

# cuenta tu cuento



Edison Alejandro López M.

Por : Lic. Orlando Pérez Bolívar  
Colegio Técnico Comercial Helena de Chauvin

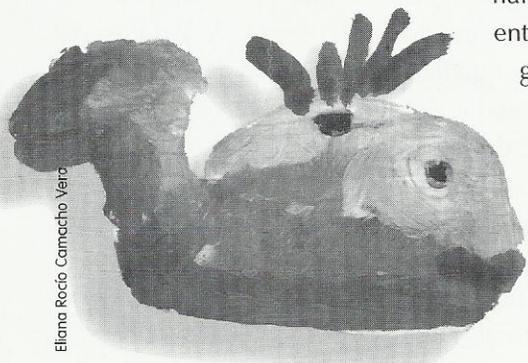
Tra una vez, en una cálida mañana del mes de noviembre de 1997, a eso de las 7:15 a.m., en un colegio de Barranquilla -Colegio Oficial de Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin, humilde morada educativa de del Barrio Las Nieves en el cual habita una comunidad de bajos recursos, ubicada al sur de la ciudad- Gisel Barrios, una niña de once años de edad, del grado 7º, escasamente de un metro de estatura, delgada, de hombros un poco enjutos y rostro agraciado que destellaba una luz de inocencia y timidez, acompañada de unos nervios que le hacían un poco trémula su voz, pero que poco a poco se convertía en la energía que le imprimiría ese algo especial a aquella acostumbrada reunión de las estudiantes en el patio del colegio con el fin de hacer la reflexión semanal, leía a sus compañeras un cuento "Las monedas de oro del cielo"<sup>1</sup> el cual obtuvo el tercer puesto en el concurso de literatura del IX Festival de Arte Estudiantil de la ciudad de Barranquilla. Lo sorprendente es que después que la Señora Gume -como cariñosamente le decimos a la coordinadora de convivencia de nuestra institución- presentó a la niña y a medida que avanzaba en la lectura, el silencio se iba pronunciando más y más en la comunidad, como cuando estamos tan arrobados en algo que nos interesa y que nos sustrae del entorno para colocar nuestros cinco sentidos.

<sup>1</sup> Que aparecerá publicado en *Nodos y Nudos* N° 8.

¿Pero qué era aquello que había causado tanto impacto en las estudiantes? En la creación narrativa del cuento de Gisel se hablaba de una niña pobre que, a pesar de no tener absolutamente nada, ni familia ni comida, a su paso por las diferentes situaciones del cuento se iba despojando de sus harapos y lo poco que conseguía en la calle era para hacer feliz a los demás niños necesitados. Permitía estas acciones el inmenso tesoro de amor y abnegación que albergaba en su corazón. La niña mostraba tanta bondad, que Dios la recompensó bajándole estrellas del cielo y convirtiéndolas en monedas de oro para que comprara ropas nuevas y comida.

Al finalizar el relato, la seño Gume invitó a las estudiantes a que participaran con sus comentarios, lo que simplemente era una parte de las actividades de esa mañana terminó siendo el tema de reflexión de toda la mañana; las niñas participaron espontáneamente, sin obligarlas a hacerlo, como ocurría frecuentemente. Valores como solidaridad, compañerismo y sacrificio estuvieron en los comentarios de las estudiantes que participaron y se reflejaban en el rostro de sus compañeras. Al pasar las estudiantes a los cursos, la seño Gume, a mi lado, y con una inmensa felicidad me decía: -profe, qué bonito, mire todo lo que despertó un Cuento.

Me sentía contento. El cuento de Gisel era el producto de una experiencia pedagógica iniciada en 1996, cuando preocupado por los resultados que se obtenían con la enseñanza tradicional del lenguaje, me di a la tarea de reflexionar sobre mi quehacer pedagógico. Otro factor importante de este cambio de actitud permitió el ahondar en algunas teorías del aprendizaje que abordábamos en la especialización en las Ciencias de la Educación, con Énfasis en Psicolingüística, que realizaba en la Universidad Pedagógica Nacional. En aquellos momentos en nuestro colegio también se gestaba un gran movimiento con un grupo de docentes inquietos que deseaban, y desean, mejorar la calidad educativa de nuestra institución, es así como comienza a conformarse un colectivo que buscó el acompañamiento, en ese entonces, del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación básica y media RED de la Universidad



Elisav Rocio Camacho Vero

Nacional. En este discurrir de preocupaciones educativas y de socialización de trabajos con pares dentro de nuestro colectivo, fue creándose una base teórica que me permitió visualizar una nueva forma de trabajar el lenguaje apuntando al desarrollo de habilidades comunicativas en las estudiantes que respondiesen a sus intereses, necesidades y expectativas; una forma de trabajo que les permitiera *hablar y escuchar, leer y escribir* con agrado. Es así como comencé a analizar algunos aspectos de la enseñanza del lenguaje y a formular algunas propuestas de trabajo.

## Los resultados de una pedagogía tradicional

En mi quehacer educativo he observado que los estudiantes, tanto los que inician educación Básica secundaria, como los que terminan educación Media, y aún estudiantes universitarios de semestres avanzados, presentan dificultades en el manejo de sus habilidades comunicativas. Les es difícil escribir o expresar oralmente lo que piensan con coherencia y cohesión<sup>(1)</sup>. Además, en ellos aparecen temores para hablar en público y aversión a lo que signifique lectura –sobre todo las que tienen que ver con contenidos programáticos fuera de sus intereses y al margen de una aplicación en sus actividades vivenciales– y la no escucha con atención y agrado a sus compañeros y maestros.

También es de relevancia el hecho que los estudiantes presenten respuestas mnemónicas a los cuestionamientos teóricos de las distintas áreas del conocimiento, sin análisis y reflexión de las mismas. Lo que implique la activación de estos procesos mentales lo asumen con desidia, como algo difícil y algunas veces imposible de realizar.

En las reuniones de áreas y académicas con los colegas del colegio Helena de Chauvin, siempre se cuestionan las deficiencias comunicativas de las estudiantes al abordar las diferentes temáticas de las áreas disciplinares del conocimiento –contenidos programáticos–, así como se cuestiona el trabajo de los profesores de lenguaje: ¿qué les enseñan ustedes a estas estudiantes? Se dice que el problema es de la primaria. A lo largo de muchos años, con el propósito de superar esta problemática, se han acordado cursos de refuerzos de lecto-escritura para las estudiantes que ingresan en nuestra institución con la aplicación de estrategias programáticas sin tener en cuenta las vivencias e intereses de

<sup>(1)</sup> SOLARTE, M. F. (1993). *Protagonista: El maestro. Un estudio psicolingüístico del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Pasto-Nariño. CEPUN - Universidad de Nariño, pp.3.

las estudiantes y la problemática continúa. Los mismos cuestionamientos se dieron en las reuniones que realizábamos dentro del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. De las reflexiones a las inquietudes anteriores surgió la pregunta que direccionaría mi experiencia: ¿cómo lograr el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras en las estudiantes de 6<sup>o</sup>C del Colegio Oficial de Bachillerato Técnico Comercial Helena de Chauvin?

La anterior pregunta no fue una inquietud más, fue una incertidumbre acerca de lo que estamos haciendo en el aula de clases y cuáles son los elementos volitivos necesarios para que se activen las motivaciones en las estudiantes para leer y escribir. Reflexiones que me llevaron a buscar un acompañamiento teórico que me permitiera comprender la problemática y proponer una respuesta.

### En la búsqueda de un acompañamiento: los actos de leer y escribir

Leer y escribir son habilidades comunicativas que se construyen en la escolaridad. Al iniciar la escuela, los niños comienzan a internalizar su mundo a través de sistemas comunicativos diferentes a la oralidad y la escucha, y es cuando reconoce en la lectura y la producción de signos o grafías convencionales un nuevo medio para referirse y descubrir su realidad.

Un niño aprende el descifrado de grafías (deletreo y silabeo de palabras) y su producción atendiendo a imágenes y frases sin sentido, pero la curiosidad activa la motivación y las expectativas para aprender con gusto e interés en el nuevo sistema de representación de la realidad. Después de esto, los actos de leer y escribir se convierten en algo tortuoso para ellos, y a medida que avanzan en el "perfeccionamiento" de sus habilidades comunicativas estos actos se asumen con mayor desidia.

Por un lado, en el área de lenguaje sólo se dedican a ver cómo funciona y cómo es la lengua y a repetir conceptos, ya sea en forma oral o por escrito, de memoria<sup>(2)</sup>; otro tanto ocurre con las demás áreas disciplinares del conocimiento. También se mira como única aplicación de la lectura la función poética del lenguaje, desconociendo otras funciones sociales que cumple y que son de mayor preeminencia para los estudiantes, quienes en sus lecturas bus-

can respuesta a su curiosidad e intereses, lo que puede ser aprovechado para crear los niveles volitivos, de valores sociales e intelectual-estructural necesarios para desarrollar las habilidades lectoescritoras.

Hans Aebli<sup>(3)</sup> al respecto dice: *"La clase de lengua debe encontrar un nuevo equilibrio entre la lectura puramente estética y la realista enseñanza de materias prácticas y de ciencias de la naturaleza y experimentales, hay que adjudicar un mayor hábito al aprendizaje a partir de libros y revistas; es decir, a partir de escritos. En ambos casos hay que cultivar conscientemente las formas superiores de lectura como captación de informaciones a partir de texto, tratamientos, educando a los alumnos en este sentido."*

Hay que tener en cuenta que las personas aprenden muchas cosas porque leen orientaciones profesionales, instrucciones de manuales, revistas especializadas, informes, los periódicos, libros; o simplemente observan diferentes situaciones sociales, escuchan historias, comentarios acerca de temas diversos –lo que también es una forma de leer nuestra realidad-, y esto es un aprendizaje a partir de textos. Se presupone que la activación y el desarrollo de las habilidades comunicativas no sólo corresponden al área de lenguaje, sino que demanda de todos los profesores modelaje y acompañamiento.

El acto de escribir no difiere mucho, en su proceso de construcción, del acto de leer. Durante mucho tiempo el niño se dedica a transcribir de un texto a los cuadernos, o lo que dictan los profesores acerca de determinados temas, para luego leerlos y repetirlos de memoria en forma oral o por escrito. Contrario es<sup>(4)</sup> el placer que puede generar la producción de un escrito, de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades enfrentadas, placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar, placer de las tareas llevadas a cabo hasta el fin, del éxito terminado y bien presentado. Dentro de un proceso que depende mucho del contexto social, volitivo y de maduración psicológica y biológica de los estudiantes. Se trata de que para cada estudiante escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que enfoque más bien proyectos realizados gracias a la

<sup>(2)</sup> ESCAMILLA, J. (1998). *El cadáver exquisito de la lengua, un obstáculo en la clase de español*. Santafé de Bogotá. I.C.F.E.S. Seminario: "Lenguaje, Literatura y Evaluación, 21-23 de octubre. Universidad del Atlántico.

<sup>(3)</sup> AEBLI, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Narceas, S.A. de Ediciones Madrid.

<sup>(4)</sup> JOLIBERT, J. (1993). *Formar niños productores de textos*. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago de Chile.

escritura o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo: es necesario que las imágenes que les vengan a la cabeza cuando se les habla de escribir sean "escribir un libreto" para un espectáculo al final de una estadía escolar, "inventar un cuento" para sus compañeros, poemas, en vez de hacer ejercicios de gramática, completar frases, hacer dictados, copiar instrucciones o atemorizarse con los test que deberán realizar después de haber memorizado.

En el proceso de lecto-escritura, por parte de los niños, se conjugan factores importantes, como la escogencia de los temas que permitan desarrollar las habilidades comunicativas, el cual debe dar el nivel motivacional para que los estudiantes puedan construir los niveles intelectuales-estructurales y el referente a los valores relacionados con los temas tratados.

### Cuenta tu cuento: una experiencia pedagógica

Con el objetivo de partir de los intereses y necesidades de las estudiantes comenzamos a dialogar con las de 6<sup>o</sup>C de la jornada matinal del Colegio Helena de Chauvin. Conversamos acerca de las deficiencias que se presentan en el dominio de las habilidades comunicativas. En la puesta en común, la mayoría de las estudiantes expresó que existían temores para hablar en público; reconocían que había dificultad para la organización de ideas cuando deseaban o tenían la necesidad de producir un texto, fuese oral o escrito; que se cometían muchos errores al hablar y al escribir<sup>(5)</sup>. Lo que demuestra que existe una idea del uso correcto del lenguaje, aspecto que puede ser el generador de los temores, de la incapacidad de los estudiantes de producir textos "correctos" de un solo envío, como lo pretenden los maestros muchas veces. Sé que todas las personas en algún momento de sus vidas han sentido vergüenza por la realización censurable de algún hecho. Acto que nos crea cierta frustración y que muchas veces termina inhibiéndonos<sup>(6)</sup> toda la vida. Es posible que esta actitud correctora y constante por parte de los maestros sólo cree vergüenza en los estudiantes y genere la apatía y el rechazo hacia los actos de leer y escribir. Hecho que merece una investigación profunda más adelante.

<sup>(5)</sup> Ibid. P. 3

<sup>(6)</sup> Inhibición: En psicoanálisis, oposición inconsciente a la realización de tendencias consideradas como condenables, las cuales permanecen luego latentes en el espíritu. Nuevo Larousse Básico. Argentina. Ediciones Larousse, 1997.

Por otra parte, las estudiantes admitían que habían aprendido muchos temas de memoria pero que en la práctica les era muy difícil aplicarlos, y que la mayoría de las veces eran total o parcialmente olvidados. Es así como, cuando se pregunta acerca de la sílaba, acento y tildación de palabras, algunas estudiantes recitan definiciones y normas gramaticales, confunden las definiciones y otras las han olvidado por completo; pero en la elaboración de los textos escritos continúa la desaparición de este signo, aparte de palabras, que debido al uso repetitivo, terminan memorizándose con tilde o generando confusiones como escribir las palabras "márgenes o jóvenes" sin tilde porque sus singulares no lo llevan; o escribir "jugarón" porque han escuchado alguna norma gramatical que dice que las palabras terminadas en *on* se deben tildar; pero las razones analíticas del por qué llevan tilde o no, no son generadas en los procesos sistemáticos prácticos y conceptuales. Es decir, cuando necesiten escribir un texto, ya que en las lecturas expresivas la experiencia de la oralidad es menos permisiva a la confusión de la acentuación.

A partir de esto se les sugirió a las estudiantes que escogieran temas para que desarrollaran y perfeccionaran las habilidades comunicativas. Había expectativa hacia temas relacionados con sus vivencias, intereses: juegos, historias, paseos, amistad. Pero no, las estudiantes seleccionaron temarios relacionados con aspectos gramaticales o de literatura como: la sílaba, el acento, la oración simple, la fábula, el cuento; es decir, sobre cómo funciona y se estructura el lenguaje y la función poética; observándose con claridad la influencia de lo que durante mucho tiempo han hecho en sus clases de lenguaje. En vista de lo anterior, les propuse leer y escribir sobre cuentos y leyendas de espantos y aparecidos, una temática relacionada con una tradición cultural oral muy común en el contexto social en el que se desenvuelven y que ha creado una cadena de supersticiones, creencias en hechizos, brujas, espantos y toda clase de agüeros. Temas que son el eje recreativo y de acompañamiento de ancianos que narran estas historias a sus nietos y vecinos en aquellas ocasiones de tempestades, cuando el fluido eléctrico es suspendido por las noches o cuando quieren mostrar a los niños que no deben portarse mal o ser groseros. Pero también es el eje de conversación de muchos adultos que han dejado que estas creencias transformen negativamente y rijan sus vidas. Personas que no se atreven a dar un paso o tomar una decisión si primero no visitan a su brujo de cabecera o realizan sus acciones dependiendo del sueño o el hecho supersticioso del momento. A esto obedecía mi sugerencia y no me equivoqué.

Se creó una motivación de asombro, muchas niñas deseaban narrar en el momento algunas historias, que aseguraban habían sucedido, que ellas habían visto...

Después del acuerdo con las estudiantes se programaron tres etapas: búsqueda y narración de cuentos y leyendas de espanto, escritura de las mismas y corrección.

**1. Búsqueda y narración.** Las estudiantes pidieron a vecinos, familiares o personas conocidas, que les contaran un cuento de miedo, como les llaman ellas -de aquí surgió la idea del nombre de la experiencia **Cuenta tu cuento**- o simplemente se dieron a la tarea de recordar alguno que les hubiesen narrado con anterioridad. En la clase cada niña socializó su búsqueda narrándola a sus compañeras. A través de este ejercicio puede detectar problemas de carácter, personalidad y afectivos que creaban en algunas niñas timidez extrema. Hubo cinco estudiantes que no se animaron a contar sus cuentos. Se realizó una charla sobre los cuenteros, su oficio, las características corporales y gestuales de este tipo de narraciones. Después de la charla les pedí que trataran, en lo posible, de reunirse y escoger algunas personas que les habían "contado cuentos" de miedo para que les narraran una historia y observaran cómo lo hacían. Además se acordó una segunda narración de sus cuentos ante sus compañeras. Fue así como, en esta segunda oportunidad, las estudiantes mejoraron su expresión corporal y gestual y las cinco estudiantes que no habían realizado sus narraciones se animaron a hacerlo. En esta etapa también se leyeron algunos cuentos de espantos y aparecidos para que fuesen internalizadas conscientemente las formas de escritura de estos textos narrativos: *"Las lágrimas del sombrero"*, *"Caipora el padremonte"*, *"María Angula"*, *"De la marimonda no se debe hablar"*, *"Los dos monteadores y la sayona"*; tomados de *"Cuentos de espantos y aparecidos"* Sao Paulo -Brasil-, Editorial Atica, 1984.

Estas lecturas se realizaron en forma expresiva, lo que también nos permitió solucionar la problemática de la dificultad para adquirir el libro por parte de las estudiantes.

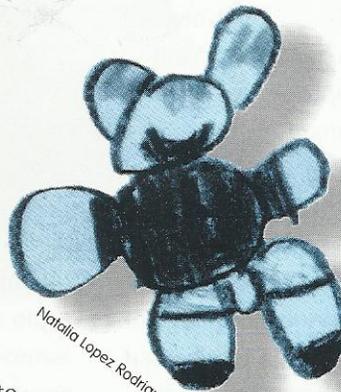
Por primera vez inicié la lectura, aproximadamente hasta la mitad del cuento *"Las lágrimas del sombrero"*. Después, ellas siguieron la lectura voluntariamente y lo mismo con las siguientes. Al finalizar cada cuento, la participación era espontánea, nos reuníamos en cualquier sitio del cole-

gio, leíamos y después las niñas contaban historias con mucho suspenso, pues supuestamente eran reales, las compañeras escuchaban con entusiasmo. Pero, por otro lado, aprovechamos varias ocasiones para charlar y concluir que estas creencias no eran más que ficción o resultados de situaciones fortuitas, y que no debíamos dejarnos llevar por ellas porque nos podían hacer mucho daño en nuestras vidas.

**2. Escritura.** En esta etapa se les pidió que escribieran el cuento que habían hallado en el período de búsqueda, que lo leyeran a amigos, compañeras de clases y familiares. Se estudió una bibliografía referida a la narración y sus elementos, y se dialogó en las clases. En cuanto a la descripción, nos dimos a la tarea de traer a la clase ejemplos, de lugares, personajes, situaciones, animales, etc. Luego las clasificamos y estudiamos. Así se les aconsejó describir los personas y lugares de sus relatos. Todo lo anterior con el fin de la realización de la primera versión.

La labor de las niñas no fue interferida con sugerencias y correcciones. Permití la completa autonomía en la ejecución de sus trabajos.

**3. Corrección.** En esta etapa las niñas revisaban sus trabajos e iban desarrollando nuevas versiones, leían en voz alta y mostraban sus escritos a personas diferentes al contexto escolar para que les dieran su opinión y sugerencias. De esta forma se les demostraba el proceso que conlleva el escribir y hacer conciencia de que siempre se escribe para otra persona, a la que hay que tener presente. Por otro lado, la actividad ayudaba a perder el temor de mostrar sus escritos. Es muy común que después de haber realizado un trabajo de escritura, las estudiantes le pidan al profesor que sólo lo lea él, que no lo muestre a nadie más. Existe vergüenza a enfrentarse a situaciones, muy comunes en las escuelas, en las que les digan: este escrito no sirve, no dice nada, tiene muchos errores ortográficos, ¿todavía no sabes escribir? Se facilitó el estudio de una bibliografía gramatical de los signos de puntuación, pero con un objetivo específico: revisar los textos que ellas realizaban. Por esto no se demandó el aprendizaje de reglas ni el ejercicio con dictados y grupos de frases sin sentido. Esto permitió que ellas revisaran sus cuentos con la utilización de bases teóricas



Natalia Lopez Rodriguez

gramaticales a la mano, analizando en otros textos cómo se utilizaban, comparando con ejemplos que traían a la clase en pequeñas cartulinas y que se hacían circular en los grupos para sus análisis, y a través de las revisiones de sus compañeras, familiares y conocidos.

Al finalizar el proceso leí los cuentos de las niñas y observé que aún existían algunas palabras mal escritas y falta de algunos signos de puntuación. Es de anotar que todos los trabajos y sus diferentes versiones fueron manuscritos. Fue así como pude constatar que el lenguaje oral y escrito son medios de comunicación en permanente perfeccionamiento en el cual se presentan, aunque a veces muy lentos, cambios según los contextos socioculturales, científicos y tecnológicos; que los procesos de escritura deben ser pensados y pulidos en períodos pertinentes en los que hay que tener en cuenta la maduración psicológica, biológica, volitiva y socioafectiva para que se puedan alcanzar los logros propuestos atendiendo a los ritmos individuales de las estudiantes.

Esta primera experiencia se inició a partir de agosto de 1996 y duró hasta noviembre del mismo año. En 1997, las primeras clases se dieron a través de charlas múltiples, según las necesidades e improvisaciones de las estudiantes. Luego comenzamos a buscar alguna forma de integrarnos con las áreas de comerciales, ciencias sociales y ciencias naturales. Fue en el área de ciencias naturales en la cual el profesor Chrysthian Molinares me comentó que estaba trabajando el tema de la vía láctea. De esta forma se le suministró a las estudiantes una leyenda de la vía láctea que recreaba el mito de la creación del universo. Así ellas podían observar que hay una forma científica de concebir la creación del mundo, pero que también hay algunas formas de creación imaginaria a través de las cuales muchos antepasados trataron de explicarse fenómenos de la creación del mundo. Se les pidió que investigaran las diferencias entre mito y leyenda, actividad que culminamos con la lectura del mito de Prometeo y Pandora.

Buscando un nexo con el tema tratado iniciamos la lectura de un cuento de ciencia-ficción. El profesor Chrysthian Molinares, me preguntó acerca de lo que estaba trabajando, le comenté que lo referente a la ciencia-ficción. A los dos o tres días él me dijo que me tenía una información muy importante, que había un concurso de cuentos de

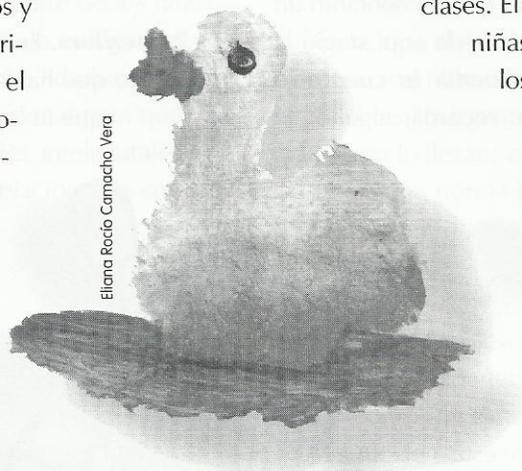
ciencia-ficción en el Planetario de Combarranquilla (una caja de compensación familiar). Leí la información a las estudiantes quienes se motivaron para empezar a escribir un cuento de ciencia-ficción. En la primera etapa se dedicaron a buscar en la biblioteca cuentos de esta temática, para comentarlo con sus compañeras en clase. Se observaba ya algunas niñas con sus libros de ciencia ficción en las manos por los pasillos del colegio, en recreo y en clases. El trabajo se hacía por grupos de 7 – 8 niñas, las estudiantes leían en el grupo los pasajes que hallaban más interesantes.

Luego de esto, en clase se reflexionó acerca de la imaginación, de las formas como algunas personas visualizaban el mundo ideal presente y cómo sería el futuro. En este momento entramos al segundo paso, el de la escritura, en el cual ya tenían experiencia de cómo realizarlo, lo que me permitió un

trabajo más de reflexión y observación. Los traumatismos laborales de 1997 impidieron la participación en el concurso de Combarranquilla; pero logramos participar con algunos cuentos seleccionados en el concurso del IX Festival de Arte Estudiantil de la ciudad de Barranquilla, en el cual la estudiante Gisell Barrios obtuvo el tercer puesto con el cuento *"Las Monedas de Oro del Cielo"*. Esto elevó la autoestima de las estudiantes, al ver un reconocimiento de lo que hacían en el aula en la asignatura de Lenguaje.

De esta manera llegué a las conclusiones:

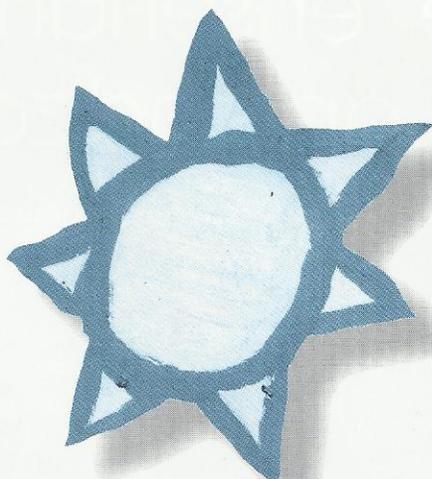
- Los factores volitivos son elementos imprescindibles para desarrollar las habilidades comunicativas.
- Las estudiantes leen y escriben sin afrontar esto como procesos aburridos cuando los temas están acordes con su contexto social, sus intereses, sus gustos y maduración biológica y socio-afectiva.
- La construcción de las habilidades comunicativas es un proceso que requiere paciencia y acompañamiento por parte del maestro.
- El cometer errores en cuanto a la realización de lecturas y escritos es algo propio dentro de estos procesos y lo



Eliana Rocío Carmacho Vera

mismo que la aprehensión cognitiva de las estudiantes de 6º grado con edades entre 10 y 12 años es un poco lento, debido a que la maduración psicológica de las jóvenes se encuentra en estadios iniciales de formación de un pensamiento racional estructurado.

- Las edades en que encuentran las estudiantes son determinantes para direccionar sus procesos comunicativos a generar juegos, creatividad, curiosidad y descubrimiento de su realidad. ■■



Claudia Fernanda Pineda D.

## Referencias

- AEBLIN, Hans. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Narceas, S.A. Ediciones. Madrid.
- BORJA, I. y Otros. (1994). *Comunicándonos 6º grado*. Editorial Norma. Santafé de Bogotá.
- Cuentos de espantos y aparecidos*. (1984). Editorial Ática. Sao Paulo - Brasil.
- GONZÁLEZ, L. (1993). *Español y literatura 6º grado*. Bedout Editores. Medellín - Colombia.
- JOLIBERT, J. (1993). *Formar niños lectores de textos*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile.
- ....., J. (1993). *Formar niños productores de textos*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile.
- SILVA, F. y Otros. (1996). *Lengua viva*. Libros y Libres. Santafé de Bogotá.
- VILLABONA, C. y POLANÍA, R. (1995). *Español dinámico 6º grado*. REI Andes. Santafé de Bogotá.
- VYGOSTKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. S.I. Sm.

## Diálogo del conocimiento

¿Cuáles son las competencias comunicativas que un docente de castellano debe desarrollar en sus estudiantes? Más allá del aula y del diseño instruccional al que se ve impelido el profesor Orlando Pérez Bolívar, él ha querido superar estas competencias y redimensionar la práctica de una pedagogía tradicional. Labor loable aunque no del todo sostenible, pues al promover en sus alumnas la lecto-escritura continúa en las dinámicas propias de las pedagogías tradicionales al pretender que aquéllas no ‘aprendan’ a expresar lo que *necesitan*, sino lo que el profesor esperaría de sus alumnas, de acuerdo con un diseño de clase basado en referentes (“*la aprehensión cognitiva...*”) de la psicología tradicional y del diseño curricular clásico.

Por eso no sorprende que las alumnas escogieran “*temarios relacionados con aspectos gramaticales o de literatura*” no aquellos de sus vivencias e intereses. A la vez es increíble que unas muchachitas escogieran ‘temas duros’ para expresarse, no la ficción. Lo interesante es que luego llegan a la ficción. Puedo concluir que los senderos de la literatura y del arte son intangibles, pues llegamos a ellos por caminos insospechados.

Un aspecto clave es el de la libertad, pues “*permití la completa autonomía en la ejecución de sus trabajos*”; aquí es patente la omnipresencia del docente en los momentos de búsqueda, reflexión y escritura de sus alumnas. Es fuerte escuchar de un docente que ‘permitió’ la *autonomía* en sus alumnos. La autonomía de los estudiantes no está en el docente. ¿No debería partir del principio de que *el otro es libre* y que en esta medida puede expresarse?

Creo que las competencias comunicativas a desarrollar en los jóvenes del mundo contemporáneo deberían estar estructuradas, justamente, en la autonomía. La autonomía elimina automáticamente el miedo de expresar lo que se piensa, pues no sólo reconoce sus límites, sino las limitaciones del otro. La literatura y el arte posibilitan, cuando se dominan sus técnicas –en tanto que herramientas-, expresar lo que se piensa, y ajustarse a cánones deterministas quizá no sea la mejor vía, aunque los senderos de la literatura sean insospechados.

*Germán Gaviria Álvarez*  
Equipo RED-CEE