pdf.
- García Márquez, Gabriel (1985). *El gallo no es más que el gallo*. Pluma.
- Georges, Jean (2003). *La lectura, lo real y lo imaginario*. En: *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Josette Jolibert y Robert Gloton (comp.). Barcelona. Gedisa pp. 62-70.
- Gusti (2006). *Cómo serán mis cuernos*. Caracas: Alfaguara.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heredia, María Fernanda (2015). *El oso, el mejor amigo del hombre*. Caracas: Alfaguara.
- _____ (2004) *Por si no te lo he dicho*. Caracas: Alfaguara.
- _____ (2006). *Fantasmas a domicilio*. Caracas: Alfaguara.
- Jiménez Emán, Gabriel (2010). *En micro: Antología Del Microrrelato Venezolano*. Caracas: Alfaguara.
- Kaufman, Ana María y otros (2012). *El desafío de evaluar. Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Lacan, J. (1968). *De un Otro al otro*. Seminario 16. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1983). *El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2008). *Escritos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana*. Caracas: Novedades educativas.
- Lerner, Delia y Levy, Hilda (1995). *La génesis escolar de la escritura*. Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección general de Planeamiento. Dirección de currículum.
- Liendo, Eduardo (2008). *Los platos del diablo*. Caracas: Alfaguara.
- Machado, Ana María (1986). *El perro del cerro y la rana de la sabana*. Caracas: Ekaré.
- Mahy, Margaret (2002). *El secuestro de la bibliotecaria*. Caracas: Alfaguara.
- Malmberg, Bertil (1981). *La lengua y el hombre*. Madrid: Itsmo.
- Miller, J. (1979). *Teoría de la lalengua*. En: Revista Analítica. Caracas: Ateneo.
- Missana, Sergio y Maya (2015). *Luis el tímido*. Caracas: Alfaguara.
- Moffet, J (1996). *Alfabetización por todos y para todos*. En Rodríguez, M (Comp.). *Alfabetización por todos y para todos* (pp. 15-30). Buenos Aires: Aique.
- Monseny Josep y Bolea Enric (2009). *Educar aún... El educador frente a los retos de la enseñanza*. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE: Horsori. España.
- Monterroso, Augusto (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Caracas: Alfaguara.
- Morote M, Pascuala (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Murillo Chinchilla, Verónica (2015). *La ilustración de los cuentos de Perrault: Tantas Caperucitas como lobos*. En: Revista de Lenguas Modernas, N° 22, / 43-67.

- Nazoa, Aquiles (s/f). *El perro, el chivo y los tigres*. Caracas: Ekaré.
- Oram, Hiawyn y Uribe, Verónica (1989). *Fernando furioso*. Caracas: Ekaré.
- Orozco, María Teresa (2009). *El libro álbum: definición y peculiaridades*. Universidad de Guadalajara. En: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.Htm>.
- Paredes, Mauricio (2009). *¡Ay! Cuanto me quiero*. Caracas: Alfaguara.
- Paternak, Miklós (2006). *Convención e innovación. Notas sobre las ilustraciones* En: *Orbis Pictus. Estudios de Historia cultural. Difusión y pensamiento*. Pp. 86-114 En línea: http://www.historiacultural.net/hist_rev_paternak.htm.
- Paz, Octavio (1972). *El arco y la lira*. España: Fondo de cultura económica
- Pérez, Fernando (2010). *Risas y rosas*. Caracas: Alfaguara.
- Piaget, Jean (1977). *Piaget explica a Piaget. Conferencia*. Documental producido por la Universidad de Yale (EE.UU) en Suiza. Publicado el 28 de mayo de 2013. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>.
- _____ (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé. Quino(s/f). *Mi mamá amasa, Mafalda*. En línea: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/02-092>.
- Quiroga, Horacio (2008). *El almohadón de plumas y otros cuentos*. Caracas: Alfaguara.
- Rabinovich (s/f). *Clase de la Dra. Diana S. Rabinovich: Lectura de Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En línea: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa1/material/lectura%20de%20funcion%20y%20campo.pdf.
- Rathmann, Peggy. (2001) *Buenas noches, Gorila*. Caracas: Ekaré.
- Reyes, Yolanda (2006). *El terror de sexto 'B' y otras historias de colegio*. Caracas: Alfaguara.
- Rivas, Ivonne (2008). *Orígenes de los seres y las cosas*. Caracas: Alfaguara.
- Rodari, Gianni (2008). *Cuentos para jugar*. Caracas: Alfaguara.
- Rodríguez, Antonio (2005). *El rock de la momia*. Caracas: Alfaguara.
- Román, Celso (2006). *Los fantasmas en mi cuarto*. Caracas: Alfaguara.
- Rosell, Joel Franz (2013). *Literatura infantil y la escuela: una pareja conflictiva*. En línea: <http://studylib.es/doc/170965/literatura-infantil-y-la-escuela--una-pareja-conflictiva>. Publicado: 28 de agosto de 2013.
- Rosenblat, Louise (1996). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. New York University. En: *Textos en contexto*. Buenos Aires: Revista Lectura y Vida.
- Rossi, Miguel Ángel (2010). *Lenguaje, palabra y discurso: de la senda lacaniana a la tradición y actualidad de la teoría política*. En revista: *Pensamiento Plural*. Pelotas [07]: 125 - 141, julio/diciembre.
- Rubiano Albornoz, Elisabel (2013). *El espejo de la cultura escolar*.
- _____ (2008). *La Cultura Escolar: Hacia una Nueva Matriz Teórica de la Escuela*. Tesis Doctoral con Mención Publicación. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Samperio, Guillermo (2003). *La mano junto al muro*. Caracas:

Alfaguara.

Santaella, Fedosy (2007). *Fauna de palabras*. Caracas: Alfaguara.

Santaella, Fedosy (2008). *Historias que espantan el sueño*. En: <http://prosoema321.blogspot.com/>. <http://fedosysantaella.blogspot.com/2008/03/historias-que-espantan-el-sueo-en.html>

Santrock, John (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.

_____ (2007). *Historias que espantan el sueño*. Caracas: Alfaguara.

_____ (2009). *Cuentos sin palabrotas*. Caracas: Alfaguara.

Saussure, Ferdinand (1977). *Fuentes manuscritas y estudios críticos*. Argentina: Siglo veintiuno.

_____ (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Sequera, Armando José (2012). *Juan de papel*. Caracas: Editorial Alfaguara.

_____ (2000). *Teresa*. Caracas: Editorial Alfaguara.

_____ (2008). *Los hermanos de Teresa*. Caracas: Editorial Alfaguara.

_____ (2005). *Mi mamá es más bonita que la tuya*. Caracas: Editorial Alfaguara.

_____ (2009). *Por culpa de la poesía*. Caracas: Editorial Alfaguara.

_____ (2010). *Una tía excesivamente cariñosa*. Caracas: Editorial Alfaguara.

Sierra, Jordi (2002). *Querido hijo estás despedido*. Caracas:

Alfaguara.

Silvera, Elvia (2011). *La isla de cartón*. Caracas: Alfaguara.

_____ (2009). *Palabrerías, expresiones populares, para divertirse sin ton ni son*. Caracas: Alfaguara.

_____ (2008). *Ese brillo en la mirada*. Caracas: Alfaguara.

Solé, Isabel (1982). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Stevenson, Robert L. (2013). *El diablo de la botella*. Caracas: Alfaguara.

_____ (2016). *La isla del tesoro*. Caracas: Alfaguara.

_____ (2008). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Caracas: Alfaguara.

Tizio, Hebe. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Ungerer, Tomi (2008). *Los tres bandidos*. Caracas: Alfaguara.

Vannini, Marisa (2010). *El maravilloso rayo verde*. Caracas: Alfaguara.

Vannini, Marisa (2009). *El número tres*. Caracas: Alfaguara.

Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.

_____. (1987). *La pragmática en la comunicación literaria*. En: José Antonio Mayoral (comp.). Madrid: Arco, pp. 171-194

Villafañe, Javier (1970). *Los cuentos que me contaron. Antología*. Titirimundo. Universidad de los Andes.

Vigotski, L. (1982). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.

Wild, Margaret y Brooks, Ron (2014). *Zorro*. Barcelona:

Ekaré.

Wilde, Óscar (2010). *El fantasma de Canterville*. Caracas:
Alfaguara.



Con esta entrega se da cuenta de un recorrido pedagógico marcado por un persistente deseo de saber acerca de las distintas derivaciones que resultan del proceso educativo, referido en este caso al aprendizaje y consolidación de la lengua escrita. Muchas de las experiencias, algunas afortunadas y otras cuestionadoras de la acción docente, obligaron la búsqueda de explicaciones teóricas, lo que ayudó a comprender con mayor fuerza situaciones afectivas y procesos propios de la evolución del sujeto expuesto en contextos escolares que generaban desconcierto al docente por resultar impredecibles. La idea de ilustrar los planteamientos teóricos con evidencias recogidas de la experiencia, se hizo con la intención de testimoniar lo que la teoría plantea y así aproximarnos un poco más a su comprensión.

ISBN: 978-980-233-725-5



9 789802 337255