

Trayectos de un viaje hacia los libros. Condiciones actuales de la enseñanza de la lectura y la escritura*

ALEJANDRO CASAS HERRERA
brisadelcielo1179@yahoo.es

GALO NUMPAQUE ACOSTA
galonumpaque01@hotmail.com

ANDREA SOTELO
andsot33@hotmail.com

Recepción: 22 de abril de 2009
Aprobación: 10 de junio de 2009

* Este artículo es un producto de investigación y pertenece a la línea de Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística, UPTC.

RESUMEN

Con base en la actual inquietud que sobrevive en las escuelas públicas del país por generar espacios lectores y escritores, alternativos e innovadores, así como la necesidad creciente que genera la lectura y la escritura, este artículo se convierte en un breve informe sobre el proyecto de investigación "De un viaje hacia los libros", avalado por la Secretaría Departamental de Educación de Boyacá, y por el grupo de investigación "Innovaciones Pedagógicas" de la UPTC, orientado por el Doctor Luis Alfonso Tamayo. El artículo muestra los trayectos de este viaje, entendido como una propuesta para re-crear las condiciones actuales de la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero de básica primaria, en algunas escuelas públicas de Tunja, dirigido por el estudiante de la Maestría en Lingüística Alejandro Casas, con el apoyo de Galo Numpaque y Andrea Sotelo.

Palabras clave: lenguaje, escuela pública, lectura y escritura, momentos, estados de la lectura y la escritura.

ABSTRACT

With base in the current restlessness that generate the reading and the writing, and the growing necessity that survives in the public schools of the country, of generating spaces readers and writers, alternative and innovative, this article becomes a brief report on the investigation project "Of a trip toward the books", endorsed by the Departmental Secretary of Education of Boyacá, and for the group of investigation "Pedagogic Innovations" of the UPTC, guided by the Doctor Luis Alfonso Tamayo. The article intends to show the itineraries of this trip, expert as a proposal to re-create the current conditions of the teaching of the reading and the writing, in the first grade of basic primary in some public schools of the city, directed by the student of the Master in Linguistics Alejandro Casas, with the support of the students Galo Numpaque and Andrea Sotelo.

key words: language, public school, reading and writing, moments, states of the reading and the writing.

INTRODUCCIÓN

Esta es una mirada a las actuales condiciones de la enseñanza de la lectura y la escritura, desde una perspectiva política (dictadura del lenguaje), es decir, se tiene en cuenta que la escuela pública sigue concibiendo la lectura como decodificación, entonación y vocalización. También se toma en consideración que se sigue entendiendo la escritura como réplica, repetición, manejo de márgenes, estética de las grafías, entre otros aspectos. Saber leer es más que vocalizar y entonar. Saber escribir es más que copiar y reproducir. Detrás de esa concepción subyace una enorme diferencia entre lo que "la escuela" hace y lo que se convierte en el punto de partida conceptual de este proyecto.

DEL TRAYECTO CONCEPTUAL

Un estudio serio del lenguaje permite diversidad de perspectivas y enfoques conceptuales; por ejemplo, se podría abordar desde posturas teóricas como la estructural, la psicológica, la comunicacional, la psicolingüística, entre otras. En este proyecto investigativo se optó por un enfoque sociolingüístico y pragmático, adoptando criterios funcionales de la lengua, así, como criterios políticos, desde el hecho de generar espacios democráticos del lenguaje.

Particularmente, esta elección parte de una preocupación que gira en torno al supuesto fundante del proyecto: es muy probable que los métodos, los modelos, las pautas y los discursos utilizados para la enseñanza de la lectura y la escritura sean un instrumento de tortura para los niños que se adentran en el lenguaje escrito. Esta hipótesis está apoyada en algunos estudios, como el adelantado por los profesores Esaú Páez y Mirtha Silva, sustentado en su libro "De cómo hacer del niño un lector y escritor con-sentido".

En lo que concierne a algunos criterios de tipo funcional de este trayecto conceptual, es necesario recibir la aportación de "El lenguaje como semiótica social"; en este texto el autor propone que "la capacidad de hablar y entender, lo mismo que el desarrollo de dicha capacidad, son ingredientes de la vida del hombre social. Abordarlos desde el exterior, como fenómenos interorganismos, equivale a adoptar un criterio funcional de la lengua" (Halliday, 1982: 26). Desde la intención del autor se entiende que esa capacidad está ligada a un contexto, a una cotidianidad y que la práctica pedagógica del maestro, en función del lenguaje, no puede desconocerlos. En ese reconocimiento, entonces, cabría multiplicidad de posibilidades para la aprehensión de la lectura y la escritura.

Adoptar un criterio funcional de la lengua, "en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto puede hacer con ella" (Halliday, 1982:26), implicaría desglosar conceptualmente el término función, que se refiere al significado social de actos verbales, en contextos de situación y uso del lenguaje. En palabras de Halliday, función también puede entenderse como la organización del sistema. Ambas pretensiones teóricas, por consiguiente, no son excluyentes; por el contrario, se vinculan, entendiendo la primera como lo real, y la segunda como lo potencial, es decir, el sistema es un potencial de uso.

Desde esa perspectiva, la lengua tendría múltiples espacios, en cuanto lo que esta puede hacer y lo que se puede hacer con ella. Por ejemplo, la lengua marca lugares, señala temporalidades, discierne sobre estados, determina momentos; con la lengua se puede obligar, bloquear, herir, inmovilizar, destruir, seducir, clasificar, contar, describir mundos, inventarlos, entre otros.

Así, independientemente de su orden de acción, la lengua supone actos inmanentes a la comunicación: si se usa una orden, se induce a la obediencia o a ser ignorado; si se busca una respuesta, entonces, se pregunta. En estos términos, la interacción del hombre social, y los usos que hace de la lengua y el lenguaje en sus formas variadas de ser, introduce el concepto de Pragmática.

La Pragmática es una "política de la lengua", es una "efectuación de la condición del lenguaje y el uso de los elementos de la lengua" (Deleuze, 1976:88). En la escuela es imprescindible preguntarse sobre las condiciones políticas y de existencia de un enunciado, su sentido. Sin embargo, el concepto de "política de la lengua" va más allá, puesto que no solo se trataría de "los procesos que confluyen en él (lenguaje)" (Halliday, 1982), sino de las relaciones inmanentes de los enunciados con los actos" (Deleuze, 1976), "puesto que un enunciado solo puede ser evaluado en función de sus implicaciones pragmáticas [...], no es un juicio de gramaticalidad, sino la variación de las variables internas de enunciación".

Desde tal plataforma -conceptual, situacional y funcional-, desde la mirada de Halliday (El lenguaje como semiótica social), con ecos de Bernstein (Poder, educación y conciencia); como pragmática desde Deleuze (Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia), se desarrolla el presente artículo, que entiende el lenguaje como una posibilidad humana de comunicación, interacción, comunión y significación.

Tal plataforma, por tanto, supone que el lenguaje no sería el despliegue de una máquina abstracta, que podría generar, a través de constantes fonológicas, sintácticas y semánticas todas las oraciones de la lengua, a la manera de Chomsky, sino más bien, supone que el lenguaje sea sobre sí mismo un plano de realización en un contexto y una situación específicos. En otras palabras, el lenguaje se entendería, en su estado salvaje (lenguaje de la ciudad y del ruido), su estado real y ciudadano, rural, nacional, como un agente totalizante de nuestros actos.

Obviamente, desde lo precedente, se puede olfatear y preguntar por el sentido, aquello que lo escrito, leído o dicho produce la transformación que se da en los otros con el lenguaje. Se trata de "situar y situar el sentido" (Páez y Silva, 2000: 8). Hay un mapa, hay un sitio, el sentido incluye las condiciones concretas en donde se da el lenguaje.

Desde la precedente síntesis, en torno al lenguaje, surge la necesidad de referirnos a la lectura y a la escritura, como ejes del trabajo que aquí se presenta; así, como la necesidad de relacionarlas con sus implicaciones pedagógicas dentro de la escuela.

Así pues, leer y escribir implica trocar significados, evidentemente, mucho más complejos que el simple hecho de decodificar y codificar marcas, siguiendo la lógica del principio alfabético. Es un proceso activo de construcción interior de la información, que se percibe en los escenarios comunicativos. Implica, entre otros ámbitos, el desarrollo de capacidades lingüísticas y pragmáticas.

Hoy está totalmente asumido que el acto de escribir, por ejemplo, no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que exige, entre otros procesos, los de organización del texto. "Esto lo convierte en una re-elaboración compleja. Permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la diferenciación que se introduce entre el productor y la marca escrita" (Teberosky, Tolchinsky, 1995: 58).

Si bien, el sistema de escritura es el instrumento que permite plasmar un texto en un soporte y comunicar ideas, su papel es secundario ante la esencia del lenguaje escrito, es

decir, ante el significado del texto que surge en el contexto de las intenciones y circunstancias que movilizan a un escritor o lector determinado. Aceptando que el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo, es coherente identificar que los individuos, constantemente estamos creando hipótesis para explicarnos la naturaleza de los fenómenos en los que nos vemos involucrados. "Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones mantenidas con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural" (Piaget, 1975: 198).

Desde esa perspectiva, "lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas" (Lerner, 2001: 32), lo posible es propiciar espacios democráticos del lenguaje, ir más allá de las relaciones de poder que se establecen entre quien enseña y quien aprende. Por supuesto, no siempre es posible determinar si es el estudiante el que aprende, no siempre es posible precisar si es el profesor el que enseña. Ese tipo de relaciones siempre es bidireccional y, en esa medida, las relaciones de poder, de autoridad y de dominación no tienen sentido.

Bernstein ha posibilitado una mirada reflexiva y descriptiva sobre la realidad de la escuela y su papel en los códigos que determinan relaciones de poder. Esta tesis sugiere, a la manera de Halliday -quien reflexiona sobre la aportación de Bernstein- que "debemos dirigir nuestra atención más allá de las formas del lenguaje, del acento, del dialecto, y de las particularidades morfológicas y sintácticas, de tal o cual variedad [...]" del español, es decir, "hacia el significado y la función social" (Halliday, 1984: 142).

En la escuela hay unas condiciones y al ponerlas en tela de juicio, en términos pedagógicos y lingüísticos, puede entreverse la posibilidad de que no solo sea una voz la que habla, sino una multitud, que puede entenderse como el conjunto, el entramado de política, historia y pensamiento que habla por el lenguaje desde "afuera" y desde "adentro" del mismo, como una fuerza capaz de transformar nuestro mundo y nuestra escuela.

DEL TRAYECTO METODOLÓGICO

METODOLOGÍA POR UTILIZAR

De acuerdo con el marco teórico en el que se sustenta y los objetivos que persigue, la metodología más pertinente para este trabajo investigativo es la investigación-acción como base para su desarrollo.

Por investigación-acción se entiende, de acuerdo con (José Contreras Domingo, 1994), la metodología que se inicia con Kurt Lewin (1946-1952) y que integra la experimentación científica con la acción social. Es un trabajo cíclico de exploración, actuación y valoración de los resultados. Con Lewin, se acepta que los cambios sociales son más efectivos cuando los miembros de un grupo se involucran en los procesos de investigación y toman parte, colectivamente, en las decisiones sobre los cambios por realizar. La I.A. se entiende además en términos de Eliot, como el "estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma" (Eliot; 1998:37).

Los rasgos específicos de esta metodología se caracterizan porque:

1. Integran el conocimiento a la acción.
2. Cuestionan la visión instrumental de la práctica.
3. Son realizadas por los implicados en la práctica que se investiga.
4. Tienen por objeto mejorar la práctica.
5. Suponen una visión sobre el cambio social.

La I.A. es, pues, una forma de entender la enseñanza y, no solamente, de investigar sobre ella. Es una forma de entender el oficio docente y la enseñanza como investigación permanente, ya que la interacción humana y la intervención social no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como actividades de construcción colectiva.

Las fases de esta metodología constituyen lo que se denomina "El ciclo de la I.A.", o la espiral de la I.A. que puede representarse así:

Fase 1: planificación

Fase 2: acción-observación

Fase 3: estudio

Fase 4: reflexión

1. La planificación es el momento en el que el colectivo organiza el trabajo por realizar de acuerdo con los objetivos previstos, asigna tiempos y espacios para la organización del trabajo. El recurso del seminario permanente de reflexión pedagógica garantiza esta fase, donde se distribuyen grupos conforme a los intereses y se elaboran las guías y el diario del profesor, como recurso que permite llevar la memoria del proceso. Se planean las estrategias por realizar, las lecturas, la socialización y la forma de actuar, reflexionar y observar. Esta fase culmina con la socialización del proyecto que se quiere proyectar.

2. La acción-observación es la fase en la cual se documentan las pautas de actuación en el aula desde la perspectiva de los modelos pedagógicos, y está orientada a identificar la manera como los docentes se relacionan con los contenidos, los fines, las estrategias didácticas y las formas de evaluación. La socialización de estas pautas de actuación permite saber cuál es el modelo pedagógico en el que se inscriben los docentes de la escuela y cuáles son los problemas y dilemas que enfrentan. Es el punto de partida para la búsqueda y el estudio de alternativas de mejoramiento.
3. La fase de estudio aborda, a partir del seminario alemán (Hoyos, 1987), una estrategia para profundizar, tanto en las corrientes pedagógicas contemporáneas, como en los modelos pedagógicos. Se espera conocer, para aplicar un modelo pedagógico con enfoque constructivista que pueda ser evaluado en proyectos específicos, en cada una de las áreas de formación.
4. La sistematización y reflexión sobre los procesos innovadores recoge, analiza e interpreta el proceso, da cuenta de las transformaciones ocurridas, tanto en la construcción de aprendizaje significativo por parte de los alumnos, como en el proceso de formación del docente como investigador.

Plantear este proyecto, desde el punto de vista metodológico, supone dos caminos concretos, en función del objetivo propuesto. Recordemos el objetivo que se precisó: “Implementar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura, en niños de grado primero de básica primaria de algunas escuelas públicas de la ciudad de Tunja”.

EL PRIMER CAMINO

Para desarrollar el objetivo se recurrirá a un despliegue metodológico, que tendrá en cuenta, sistemáticamente, las dos líneas de fase, los macro-procesos y los tres momentos específicos que giran en torno a la vida de la escuela. Se recurrirá a la observación sistematizada, a la filmación de clases como otro elemento adyacente de la observación, a la entrevista formal e informal con los maestros de los niños beneficiados con el proyecto, se recurrirá, tanto al diario de campo, a la charla informal con los estudiantes, como al cuaderno, epicentro multipropósito de la actividad escolar.

Desde esa observación consuetudinaria y rigurosa, el proyecto describirá las condiciones actuales de enseñanza de la lectura y la escritura. También elaborará un profundo análisis de tales condiciones que derivarán en conclusiones de rigor investigativo. Por lo menos, para la enseñanza de la lectura y la escritura, en términos políticos, se podría, desde ahora,

"establecer que hay una dictadura del lenguaje (no porque sea el lenguaje el "emperador" del aula). El dictado, el silabeo, la frase inconexa, impuestas por el maestro, como únicos pretextos de aprendizaje, se convierten en el paradigma y modelo para la enseñanza" (Páez, Silva; 2000:15).

Según estos autores, hay una descontextualización del lenguaje con las necesidades pedagógicas, en las que el niño de hoy se circunscribe. Las razones para que persista el modelo paradigmático como el de "mi mamá me ama", son tres, fundamentalmente: la primera tiene que ver con la ritualización del método (algunos profesores afirman: "así aprendimos todos"); la segunda tiene que ver con una reflexión de tipo lingüístico: dicho modelo, desde el punto de vista semántico, sintáctico y estructural, tiene un asidero teórico; la tercera tiene que ver con la preocupación de todo un entramado social que gira en torno al niño: el padre tiene afán de que lea y escriba, la maestra de que no se salga de la margen ni rompa el orden del renglón.

Desde esta perspectiva se puede hablar de abordar una alternativa pedagógica, que implica rechazar, refutar y controvertir los modelos educativos que se dan dentro de la escuela.

Esa controversia implica también un concepto de lectura y escritura, consecuente con la amplitud teórica con que se ha abordado en el proyecto, a partir de que en la escuela se imprime un énfasis formal a la enseñanza de la lectura y la escritura; la tesis estaría planteando una globalización del lenguaje en la escuela, en términos holísticos.

EL SEGUNDO CAMINO

El segundo camino en su aspecto metodológico, pues traza unos recorridos que el niño ha de vivir en su experiencia lectora y escritural. Aquí cabe resaltar que el proyecto abre una brecha en su entramado conceptual, desde la percepción que el niño sabe leer y escribir antes de llegar a la escuela, antes de manejar el sistema gráfico de la escritura.

Es interesante el debate que pueda generarse a partir de la idea del párrafo anterior. Así, el mundo de la publicidad, el auto y su placa, la tienda y el supermercado, la Internet y la televisión, se podrán entender como generadores de signos gráficos en nuestras ciudades.

El niño está inmerso en una cultura escrita y su saber es innegable. El niño está leyendo el aviso, un símbolo, está escribiendo en las paredes; sus rayas, sus garabatos y sus lecturas intuitivas están cargadas de sentido, es decir, el niño que no ha accedido al ámbito escolar está inventando la escritura.

Desde ese saber, el proyecto explicita cuatro estados específicos que el niño, en su viaje, recorre, para desarrollar su dominio gráfico del mundo, su dominio de la lengua escrita. Éstos serían:

1. El estado anárquico de la lectura y la escritura, que sería el momento inicial, el estado natural del niño que aún no se circunscribe en el sistema formal de la escritura. Varios autores, entre ellos Piaget, Firth y Chall determinan este momento, desde una perspectiva psicolingüística, como un vacío conceptual, como un déficit que el niño trae consigo. Desde el enfoque que se propone el "niño se las trae", sabe que hay un sistema gráfico, una escritura que actúa como índice, que le está diciendo algo. Su relación, obviamente, es libertina, salvaje, y en términos políticos, anárquica con la estructura del lenguaje, puesto que el niño escribe a su manera. Este estado es extraescolar.
2. En la escuela el niño choca, abruptamente, con el sistema gráfico. Descubre que en "ese juego de la escritura", también hay reglas. Se ve obligado a transformar su anarquismo escritural, en acceso al sistema de la lengua escrita. Este estado se ha denominado, estado puente de la lectura y la escritura.

Entre el primero y el segundo el niño ha recorrido un camino de saltos, de abismos, de dudas. En el estado puente se indica que ese "mamarracho", ese "garabato" con sentido, se transforma en grafía. Esa grafía tiene una forma de sonar y se articula con su mundo. "Como trayecto, abre un proceso que se define en un salto al vacío" (Páez y Silva; 2000: 19). También se determinan márgenes, se descubre la linealidad del renglón, la dirección. "Es un estado un tanto ecléctico" (20), porque permanece la resistencia del sistema salvaje que el niño había inventado para expresarse, pero también reconoce que el "sistema" le ayuda para darse a entender. "El sistema de la escritura ya ha capturado el mamarracho" (20).

3. A partir de este estado el niño desarrolla velocidades y ritmos, acordes con su deseo, con sus motivaciones. El niño, generalmente, llega sin dificultad al estado sistemático de la escritura, un estado que para la escuela se convierte en el estado definitivo. El niño "sabe" escribir, porque capturó los conceptos formales del sistema gráfico. Es posible que maneje la margen, el renglón, que tenga principios de ortografía, que use el punto, la coma, que su escritura tenga linealidad, que trate de hacer bonita la letra.
4. En el estado ideal de la lectura y la escritura, el niño es capaz de re-crear su mundo con sus propias palabras, va más allá de la entonación y la vocalización y no sólo comprende lo que lee, también deduce e infiere. Este estado también puede comprenderse como

extraescolar; la literatura, la poesía, la re-creación y la invención de otros mundos no son sino actores de segunda mano en el teatro de nuestra escuela. Este trayecto metodológico planteado sobre un plano, servirá como mapa, para sugerir algunas estrategias y alternativas pedagógicas, que se desglosarán, concretamente, en el trayecto interactivo y que recogerán, también, preocupaciones metodológicas, pero desde un sentido de la práctica de aula.

DEL TRAYECTO INTERACTIVO

En este trayecto es donde la propuesta pedagógica, como una metáfora de acceso a la lectura y a la escritura, profundiza sobre unas prácticas en el aula, su labor investigativa.

Para realizar tales prácticas, el proyecto delimita tres momentos:

1. Momento de motivación e instrucción: consiste en un diálogo consensuado, que posibilita acuerdos entre los niños beneficiados con el proyecto y el docente, en torno a prácticas lectoras y escritoras, o en disposiciones precisas, escritas en la parte superior del tablero.
2. Momento de producción: consiste en una exploración de los cuentos, los libros y los textos que hemos denominado "textos simbólicos"; el aula se llena de la voz de los niños, que preguntan y aprenden en torno a una lectura. Consiste en un reflejo de la expresión del niño, él escribe, reflexiona, supone, hace cartas, cuenta anécdotas, describe su mundo.
3. Momento de apoyo: el apoyo es un eje transversal de los momentos; el profesor responde, el niño le ayuda al otro, se vale de su experiencia y de la experiencia de otros niños, para colaborar con la labor de leer y escribir.

Desde ese plano, una de las estrategias implementadas ha sido la siguiente:

¿Qué leemos en el cielo?

El profesor dice: "vamos a leer"; sucede algo extraño: los niños toman libros y cartillas. El profesor dice: "vamos a leer, pero afuera y sin libros"; los niños se extrañan, el profesor explica que leer no solo consiste en descifrar el libro (caja mágica), sino que el mundo es un libro más grande y también se puede leer. Los niños leen el cielo y descifran, a su modo, con sus pensamientos, el mensaje cifrado que éste contiene.



Análisis

La muestra tomada posibilita ver unos helicópteros, que atravesaron el cielo; el viento fuerte, que el niño ha concebido como huracanes al acecho; las gotas de la leve llovizna, que empezó a caer. En su proceso escritural aparece la inscripción: "el peli[g]ro acecha, estén atentos". Trata de escribir "huracanes", a cambio escribe "hu nes", la palabra "tormenta" está aislada del texto, así como su nombre y apellido.

Este fragmento de la memoria del trayecto interactivo, como puede verse, esboza un diseño etnográfico, con la implicación de adentrarse en la comunidad investigada.

De la misma manera, los niños han recibido la experiencia con agrado y emoción. En esa interacción, clave y profunda, la pedagogía encuentra su sentido. En ese ámbito compartido el espacio se re-vive, sí se es consecuente con el enfoque conceptual planteado, sí se es coherente con el entramado que implica enseñar a leer y a escribir a niños de básica primaria, provenientes de múltiples estratos, de escuela pública urbana.

CONCLUSIONES

En términos generales se puede concluir que la experiencia, aunque ha sido muy breve en términos temporales (tres meses), ha sido positiva y que tenemos los siguientes corolarios:

- u Desde el punto de vista teórico se ha desarrollado un bagaje conceptual, que le ha permitido al proyecto establecer un contacto con los estudiantes (Escuela Kennedy, sede de básica primaria, de la Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla), desde unas dimensiones pedagógicas, que recogen una preocupación latente: es necesario abrir, propiciar, en mayor medida, espacios democráticos del lenguaje. La apertura de estos espacios posibilita una manera distinta de abordar el lenguaje, una manera de vivirlo desde nuestro contexto, desde nuestras expectativas, esperanzas y fracasos, una manera elemental de ir más allá de los principios meramente formales del lenguaje.
- u El hecho de establecer unos estados de lectura y escritura como momentos situacionales de análisis metodológico, permitiría esbozar una aproximación diagnóstica sobre cada niño y sus necesidades específicas, y estaría en consonancia con los fundamentos teóricos planteados, así como el hecho de interiorizar y explicitar unas estrategias demarcadas en unos momentos específicos, da cuenta de que las estrategias se planifican y se flexibilizan según los instantes vividos a través de las experiencias.
- u De igual manera, lo más relevante es que las actividades propuestas no presentan ese divorcio dicotómico entre teoría y práctica, siendo fieles a los principios pragmáticos y funcionales expuestos en el marco teórico, de manera que es posible vivir una experiencia de aprendizaje y producción, en la que los niños, con su voz, son los grandes actores y no el maestro, como en el paradigma modelar de tipo tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1995). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Cristian Cox. Santiago: Editor CIDE.
- Contreras, D. (1994). "¿Qué es la investigación-acción?" *Cuadernos de Pedagogía* No. 224. Barcelona.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, (1976). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pretextos.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, J. (1987). El seminario alemán en la enseñanza de la Filosofía. *Universitas philosophica*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Jurado, F y Bustamante, G. (1997). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Páez, E., y Silva, M. (2002). *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Smith, F (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.