

EnRedate-Vé

Boletín del Nodo Enredate-ve, Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación Docente en Lenguaje

GLORIA RINCÓN BONILLA
PALABRAS Y FORMACIÓN DOCENTE

ARTÍCULOS BOLETÍN ENREDATE-VÉ
(2000-2014),
TEXTO 1991 Y TESTIMONIOS

Red para la Transformación Docente
en Lenguaje- Nodo Valle
Escuela de Estudios literarios-
Universidad del Valle
Edición especial
Diciembre de 2020



Editorial

No temía ser maestra de verdad: de niños y adultos. Enfrentó la transformación educativa mediante luchas que condujeron a la Ley general de educación de 1994 y a los Lineamientos curriculares de 1998. No renunció a las tecnologías en sus clases: la tiza, el tablero, el marcador, la tinta, la imprenta escolar –siguiendo a Freinet–, el computador; sus mediaciones tecnológicas no escondieron el diálogo y la exposición sin miedo de sí misma, porque ella también estaba en proceso de aprendizaje en una clase. No quiso ir sola en la labor de transformar la enseñanza de la lengua: incluyó maestras, instituciones, grupos de trabajo. Hoy la recordamos por pensadora, ejecutora y líderesa, una insistente abeja capaz de sacar miel de las situaciones menos generosas y siempre con la visión panorámica, pues tenía configurado hacia dónde ir y cómo no retornar. Activa, ingeniosa, líder, Gloria quiso compartir sus hallazgos: la relevancia de poseer la lengua materna y la necesidad de incidir en las políticas públicas en educación.

Pascal Quignard ha dicho: “la lengua no es de los padres. Ni de las madres. La lengua es el don de un niño que la ignora”. Gloria hizo todo lo que estaba a su alcance para que quienes son propiedad de la lengua, la posean. Para que ese don no se pierda. Para que los niños y niñas no sean fantasmas de una lengua servicial y pobre, útil apenas para comerciar y comprar insumos.

Este Boletín muestra esa lucha. A lo largo de los primeros diez textos, presenta artículos producidos por Gloria entre el año 2000 y el 2014, en los que hay énfasis por apropiarse de la lengua y sus tecnologías, de hacer este trabajo por la democracia, por la autonomía, por la realización personal y colectiva.

Quería nuevos niños y niñas para un mundo mejorado. Por eso promovió la diversidad textual y la necesidad imperiosa de echar fuera del trabajo docente los manuales. Desde los años ochenta trabajó por cambiar el modo de enseñar a leer y escribir. No más mecanismos repetitivos para enseñar la “a” y la “z”; por el contrario, partir de la creatividad con

el fin de que el niño posea la escritura como lector y escritor. Por eso publicamos dos capítulos del machote de un libro de Gloria de 1991 –probablemente publicado por la Universidad San Buenaventura–, titulado Estrategias de enseñanza y producción de materiales para la escritura y la lectura en los grados iniciales de la primaria. La transcripción de los capítulos y la presentación es de María Lucía Muñoz Giraldo. Sobresale aquí la didáctica para apropiarse de la lengua y sus extensiones tecnológicas: la escritura como acto creativo, poderoso, creador de libertad y emancipación.

Este trabajo no lo hizo Gloria sola. Por ello amó e impulsó la pedagogía por proyectos. Atrajo alumnas y alumnos, colegas de nuestra región y Colombia. Presentamos en la sección testimonios muestras de la gratitud del trabajo de la maestra: Fabio Jurado Valencia habla de “Gloria y el movimiento pedagógico”; Carmen Elisa Barrios Lozano, de “Gloria y las maestras de escuela”; Elizabeth Narvárez Cardona, Pilar Mirely Chois Lenis, Adriana de la Rosa Alzate, Rosa María Niño Gutiérrez, Gloria Rodríguez Barreneche, de “Gloria y el Proyecto entre-textos y contextos”; Gladys Stella López Jiménez, de “Gloria como colega en la universidad”; Alice Castaño Lora, de “Gloria, maestra de la maestría”. Luego ofrecemos dos testimonios plenos de la dimensión lúdica de la homenajeadada: “Gloria y la música”, de Gustavo Adolfo Aragón Holguín y “Gloria y la aventura de viajar”, de Carmen Rosa Ortiz Murillo. La sección testimonios continúa con el perfil “Recordando a Gloria”, escrito por el compañero de la maestra Gloria, José Ignacio Zamudio Franco y finaliza con “Reivindicando a la madre”, de la hija de maestra, Paula Bolaños Rincón.

Apreciados lectores, tienen ante sus ojos el Boletín EnRedate-Vé No. 25, para celebrar la existencia de la maestra de maestros, su trabajo por la transformación docente en Colombia, para que nos acompañemos con sus debates y enseñanzas, para despedir este tenaz año 2020 que se llevó a la maestra Gloria Rincón Bonilla.



¡Gloria, maestra de maestros!

Gloria
Todos partimos...
Antes
algunos
algunas
nos abren la brecha.
Gloria la despejó
y la sembró
de ánimos
esperanzas
proyectos.
Hizo de la brecha
una senda.
De la forma,
una formación.
Del habla,
escritura.
De las palabras,
lenguaje.
Del lenguaje,
aprendizaje.
Apertura,
Goce.
Sus palabras
con las nuestras
un proyecto.
Gloria
nos deja
la senda
la senda del lenguaje.

*Álvaro Bautista-Cabrera
Universidad del Valle
Diciembre de 2020*

ARTÍCULOS

BOLETÍN ENREDATE-VÉ

(2000-2014)

Dos grandes ejes para el trabajo de los grupos¹

Ha pasado un poco más de un año desde que la Red se puso ruedas y empezó a andar. Todos sabíamos que la Red solo existe si existen grupos y nodos que están trabajando en los temas afines a la Red y que además están interesados en intercambiar, en comunicar los avances que van logrando en lo que hacen así como también los problemas que enfrentan, las dudas que los mortifican.

Si bien en las primeras actividades públicas de la Red se logró que se crearan unos grupos, hoy sabemos que la mayoría de ellos se ha quedado en el intento de organizar y ejecutar un proyecto. Algunos lograron definir un tema, una pregunta, un problema para profundizar o resolver y hasta se pusieron de acuerdo en un cronograma y en unos modos de funcionar. Pero luego se empezaron los incumplimientos, las excusas, las disculpas y justificaciones, y se fueron olvidando las promesas.

Sin embargo, la dinámica de todos los grupos no es igual. Unos han seguido funcionando, pero, o son grupos que ya existían antes de crearse la Red (como Contextos y Proyectos Consentidos) o tienen un compromiso institucional (Entretextos, por ejemplo). Algunos, decidieron ir más lento y aún no se plantean un proyecto. Más bien, siguen buscando formas de ser grupo, de cohesionarse, de hacerse necesarios unos a otros.

Ante esta situación, no es posible pensar que en este año de existencia de la Red será posible adoptar una sola estrategia: la heterogeneidad exige diferentes propuestas, varias estrategias. La que expondré a continuación está dirigida a aquellos grupos que sienten que por ahora, no pueden gestionar “de veras” un proyecto, así tengan mucha voluntad y conocimiento sobre cómo hacerlo.

Se trata de proponer y decidir dos problemas o asuntos que, a modo de ejes, se pongan en consideración de los grupos para que cada uno decida en cuál de ellos les interesa inscribirse. Después, entre los grupos que definieron un mismo eje, se organiza un macroproyecto que incluye el que cada grupo va a realizar. Así, se acompaña la planificación, se asumen colectivamente las estrategias, las responsabilidades y los tiempos, se acuerdan las acciones externas necesarias para hacer posibles los compromisos y se logra una coordinación general. De este modo, se estaría teniendo en cuenta esa necesidad (que aún es muy fuerte en algunos) de “acompañarse” con otro, de “cumplir” con otro, pero también, habría un margen de decisión, para asumir responsabilidades porque se desea y se cree que se puede llevar algo a cabo.

¿Cuáles serán esos dos temas ejes? Es urgente definirlos para que la dinámica antes descrita se ponga en marcha como propuesta organizativa de la acción de aquellos grupos que, como antes decía, están “periciendo” en el intento.

¹ Boletín *Enredate-Vé* No. 1, noviembre de 2000.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje se fundó en 1998. Con la coordinación de Gloria Rincón Bonilla, se inició El Nodo Valle EnredateVé en 1999, al cierre del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna – convenio MEN-ICETEX-Universidad del Valle.

¡Llegaron los estándares! Y... ¿qué ha pasado con los lineamientos?²

Durante los días 17 y 18 de enero de 2003, la *Red Nacional para la Transformación Docente en Lenguaje*, en asocio con la Escuela de Ciencias del Lenguaje y el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, así como con la Secretaría de Educación del Municipio de Cali, realizamos un Seminario-Taller sobre “La construcción curricular en el área de Lenguaje”

El propósito de este evento fue generar un espacio para pensar la enseñanza de la lengua, para discutir las concepciones y prácticas dominantes en este campo así como analizar las definiciones actuales de la política oficial para el área. En este sentido, no nos centramos únicamente en los Estándares (Junio de 2002), sino que intentamos hacer una revisión de los diversos documentos que sucedieron a la promulgación de la Ley General de Educación (Indicadores de Logro Curricular, Lineamientos, pruebas saber y evaluación de competencias, estándares). La respuesta de los docentes a este evento fue mayor que la esperada: el día anterior a la realización del evento ya estaba lleno el cupo (determinado por la capacidad del auditorio del Centro Cultural de Cali) y por esto, a muchos colegas tuvimos que decirles que no podían asistir.

Para aprovechar al máximo este evento, no solo acudimos a las conferencias. Diseñamos unos talleres que se aplicaron después de cada intervención. Con ellos, buscábamos ofrecer un espacio para la conversación (se diligenciaban en tríos) y para la escritura. En este sentido, quisimos garantizar condiciones que favorecieran la reflexión, la construcción conjunta, el análisis con los pares que hiciera posible revisar lo que se sabía y ponerlo en relación con lo nuevo, plantearse preguntas, construir consensos o hacer evidentes los disensos. Desafortunadamente, muy pocos entregaron sus respuestas de los talleres. Además de los talleres, aplicamos un “Preguntario”: un cuestionario que había que responder de modo individual y que buscaba obtener algunas informaciones tanto sobre las características generales de los maestros asistentes así como información acerca de su co-

nocimiento de los lineamientos curriculares. Los datos que arrojó la lectura de este instrumento, así como el análisis de los talleres recogidos, es el siguiente:

El Preguntario: Recibimos respuestas de 32 maestros de educación básica secundaria, 40 de educación básica primaria y 10 de preescolar. En total 82, de casi 400 maestros que asistieron al evento. De estos 82, solo 8 (9.7%) estaban vinculados a la educación privada. La gran mayoría eran maestros que tenían más de 10 años de experiencia docente y el 50% habían logrado un nivel educativo de postgrado. Un primer interrogante que nos surge es: ¿por qué tan pocos maestros devolvieron el preguntario? Posiblemente, algunos creen que estos “papeles” no se leen, que con ellos pasa lo mismo que con la escritura “burocrática” que tantas veces tienen que hacer: llenar el requisito y nada más. Es una lástima que esto suceda porque en muchas ocasiones, sobre todo para las *redes*, estos datos son fundamentales para definir acciones.

Solo el 13% afirma que no conoce ni ha leído los Lineamientos curriculares. Algunos de ellos son maestros de preescolar (han leído los de preescolar únicamente) o son maestros de otras áreas en secundaria (matemática, sociales). En general, podríamos decir que los docentes del área afirman conocer y haber leído los Lineamientos curriculares para la lengua castellana. En la pregunta 3 se solicitaba a quienes decían haberlos leído referirse a la función: ¿para qué sirve este documento? Las respuestas son tan generales que dan la impresión de tener como base una lectura superficial, o de no haberlos leído: “para adquirir más conocimientos y desempeñarnos en una forma más eficaz como docentes”, “para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana”, “es una brújula que orienta sobre teorías y prácticas”, “para conocerlo, para usarlo, para reflexionar sobre él, para cuestionarlo, etc.”, “para orientar el proceso formativo de los estudiantes, tener una base general”, etc. Estas respuestas pueden darse sin haber leído el documento porque constituyen los supuestos de los que se pensaría que son los lineamientos de un área.

Ahora bien, la pregunta 7 decía: “¿Sabe usted por qué y para qué se propuso la adopción de los

² Boletín *Enredate-Vé* No. 2, 2003.

lineamientos curriculares en el contexto colombiano?”. Las respuestas de nuevo apoyan la idea antes planteada, porque encontramos enunciados tales como “para unificar la enseñanza de la lengua”, “para tener una guía común para orientar la enseñanza”, “para dar pautas”, “para tener referentes a nivel nacional”, etc. Llama la atención que así se comprenda a los *lineamientos*, porque estas son las justificaciones que se ofrecen para la definición de los *estándares*. Si no se establece diferencia entre unos y otros, si los primeros son vistos con la función de los segundos, ¿para qué nuevos documentos? ¿No sería mejor primero comprender los *lineamientos*, sus elaboraciones conceptuales sobre la enseñanza del lenguaje para luego avanzar “con paso sereno pero firme”, hacia la construcción de un currículo básico, para definir los contenidos comunes del área?

Afirmamos que estas respuestas no indican una lectura atenta (como debe ser toda lectura), porque en ellas se desconoce la presencia de los cinco ejes en los que se apoyan los lineamientos para orientar el currículo de la lengua, la concepción sobre la enseñanza que trasciende la descripción del sistema de la lengua y la colección de datos sobre autores y obras literarias como ejes centrales de esta área (tal como se ha venido haciendo), para tratar de abordar el lenguaje como objeto, la significación como énfasis y el discurso como unidad de análisis.

Los Talleres: Se formularon 4 preguntas, de las cuales los maestros seleccionaban una. Las preguntas y sus respuestas fueron:

¿Cuáles son los principales cambios que al parecer de ustedes introducen los Lineamientos en las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna? Respondieron 25 maestros.

Un 66% de los docentes dicen que los principales cambios se deben a la introducción del desarrollo de las competencias (no dicen cuáles) y al análisis del texto como objeto de estudio. Si retomamos el documento del MEN sobre Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998), veremos en el lenguaje otros aspectos que complementan esta dimensión. Siguiendo a Baena (1987), otro componente primordial en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua es la *significación*, entendida como la “dimensión que tiene que ver con las formas como

establecemos interacciones con otros humanos y también con otros procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes”.

El 34% considera el cambio hacia una concepción de la enseñanza-aprendizaje de tipo interactivo y a la autonomía curricular. Los docentes no dan mayores elementos para pensar cómo entienden esa interactividad y si la autonomía curricular se refiere a la flexibilidad de la planeación del maestro, teniendo en cuenta que es en el aula de clases donde a partir de las prioridades de los sujetos se transforman las prácticas pedagógicas.

¿Para ustedes logro e indicadores de logro son lo mismo? Si no son equivalentes, ¿en qué se diferencian? Respondieron 26 maestros.

El 78% de los maestros responde que no son equivalentes. Además definen los logros como metas a alcanzar y los indicadores como señales, indicios o rasgos.

Las definiciones anteriores no se conceptualizan claramente. No se puede desconocer que los *logros* se obtienen mediante *procesos* analizados en la *evaluación*. En últimas, esta es la que les da sentido a los *indicadores de logro*, porque implica interpretarlos, esto es, leer los comportamientos, las pistas, los rasgos, las evidencias desde una concepción pedagógica, permitiendo entender la etapa del proceso en que se encuentran los estudiantes. Lo anterior también involucra al docente hacia una actitud investigativa en el sentido de replantear constantemente sus acciones educativas.

¿Ustedes creen que era necesario introducir cambios en la enseñanza de la lengua? ¿Por qué? Personas que respondieron: 32.

El 24% de los maestros afirman que era necesario introducir cambios debido a la nueva concepción de lenguaje que tiene en cuenta lo social, lo cultural, lo religioso y además la interacción.

Otro 24% también opina que era necesaria la introducción de cambios pero sobre todo porque el aprendizaje se da a partir de las necesidades e intereses del individuo en relación con el medio, es decir, de acuerdo con el contexto.

Un 48.76% afirma que eran necesarios los cambios porque hoy en día existen otras formas de enseñar y por lo tanto otras formas de evaluar, debido a la concepción de un trabajo por procesos y competencias. Como consecuencia de lo anterior



hay otras formas de aprender. A nivel de hipótesis presumimos que los maestros dieron estas respuestas porque consideran que también existe una concepción nueva del lenguaje.

El 1.6% plantea que no era necesaria la introducción de cambios, ya que los lineamientos del MEN los explicitan.

Como muestra lo anterior, las respuestas son muy fragmentadas.

¿Qué relación considera que hay entre los Lineamientos curriculares del área de lengua castellana y el desarrollo de las competencias? Respondieron 10 maestros.

El 80% establece una relación de complemento entre estos dos aspectos. Además aclara qué es competencia. Sin embargo, no hace explícitos los enfoques respecto a los lineamientos curriculares. Por esto, nos sigue quedando la duda de si los maestros reconocen que los procesos se dan en actos reales de comunicación, es decir, si el docente debe saber cuál es el momento en el que se ponen de manifiesto ciertas competencias.

El 13.3% se limita a dar los conceptos de lineamientos y competencias, pero no establece ninguna relación.

El 6.66% confunde *lineamiento* con *estándar* en el sentido de afirmar que son los *lineamientos* los que homogeneizan la enseñanza de la lengua castellana.

A manera de comentario: El breve análisis efectuado deja ver unas frágiles condiciones para abordar un proceso de construcción curricular

autónomo y riguroso. Es así como, si bien los Lineamientos (1998) han cumplido ya cerca de cinco años de haber sido publicados, su contenido e implicaciones aún siguen siendo desconocidos para muchos educadores. Para el Ministerio de Educación esta realidad no es desconocida por cuanto esta entidad no ha hecho todos los esfuerzos que debió haber hecho para garantizar el conocimiento de los lineamientos. Sin embargo, esto no constituye ninguna preocupación, debido a que en nuestro país la construcción curricular está regida más por los impulsos de los mandatarios de turno que aspiran a ser recordados por las normas que imponen que por los procesos que agencian.

Para las *redes*, sí es preocupante esta situación porque, como puede comprenderse, así es muy difícil que pueda efectuarse un debate en profundidad con un nuevo documento que se presenta ya no como propuesta, como marco amplio, sino como “lo que debe hacerse”, tal como es el documento de los *Estándares curriculares*. Por esto, llamamos a los educadores a “dejar de obedecer” y a empezar a construir y consolidar procesos curriculares y, en este sentido, construir comunidad académica en el área.

Referencias bibliográficas

- Baena, L. A. (1987). “Lenguaje: comunicación y significación”. En *Lenguaje*. No. 16. Revista. Universidad del Valle, Cali.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.
- . (2002). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.

Están... dar... es de lenguaje³

Sin haber agotado el conocimiento, comprensión y discusión de los *lineamientos curriculares* y de los *indicadores de logro curricular para el área de lengua castellana*, a menos de cinco años de su publicación (1998), hoy las autoridades educativas se refieren a ellos como “insuficiente”, “que no permiten hacer la evaluación masiva” y que son “causa de inequidad”. Estos juicios se alzan para justificar la presencia de los *estándares* que, si revisamos el desarrollo curricular que se venía realizando, no era una necesidad sentida en nuestro país.

Para elaborar los *estándares*, en el camino de desconocer los procesos, el MEN en vez de promover un proceso de discusión y construcción colectiva –mejor aún al que se vivió para los *lineamientos*– inicialmente contrató una ONG. Fue así como en mayo de 2002 se dio a conocer un documento que, aunque afirmaba tener en cuenta los *lineamientos curriculares*, en su esencia los desconocía.

Gracias a que poco a poco se ha ido constituyendo una comunidad académica en relación con la enseñanza de la lengua, se generó una fuerte reacción que impidió que se impusieran quedando como documento de estudio. Para remediar estos traspiés, en noviembre de 2003, la Asociación de Facultades de Educación (ASOFADE), a nombre del MEN llamó a varios de los que nos opusimos, para hacer unos nuevos estándares. Si bien no compartimos la idea de homogeneizar que evoca la palabra “estándar”, estábamos dispuestos

a promover una amplia discusión a nivel nacional que permitiera precisar unos *criterios* fundamentales para la enseñanza de la lengua. No aceptaron este procedimiento y escogieron a otros profesores para escribir los Estándares Básicos de Lenguaje (2003) que el MEN viene divulgando por todo el país.

En la presentación de este último documento se afirma que “solo ofrecen unos referentes básicos para el trabajo en el aula. Jamás pueden verse (no es ésa su motivación) como una *prescripción* de corte curricular. Mucho menos podrán asumirse como un currículo abreviado” (2003).

Si comparamos las dos propuestas (la del 2002 y la del 2003), podemos notar que en la última hay un reconocimiento y un propósito de continuidad con los *lineamientos* presentes, por ejemplo, tener en cuenta los ejes –aunque uno de ellos se toma como transversal y otro se divide en dos–, y partir del concepto de currículo como proceso. También se retoma la propuesta de trabajar por ciclos –aunque no los mismos– y en general hay un esfuerzo por perfilar un proceso educativo de acuerdo con el desarrollo cognitivo y lingüístico de los grupos de niños y jóvenes desde una perspectiva culturalista del conocimiento (apoyado más que todo en el trabajo de Mariano Moraleda Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud (1999).

Una comparación esquemática de la organización de estos dos documentos la encontramos en el siguiente cuadro:

³ Boletín *Enredate-Vé* No. 3, enero de 2004.



| LINEAMIENTOS (Ejes) | ESTÁNDARES (Factores) |
|--|--|
| Procesos de construcción de sistemas de significación | Otros sistemas simbólicos |
| Procesos de interpretación y producción de textos | Producción de textos -Textos orales -Textos escritos Comprensión de textos -Diversos -Medios de comunicación masiva |
| Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje; el papel de la literatura | Estética del lenguaje |
| Principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación | Ética de la comunicación |
| Procesos de desarrollo del pensamiento | (Transversal) |

¿Qué aspectos críticos se pueden plantear sobre Los estándares básicos de lenguaje?

Son varios los aspectos que dan lugar a lecturas críticas. En este artículo voy a referirme solo a dos, que considero muy importantes.

El primero tiene que ver con el modo como en las instituciones educativas se asumen los documentos que llegan desde el MEN: las directivas educativas tienden a imponer su cumplimiento sin reflexión. Por esto les basta con repartir solo el cuadro de los estándares correspondiente al grado en el que se labora debido a que no creen en la necesidad de leerlos y analizarlos en su conjunto y menos aún, de discutir sus marcos teóricos.

Este modo de actuar elimina cualquier virtud que los estándares puedan tener. Desde una mirada que ponga en relación lo que se propone para un ciclo con el que le precede o sucede, es posible estar de acuerdo o no con esta propuesta. Solo si se asumen como una propuesta es posible dialogar con ellos y ajustarlos, tal como también lo piden los autores. La discusión sobre este documento es una oportunidad para continuar con nuestras propias elaboraciones, para mostrar si es posible su

integración y superación, siempre con el propósito de enseñar de acuerdo con las condiciones y posibilidades que tenemos y con miras a contribuir en la formación de los ciudadanos que nuestro país necesita, es decir, sujetos autónomos y creativos que, al estar inscritos en la cultura escrita, pueden interactuar con los desarrollos teóricos y tecnológicos así como disfrutar de la tradición escrita y ser además activos generadores de textos, no únicamente consumidores.

El segundo aspecto es la presentación esquemática de los estándares: como son listas, conjunto de prescripciones que no están acompañadas de las situaciones y las condiciones didácticas que las pueden hacer posibles, se pueden leer como “lo que hay que hacer” y punto. En este sentido, enunciados como “describirá personas, objetos, lugares, etc. en forma detallada”; “describirá eventos de manera secuencial”; “elaborará instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de las acciones”, pueden volverse la justificación para la clase de “describir personas” porque sí, la clase de “elaborar instrucciones” porque toca. Si bien no es este el espíritu que animó a los autores, las condi-

ciones de interpretación sustentadas en un currículo en el que se hace porque sí, pueden versen legitimadas en documentos como éste.

Si se trata de atender, por ejemplo, la descripción como modo discursivo, su realización no puede concebirse por fuera de una situación comunicativa auténtica, es decir, en la que describir es necesario, en la que se “habla” así porque se necesita detallar, “hacer ver” unos elementos, unas partes. Esta situación puede presentarse en una clase de matemática en la que, por ejemplo, se están haciendo clasificaciones con base en características precisas; en el montaje de una obra para construir un personaje o una escenografía, al presentar un informe sobre una observación realizada en una salida de campo, etc. No tiene que ser un determinado día ni porque toca. Además, es muy importante pensar en las consignas que se dan, en las exigencias de la tarea, en los propósitos de lo que se está haciendo para analizar las características de las descripciones que los niños hacen y cómo contribuir a que las mejoren, a que avancen en su comprensión y producción.

Por lo anterior, llamamos a la lectura crítica, a la discusión, a la elaboración de diseños curriculares en los que se expliciten las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que pueden lograrse así como las condiciones didácticas que los hacen posibles. Esta es una tarea en la que todos los maestros estamos obligados a participar a través de la escritura de experiencias, de la confrontación con las experiencias de otros, de la construcción de currículos que atienden las necesidades y propósitos de las comunidades reales y concretas con las que trabajamos.

Referencias bibliográficas

- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.
- . (2002). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.
- . (2003). *Estándares Básicos de Lenguaje*. Bogotá.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega Grupo editor.

Los materiales de lectura en la escuela⁴

Poder contar con libros suficientes y de buena calidad en las escuelas es un aspecto crucial de cualquier política de dotación para las escuelas, pero no es el único ni el más importante, al menos desde la perspectiva de los educadores. Mucho más importante que poder disponer de libros es la relación que los maestros y los alumnos logren entablar con ellos en el contexto de los proyectos pedagógicos y en las situaciones reales en que los libros se utilizan, al igual que los sentidos que puedan construir en esa relación.

Luis Bernardo Peña Borrero

Se llama así a un conjunto muy heterogéneo de artefactos de la cultura que pueden ser de diversa procedencia semiótica (palabra e imagen: libros, revistas, periódicos, fotografías; sonido; música; lo anterior más movimiento: películas, videos, multimedia), o de diferente procedencia tecnológica (impresos, grabados, orales, audiovisuales, digitalizados). Son instrumentos y soportes de comunicación que recogen formas objetivadas de una experiencia o de un conocimiento.

Cuando en el contexto escolar se toman decisiones en relación con la dotación o selección de materiales de lectura se viven diferentes tensiones. Vamos a referirnos a algunas:

1- Tener un texto escolar único o trabajar con variedad de materiales de lectura. En relación con lo primero, que desafortunadamente es la tendencia dominante, se han planteado muchos cuestionamientos. José Ignacio Henao, profesor de la Universidad de Antioquia, los recoge así: Los textos escolares

Mecanizan al maestro y al estudiante. Al docente, le solucionan aparentemente todas las necesidades del contenido y metodología. Por tal razón, no necesita consultar, leer y actualizarse... Todo está en la cartilla. Al estudiante no lo induce a consultar ni a escribir sus propias experiencias... La mayoría presenta lecturas y ejercicios sin ningún sentido práctico, lo cual no mejora el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir... Desvinculan al estudiante de su práctica cotidiana, le niegan su cultura y su manera de ver el mundo y

⁴ Boletín *Enredate-Vé* No. 4 (S.f.)

le muestran un estereotipo familiar, social y natural sin ninguna ligazón con su vida... No impulsan la redacción, la creatividad y la búsqueda de información en las bibliotecas y en las fuentes de su propio medio (...)

2- Trabajar solo con materiales escritos o seleccionar también otros que están constituidos por otras materialidades. Si bien la segunda opción es hoy muy compartida, Silvia Castrillón, directora de ASOLECTURA, llama la atención sobre esta decisión:

Se está cuestionando a la escuela, tildándola de libresca; se dice que ella ha girado alrededor del texto escrito y que ignora otros lenguajes y las nuevas tecnologías. Es verdad que la escuela ha centrado sus prácticas en un texto, que no es sinónimo de cultura escrita: el texto escolar. Y también lo es que la escuela debe permitir a los niños y las niñas el acceso a todas las posibilidades de expresión que tenemos los seres humanos y que cerrar sus puertas a las nuevas tecnologías podría significar una nueva forma de exclusión para quienes solo tienen la posibilidad de conocerlas dentro de la escuela, pero también es cierto que esto no debería traducirse en una desvalorización de la palabra, especialmente la palabra escrita, pues es lo que ocurre cuando se la pone en igualdad de condiciones con otros medios.

3- ¿Cómo usar los materiales de lectura? Cuando se cree que en el texto está la verdad (palabra sagrada), lo máximo que se hace es repetirla. De este modo, los textos se usan acríticamente, como fuentes de datos que se consumen. En este sentido, como dice Guillermo Bustamante:

No son un insumo que permite la construcción del sentido de la vida toda, dentro de un diálogo social amplio que se necesita construir y fortalecer en la escuela, sino solo un factor que permite explicar la variabilidad del rendimiento escolar.

Estas concepciones sobre lo escrito conducen a que la comunicación que se establece en el aula es preponderantemente oral (la escritura es registro, no sirve para la comunicación).

Hay un uso significativo cuando los materiales de lectura están ligados a proyectos, a preguntas o



problemas que hay necesidad de resolver. Además, si se comprende que la acción del lector no es solo extraer un significado que el autor quiso dar, que el texto no siempre es unívoco, se lo debe acompañar para que lleve a cabo una compleja actividad psíquica (poner en relación contextos, índices gráficos, lingüísticos o de otras materialidades, intenciones), para que efectúe un diálogo y negociación de sentidos, en un contexto social y cultural y logre construir un determinado significado.

4- ¿Qué hacer con las dotaciones que llegan a la institución? ¿“Guardarlas para que no se dañen y poder entregarlas tal como se recibieron” o utilizarlas y correr el riesgo del deterioro y pérdida? Lógicamente la segunda es la opción que todos deberían tomar. Y más bien habría que llevar a cabo acciones para cambiar los trámites burocráticos que obstaculizan el uso efectivo de los materiales de lectura.

5- ¿Cómo decidir qué materiales pedir? Lo primero que hay que hacer es definir unos criterios que deben cumplir estos materiales de acuerdo con las funciones que queremos que cumplan. Para esto, debemos tener a la mano una muestra “más o menos completa, significativa y ojalá preseleccionada”. Silvia Castrillón propone tres criterios para la evaluación de materiales:

Diversidad, pertinencia y calidad de los materiales. Diversidad que permita diferentes prácticas de lectura y la escritura con fines variados; pertinencia, es decir, que los materiales respondan a las necesidades de los proyectos educativos; y calidad, teniendo en cuenta que no toda la oferta del mercado reúne los méritos para hacerla acreedora de inversión de dineros públicos.

Luego, de acuerdo con la evaluación, se seleccionan los materiales, sea para la biblioteca escolar o para uso en cada aula. Como se puede notar, la evaluación y selección de los materiales de lectura constituyen un proceso muy importante que, como dice Castrillón: “requieren mínimo dos condiciones: en primer lugar, disponer, si no dentro de la escuela, por lo menos en algunos espacios accesibles a todos, de muestras representativas y preseleccionadas de los materiales que puedan ser objeto de adquisición y, en segundo, contar con tiempo para examinar, individualmente y en grupo, los diferentes materiales a evaluar”. Ojalá estas condiciones sean tenidas en cuenta en la planeación de las actividades escolares.

Nota

No se encontraron las referencias de Luis Bernardo Peña, José Ignacio Henao, Guillermo Bustamante y Silvia Castrillón.

Aprender a leer y a escribir: ¿un asunto solo de la clase de lenguaje?⁵

Como todos sabemos, la mayor parte de la experiencia escolar pasa por la lectura y la escritura. Por ejemplo, en las clases de Ciencias Naturales se leen los manuales escolares u otros textos que los profesores llevan al aula para ampliar los conocimientos que pretenden explicar; además, se toman notas de las exposiciones efectuadas en clase, se hacen resúmenes de las lecturas, se registran las respuestas a interrogantes formulados y se elaboran informes de experimentos, entre otras actividades frecuentes; en las clases de Ciencias Sociales, se leen las crónicas históricas, las descripciones de paisajes o regiones naturales, se escriben notas de síntesis sobre estas lecturas, se hacen descripciones de lugares que se visitan, se narran pasajes de procesos de históricos, etc. Igualmente, en las clases de matemática se pide leer enunciados de problemas que hay que resolver, se entregan talleres con listados de algoritmos para operar con ellos y también se pide narrar procedimientos seguidos y, a veces, construir problemas. En estos ejemplos puede notarse la presencia de diversas prácticas de lectura y escritura que además son diferentes a las que se hacen en las clases de lenguas (materna o extranjera) y literatura.

Ejemplos como los anteriores sustentan la afirmación de que la lectura y la escritura son fundamentales para el aprendizaje, que hoy nadie se atreve a cuestionar. Sin embargo, los desacuerdos comienzan en el momento de atribuir la responsabilidad, tanto del aprendizaje de estas prácticas, como de la orientación dominante en ellas. Para muchos docentes no hay duda: dado que se trata de leer y escribir, que los estudiantes lo hagan bien o mal es responsabilidad de los profesores de lengua materna. Como puede notarse, subyace a esta consideración la idea de que en el aprendizaje de la lectura y la escritura lo central es el código (perspectiva lingüística), y que leer y escribir son prácticas que siempre se hacen (se practican) del mismo modo. O, lo que es lo mismo: si los estudiantes leen y escriben “bien” textos literarios (los

⁵ Boletín *Enredate-Vé* No. 5 (S. f.)

que más se leen en la clase de lenguaje), no debe haber problemas cuando se los pongan a comprender o producir textos en las otras áreas. Se ignora así tanto a los lectores (sus procesos cognitivos y conocimientos previos en relación con los contenidos que se quieren enseñar), como la ubicación de los textos en sus contextos (disciplinares, históricos, intencionales).

Bien, para ayudar a pensar de un modo diferente esta situación, los invito a analizar la siguiente cita de Lemke (1997):

“Hablar ciencia” no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. “Hablar ciencia” significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia.

Releamos la última parte de la cita: “...escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”. Si se trata de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la matemática, ¿esto puede hacerse en la clase de lengua? ¿No es acaso esto lo que habría que hacer en cada una de estas áreas si se está interesado en enseñarlas y que los estudiantes se apropien de ellas? Subyace a la afirmación de Lemke (1997) la concepción de que el lenguaje no es homogéneo; no se habla y, en este sentido, no se lee ni se escribe siempre del mismo modo: hay un lenguaje de la literatura, otro del arte, otro de la ciencia social, de la ciencia natural, de la vida cotidiana. Pero además, hay sujetos que generan, proponen, utilizan estos lenguajes para hacer algo con ellos (las comunidades disciplinares, los divulgadores de la ciencia, los expertos y los aprendices). Como hace varios años dijo Emilia Ferreiro (2001), leer y escribir son verbos transitivos: Alguien hace algo con algo. Un experto o un aprendiz, hablan, leen o escriben un texto de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales, de Humanidades, etc. Pero además, lo hacen pensando en que quien los va a leer es un experto o un aprendiz. Y las claves tanto de cómo son estos lenguajes específicos, de cómo se escriben o leen los textos propios de cada área (informe científico, crónica histórica, enunciado problema, ensayo filosófico, etc.), de

cómo se construyen en ellos las imágenes de los autores y los lectores, hay que enseñarlas para que los estudiantes puedan comprender y producir textos en estos campos del saber. En esto consiste la alfabetización académica (Carlino, 2003).

Alfabetizar en los textos académicos es necesario porque como dice Emilia Ferreiro (1999), la alfabetización es “un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa”. Y con los textos propios de las áreas académicas no se tiene experiencia previa en la vida cotidiana. Y tampoco la clase de lengua puede ser la única que pueda dar esa experiencia.

Por consiguiente, no puede esperarse que alcanzar el dominio para leer y escribir todos los tipos textuales y los géneros discursivos sea una responsabilidad del docente de lengua y literatura, o que el estudiante tenga que apropiarse de ellos de manera inconsciente, simplemente porque le toca leerlos y escribirlos. Por el contrario, la enseñanza del lenguaje propio de cada campo de saber hace parte de las enseñanzas para aprenderlo, y en gran medida, es una responsabilidad de las decisiones curriculares de las instituciones escolares, como explicaré más adelante.

Además de lo anterior, es fundamental la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo para mediar estas enseñanzas. Es preciso que analicemos las secuencias didácticas que proponemos, la coherencia entre éstas y los objetivos que decidimos perseguir, el lugar de los estudiantes en ellas. ¿Son los estudiantes solo receptores pasivos? Los roles y los tipos de actos de habla que se ejecutan, es decir, ¿quién pregunta?, ¿quién evalúa?, ¿quién propone?, ¿cómo se negocian los significados?, ¿se argumenta?, ¿se describe?, ¿solo se narra?. ¿Cuáles son las fuentes a las que se accede y las prácticas letradas que se llevan a cabo? Solo así podremos articular estas prácticas con una determinada concepción que consideremos teóricamente válidas y actuales sobre la lectura y la escritura.

¿Qué hacer para asumir esta responsabilidad cuando los profesores no estamos preparados para estas enseñanzas porque no fuimos formados en este objeto?

Me parece que hay por lo menos dos recomendaciones para tener presentes:

Lo primero es, en la enseñanza de todas las áreas, hacer visible la importancia que se declara sobre las prácticas de lectura y escritura. No hay que creer que esta importancia tiene que ver con hacer correcciones gramaticales, ortográficas o porque se ponen muchas tareas de lectura y escritura.

Lo segundo, es que antes de poner a leer o a escribir un texto en nuestra clase, debemos evaluar no solo los conceptos de nuestra área que estén presentes en el texto, sino qué clase de texto estamos pidiendo, qué características son las propias de esos textos en nuestra área, cómo debe ser el discurso propio de la disciplina, cómo hacer para que los estudiantes tengan esto presente, es decir, hacer una reflexión mucho más profunda sobre cómo se aprende y cómo se enseña a través de los textos.

Debido a que en la vida escolar, cada planteamiento que se hace para mejorar la enseñanza se vive como una nueva carga, queremos advertir que cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir los textos propios de cada área o disciplina, no estamos proponiendo “inventar” situaciones extraordinarias para estas enseñanzas; por el contrario, lo que estamos planteando es detenernos a reflexionar sobre las múltiples y frecuentes prácticas que median el aprendizaje de nuestras disciplinas con el fin de transformarlas, de aprendizajes que parecen obvios y que los estudiantes deben apropiarlos porque son fáciles (para nosotros), a objetos de reflexión, de enseñanza e importantes en sí mismos. Y esta es una labor que debe tener una continuidad y contar con la participación de toda la comunidad educativa (por eso decimos que es responsabilidad de las decisiones curriculares institucionales). Solo tendremos éxito, como dicen Tolchinsky y Simó (2001):

(...) Si desde el principio y a lo largo de toda la escolaridad tenemos claro que aprender a leer y a escribir consiste en ir participando de manera cada vez más competente en una comunidad que usa la lengua escrita tanto para comunicarse en las actividades de su vida presente como para conectarse con el saber acumulado (...)

También es necesario aclarar que no estamos proponiendo la enseñanza de todos los géneros discursivos o de todos los tipos textuales existentes, tarea que además de imposible es inútil. Lo que estamos proponiendo son situaciones de enseñanza en las que los niños y jóvenes se den cuenta y comprendan la necesidad de los componentes y elementos propios de unos discursos, y de los textos en los que ellos se concretan, que varían de acuerdo a la comunidad discursiva donde están insertos y la situación retórica específica.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Colección Educación y pedagogía.
- Ferreiro, E. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Edición Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica. México: Colección Educación y pedagogía.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizajes y valores*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

La frágil línea entre incluir y excluir a los otros⁶

En las reuniones de estudio del Comité coordinador del Nodo Valle “Enredate-vé”, en las que estamos “moliendo” nuestra comprensión del concepto de interculturalidad, recordé un hecho que me parece, hace evidente, lo difícil que es ser una *línea recta* entre nuestras declaraciones políticamente correctas y los arraigos en tradiciones de discriminación que también constituyen nuestra identidad porque en ella también está constituida por la cultura dominante en la que hemos crecido. La situación fue la siguiente:

En 1991, un grupo de profesores investigadores fuimos convocados por el MEN para construir una prueba de lenguaje que permitiera evaluar el Impacto del Plan de Universalización de la educación primaria, en el marco del Plan Nacional de Apertura Educativa, política del gobierno de César Gaviria. En aquel entonces, la solicitud del MEN era elaborar una prueba “con arreglo a criterio”, es decir, que evaluara más que rendimiento la *calidad de la educación*. Este término empezaba a hacer carrera en el proceso educativo y como ahora, no era clara su referencia.

En el equipo que conformamos para elaborar la prueba de lenguaje para tercero de primaria⁷, nos planteamos no asumir como objeto de evaluación los contenidos que tradicionalmente la escuela ha venido enseñando como formación propia de esta área, sino que optamos, desde el concepto de competencia comunicativa, indagar acerca de qué sabían los chicos en relación con la interacción comunicativa, decisión que sabíamos era polémica, tal como lo expresó Guillermo Bustamante:

¿Cómo preguntar, en el ámbito escolar, por algo que no desarrolla únicamente la escuela?; cuando se habla de *logro cognitivo* ¿se estaría pensando en las habilidades lingüísticas que un niño desarrolla en la vida? En cualquier caso, tomar estas habilidades como objeto de evaluación no negaba el aporte de la escuela y, de alguna manera, ponía a los ni-

ños en igualdad de condiciones, pues todos vivían en contextos que les exigían desarrollar cierto tipo de habilidades comunicativas (1996, p. 26).

Si, muy juiciosamente, acompañados por la reflexión y discusión permanente (Rincón Bonilla, 1996)⁸ que nos caracteriza cuando asumimos trabajos como éste que sabemos tiene un fuerte impacto en nuestro país, nos dimos a la tarea de construir esta prueba. Para hacer más concreto aquello de evaluar *interacciones comunicativas*, incorporamos en el instrumento un dibujo de una plaza de un pueblo en la que varios personajes llevaban a cabo diferentes actividades. Estos eran representaciones de la diversidad cultural propia de nuestro país. Actitud consecuente con una postura intercultural, dirán algunos. Sin embargo, los mismos que conscientemente hicimos esta inclusión en el dibujo, al plantear las preguntas, nos revelamos, sin darnos cuenta, como etnocentristas: excluimos a aquellos que no eran como nosotros –mestizos-. Veamos algunos ejemplos como evidencia:

Pregunta 5: En la historia contada por el viejito, la palabra **algunos** se refiere:

A.- a los arqueólogos

B.- a los indígenas

C.- a personas como nosotros.

Esta separación entre *personas como nosotros* y otros que son *los indígenas*, también está presente en la pregunta 6.

Habíamos leído, revisado, reescrito muchas veces estas preguntas y nunca *vimos* esta discriminación. Solo en un taller con otros colegas en Cali, después de que la prueba se había aplicado, un profe estudioso de la cultura indígena nos hizo notar semejante atropello: ¿acaso los indígenas no son *personas como nosotros*?, ¿dónde queda el reconocimiento de la pluralidad que nos constituye? Pero esta no fue la única traición de nuestro subconsciente discriminador:

En la pregunta 14 dice el enunciado: Cuando el viejito dice *nuestros indígenas*, reconoce

⁶ Boletín *Enredate-Vé* No. 17, 2012.

⁷ Además de la autora de este artículo estaban: Guillermo Bustamante, Fabio Jurado, Daniel Hernández, Neyla Pardo, Miralba Correa y dos funcionarios del ICFES de ese momento: Patricia Duarte y Carlos Ordoñez.

⁸ Uno de los artículos que escribimos haciendo explícitos nuestros debates con los procedimientos ministeriales para llevar a cabo las evaluaciones masivas es: “Posición sobre los componentes del sistema de evaluación, a propósito del área de Lenguaje” (1996).

| |
|---|
| A.- que nuestros orígenes son indígenas |
|---|

| |
|---|
| B.- que somos propietarios de los indígenas |
|---|

| |
|-----------------------------------|
| C.- que nosotros somos indígenas. |
|-----------------------------------|

Solo cuando una linda negrita, estudiante de tercer grado de una escuela de la población de Villapaz (lugar en el que se venía adelantando una experiencia de reconocimiento y valoración de la cultura afro), se paró en medio de la aplicación de la prueba y me dijo que esa pregunta no la entendía porque sus orígenes eran africanos, no indígenas, me di cuenta de la gran exclusión que hemos hecho de la presencia de los africanos en la construcción de la identidad de los colombianos.

¿Por qué nos pasó esto a nosotros, juiciosos analistas del discurso? ¿Por qué a nosotros que creemos mantener una *vigilancia epistemológica* sobre los discursos ajenos y propios, buscando superar prácticas y discursos acrílicos y mecanicistas? Me parece que este es un buen ejemplo de la fragilidad de la coherencia, de la contradicción que también constituye nuestra identidad. Pero, esta situación es también un buen ejemplo de la importancia de contar con interlocutores cualificados –incluso los niños pueden serlo– para poner a prueba nuestros marcos interpretativos.

Referencias bibliográficas

- Bustamante, G. (1996). “De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje”. Ponencia presentada en el Coloquio sobre evaluación en lengua materna, Bogotá.
- Rincón Bonilla, G. (1996). “Posición sobre los componentes del sistema de evaluación, a propósito del área de Lenguaje”. *Enunciación*, Vol.1. Universidad Distrital.

Construir la democracia desde el aula⁹

Cuando hablamos de *democracia* es habitual asociarla casi exclusivamente con la posibilidad de elegir mediante votaciones. Me apoyo en Apple y Beane (1997) y Zuleta (1995) para sostener que su significado debe ir más allá, para comprenderla, por ejemplo en las escuelas como la posibilidad de *pensar por sí mismo, expresar lo que se piensa sin temor y estar dispuesto a escuchar a los otros* porque en ella se implica la *pluralidad*, el *nosotros*. “Somos los demás de los demás”, dice poéticamente Alberto Cortez.

En este sentido, también se incluye la *toma de decisiones*, no solo mediante “manos levantadas”, sino desde la discusión racional y argumentada, la escucha respetuosa pero activa, y una ética que reconoce las minorías, las desigualdades e inequidades y se orienta por la justicia, la responsabilidad y la coherencia.

Es posible que muchos maestros validen las anteriores apreciaciones e incluso afirmen que esto es así en sus aulas, porque se quedan en la verificación de las declaraciones, de lo que se dice sobre “cómo deben ser” las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, como somos producto de una educación que no nos permitió vivir nada de democracia y libertad (aunque nos decía que sí), en la que antes y ahora se predica y prescribe lo que “se debe hacer” –sin importar si las prácticas pedagógicas son su negación–, es necesario poner en marcha la “vigilancia epistemológica” sobre las rutinas, las acciones diversas, los planes y propuestas que allí se viven. De esta manera, podremos ser conscientes si, a pesar de nuestros deseos, en nuestras aulas predomina un “hacer” de consumo acrílico, de aceptación porque sí, porque conviene (“deje así”), que hace imposible la formación de sujetos democráticos, creativos, críticos.

Porque no se puede olvidar que estamos hablando de construcción amplia de la democracia, en una institución social que no depende de nuestros deseos y voluntades, que transita por caminos opuestos, agenciados tanto externamente –así lo evidencian las regulaciones con fines de control

⁹ Boletín *Enredate-Vé* No. 19, 2013.

cada vez más frecuentes, como internamente, por fuerzas ancladas en tradiciones autoritarias, conservadoras y reproductoras de las diferencias culturales, de clase y poder social—.

Ahora bien, el que la escuela contribuya a construir la democracia no es un asunto externo a los procesos de aprendizaje, como se tiende a creer. Debido a la fuerte imbricación entre Pedagogía, Didáctica y Lenguaje, según la opción de la primera por la que opte la escuela, dependerá la segunda y se establecerán unas determinadas estructuras, funciones y relaciones lingüísticas, discursivas, comunicativas, para mediar en la vida escolar. El estudio de cómo existe esta tríada en las aulas y las escuelas permite comprender cómo se construye la formación de ciudadanos democráticos desde este espacio, tal como afirma Jurjo Torres (1994):

Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades. Lo que conlleva a convertir las aulas en espacios donde los contenidos culturales, destrezas, procedimientos y valores imprescindibles para construir y perfeccionar esos modelos sociales son sometidos a análisis y reflexión sistemática, y son practicados.

Y claro, no es un asunto sencillo ni transparente. Por ejemplo, es común que hoy se afirme que se practica la *Pedagogía por Proyectos* (PPP), a pesar de que una observación de las realidades escolares de referencia haga evidente que en ella predominan prácticas que desconocen a los estudiantes como interlocutores válidos. Si sabemos que la base de la PPP es la cooperación, la dialogicidad, no podemos quedar atrapados en los rótulos. Así se llame *Proyecto* a cualquier conjunto de acciones que no requieren ser planificados con quienes los van a realizar y en el que el lugar de los estudiantes es ejecutar sin preguntar, sin pensar, es necesario tener presente que lo fundamental de esta opción pedagógica, como afirma Josette Jolibert (1994), es ayudar a aprender a *pensar por sí mismos*, a *aprender a tomar decisiones* y a *ser responsables de sus consecuencias*. Al tomar como base la cooperación y el protagonismo de los participantes, se exigen usos del

discurso pedagógico como práctica discursiva dialógica, que permiten poner en duda afirmaciones repetidas como verdades en la escuela, mediante la interrogación de los textos—incluso aquellos que el profesor repite como dogmas—. Y decimos “ayudar a aprender”, porque no creemos que la PPP sea la única forma de desarrollar la democracia en la escuela ni que la construcción de ésta dependa solo de la presencia de esta propuesta pedagógica, por muy válida que ella sea.

Como se defiende desde el título de este breve artículo, las experiencias escolares son claves en la formación de los sujetos sociales y, en este sentido, la pedagogía, la didáctica y el lenguaje que las constituya dejará huellas en los que la transitan.

Finalmente, considero que formar en democracia en la institución escolar, no es un hecho dado, sino una conquista, una lucha, un combate que, como dice Zuleta (1995), es ante todo contra nosotros mismos:

Hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia solo la logramos en lucha contra nosotros mismos: contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma, contra el afán de idealizar a alguien de tal manera que no nos quepan dudas, contra nuestra tendencia a despojarnos de la responsabilidad de la decisión y de la dificultad que implica el pensar por nosotros mismos. Por todo ello la lucha por la democracia es frágil, ya que se trata de algo difícil de alcanzar. Es mejor comenzar por reconocer que es así. Muy probablemente conocer la vulnerabilidad y la fragilidad de la democracia, que la historia nos muestra de manera tan dramática, nos prepara para amarla.

¿Todo está perdido? Quienes estamos en movimientos como las redes de maestros, creemos que la escuela, los procesos educativos en general, son también escenarios de resistencias; creemos en la posibilidad de construir mundos alternativos desde los espacios escolares, para que en ellos sea posible la formación de ciudadanos íntegros que defienden la dignidad y que hacen valer sus derechos, uno de estos, vivir en democracia.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Cortez, A. *Los demás*. Ver <https://www.letras.com/alberto-cortez/los-demás/>

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores*. Chile: Editorial Dolmen.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta.

Nota: he aquí la letra de la canción de Alberto Cortez citada por la autora:

Los Demás
Alberto Cortez

Nunca estamos conformes del quehacer de los demás
Y vivimos a solas sin pensar en los demás
Como lobos hambrientos, acechando a los demás
Convencidos que son nuestro alimento, los demás
Los errores son tiestos que tirar a los demás
Los aciertos son nuestros y jamás de los demás
Cada paso un intento de pisar a los demás
Cada vez más violento es el portazo a los demás
Las verdades ofenden si las dicen los demás
Las mentiras se venden, cuando compran los demás
Somos jueces mezquinos del valor de los demás
Pero no permitimos que nos juzguen los demás
Apagamos la luz que, por amor a los demás
Encendió en una cruz, Él, que murió por los demás
Porque son ataduras, comprender a los demás
Caminamos siempre a oscuras sin pensar en los demás
Nuestro tiempo es valioso, pero no el de los demás
Nuestro espacio, precioso, pero no el de lo demás
Nos pensamos pilotos del andar de los demás
Donde estemos nosotros que se aguanten los demás
Condenamos la envidia, cuando envidian los demás
Más lo nuestro es desidia, que no entienden los demás
Nos creemos selectos entre todos los demás
Seres pluscuamperfectos, con respecto a lo demás
Olvidamos que somos, los demás de los demás
Que tenemos el lomo como todos los demás
Que llevamos a cuestras, unos menos y otros más
Vanidad y modestia como todos los demás
Y olvidando que somos los demás de los demás
Nos hacemos los sordos, cuando llaman los demás
Porque son tonterías escuchar a los demás
Lo tildamos de manía al amor por los demás

La enseñanza de la lectura y la escritura en la política pública en Colombia¹⁰

Quienes conocimos los programas del área de Lenguaje previos al llamado Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación que incluyó la Renovación Curricular (Decreto 088, 1976) –integrada por la presentación de los fundamentos generales, de marcos conceptuales y metodológicos para las áreas y de los programas curriculares detallados para cada grado–, podemos recordar que ellos consistían básicamente en un listado de categorías gramaticales que año tras año se debían enseñar. A los docentes no se nos entregaba ningún otro documento para justificar, explicar o ejemplificar estas decisiones políticas. Eran los manuales escolares casi la única fuente de apoyo para orientar la enseñanza del área. Fue a partir de la denominada “Renovación curricular que en Colombia”, como bien lo afirma Guillermo Bustamante, que “...comenzó a implementarse (...) la presentación explícita de los modelos teóricos en juego” (1997).

En los marcos elaborados para la Renovación curricular, al asumirse para la enseñanza del área del enfoque semántico comunicativo, se plantea una ruptura con el enfoque *implícito* anterior, que podemos definir como *lingüístico*, en cuanto está asociado con el modelo de procesamiento ascendente (abajo/arriba) que posiblemente es más conocido escolarmente por su relación con los métodos fonéticos y silábicos de enseñanza de la escritura y la lectura en los niveles iniciales de la escolaridad, o con la idea fuerte de que para aprender a escribir, lo primero es dominar la gramática (sea de la frase, oración o texto), en los años escolares siguientes. En tal sentido, los contenidos del área tienen que ver con los aspectos meramente lingüísticos, de superficie y formales (ortografía y puntuación).

Por el contrario, el enfoque semántico-comunicativo toma como su base la noción de *competencia comunicativa* planteada por Hymes (1971). Este concepto está referido al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y

por ende, social e históricamente situados, por lo cual los aspectos socio-culturales resultan determinantes en la comprensión y análisis de los actos comunicativos. Las unidades de análisis por tanto, más que oraciones o frases aisladas, se refieren ya a enunciados inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos pragmáticos –quién dice qué a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué y para qué–, éticos y culturales, resultan centrales en la comprensión y producción.

El enfoque semántico-comunicativo atendía tanto la construcción del significado –para lo que proponía un análisis lógico semántico de los enunciados–, como los actos de comunicación e interacción en los que ellos se intentaban –mediante un análisis pragmático y sociocultural de los actos de habla–. Se pretendía así dar énfasis a los usos sociales del lenguaje y, en este sentido, ocuparse de diversos tipos de textos y discursos en los que los estudiantes reflexionaran sobre el lenguaje en uso en diferentes procesos históricos, sociales y culturales. Así, el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares.

A pesar de reconocer que desde las prácticas pedagógicas –incluso desde las orientaciones dadas desde el mismo MEN–, hubo escasa comprensión de este enfoque y que sobre las habilidades comunicativas se generalizó una orientación muy instrumental que perdió de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Cuando se enfrentó la elaboración de *los lineamientos curriculares del área de lenguaje* (1998), la decisión fue continuar este enfoque, pero poniendo el énfasis en la *significación*, dado que se pretendió integrar al estudio del lenguaje conceptualizaciones e investigaciones provenientes del campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, entre otros campos disciplinares; además, porque se pretendía ir más allá de la competencia comunicativa, tal como puede leerse a continuación:

La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y

¹⁰ Boletín *Enredate-Vé* No. 8, 2013.

culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje (1998, pp. 45-46).

Como puede observarse en esta breve exposición histórica, la concepción sobre el lenguaje, sus unidades de análisis y objetos de enseñanza, por lo menos desde las concepciones explícitas expuestas en los documentos de política oficial, puede afirmarse que en Colombia han cambiado sustancialmente desde 1984.

En cuanto a los conceptos de lectura y la escritura, un ejercicio de lectura minuciosa de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y de los Estándares Básicos de Lenguaje (2006), muestra que no hay en su parte conceptual grandes diferencias: en ambos documentos la lectura y la escritura son comprendidos como procesos significativos, comunicativos, no únicamente de codificación y decodificación (así se tengan en cuenta estos aspectos).

Lo que sí es notorio es que en la lista de los estándares y sus subprocesos, prima una perspectiva psicolingüística: se toman como base los estudios cognitivos sobre los procesos de comprensión y producción textual y, por tanto, el centro es el lector o el escritor, sus conocimientos previos, los procesos que sigue al leer o escribir. En este sentido, la enseñanza consiste básicamente en la aplicación de estrategias, en elaborar planes, textualizar, revisar, reescribir para el caso de la escritura, o en la introducción de herramientas metacognitivas para la lectura.

Cuando afirmo que prima esta perspectiva, no niego que también hay una tímida presencia de una perspectiva sociocultural, que implicaría un trabajo más desde el concepto de género discursivo, no tanto sobre tipos de texto, como puede leerse en los Estándares.

Quedarse en una gramática textual y no dar el paso hacia una conceptualización más discursiva sobre el lenguaje –y en este sentido más sociocultural–, permite que para muchos maestros la enseñanza en el área pueda continuarse llevando a cabo mediante la presentación de taxonomías, descripciones de las partes de los textos, muestra de ejemplos y luego aplicaciones de estos esquemas, dejando de lado los usos auténticos en prácticas

sociales discursivas, con toda la complejidad que ellos entrañan.

Un ejemplo de qué significa asumir una perspectiva sociocultural lo constituye la enseñanza del género informativo periodístico en el marco de la realización de un Proyecto de Periódico escolar (escrito), o de la organización de un Noticiero escolar (oral). En esta situación se puede generar una secuencia didáctica en la que, además de producir estos objetos discursivos, se puede aprender sobre los diversos tipos de textos que están presentes en este género, las características particulares e históricas que ellos tienen y que los diferencian de un texto con el mismo nombre pero en otro género (por ejemplo, la crónica periodística, la histórica y la literaria).

De todos modos, tomando como base el anterior análisis, puedo afirmar que en Colombia los documentos de política han avanzado en comparación a reformas anteriores, y que desde ellos se pretende que en las aulas se lean y escriban textos completos, en situaciones comunicativas y con propósitos definidos.

Referencias bibliográficas

- Baena, L. A. (1987). "Lenguaje: comunicación y significación". En *Lenguaje*. No. 16. Revista. Universidad del Valle.
- . (1989). "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua". En *Lenguaje*. No. 17. Revista. Cali: Universidad del Valle.
- Bustamante Zamudio, G. (1997). "Las nuevas cartillas de Escuela Nueva para el área de Lenguaje en Colombia". En *La casa grande*. fasc. 4-5. México.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Edit. Ríos de Tinta.
- Hymes, D. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. (Comp.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Edit. Edelsa.
- MEN. (1976). *Decreto 088. Por el cual se estructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación nacional*. Bogotá.
- . (2006). *Estándares Básicos de Lenguaje*. Bogotá.
- . (1984). *Marcos Generales de los Programas Curriculares*. Bogotá.
- . (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

¿Cuáles deben ser los ejes de una propuesta curricular para el área de Lenguaje?¹¹

En este breve artículo voy a intentar una aproximación histórica a las respuestas que se han dado a esta pregunta en la normatividad curricular colombiana. Esta revisión se hizo necesaria a raíz del reto que nos planteamos desde la *Red de Transformación Docente en Lenguaje*, de participar activamente en la construcción de las políticas públicas que rigen las propuestas curriculares para el área de Lenguaje, tarea que sabemos no es sencilla ni fácil de llevar a cabo, pero en cuya realización, sabemos, nos consolidaremos como comunidad académica de docentes.

Bien, en la revisión histórica sobre cómo se ha abordado este asunto en las anteriores reformas ha encontrado que:

Antes de la Ley General de Educación (1994) el área se llamaba *Español y literatura* y aunque se declaraba como propósito incidir en la comunicación eficaz de los estudiantes, sus objetos eran esos dos: Por *español* se enseñaba la gramática taxonómica descriptiva y por *Literatura* una lista de movimientos, autores y obras literarias de algunas de las cuales se accedía a los resúmenes de las mismas.

Ya desde la reforma curricular de los años 80, en los marcos generales del área, se planteó desde el MEN el propósito de que la enseñanza de la lengua se orientara desde una perspectiva más semántica y comunicativa, y por esto, se acogieron los aportes que al respecto estaban formulando en ese momento en Colombia (más exactamente desde la Universidad del Valle), los profesores Luis Ángel Baena (1987, 1989) y Tito Nelson Oviedo (s.f). En este sentido, se buscaba que en la formación básica y media ayudáramos a los estudiantes a pensar *por qué hablaban como hablaban*, de qué modo significaban. La enseñanza de la lengua entonces, más que clasificar palabras, como lo hace la gramática taxonómica, intentaba establecer las relaciones entre ellas, las funciones que cumplían (agentes, eventos, procesos), las formas de decir de acuerdo con los propósitos que tenían los hablantes y de acuerdo con quién y para qué hablaban. Pero

esta perspectiva no fue comprendida y más bien fue tergiversada por los manuales escolares (quienes creo son en últimas los que definen la política curricular) y se continuó enseñando la gramática más conocida como “tradicional”.

Con la reforma curricular que impulsa la Ley General, se denominó al área *Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero*, en un intento por integrar todos estos componentes, que escolarmente se han manejado como asignaturas independientes, y que a pesar de este rótulo han continuado así.

En este rápido recorrido histórico, puedo decir que Los Lineamientos curriculares del área (1998), son tal vez el documento que más se acerca a intentar una respuesta a la pregunta que lleva por título este artículo. Fue así como, apoyándose en los desarrollos teóricos e investigativos más significativos del momento, se integran al estudio del lenguaje conceptualizaciones e investigaciones del campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, entre otros campos disciplinares y se impone como reto educativo ir más allá de la competencia comunicativa. Por esto, se propusieron cinco ejes de desarrollo para pensar componentes del currículo para la enseñanza en el área. Estos fueron:

1. Un eje referido a la construcción de sistemas de comunicación.
2. Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos.
3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.
4. Un eje referido a los principios de la interacción y a procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.
5. Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

A través de estos cinco ejes se buscaba que se asumiera en la enseñanza del área la complejidad del lenguaje: sus funciones comunicativas, estéticas y cognoscitivas, así como también la diversidad de lenguajes (sistemas de significación), los procesos de comprensión y producción de textos y el lugar de la mediación del lenguaje en la interacción social.

¹¹ Boletín *Enredate-Vé* No. 21, 2014.

Por consiguiente, a pesar de que no se había asumido antes, se retoma el enfoque semántico-comunicativo y se hace énfasis en la *significación*. Esta complejización de los objetos del área implicaba cambios radicales en la formación de los docentes y en los materiales educativos (tal como los manuales). Sin embargo, por la poca articulación que existe entre las normas que dicta el MEN y las facultades de educación y otras entidades que se encargan de orientar la formación de los docentes y encauzar sus prácticas (las editoriales, por ejemplo), la incidencia en cambios en la enseñanza del área, que recojan y desarrollen estos ejes, no son muy notorios.

Estos ejes fueron en parte tenidos en cuenta por los Estándares básicos de competencias de la

Lengua Castellana (2006), pero debido a que los docentes básicamente se remiten a los cuadros que contienen los estándares por grupos de grados, en realidad con este documento tampoco se ha logrado incidir en una renovación en la enseñanza del área. Lejos estamos aún de una enseñanza que ayude a los estudiantes a comprender críticamente lo que leen y escuchan, y a producir su propio pensamiento cuando escriben.

Paralelo a estas normatividades nacionales, en el distrito capital de Bogotá, ateniéndose a la descentralización educativa, se adelantó una revisión curricular que condujo a la publicación de unos Referentes para la didáctica del lenguaje (2010), organizados por ciclos y estableciendo otros ejes para la enseñanza en el área así:

| Ciclo | 1° CICLO | 2° CICLO | 3° CICLO | 4° CICLO | 5° CICLO |
|--------|---|---|--|--|--|
| Grados | Preescolar, 1° y 2° | 3° y 4° | 5°, 6° y 7° | 8° y 9° | 10° y 11° |
| Edades | 5, 6 y 7 años | 8 a 10 años | 10 a 12 años | 12 a 15 años | 15 a 17 años |
| Ejes | -El lenguaje oral -Explorar la cultura escrita -Leer en los primeros grados -El lugar de la literatura -El papel de las tecnologías | -La oralidad -La lectura -La escritura -La literatura -Lenguaje y tecnologías de la información y la comunicación | -La oralidad -La lectura -La escritura -La literatura -Tecnologías y otros sistemas simbólicos | -Oralidad -Lectura -Escritura -Medios y mediaciones, algunos sentidos de las TIC en el aula -La literatura en la escuela: referente interdisciplinario y patrimonio de lo humano | -La oralidad -La escritura -La lectura -La literatura -Otros sistemas simbólicos, otros medios |

Como vemos, incluso en nuestro país, hay otras formas de comprender la gradualización de la enseñanza a partir de ser coherentes con la idea de *procesos* de aprendizaje para los que un año escolar no es suficiente, unida a la búsqueda de condiciones administrativas (profesores del ciclo, no de toda la primaria o secundaria) que ayuden a la consolidación de equipos docentes que vayan conociendo y comprendiendo a sus estudiantes, según las etapas que estos van atravesando y vayan desarrollando planes y propuestas apropiados para las características de los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad. En cuanto a los ejes del área, se establecen como tales *tres tipos de prácticas*: con la oralidad, con la lectura y con la escritura; un género específico (la literatura), aunque no divorciados de los otros que también siguen siendo objeto del área, y la necesidad de reflexionar sobre las incidencias que las TIC están teniendo sobre estas prácticas.

Tenemos pues como ejemplo para nuestra tarea, dos propuestas colombianas de construcción curricular, además de otro buen ejemplo a nivel latinoamericano (como el de Buenos Aires, Argentina), que podemos analizar detalladamente para intentar una respuesta más actual a la pregunta que origina esta reflexión. En este camino vamos en el nodo Valle...

Referencias bibliográficas

- Baena, L. A. (1987). "Lenguaje: comunicación y significación". En *Lenguaje*. No. 16. Revista. Universidad del Valle.
- . (1989). "Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua". En *Lenguaje*. No. 17. Revista. Cali: Universidad del Valle.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.
- . (2005). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá
- . (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje*. Bogotá.
- Oviedo, T. N (s.f).
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

Los talleres regionales de socialización y discusión de los avances del proceso de ajuste de los Estándares de lenguaje¹²

El lunes 22 de septiembre iniciamos en Cali el **Taller regional** del 2014. La mañana estaba lluviosa, por la tormenta de la noche anterior no había energía, pero así y todo llegamos cerca de 110 maestros, la mayoría de la ciudad de Cali, pero también algunos provenían de otros municipios del Valle e, incluso, del Dpto. del Cauca.

La oscuridad del auditorio no fue problema: Mauricio Múnera (por parte del equipo de la Universidad de Antioquia) y yo (por parte del Nodo Valle), nos hicimos cerca de la puerta, por donde la luz natural nos hacía visibles al público y empezamos la actividad, a "grito herido", alumbrándonos con una linterna, para poder cumplir la intensa agenda prevista, de tal modo que pudiéramos contar con todo el tiempo necesario para el trabajo en grupos y subgrupos, que era lo fundamental de este ejercicio.

Como esta reunión la hicimos en la sede de una institución educativa, tuvimos la posibilidad de que los grupos trabajaran en diferentes espacios (salones y corredores) y así, contamos con las mejores condiciones para la interacción. Porque efectivamente, este fue un excelente ejercicio de interacción entre docentes, tal como lo expresó en un correo una de las asistentes: "...salí muy contenta del ejercicio realizado hoy en la I. E. José María Carbonell. Sentí que fui escuchada y eso me satisface muchísimo..." Leo en su mensaje la alegría que provoca este encuentro, esta posibilidad de hablar y ser escuchado, de tener oídos atentos, de escucharnos... acciones que aunque fundamentales, parece que no son frecuentes en las actuales condiciones en que se ejerce la labor docente, menos aun cuando se trata de "construir política pública".

En el trabajo en las mesas y subgrupos, una de las anotaciones persistentes sobre los documentos que presentó el grupo de la Universidad de Antioquia (en realidad escritos por docentes de casi todo el país que, justamente por el trabajo en *Red*, ha sido posible integrar en todos los equipos), era

¹² Boletín *Enredate-Vé* No. 22, octubre de 2014.

el de la dificultad de la comprensión de los mismos por públicos amplios, dado que para ser docente hoy no se requiere una formación específica. Y aquí creo que se ubica un gran reto para el proceso: responder y ser coherente con esta pregunta: ¿cómo debe ser el lenguaje de un documento de política pública? Si se trata de recoger los avances en el área, si se trata de atender la complejidad, pero al mismo tiempo queremos que **no sea un documento más**, que no solo hagamos la tarea. ¿Cuáles deberían ser las características discursivas de este o estos documentos? Dificil tarea la que tenemos entre manos, pero en la que estamos obligados a jugar nos nuestra idea del trabajo en *Red*: así como su gestación la estamos haciendo desde la pluralidad, desde la consulta, desde el esfuerzo por recoger lo que decimos; su desarrollo (como política en acción), tiene que ser también mediante el trabajo en *Red*: aprendiendo juntos, aprendiendo de los otros y con los otros.

En general, me entusiasma este proceso, como a la maestra Letty, quien me escribió ese correo que antes referencí. Incluso, así su resultado no logre estar a la altura de nuestras expectativas. Creo que darnos estos espacios para “mirar” lo que pensamos, para poner nuestro pensamiento en relación con los de otros, para “tejer” comprensiones acerca de esa realidad cotidiana que es la enseñanza, son la esencia de la *Red*.

Ahora bien, en cuanto a mi punto de vista sobre los avances, estoy muy de acuerdo con definir la *perspectiva sociocultural* como la orientadora para pensar el currículo en el área, y no porque sea nuevo plantearla, sino por la necesidad de desarrollar más sus implicaciones para la enseñanza del lenguaje en el sistema escolar; también en la potencia

del concepto de *competencia discursiva* para iluminar el diálogo necesario entre los saberes presentes en el currículo; y la definición más precisa de objetos propios del área (los ejes). En este sentido, me identifico con reivindicar la *oralidad* más que la producción oral (estándares actuales); pero no comparto que se junten las *prácticas de lectura y escritura* (en una evocación de *lectoescritura*), porque si bien reconozco su interdependencia, considero que como objetos de enseñanza es mejor asumirlas en toda su dimensión, una a una. Justamente porque pienso así, es que no creo necesario el eje de *otros sistemas simbólicos*. Pienso que más bien, desde los *procesos y prácticas de lectura y de escritura*, se puede y se debe analizar lo que sucede cuando las modalidades, los formatos, los códigos, no son solo verbales. En efecto, creo que el objeto no son los “*otros sistemas simbólicos*”, sino, como lo plantearon los Lineamientos (1998), *la construcción de los sistemas de significación*, asunto muy distinto y que podemos ligar con el análisis de las prácticas de lectura y escritura multimodal. Sobre la literatura, me parece que el discurso avanza, que se precisan más los problemas y las alternativas de acción en la formación de los lectores literarios.

Bueno, el debate se ha abierto, las decisiones para adelantarlos por parte de los coordinadores (equipo de Universidad de Antioquia) han sido muy pertinentes y creo que lo que sigue es decisivo: **El Taller Nacional de la Red**, el 6, 7 y 8 de Octubre, en Ibagué, será un excelente escenario para continuar la reflexión.

Referencias bibliográficas

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.

TEXTO 1991

Presentación

María Lucía Muñoz Giraldo¹³

A continuación se presentan el capítulo I. *Aprender a leer y escribir: una aventura maravillosa* y el capítulo II. *Del dibujo a la escritura*, del libro publicado por Gloria Rincón Bonilla en 1991. Al inicio del libro aparece un epígrafe de Michael Halliday (1982):

LOS NIÑOS APRENDEN EL LENGUAJE, APRENDEN A TRAVÉS DEL LENGUAJE (como herramienta de comunicación) Y APRENDEN ACERCA DEL LENGUAJE (como objeto de conocimiento), SOLAMENTE USÁNDOLO PARA PRO- PÓSITOS FUNCIONALES Y SIGNIFICATIVOS.

Como afirma Halliday en el epígrafe, las funciones comunicativa, epistémica y cognitiva del lenguaje son conceptos básicos para la enseñanza que Gloria convalida con niños y niñas de primer grado, desde la década de 1980. A la vez que experimenta en el aula, corrobora la validez de investigaciones psicolingüísticas con enfoque cognitivo que circulaban en varios países latinoamericanos, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en México (1979), Margarita Gómez y Delia Lerner de Zuniño en Venezuela (1983) y Ana María Kaufman en Argentina (1982); estas investigaciones fundamentan el discurso en acción y las prácticas innovadoras de Gloria en Cali (Colombia).

Ella integra, a su experiencia en didáctica de la lengua materna, estos conceptos complejos y los desarrolla, aún más, al construir estrategias y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. La producción intelectual que realiza durante su trayectoria profesional ha sustentado la formación docente en lenguaje, en diversos niveles de educación, y es un dispositivo para construir otras variables, coherentes y adecuadas a la diversidad educativa que caracteriza los contextos socioculturales en la región.

El libro presenta una Tabla de Contenido con 10 capítulos breves titulados así:

Estrategias de enseñanza
y producción de materiales
para la escritura y la lectura
en grados iniciales de la primaria
(Capítulos 1y 2)

Gloria Rincón Bonilla
1991

¹³ Profesora jubilada y fundadora de la Red de Lenguaje-Nodo Valle.

1. Aprender a leer y escribir: una aventura maravillosa.
2. Del dibujo a la escritura.
3. El nombre propio.
4. Otros juegos para la enseñanza del lenguaje.
5. El mundo social de la escritura: las etiquetas, propagandas y los avisos.
6. Los materiales de lectura y el proceso de construcción del sistema de escritura.
7. ¿Cómo hacer libros con los niños?
8. Algunas ideas para cada uno de los pasos a seguir: A. Los temas y formas. B. Las márgenes. C. La encuadernación.
9. Los rincones de lectura.
10. Bibliografía

En los capítulos I y II explica la concepción socioconstructiva de la enseñanza para aprender a leer y escribir, y como ésta fundamenta la experiencia de un grupo de maestras en primer grado, de varias escuelas públicas de Cali, a finales de los ochenta. A su vez, contrasta las profundas diferencias entre una tradición prescriptiva que, hace más de un siglo, promueve el aprendizaje mediante repetición mecánica de fonemas o grafemas con énfasis en su pronunciación y en planas, con otras

prácticas que propician la construcción de conocimiento sobre el lenguaje escrito y la lectura, a partir de situaciones reales en las interacciones comunicativas cotidianas.

Gracias a estos documentos, que Gloria divulgó de manera generosa, muchos maestros y maestras, de preescolar y educación básica primaria, aprendimos a preguntar para conocer el pensamiento infantil y las múltiples maneras de expresarlo. Aprendimos a reconocer los conflictos cognitivos y las diversas hipótesis que niños y niñas construyen durante sus procesos; a valorar que “sus errores” son indicios de cómo van apropiándose del sistema de escritura y de la lectura. Comprendimos la importancia de generar y adecuar estrategias y actividades significativas que favorezcan avances en estos procesos y, lo más clave, reconocimos la trascendencia del registro descriptivo y analítico de las prácticas en el aula.

La escritura conlleva la reflexión metacognitiva sobre los propios procesos y cómo los otros comprenden y comunican sus aprendizajes. Los invitamos, entonces, a la lectura de estos capítulos de una de las primeras obras de la profesora Rincón.

Noviembre de 2020

Estrategias de enseñanza y producción de materiales para la escritura y la lectura en los grados iniciales de la primaria¹⁴

“Los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje (como herramienta de comunicación) y aprenden acerca del lenguaje (como objeto de conocimiento), solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos”

M. Halliday (1980)

A mi hija,
a los maestros
y a todos los niños
que deseamos una escuela
donde reír, cantar,
jugar y aprender
sean el ABC
cotidiano.

1. Aprender a leer y escribir: una aventura maravillosa

“Imaginar una acción educativa que tome realmente como punto de partida lo que el niño sabe y lo que necesita para poder seguir construyendo su saber”

Emilia Ferreiro (1982)

El reto que encierra este planteamiento de Emilia Ferreiro, unido a los preocupantes índices de fracaso escolar en el primer grado debido a no aprender a leer y escribir (sobre todo en los sectores urbano marginales) fueron los motivos fundamentales que originaron una experiencia pedagógica que se ha venido realizando en varias escuelas públicas de la ciudad de Cali, por parte de un grupo de maestras oficiales, cuyo propósito es construir situaciones de aprendizaje que partiendo de interacciones comunicativas, buscan favorecer el proceso espontáneo de construcción del sistema de escritura, que han puesto al descubierto las investigaciones psicolingüísticas con enfoque cognitivo adelantados por Emilia Ferreiro en Mé-

jico (1979), en colaboración con Ana Teberosky y Margarita Gómez, Delia Lerner de Zunino en Venezuela (1983) y Ana María Kauffman en Argentina (1982), las cuales han mostrado como “Aprender a leer y escribir” no es el aprendizaje de una técnica de asociación de fonemas y grafemas sino un proceso de construcción de un conocimiento de naturaleza social y cultural, que se inicia mucho antes de que la escuela abra sus puertas a los niños y en el cual estos desarrollan hipótesis sobre el funcionamiento, funciones y estructura de la lengua escrita, construidos a partir de su contacto con los portadores de texto (todo aquello donde existe escritura) y los usos que los adultos o hermanos mayores hacen de este objeto. Lógicamente, por la naturaleza socio-cultural de la escritura, estos estudios también mostraron como este proceso es socialmente diferenciado, ya que las experiencias con la lectura y escritura son diferentes en función de los medios socio-culturales de los cuales proceden los niños.

¹⁴ Cali, 1991. Fragmento de un documento de la maestra Gloria Rincón Bonilla, transcrito por María Lucía Muñoz para el Boletín *Enredate-Vé* No. 25 de diciembre de 2020.

Sin embargo, se resaltan los múltiples usos y formas de existencia de la escritura en el medio social y a los niños como sujetos productores de conocimiento.

Aprender a leer y escribir, por otro lado, si bien es factor determinante en el éxito o fracaso escolar, sigue siendo un ejercicio lingüístico no comunicativo, de repetición de fonemas o grafemas, visualizados y mecanizados mediante planas y exageración de la pronunciación, que todos los niños deben realizar al mismo tiempo y en el mismo orden.

Al contrario de esta tradición escolar, las líneas generales de esta experiencia son:

- Un ambiente de uso placentero y funcional del lenguaje escrito y la lectura.
- Enseñanza integrada.
- Las interacciones niños-niños, niños-adultos, sujetos-material impreso, son la materia prima de esta propuesta.
- El aula, la escuela y el barrio son espacios pedagógicos.
- Trabajar con los diferentes ritmos y niveles de cada uno de los niños.
- Involucrar a los padres de familia y el conocimiento del medio.
- Aprender por inmersión, en situaciones de uso, con materiales múltiples del medio; resolver problemas colectivamente.

En general, “Aprender a leer y escribir, leyendo y escribiendo para aprender”¹⁵

El interés fundamental de este trabajo, es mostrar una de las modalidades y formas de enseñanza producidas en esta experiencia pedagógica, que en ninguna medida pretende convertirse en un nuevo método para enseñar a leer y escribir o en la solución a los problemas que tiene esta enseñanza, por cuanto, conscientes del papel del maestro, se busca resaltar la necesidad de investigar, diseñar y proponer alternativas que partan del medio, de los niños y maestros como sujetos activos ante el conocimiento, y del lenguaje escrito y la lectura como medios de comunicación, conocimiento y re-creación.

¹⁵ Sin referencia.

Se proponen situaciones cotidianas, donde los niños tratando de escribir un texto, reflexionen sobre los aspectos referentes al sistema de la lengua escrita y la lectura, dado que estos conocimientos se aprenden ante todo en relación con este objeto y no solo mediante la transmisión de datos por parte del maestro. Así los niños ponen en evidencia sus hipótesis, se generan conflictos cognitivos y se buscan nuevas respuestas, en un proceso complejo en el cual cada niño tiene un ritmo particular y utiliza unas estrategias que le son propias

Creemos, con Kenneth Goodman¹⁶ que.

El niño aprende a escribir...

- Escribiendo.
- En un medio social motivante.
- Experimentando, arriesgando, equivocándose, construyendo maneras propias de expresión.
- Usando la escritura con intención de comunicarse y de dirigirse a un auditorio.
- Leyendo diferentes materiales escritos.
- Expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos...
- Tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir.
- Interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos.
- Con una maestra que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

II Del dibujo a la escritura

La escritura, como en la historia de la humanidad, se inicia con el dibujo. Uno de los primeros problemas que los niños enfrentan al construir el sistema de escritura, es diferenciarlo del dibujo. Por ello se pueden proponer a los niños actividades que los lleven a comparar estos dos universos gráficos. Por ejemplo, manipulando libros, periódicos o etiquetas, se propone a los niños observar las láminas o fotografías y contar lo que sucede con ellas; se les pregunta si hay en ellas algo escrito, que lo muestren (por ejemplo, un letrero, un aviso, el texto de pie de foto, etc.), que digan qué creen que dice allí y por qué creen que dice eso. Igualmente se puede hacer esta reflexión cuando se observan las calles y, en fin, en diferentes situa-

¹⁶ Citado en Gómez Margarita (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP: Méjico.

ciones de la vida diaria (en la tienda, en el salón, en la cocina de la casa).

Se puede aprovechar una situación que exija consignar algo (por ejemplo, una información para los padres de familia), para plantearles que lo representen como ellos quieran. Luego, se les puede indagar si dibujaron o escribieron, ¿qué dice en lo registrado? Si lo que han hecho es un dibujo, se puede pedir a otro niño o persona que no conozca el contenido para que lo interprete y así se deduzcan interpretaciones subjetivas que pueden surgir con el dibujo. Si “escribió” es importante que el chico comente cómo lo hizo, cómo se lee, para observar qué valor da a los signos escritos y que correspondencia establece entre lo escrito y lo oral o el significado de su mensaje.

También, se les puede dar un paquete de recortes del periódico o de revistas donde haya dibujos, fotos, palabras, fotos con imagen y texto, etc., para que ellos las organicen (clasifiquen) según si tienen algo que se pueda leer. Es importante que se observen los criterios que los niños utilizan para hacer estas clasificaciones.

Cuando los niños llegan a primer grado, muchos han descubierto ya las diferencias entre dibujo y escritura, porque en su medio social han tenido contacto con todo tipo de material escrito (etiquetas, libros, avisos, propagandas, etc.) y por observar o participar en eventos de lectura y escritura. Han descubierto que en las letras “dice”, que se puede leer en ellas y por esto preguntan señalando los letreros: “¿Qué dice allí?”. Esta pregunta no la hacen cuando señalan objetos o dibujos, en los cuales preguntan: “¿Qué es eso?”, “¿cómo se llama eso?”. Sin embargo, algunos de los niños que llegan a escuelas populares de zonas marginales, sobre todo, han tenido pocas experiencias con el lenguaje escrito y por esto la escuela debe proporcionarles desde el primer día contacto significativo, libre, autónomo con todo tipo de material escrito y explorar si los niños ya diferencian dibujo de escritura, si ya han descubierto el carácter simbólico de lo escrito (en las letras dice algo, no solo son letras) y además, si ya establecen relación entre lo que se habla (lenguaje oral) y lo que se escribe (lenguaje escrito). Estos descubrimientos son claves para que el niño realmente esté en condiciones de comprender cómo funciona el sistema de escritura.

¿Cómo nos podemos dar cuenta si el niño ya comprende la relación lenguaje oral-lenguaje escrito, así no sea de manera alfabética (es decir una letra por cada fonema)?

Si observamos qué hace el niño cuando escribe algo (así no ponga las letras que deberían ir) podemos darnos cuenta si va partiendo la palabra oral a medida que va escribiendo y si esta correspondencia la hace colocando una letra por cada partecita que va diciendo, o si escribe dos letras; si esas letras son las vocales de las sílabas o algunas consonantes, o si entre las letras y lo que dice no hay relación.

Ejemplo: Camilo, un niño de 6 años, cuando iba a escribir mariposa lo hacía así:

Iba diciendo:

ma y ponía la m

ri y colocaba la i

po y escribía la o

sa y ponía la a

mioa: al leer por cada letra leía una sílaba.

También podemos jugar con el nombre propio, al “barco cargado de” y otros juegos con sílabas, para ver si comprenden la existencia de partes en el **todo** de una palabra o de un mensaje más largo. Para estas reflexiones no es necesario que a los niños se les haga escribir palabras que se les han estado enseñando. Es preferible pedirles que escriban palabras parecidas a las trabajadas, en plural, en diminutivo, en aumentativo, etc., porque así ellos podrán usar lo que ya han aprendido y no solo ejercitar la memoria.

A medida que los niños van intentando escrituras de textos significativos, que necesitan escribir, que quieren escribir, van conociendo el valor sonoro convencional de las letras. En este proceso usan referentes para llamar las letras. Es importante aprovechar los avisos conocidos, sus nombres, los de sus familiares, los de la ciudad, el barrio, la escuela, etc., para que ellos vayan conociendo cada una de las letras.

Ejemplo: Para escribir Martes, un niño sigue este proceso:

Pronuncia “Mar” y dice: es como Marcela.

Miran en las tarjetas de los nombres y Marcela le

ayuda a identificarlo.

Se discute qué parte es igual. Luego dice: “tes”. Es la de tetero y la e.

Se lee y notan que dice “Marte”. Se discute por qué y, comparando las palabras, notan la presencia de la “s” y se la agregan.

Finalmente, los niños llegaron a escrituras completas aunque no necesariamente correctas, porque si bien han construido el sistema de escritura, allí no han terminado sus problemas: se enfrentan ahora al sub-sistema ortográfico, la separación de palabras, el uso de mayúsculas y de los signos de puntuación, los cuales, también, poco a poco y si se les permite, los irán construyendo de manera agradable y creativa.

Como se darán cuenta hay escrituras de los niños que nos parecen erradas, que no dicen nada, que no tienen nada que ver con lo que se les dicta y que nos llevan a pensar que “algo...le debe pasar a esos niños”. Sin embargo, desde el proceso de construcción esto es propio del desarrollo; hacen parte de los intentos infantiles para comprender el sistema, para aprender y por ello más que censurarlos y prohibirlos, hay que crear situaciones

de aprendizaje para que estas escrituras se manifiesten, que los niños no sientan temor de escribir “como ellos saben”, “como ellos pueden”.

En la medida en que estén interesados, en que se atrevan a escribir, irán confrontando sus producciones, cambiándolas y aproximándose al modelo adulto o alfabético de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, Margarita. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Méjico: SEP.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Kauffman, A. M. y otros (1989). *La alfabetización inicial de los niños*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Lerner de Zunino, D. (1983). “*El aprendizaje de la lengua escrita en el aula: problemas y perspectivas*” (Mimeógrafo). Medellín: 4° Seminario Nacional de Lecto-escritura.

TESTIMONIOS



Gloria Rincón y el movimiento pedagógico en Colombia

Fabio Jurado Valencia¹⁷

Es difícil identificar el punto de partida de lo que se llamó en Colombia el “movimiento pedagógico”; un país que vive en permanentes movimientos políticos a través de paros cívicos originados por la desigualdad social y la debilidad de su sistema educativo tiende a borrar las fechas en la memoria de todos. Los tiempos se juntan en una cadena infinita y solo nos quedan las imágenes de los grandes eventos ocurridos en cada década. Así, si hemos de considerar que la década de 1970 corresponde a las grandes marchas estudiantiles y de maestros en pro de alcanzar mejores condiciones para el estudio y para la profesión docente, o si hemos de considerar que el movimiento profesoral y estudiantil tuvo una presencia notoria en el paro cívico de 1977, liderado por los sindicatos obreros, y que dicha participación estuvo mediada por la fuerza deliberante en las universidades y en los colegios, entonces podríamos considerar que el movimiento pedagógico tuvo sus inicios en dicha década, si bien es el XII Congreso de Fecode, de 1982, el que lo formaliza.

Los movimientos sociales de la década de 1970, con la presencia significativa de las dos universidades emblemáticas de Cali –Universidad del Valle y Universidad Santiago de Cali– junto con el colegio Santa Librada, se extenderán hasta la década de 1980 y desembocarán en la década de 1990 con la constitución de 1991 y la Ley general de educación de 1994. Paralelamente en Bogotá y en todas las ciudades capitales se alentaba también el movimiento social y su relación con el papel intelectual de los docentes. Es decir, se requirieron dos décadas de intensos movimientos cívicos, de huelgas y de beligerancia, como la del M 19, para suspender la antigua constitución y establecer los pactos en la construcción de otra constitución y a partir de allí avizorar una legislación educativa más consecuente con los nuevos tiempos. Núcleos, células, grupos en partidos de izquierda y de origen liberal

son términos insertos en los discursos de la vida académica de entonces.

La política, la academia y la cultura, en efecto, hacían parte de una conjunción, pues se preguntaba por el sentido en la vida de lo que se estudiaba y lo que se hacía. Se leía, se escribía y se discutía en las salas universitarias, en las cafeterías y en las bibliotecas sin extraviar el horizonte político. Los docentes por su parte, organizados sindicalmente en FECODE (fundado en 1959), promovían discusiones profundas sobre las relaciones entre las reivindicaciones gremiales y las pedagógicas, proponían rutas a los gobiernos para el reconocimiento intelectual de la profesión docente, programaban congresos anuales, iniciaban expediciones pedagógicas y fundaban centros de estudio y de pensamiento desde los cuales se fundamentó, en 1979, el primer estatuto docente (el 2277). Entre los centros de reflexión se destaca el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), del que Gloria Rincón fue coordinadora en el Valle del Cauca; el medio de divulgación más importante del CEID es la revista Educación y Cultura (1984). La figura intelectual de Abel Rodríguez está en el centro de este trayecto histórico, así como el Grupo Federicci, de la Universidad Nacional de Colombia.

En esta borrasca de las discusiones sobre la educación que requiere Colombia y los pasos que era necesario dar para lograrlo aparecen los trabajos de Gloria Rincón. En el número 4, de junio de 1985, de Educación y Cultura, publica con Carmen Rosa Ortiz el artículo “La reforma y los programas de lecto-escritura”. Rincón era por entonces maestra de primer grado de la Escuela Julio Arboleda en Cali y estudiante de la maestría en Lingüística, de la Universidad del Valle. Las dos autoras plantean las críticas a los antiguos programas curriculares de la asignatura “Español y Literatura” para luego exponer las reflexiones sobre la reforma curricular del año 1984, destacando el progreso en el enfoque (semántico-comunicativo se le llamará), pero interpelando la contradicción con la organización taxonómica de los contenidos para enseñar, pues “quienes intervinieron en la definición del marco teórico, no participaron en la elaboración de los programas” (p. 37). Y señalan las autoras que “los programas se elaboraron primero que el marco teórico y solo a través de reformas se

¹⁷ Profesor jubilado de la Universidad Nacional de Colombia y Coordinador nacional de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co



adicionaron posteriormente algunos objetivos que recogen elementos presentados en el marco teórico.” (p. 37). Es decir, destacan las ambivalencias y la improvisación del ministerio cuando trata de ser consecuente con las presiones del movimiento pedagógico a la vez que defiende los viejos esquemas prescriptivos de la “tecnología educativa” y la visión conductista sobre la educación. La discusión es retomada por Gloria Rincón en otro artículo de *Educación y Cultura* (No. 9, de 1986), escrito con Carmen Rosa Ortiz, María Cristina Martínez, Luz Miriam Burbano, Margarita Delgado y César Moreno, en el momento más intenso del movimiento pedagógico. Dirán las autoras que la labor pedagógica “requiere de un docente que posea una formación que le permita tener una actitud abierta y ser capaz de cuestionarse a sí mismo y aceptar los

puntos de vista de otros”, así como “elaborar sus propios materiales eliminando así la dependencia pedagógica de los manuales escolares y de los programas” (p. 33).

De otro lado, en el año 1990, Rincón proporciona algunas señales sobre las prioridades del movimiento pedagógico: el análisis de las prácticas en las aulas de la educación primaria. Su participación en el Encuentro Nacional sobre Experiencias Alternativas en la Alfabetización Inicial, convocado por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y Fundalectura, se concentró en el tema sobre la formación de los maestros para la alfabetización inicial; su función de relatora de las discusiones alrededor de dicho tema le permitió identificar dos vertientes sobre el papel de la formación:

1. Aquellas que cuentan con la presencia de asesores, o se originan en programas convenidos con universidades u otro tipo de instituciones distintas a la escuela, en los cuales se decide participar: la formación la dirigen los asesores, mediante talleres, encuentros, cartas u otros escritos, observación y trabajo en aulas y en general el seguimiento de la experiencia. La sistematización y escritura del proceso, casi siempre, lo llevan a cabo estos sujetos.

Algunas de las experiencias aquí presentes no tienen como propósito un único grupo de maestros, sino que su labor es más de apoyo a muchos otros grupos, tal como los talleres que realizan las bibliotecas y algunas comisiones pedagógicas.

2. Las experiencias donde los maestros protagonistas deciden desarrollar su proyecto y mediante procesos de auto capacitación tales como lecturas, reflexiones individuales o grupales, confrontación teoría-práctica, asistencia a cursos que consideran necesarios, etc., los nutren y reformulan. En estas experiencias la sistematización escrita es escasa y se produce fragmentariamente para eventos como este, por ejemplo¹⁸.

3. En una y otra vertiente están quienes habían participado de manera intensa en aquellos movimientos sociales; el perfil que los caracteriza es el de la búsqueda de la autonomía y de la autogestión de la formación según las necesidades de la institución educativa en la que trabajan. Anota Rincón que “estas modalidades a veces se combinan” pero hay énfasis en una o en otra y lo que comparten es la toma de distancia respecto a los programas tradicionales e institucionales de capacitación, para dar prioridad a la autonomía, aspecto que precisamente se constituirá en el núcleo fundamental de la ley

general de educación, de 1994: la autonomía de las escuelas con el proyecto educativo institucional, la autonomía de los docentes para constituir equipos de trabajo, construir el currículo y definir las pedagogías y la evaluación.

Entonces Gloria Rincón invita en este balance a discutir preguntas como las siguientes:

1) ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecerían formar maestros autónomos?

2) Si de lo que se trata es de formar niños lectores y escritores ¿no será condición una formación de maestros que ante todo posibilite estas prácticas?

Estas dos preguntas convergen en la argumentación que permanecerá en las reflexiones de Gloria Rincón y su proyección en ponencias, artículos, planes de formación inicial y continua:

Transformar una escuela centrada en el uso casi exclusivo de los textos escolares y en la copia, por una que favorezca la lectura de diferentes tipos de texto y la producción de textos con sentido y propósitos comunicativos variados, exige convocar a los docentes de todas las áreas y de todos los niveles de la escolaridad y no solo al docente del área de lenguaje o lengua materna. En la escuela se aprende fundamentalmente a través de la lectura y la escritura¹⁹.

Y en esta perspectiva se acercará a la pedagogía por proyectos, cuando en 1996 se encuentra con Josette Jolibert en Temuco, Chile, para fundar, con maestros y maestras de Argentina, Perú, Ecuador, Uruguay, Paraguay y Colombia la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, cuyo capítulo en Colombia tendrá en el trabajo de Gloria Rincón su mayor impronta.

¹⁸Los docentes como mediadores. Memorias del Encuentro Nacional sobre Experiencias Alternativas en la Alfabetización Inicial, 1990.

¹⁹Ibíd.



Aprendí con Gloria... y

Carmen Elisa Barrios Lozano²⁰

Hoy puedo compartir que las concepciones sobre la relación de la escuela y la vida de quienes actuamos en ella, juegan un papel preponderante entre los factores que intervienen en la transformación de las instituciones educativas. Y esta relación determina las dinámicas en los procesos de gestión y las decisiones que se tomen en los componentes del PEI.

Aprendí con ella a reconocermme desde mi historia y ejercicio de maestra, a escuchar y reconocer las historias y prácticas de los compañeros, que cobraron sentido al momento de compartirlas, compararlas para encontrarnos y/o diferenciarnos. Gloria tenía claro el punto de llegada; propiciar el diálogo de los haceres y los saberes desde las propias experiencias, facilitar la revisión y la reflexión colectiva de las actuaciones, y mediar en la comprensión que mis prácticas de maestra se soportan en mis concepciones de vida, cultura, sociedad y determinan mi concepción de escuela

Con Gloria y mis compañeras hicimos catarsis colectiva para confrontarnos, reconocer nuestras fortalezas y necesidades de formación y aceptar que la transformación de nuestras prácticas escolares era posible a la luz de planteamientos pedagógicos innovadores en procesos de acción-reflexión con los colegas. En diálogo y con el consenso del equipo de maestros, logramos establecer acuerdos de convivencia, retomar desarrollos teóricos constructivista sobre el aprendizaje escolar, procedimientos para actuar y proyectarnos en el propósito de vivir “el proyecto de Transformación escolar global, como proceso de construcción colectiva, de cambios graduales, que poco a poco afectaron toda la compleja vida escolar” (PEI, 1987-1995, p. 8). En esta proyección se fue consolidando la comunidad educativa.

Aquí me detengo para referirme a la integración de los espacios escolares a dinámicas que propiciaban la construcción del sentido de pertenencia a la escuela, en especial a los corredores, en los que Gloria dejó evidencias que es posible realizar actividades que vinculen prácticas socio- culturales y procesos enseñanza- aprendizaje de contenidos

²⁰ Integrante del equipo de trabajo del proyecto: Transformación Escolar Global en la Escuela República del Paraguay, hoy IE Agustín Nieto Caballero. Cali. Carmen Elisa es fundadora de la Red para la Transformación Docente en Lenguaje–Nodo Cali.

escolares como reconocemos en el PEI, (Rincón, 1987- 1995):

Todos los espacios están disponibles para los niños y se determinan según lo que se pretenda. De este modo en esta escuela hay más espacios donde los niños pueden estar, que en las otras escuelas. Tienen más confianza en su movilidad por el espacio escolar y se propicia el trabajo por fuera del aula (p. 25). La adecuación de los diferentes lugares en ambientes agradables, propiciaban el cuidado de sí mismos y de los otros, la protección del medio ambiente y la sana convivencia.

Los corredores dejaron de ser espacios prohibidos, para transformarlos en ambientes amigables, informativos, con oferta recreativa que despertaran en los estudiantes el interés por cuidarlos y el gusto por usarlos. En estos lugares apreciamos y disfrutamos la exposición de diferentes contenidos culturales, sociales incluyendo los trabajos de los estudiantes. En el ir y venir por los corredores de niñas, niños, maestros y otros, los estudiantes fueron adecuando sus comportamientos.

Los corredores se convirtieron en espacios de uso total en los que la comunidad escolar disfrutaba de carteleras con temáticas variadas, diversidad de textos y estéticamente pensadas para provocar la lectura. El uso de los corredores en tiempo del recreo, amplió las posibilidades de los desplazamientos de los estudiantes y ofrecieron la opción de actividades diferente para el descanso.

Las plantas ubicadas estratégicamente a lo largo de los corredores para ser cuidadosos con ellas al desplazarse, regulaban los ritmos y los turnos para acercarse a las exposiciones. Este dispositivo, más los acuerdos construidos con la participación de los estudiantes en cada grado y consensuados en el colectivo de maestros, estaba pensado para replantear el concepto, el uso y la norma de este y otros lugares que formaban el contexto escolar.

Activar estas experiencias que sensibilizaran a los estudiantes en la necesidad de adecuar los comportamientos al usar los diferentes lugares escolares, nos dio la oportunidad de observar las maneras de regularse, las interacciones que se generaban en torno a los temas y con relación a los objetos

decorativos. Fueron evidentes los cambios de comportamiento de los estudiantes: caminar despacio en vez de correr, respetar a quien se ubicara a su lado (pequeños, niñas, adultos), evitar los gritos, leer para cada uno, y a veces, leer para otros.

Antes los corredores eran la expresión del concepto de aseo; para mantenerlos limpios no se permitía a los estudiantes caminar por ellos. Sólo podían hacerlo los maestros, el rector, las visitas y los perros que cuidaban la planta física. El estudiante que se atreviera a pisarlos era sancionado.

Con Gloria aprendí a pensar y a reflexionar sobre la importancia de mantener la coherencia entre el propósito y el actuar. Y si queríamos propiciar la construcción de cultura escolar desde la convivencia, debíamos considerar la pertinencia de los ambientes de aprendizaje, las actividades que se ofrecían a los estudiantes dentro y fuera del aula, para propiciar las reacciones y manifestaciones deseadas.

Las experiencias ganadas por los estudiantes en movilidad por los diferentes lugares escolares, con libertad y responsabilidad, fue la oportunidad para ponerlos en situación de comparar y reflexionar sobre el antes y el después del uso de los espacios, con estas preguntas: ¿cómo se sentían? ¿Cuál era la diferencia entre la norma impuesta y la participación activa en la construcción de acuerdos que mejoraba la convivencia al disfrutarlos como ambientes de aprendizaje y posibilidades de movilidad?

Todos ganamos experiencias: maestros, estudiantes, padres de familia. Con Gloria sentimos y vivimos la escuela como espacio de participación ciudadana donde fue posible proponer, dudar, preguntar, disentir para llegar a concesos, tomar decisiones, trazarnos propósitos y proyectarnos para lograrlos.

Referencias bibliográfica

Rincón, G. Muñoz, L. Barrios, C. Jaramillo, D. Paz, G. Rocha, M. Cortes, R. Ruiz, N y Ladino, M. Proyecto educativo institucional, Preescolar y primaria. (PEI 1987-1995) Centro Integrado "Agustín Nieto Caballero (antes escuela República del Paraguay). Cali. Sin publicar



Una y mil “glorias” Navegar entre-textos y contextos con Gloria Rincón Bonilla

Elizabeth Narváez Cardona
Pilar Mirely Chois Lenis
Adriana de la Rosa Alzate
Rosa María Niño Gutiérrez
Gloria Rodríguez Barreneche
Claudia Roldán Morales²¹

Gloria, nos dejaste el legado de una tenacidad personal y profesional inigualable y la firme convicción de que debemos dejarnos sorprender por personas y proyectos nobles que, independiente de las circunstancias, valoran, construyen e investigan la escuela...Navegar contigo entre-textos y contextos también nos demostró que el trabajo por la educación y las comunidades escolares es posible cuando una y mil “glorias” se disponen a tejer redes sin fronteras...

Gloria la maestra: ¿Y para qué sirve la pedagogía por proyectos? Una escuela con-sentido fue siempre tu invitación. Tus clases de postgrado, rompiendo los esquemas, nuestra primera experiencia haciendo un “proyecto de aula”... Maestras que aprendíamos con y sobre la pedagogía por proyectos para comprender su valor e intentar explorarla en otros contextos.

Gloria la directora de tesis: ¿Cuándo van a terminar? Pregunta sin respuestas pero con tu compromiso genuino de escribir a varias manos; perdón, ¿solamente escribir? reorganizar, volver a pensar, conversar; literalmente recortar con tijeras fragmentos de páginas impresas para volverlas a “pegar” en otras secciones del documento: construcción conjunta de significados compartidos mientras aprendíamos trabajando juntas. Brindaste la palabra de aliento, así como el jalón de orejas necesario para retornar al camino emprendido.

Gloria la escritora académica: ¿Formar escritores implica que deban publicar? Pues no necesariamente, pero el esfuerzo hay que hacerlo... Sin

²¹Elizabeth Narváez Cardona, profesora Universidad Autónoma de Occidente (enarvaez@uao.edu.co), Pilar Mirely Chois Lenis, profesora Universidad del Cauca (pilarchois@unicauca.edu.co), Adriana de la Rosa Alzate, profesora Universidad Autónoma de Occidente (eadelarosa@uao.edu.co), Rosa María Niño Gutiérrez, profesora Universidad Tecnológica de Pereira (rosa@ucpr.edu.co), Gloria Rodríguez Barreneche, profesora Universidad del Valle (gloria.rodriguez@correounivalle.edu.co), Claudia Roldán Morales, profesora Universidad Autónoma de Occidente (caroldan@uao.edu.co).

acabar las tesis, nos entregabas “la antorcha”: ponencias, artículos para revistas científicas, libros completos... se evidenciaba la cesión y el traspaso de la responsabilidad sobre la tarea compartida, con la confianza de que siempre, siempre, algo positivamente insospechado traería el desafío y se derivaría de escribir para publicar...una experiencia que se teje solo al andar.

Gloria la investigadora principal: ¿Y qué sigue? más proyectos para soñar...redes, lazos académicos que creaste entre múltiples comunidades de actores para darnos la oportunidad de comprender la variación de las existencias académicas en torno al lenguaje, la lectura, la oralidad y la escritura. Homogenizar no era tu mensaje; todo lo contrario, la diferencia, la inclusión y el pluralismo eran tus banderas. Múltiples fueron tus respuestas y múltiples tus acciones...ser la “investigadora principal” era dirigir con “manga arremangada” y “sentándote en el suelo” porque la jerarquía solo se sentía por tu generosidad y amplitud con el conocimiento, siempre dabas un espacio para alguien más... siempre había una silla libre que algun@ colega podría ocupar, gracias a ti, siempre habrá una voz opuesta, distinta o contestataria que aprenderemos a valorar.

Gloria la colega: ¿Cuándo terminamos de aprender? Propuestas interdisciplinarias y conversaciones novedosas siempre tenías que emprender. La velocidad de los cambios y las diferencias entre los contextos educativos no nos dejan más que seguir remando. No hay límites, hay que seguir.

Gloria la madre protectora: Los lazos de sangre no fueron necesarios para compartírnos las llaves de tu casa, a donde podíamos ir cuando estuvieras o no. Siempre tuviste un detalle para cada una, al regresar de tus viajes: la pulsera, la pañoleta, los aretes... artesanías de mil colores, como tu presencia misma. Sensible a nuestras alegrías y a nuestras tristezas, siempre tuviste tiempo para nosotras, dentro y fuera del mundo académico. Nos viste crecer a nosotras y a nuestras familias, dando la bienvenida a cada nuevo miembro.

Gloria sin fronteras: De las aulas, de las tesis y de los proyectos académicos a la cálida bienvenida que nos diste siempre en tu casa. Tardes de reencuentro para la conversación sencilla, la discusión conceptual, el goce musical y la tranquila presencia de la versión más sincera y cotidiana de nuestras existencias al navegar contigo entre-textos y contextos...

Para ti, maestra y colega, por siempre con nosotras...



Gloria, colega en la universidad

Gladys Stella López Jiménez²²

Tuve la fortuna de tener a Gloria como colega en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en la Universidad del Valle. Cuando Gloria llegó, en 1997, yo ya llevaba varios años en la universidad y participé en el proceso de selección de profesores al que ella se presentó. Recuerdo que nos impactó la seguridad y la claridad con la que realizó su exposición ante el Claustro de Profesores de la Escuela. Por supuesto, fue seleccionada por sus méritos académicos y por su perfil académico que respondía a lo que la Escuela requería en esos momentos. Gloria llegó con un cúmulo de experiencias como profesora de primaria y de secundaria, no solo en el ámbito urbano sino también en el rural, lo que le permitió conocer de primera mano las dificultades que en el quehacer pedagógico enfrentan los maestros y las escuelas rurales y, creo yo, eso la motivó a poner todos sus esfuerzos para cambiar esa situación, buscando siempre mejores prácticas de enseñanza.

Siempre estuvo ligada a los movimientos de maestros, en su lucha permanente por buscar una educación de calidad para todos, muy particularmente, en lo relacionado con los procesos de lectura y de escritura. Fiel seguidora de Josette Jolibert, nunca cejó en su interés de formar, en los distintos niveles escolares, verdaderos lectores y escritores que asumieran la lectura y la escritura como prácticas auténticas, con sentido. Ese mismo interés la

llevó a liderar procesos de formación y de actualización de profesores en ejercicio, procesos de los que se beneficiaron miles de profesores no solo de Cali sino de los rincones más apartados del Valle del Cauca.

Quienes tuvimos el honor de conocerla y de compartir con ella, damos fe de su innegable labor como educadora, no solo de sus alumnos sino también de sus colegas, quienes aprendimos mucho de ella. Como colega solo tengo grandes reconocimientos por su amplitud de mente y de espíritu, siempre con ese deseo de aprender más y de innovar, y por su compañerismo y solidaridad que le permitían una permanente disposición a compartir sus experiencias y sus conocimientos, fruto de su estudio e investigación, sin esperar nada a cambio. Fueron varios los espacios académicos que compartimos; por ejemplo, ella nos inició y nos motivó a estudiar y a involucrarnos en el trabajo por proyectos con nuestros alumnos en la universidad, labor en la que tuvimos excelentes resultados.

No hay que olvidar que su lado académico, de incesante estudio, de talleres, de conferencias, de trabajo duro generalmente estaba acompañado de espacios de esparcimiento, de buenos vinos, de rumba, de buena comida, a los que estaba siempre dispuesta. Porque Gloria compartía no solo su saber sino la buena vida y su casa siempre estuvo abierta para ello.

GLORIA RINCÓN BONILLA ¡MAESTRA POR EXCELENCIA!

²²Profesora jubilada de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Correo electrónico: gladys.lopez@correounivalle.edu.co

Gloria, maestra

Alice Castaño Lora²³

El primer recuerdo cercano que tengo con Gloria fue alrededor de una carta. En ese entonces yo era estudiante de la Licenciatura de Literatura y cursaba, al mismo tiempo, el Programa de Mejoramiento Docente en la Línea de Pedagogía por Proyectos en Univalle. Ese año, 2001, se organizó el Tercer Taller Latinoamericano de las Redes para la Transformación Docente y yo asistí. Asistí con toda la emoción de una joven estudiante que estaba descubriendo un mundo alrededor de comunidades académicas, de nuevas formas de trabajar con los estudiantes, de libros, de escritura. Al finalizar el evento, me acerqué a Gloria para compartir esa emoción por el encuentro con otros maestros que tienen inquietudes similares y me atreví a decirle que ojalá hubiera más espacio para los foros de discusión. Ella me respondió que escribiera eso en una carta. Yo no entendía por qué quería que dejara por escrito algo que mostraba una percepción de algo que podía mejorarse, de algo que ponía en evidencia una dinámica que no funcionó. Después de estar con ella mucho tiempo, entendería que para Gloria las sugerencias, recomendaciones, o críticas eran igual de válidas y valiosas que los elogios y las felicitaciones. ¡Y si era por escrito, mucho mejor!

Tuve la fortuna de ser alumna de Gloria Rincón en distintos espacios. En el 2006, Gloria fue mi maestra en la Especialización de enseñanza de la Lectura y la escritura en lengua materna y, en el 2009, en un módulo virtual del Cerlalc sobre La formulación de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura. Repasando en mi memoria y mis apuntes lo que en ellos ocurrió, siento que era una apuesta muy fuerte de Gloria el uso de los foros. Atesoro en una carpeta de mi computador algunas de esas interacciones y volví a leerlas para escribir este texto. El foro era el escenario que mezclaba: la escritura, la lectura, la reflexión y el diálogo, condiciones en las que Gloria siempre creyó como herramientas epistémicas en la formación. Leía con cuidado todas las intervenciones, y ha-

cía un despliegue del poder de síntesis, de encontrar reiteraciones, puntos por ampliar. En sus respuestas mostraba no sólo sus apreciaciones, sino también, qué procedimiento había seguido para el análisis y la organización de las mismas. Enseñaba sobre escritura, escribiendo. Enseñaba a analizar, analizando. Enseñaba a dialogar, dialogando.

Nunca, al menos mi memoria pretende que así fue, llegué a una clase suya sin haber leído previamente. Lo mejor de ser su estudiante es que se sentaba contigo a discutir, a dialogar a profundizar. Te hacía preguntas que te inquietaban, aquellas que te calan profundo. Recuerdo que alguna vez, llevé el texto de Cazden tan preparado que la sesión fue una profunda e íntima conversación, como si alrededor mis compañeros fueran espectadores de una conexión entre una alumna que estaba profundamente fascinada por saber sobre el discurso en el aula y una maestra que la hacía ver que ese espacio del aula no es algo ingenuo, sino que es el reflejo de lo que sucede en la sociedad.

Otra característica magistral de Gloria es que combinaba sus roles en clase, reconocía que no siempre era maestra, que ella también aprendía, que ella, en ciertos momentos, también era estudiante. En una de las interacciones de los foros, después de un intenso debate en torno a la didáctica escribió: "...pues me quedé así: ¡ME DEJARON SIN LIBRETO! ¡Ese es el peligro de dar la palabra: Que se la toman! Y ahora, en mi rol de maestra, ¿qué hago? Pues, no me queda de otra que ser OTRA ESTUDIANTE. Y no es por decir, de verdad, hay muchas preguntas y temas que me toca profundizar". Creo que por eso le encantaba las discusiones profundas y agradecía los comentarios que mostraban puntos de vista diversos, otras perspectivas de pensar los asuntos de la enseñanza. Sabía que uno nunca deja de aprender. Ese, tal vez, es el secreto de este oficio. Y ella sí que lo conocía a fondo.

La escritura era central en los procesos de formación que lideraba: los foros, los trabajos para sus cursos que nos ponía a escribir como si fuésemos a publicar en una revista, las autoevaluaciones donde pedía pusiéramos por escrito lo aprendido conceptualmente y la su opinión sobre la metodología

²³Profesora de la Universidad Icesi. Correo electrónico: alicecastano@gmail.com



del curso. Esto lo llevaba, incluso, a los encuentros Regionales de la Red de Lenguaje. Pedía que después del encuentro los asistentes plasmaran sus apreciaciones en una tabla que contenía las columnas: “yo crítico, yo felicito, yo propongo”. Lo escrito lo leía con atención. En los cursos leíamos y comentábamos los trabajos de los compañeros, en los encuentros de la Red nos sentábamos alrededor suyo y ella repartía los formatos de evaluación diligenciados para leerlos en voz alta y hacer un balance. Estoy segura de que esta es una impronta que Gloria dejó en quienes estuvimos con ella,

nuestras acciones en el aula están permeadas de escritura, de diálogo. Ella nos enseñó que el otro es importante, que su voz tiene valor y que actuar de acuerdo con esto es una cuestión ética del oficio.

Acercarse a ella, era una invitación a pensar, a leer y a escribir. Todo comenzó con una carta, pero los textos y las historias que crecieron a su lado se convirtieron en un relato de vida.

Gracias, maestra; gracias, amiga; gracias, mentora; gracias, Gloria.

Alice

Gloria y la música (y algo de baile y mucha saudade)

Gustavo Adolfo Aragón²⁴

Esto es lo que recuerdo. Fue a finales de los noventa en Univalle: en el Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna había un seminario sobre narrativa que Miralba Correa no pudo asumir y entonces me sugirió como reemplazo. Entonces me dijo Miralba “Gus, vaya a Idiomas –así se le decía antes a la actual Escuela de Ciencias del lenguaje– y habla con Gloria Rincón. Y le dice que va de mi parte”. Me entraron los nervios porque yo conocía su prestigio, su importancia; hasta mi mamá, profe del magisterio oficial, había tomado cursos con ella en el Centro Experimental Piloto (CEP). Yo me la imaginaba remota, ajena, distante: resultó que no, resultó lo contrario. Trémulo, subí la escaleras y lo que oí y olí me tranquilizó de inmediato: en la oficina de Gloria sonaba música, Ismael Rivera se excusaba porque “es tarde, ya me voy, mi negrita me espera”... y había café recién hecho. Mientras duró la entrevista, que fue más bien una conversa, la música no se detuvo, el café fluyó y hubo pandebono.

La música siempre rondaba, y hasta su nombre se prestaba para asociarla con la música. Memo Bustamante citó la canción La gloria eres tú, a propósito de nuestra amiga en su prólogo al libro Maestra de maestras. Cuando más adelante trabajé con ella me di cuenta de que esa sería una recurrencia, cada cierto tiempo habría rumba, baile... música. Justamente ese bolero, de José Antonio Méndez, se convirtió en un tema obligado en las tertulias del kiosco de la casa campestre de Gloria en Canta Claro, por la vía a la Buitrera, enclavada en las montañas, un poquito lejos del ruido de Cali.

Yo, por mi parte, atesoro asociado con ella otro título: Espiritualmente, del Sexteto Juventud. ¿Alguien lo recuerda? ¿Del mismo grupo que canta Vestida de blanco? Wa parero parero pere pero wero. La asocio con esa canción desde una au-

dición decembrina –una actividad diseñada para aprender sobre la música de los demás, una manera de oír música de manera comentada, inclusiva y participativa. Nos dio por deslizarse esa actividad en la fiesta de los 50 años de la Rincón, en el patio de una casa al sur de Cali, en el barrio Nápoles. De esa fiesta quedaron huellas, por ejemplo, una foto mía muy sexy donde muestro la barriga y muerdo una rosa. Y quedan todas las canciones compartidas: esa noche, todos fuimos DJs y cada cual presentaba una canción que le gustara mucho. Ella habló del grupo venezolano Sexteto Juventud con un rostro casi inexpresivo, apenas matizado por sus labios, que los apretaba o los ponía a hacer mohines y puchero, y con los ojitos iluminados, emocionados; por lo visto, había historia vinculada con la música de ese grupo. Cuando ocurría que hacíamos el cierre de eventos académicos organizados por el nodo EnRedateVé, en salsotecas, como la famosa Tin Tin Deo, y sonaba esa canción, había bailoteo fijo y en esos momentos, más expresiva que nunca, Gloria la cantaba, la reía, la sentía, la removía.

Una vez, mientras tomábamos un café en la cafetería de Idiomas, puso su cara de pereza creativa cuando planeábamos qué hacer el Día del Maestro²⁵, que en Colombia se celebra en el mes de mayo. Recuerdo que dijo: “Hagamos algo que les quede en la memoria, algo que les sirva”. Entonces concertamos una audición musical con canciones que tuvieran alguna relación con la literatura, con la poesía. Digamos, para que tengan una idea, leer el poema Cantares de Machado y escuchar la canción de Joan Manuel Serrat. O leer la Oda al tomate, de Neruda y escuchar la canción de Jorge Drexler. ¿Dónde? “Pues en el auditorio más grande que podamos conseguir, porque se va a llenar”, dijo, con cara de “Obvio”. Ella era así: toda optimista. Efectivamente, el auditorio 2 de Ingenierías se llenó de maestros y maestras que cantaron toda la tarde celebrando su día.

Cuando se realizaban las reuniones del Comité Coordinador la Red de Lenguaje en casa de Carmen Rosa o de María Lucía, había más música

²⁴Profesor de la Escuela de Estudios literarios de la Universidad del Valle.

²⁵A diferencia de otros países, en Colombia este día se celebra el 15 de mayo. En esa fecha, en el año 1950, fue proclamado San Juan Bautista de La Salle como patrono de los educadores por parte del Papa Pío XII. La Presidencia de la República declaró a esta fecha como el Día del Maestro en Colombia.



que baile. Eran tardes productivas y lindas donde compartíamos alaridos atemperados de Diego El Cigala, zampoñas y charangos de Inti-Illimani y, más tarde que temprano, asomaban sus voces Silvio Rodríguez, Pablito Milanés, Carlos Puebla, algo en italiano o en francés. Uno nunca coincide en gusto completamente, a veces les daba por oír a ese español que no me gusta, Joaquín Sabina. Yo me alejaba y ponía cara agria. Cuando cambiaban a Paco Ibáñez o a Paco de Lucía yo recuperaba el gesto y volvía al grupo.

Y bueno, estaba lo de compartir música del Pacífico. Esto ocurría en diciembre o durante el festival folclórico Petronio Álvarez. Con cada reunión, la marimba que tiene Carmen Rosa justo a la entrada de su apartamento, se desafinaba más porque todo el que llegaba se sentía un aguabajero

inspirado, a lo Hugo Candelario o como si fuera el maestro Gualajo. En la Feria de Cali, solíamos coincidir –y nos hacíamos cara de “yo sabía que ibas a venir a este”– en los conciertos de salsa de Rubén Blades, La Sonora Ponceña, Los Van Van, El gran combo de Puerto Rico. La única vez que vino ese magnífico grupo de Venezuela llamado Guaco, ahí estaba ella, contoneándose. Nos saludábamos en la oscura algarabía de los reflectores y los parlantes sonando a todo taco. La música se hizo duro y hay que escucharla duro, creo que dijo alguna vez el joven escritor caleño Andrés Caicedo.

Podría seguir, pero me dijeron que “breve, breve”. Reservo, pues, para el final la sorprendente revelación: Gloria Rincón fue mi estudiante. Sí, sí, sí. Explico para que me crean: para el segun-

do viaje que hicieron el grupo de “Las Maestras Viajeras” a Brasil me contrataron para que les diera un Kit lingüístico de supervivencia básico en portugués. Ahhh, no me han dicho nada. Por fin tenía público cautivo para darme el gusto de mostrar la belleza del “samba”²⁶, el batuque, la bossa nova. Cada clase era el texto eje era una canción de Chico Buarque, Caetano Veloso, Tom Jobim, Joao Gilberto, Gilberto Gil. A partir de ahí, les mostraba estructuras sintácticas, verbos, adjetivos, modismos y pronunciación. Además de ponerme atención, recibía salario, mucho mecate y pasabocas sanos. Recuerdo a Gloria tan feliz y juiciosa en esas tardes. Toda una estudiante juiciosa, una Hermione Granger pidiendo orden a sus bulliciosas compañeritas de salón.

La recuerdo así, por lo general, juiciosa. Dispuesta para el saber, para el debate, pero también sensible, para la música, para el baile, para la literatura. Nunca fue mi maestra, en rigor o literalmente, pero cada vez que una clase me sale buena, realmente buena, me da la impresión de que ella se sentiría orgullosa. No exactamente de mí, sino de lo que había yo desatado en el aula. Y debería estarlo porque es inmenso su aporte, su contagio, su influjo en esta convicción amorosa que tengo de ejercer mi labor de maestro.

Estas líneas terminan y lo que escucho alguna vez lo escuché con ella y con Nacho viendo un paisaje de Cali al fondo: boleros cubanos cantados por Pablo Milanés en el álbum Filin (Polygram, 1988, Cuba). Dice un trecho de la que oigo ahora “cuánto se pierde al estar una semana si ti”. La nostalgia me ataca pero sin éxito: opongo a su asalto lo que dijo Caetano Veloso cuando, en pleno concierto de Noites do Norte, le anunciaron que acababa de morir Jorge Amado. Caetano vuelve al estrado, toma el micrófono y anuncia que a continuación celebrará la vida –que no la muerte– de ese que tanto le entregó. Yo, igual, yo igual con Gloria y su ausencia.

²⁶Un “samba”, con el artículo en masculino. En portugués es O samba. Por eso Chico Buarque es un sambista y cuando uno baila, el verbo es “sambar”. La zamba, como Mamá Vieja, es una palabra en femenino. Esa fue una de las lecciones, por cierto.

GLORIA, y la aventura de viajar

Carmen Rosa Ortiz ²⁷

Esta es una pequeña reseña de los viajes que compartí con Gloria, me propongo resaltar sus cualidades como viajera y compañera de viaje, destacar ese espíritu aventurero que tienen las personas que, como ella, se lanzan a hacer cambios al mundo en que viven. Desde su mismo ser de maestra siempre estaba en pos de ampliar las fronteras del conocimiento, al igual que los espacios donde vivía y se movía.

Sin miedo a la aventura

Mi primer viaje con Gloria fue a Centroamérica en 1984. Junto con Angélica Aldana nos dejamos sorprender y llevar por ciudades y pueblos que ella ya conocía pero nunca había visitado. Costa Rica era nuestro punto cero; en Nicaragua, guiadas por su visión política, presenciamos la celebración del quinto aniversario del triunfo de la Revolución Sandinista. Luego, la brújula señaló hacia el norte, en Honduras nos recibiría Normanda, amiga que conocimos en la universidad.

Para lograrlo, desde Managua, la capital de Nicaragua, salimos para Estelí, el último punto donde llegaba el transporte intermunicipal; ya en la estación, Gloria propuso echarnos la mochila en la espalda. Si queríamos cruzar la frontera tenía que ser a pie; para Gloria eso no era un impedimento y no nos importaba lo difícil o peligroso, confiamos en ella y empezamos a subir una pendiente entre las montañas por donde nos indicaron que nos llevaría al otro país. Muy cerca se oían disparos del enfrentamiento entre combatientes. Ante esta situación Gloria sacó su chispa de humor diciendo que nos imagináramos que eran truenos en medio de un día radiante y continuó su relato para tranquilizarnos. Su persistencia nos mostró al pequeño Salvador y Guatemala, con todo el esplendor de las ciudades Mayas y su cultura.

La aventura de planear y organizar un viaje

Gloria como buena aventurera era inquieta, siempre estaba planeando algo. En los viajes la

²⁷Maestra Jubilada. Miembro de la Red de Lenguaje, Nodo Valle.



veía cómo iba organizando todo solo abriendo un mapa; en su cabeza le cabía un país aunque no lo conociera, seguro que ya había viajado a través de libros guías y narraciones hechas por otros. Nuestro primer viaje al Brasil fue en 1987, hicimos un recorrido por el río Amazonas que empezó en Tabatinga hasta Manaus, donde visitamos el famoso teatro de ópera con toda su historia, luego volamos hasta Belem de Pará y con asombro vimos la desembocadura de ese gigante de aguas que se pasea de oeste a este por nuestra América del sur. Gloria, con su dedo conocedor, nos señaló en el mapa toda la costa brasilera que recorreríamos disfrutando el legado de los portugueses. El objetivo final era Florianópolis, al sur de Brasil, para participar en un encuentro de la RIDEF (Reunión Internacional De Educadores Freinet), miembros de la FIMEM (Federación Internacional De Movimientos De Escuela Moderna).

Con todo el gusto por conocer, seguimos sus sugerencias. Llegamos a San Luis, Patrimonio cultural de la humanidad. Ella sabía del Forró, ritmo de la región nordeste del Brasil que bailamos en la hermosa ciudad de Fortaleza. En Natal conocimos sus dunas, recorrimos a vuelo de pájaro Recife, ciudad con cantidad de museos y rascacielos, y Olinda en su área metropolitana, otro patrimonio histórico de la humanidad. Pasamos por Maceió, Aracayú, Salvador de Bahía con su arquitectura portuguesa, su alegría, su cultura afrobrasileña, sus favelas.

El espíritu viajero hacía de Gloria una mujer sin miedo a explorar nuevos lugares, personas, culturas y adentrarse a lo desconocido. Así fue como nos arriesgamos a aceptar una invitación para ir a una favela en Salvador de Bahía y estar presente en un ritual de candomblé. Para nuestra sorpresa, allí, al saber que éramos colombianas, nos hablaron de Manuel Zapata Olivella, gran conocedor de la diáspora africana en América. De la mano de Gloria fuimos descubriendo la importancia de cada una de estas ciudades.

En Florianópolis asistimos invitadas como grupo investigador en la enseñanza de la lengua materna que experimentaba principios de la pedagogía Freinet. Gloria entendía la dimensión y compromiso del viaje realizado hasta ese momento y, como buena maestra, hizo una cartelera con

todo nuestro recorrido en un mapa utilizando diferentes medios de transporte que despertó la admiración de los asistentes; muchos habían llegado desde distintas partes del mundo en avión. En ese momento entendí la magnitud del recorrido.

Los viajes y sus sabores

Para Gloria, el deseo de experimentar y conocer a fondo una ciudad pasa por probar platos típicos que para el turista son extraños pero ella considera que son la esencia de la cultura y la historia del lugar. La recuerdo saboreando la baleada hondureña, el rico pozole mejicano, el afrodisiaco caldo de sururú con coco en Salvador de Bahía, partiendo con mucha técnica un buen filete de caimán en Guamá, criadero cerca de Playa Girón, en Cuba; en el Cusco, para subir a Machu Picchu, nos recomienda un vaso de chicha morada que nos dé fuerza y energía.

El reconocimiento del otro

Algo muy importante en Gloria era el respeto por las compañeras de viaje, su paciencia y comprensión, la misma que tenía para comprender a los niños que estaban descubriendo el mundo de la lectura y la escritura. Mediadora paciente cuando se presentaba un conflicto en el grupo. Si había una discusión esperaba que se calmaran los ánimos y todo volvía a la normalidad. Esto pasó en todos los viajes. En el último viaje al Brasil, a un encuentro de la Red de Lenguaje (año 2013), de regreso, en el aeropuerto de Sao Paulo, una compañera entró a una tienda y se emocionó tanto oyendo música que no se dio cuenta que nos estaban llamando para abordar el avión. La angustia se apoderó de todas y Gloria con su mirada nos daba la seguridad de que nada iba a pasar o ella conjuraría la situación.

Cuando estábamos planeando nuestro viaje del 2015 a la Europa del este, incluimos un recorrido en barco por el Danubio, le comenté a Gloria que me gustaba el vals Danubio azul y que cuando cumplí los 15 años no lo había bailado como se usaba en aquella época. Pensé que había olvidado este comentario. Al llegar a Budapest, tomamos un tour, desembarcamos en la isla Margarita, en el centro del parque hay una gran fuente musical cuyas aguas se mueven al compás de vals de la

región. Gloria, haciendo gala de sus conocimientos tecnológicos, puso el vals Danubio Azul para que yo bailara como una experta del mejor ballet húngaro. Algo maravilloso y que en este momento recuerdo con lágrimas en los ojos.

Viajar y disfrutar reduciendo gastos

Gloria tenía un buen manejo de su economía personal, esto hacía que los gastos de viaje se redujeran a unos costos favorables por sus relaciones, no solo en el país sino en el resto del mundo. Gracias a su contacto en La Habana, Cuba, Juan nos abrió las puertas de su apartamento en El Vedado y, por sus conexiones, economizamos gastos en la visita a todo lo largo de la isla, desde Santiago, Guantánamo, Camagüey, Trinidad, Cienfuegos, Playa Girón y el descanso en Varadero.

Siempre en los viajes nos rendía el dinero, sin pasar por penurias. Los contactos nos permitían lograr espacios cómodos y a mejores precios. Descubrió que en todas las grandes ciudades de Europa hay tours gratuitos guiados en diferentes idiomas, el Eurail Pass comprado en Colombia nos permitía viajar en tren por Europa sin limitaciones, igual que en Brasil, si viajas después de media noche el tiquete en avión es más favorable.

Hacía cuentas muy rápido, en el Perú dos compañeras se habían prestado dinero y al tratar de hacer el cambio a la moneda del país, las sumas no les cuadraban, por esto, estuvieron hasta altas horas de la noche haciendo unas cuentas. Al otro día, cuando Gloria se levantó, solo hizo una operación y concluyó el litigio. Y lo mejor, el último día de viaje siempre nos íbamos de compras y regresábamos a nuestras casas con algo de dinero.

En Colombia, Gloria no perdía oportunidad de descubrir un nuevo y estratégico lugar, conocer su país que amaba mucho. Esas zonas que sólo se mencionan cuando hay situaciones críticas, sitios alejados de las grandes ciudades, suspendidos en el tiempo como Caño Cristales, en el Meta, con su río de los 7 colores. El impulso por observar y conocer qué hacen los maestros y sus estudiantes, cuáles son sus propuestas, nos llevó a participar en el VIII Taller de la Red Colombiana de Lenguaje en San José del Guaviare, región donde distintos pueblos se han anclado y muestran su hospitalidad con el viajero. Recuerdo la sonrisa al disfrutar de



la naturaleza en el caño de la Lindosa, la Ciudad de piedra y la fresca de la cascada Arco Iris.

Su último viaje antes de la partida

Nuevamente el dedo viajero señala en el mapa otras regiones de Colombia, incomparables bellezas que conocimos con profunda emoción, los cerros de Mavecure, en el Guainía, donde subió con Carmen Elisa, compañera de viaje, hasta el punto más alto, demostrando su buen estado físico.

En Florencia Caquetá, con la salud deteriorada, Gloria muestra la fortaleza que encierra su espíritu aventurero y se lanza como en sus primeros viajes de adolescente a conocer las experiencias de los maestros de la región, a conquistar los territorios de los Andaquíes y a darse un delicioso baño en un pequeño afluente del río Orteguaza.

Para la gran viajera que fue Gloria...

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Antonio Machado

Proverbios y Cantares de “Campos de Castilla”

Recordando a Gloria

José Ignacio Zamudio ²⁸

Conocí a Gloria en 1983 en un paro del magisterio en el que hubo toma del Centro experimental piloto (CEP). Desde que la vi y hablé con ella, me pareció una mujer linda e inteligente, además con una gran autonomía en su pensamiento y forma de actuación.

En los años 80 Gloria trabajó en la escuela Julio Arboleda al oriente de Cali, en un barrio muy popular. Le gustaba enseñar en primero de primaria para entender como era el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, que fue el motivo de su tesis de maestría en Lingüística y un asunto que ocupó mucho tiempo de su vida intelectual.

El estudio de los asuntos de la lectura y la escritura, en niños, fue el principio de su vida intelectual, y posteriormente también se ocupó del estudio de los procesos de lectura y escritura en los jóvenes universitarios. Gloria fue una mujer que se destacó por su brillo intelectual al lado de los maestros o en el medio universitario. Fue líder intelectual, en el área de lenguaje y especialmente en su didáctica, se destacó en Colombia y realizó algunos trabajos fuera del país, como una asesoría que brindó en Bolivia a docentes de la escuela básica. En Colombia tuvo el acompañamiento de importantes intelectuales como Fabio Jurado y Mauricio Pérez.

En 1987 iniciamos el proceso de construir el movimiento pedagógico, Gloria hizo la primera conferencia explicando en qué consistía y los propósitos que teníamos para adelantar este movimiento en los sindicatos que funcionaban en el departamento del Valle.

En la década del 90, Gloria y yo fuimos coordinadores del CEID-Sutev. Desde allí impulsamos la creación de los cafés pedagógicos, que realizábamos todos los viernes, en una sala del sindicato. Allí invitábamos a profesores e investigadores de la Universidad del Valle, con los cuales Gloria tenía relación. Luego en el año 2004 continuamos

estas tertulias pedagógicas desde la Biblioteca departamental.

Son aún muy pocas las mujeres que alcanzan los niveles de visibilidad que requiere el momento en que vivimos, a la hora de posicionarse como pensadoras, generadoras de opinión o expertas, esto generado por la falta de costumbre o estereotipos históricos y sociales. Gloria alcanzó el reconocimiento de muchas instituciones nacionales e internacionales.

En 1977 obtuvo su título de Licenciada en Educación-Español y Literatura en Univalle y, posteriormente, el título de Magíster en Español y Lingüística en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la misma Universidad, en 1988.

En 1997 fue vinculada como profesora de español a la Escuela de Ciencias del Lenguaje, donde laboró hasta su jubilación. Con una comisión de estudios de la Universidad del Valle realizó sus estudios de Doctorado en la Universidad de Barcelona, España, donde obtuvo su título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación en el año 2001.

Como profesora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, durante varios años impulsó los temas de didáctica de la lectura y la escritura, también su investigación y la publicación de múltiples trabajos escritos por los docentes que asistían a los cursos de formación. Gloria también se vincula con la Maestría en Lingüística y Español, dirigiendo la línea de investigación en didáctica en la lectura y escritura del grupo de investigación, textualidad y cognición (GITE-CLE); también con el CIER-SUR, donde fue asesora de la formación de docentes.

Siendo docente en la Universidad del Valle, coordinó el programa de Mejoramiento Docente en español, programa que bajo su liderazgo llegó a casi a todos los municipios del Valle del Cauca. Este programa fue apoyado por el MEN, el ICETEX y la Universidad del Valle. Como parte de este convenio, se lograron 10 publicaciones hechas por los docentes.

Sus méritos intelectuales fueron correspondidos por las siguientes distinciones:

²⁸Profesor universitario jubilado. Compañero de la maestra Gloria Rincón Bonilla.



- Medalla Cívica “Camilo Torres”, Presidencia de La República de Colombia, 1998.

Dos premios otorgados al colectivo pedagógico de La Escuela República del Paraguay, experiencia en la que Gloria fue asesora.

- Mejor labor en promoción de lectura, FUNDALECTURA, 1994.
- Premio Nacional de Pedagogía, Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Alberto Merani, 1993.

¡Honor y gloria a su memoria imborrable!

Reivindicando a la madre

Mucho he escuchado sobre la Gloria educadora e investigadora. “Brillante”, “qué nivel de compromiso, de entrega...”, “tu mamá es admirable”, remataban. Y no es de ahora. Desde que no existía el celular llamaban al ‘coco’ de la casa y al reconocer la voz de su hija (con un tono parecido al de la madre), comenzaban los elogios a florecer.

De su vida profesional sólo sabía una cosa: era *workoholic*. Sé que no trabajaba por la ambición del dinero si no por el gusto que le tenía a las letras, a la enseñanza y a todo lo demás que, debo reconocer, ni siquiera sé bien qué es.

—A mi mamá le laurearon la tesis doctoral.

— ¡Buenísimo! ¿Sobre qué era?

—No sé.

— ¿Qué hace tu mamá?

— No sé, algo con lingüística o algo así. Pero sé que es buena.

Durante la enfermedad le leí algunos textos que debía evaluar y la acompañé al Caquetá. Allí entendí un poquito mejor a qué había dedicado toda su vida, pero esa (su enfermedad), es otra historia.

Como todo en la vida, el “éxito” profesional implica un sacrificio; los días no se extienden más allá de 24 horas y hacen falta muchas horas de trabajo, disciplina y ausencias para ser el mejor. Ese era el caso de la señora *workholic*.

Creo que comprendí mejor el valor y el sentido de su labor después de su muerte, cuando, a falta de velorio, los mensajes profundos y sentidos comenzaron a llegar y a rotar de forma espontánea. Allí entendí que lo que mi mamá hacía desde el tablero, la tiza, el papel, el lápiz y más adelante, el computador, la tinta, los libros... también eran revolución.

Hay mucha tela por cortar, pero el tiempo no me da.

Paula.



Comité del Nodo Valle**Alice Castaño Lora,**

Profesora Departamento de Lenguaje,
Universidad Icesi y Coordinadora del Nodo Valle

Gloria Rincón Bonilla+,

Profesora jubilada de la Universidad del Valle

Mery Cruz Calvo,

Profesora Escuela de Estudios literarios
Universidad del Valle

María Lucía Muñoz,

Profesora formadora jubilada

Alba Yulieth García Sánchez,

Profesora I.E. Julio Caicedo y Téllez
y Bellas Artes Institución Universitaria

Carmen Rosa Ortiz,

Profesora formadora jubilada

Carmen Elisa Barrios,

Profesora formadora jubilada

Juan Moreno Blanco,

Profesor Escuela de Estudios literarios,
Universidad del Valle

Diana María Vásquez Rendón,

Profesora IEAlberto Mendoza Mayor, Yumbo

Roberto Carlos Barragán Rocha,

Profesor I.E Las Américas,
Escuela de Ciencias del lenguaje, Universidad del Valle

Gustavo Adolfo Aragón Holguín,

Profesor Escuela de Estudios literarios,
Universidad del Valle

Álvaro Bautista-Cabrera,

Profesor Escuela de Estudios literarios,
Universidad del Valle

Mayores informes

Blog: <http://redlenvalle.blogspot.com>

Correos electrónicos: redmaestrosvalle@gmail.com

boletinenredate.ve@gmail.com

Contenidos**Editorial 2****Artículos Boletín Enredate-vé (2000-2014)**

| | |
|---|----|
| Dos grandes ejes para el trabajo de los grupos (noviembre de 2002) | 4 |
| ¡Llegaron los estándares! Y... ¿qué ha pasado con los lineamientos? (2003) | 5 |
| Están... dar... es de lenguaje (2004) | 8 |
| Los materiales de lectura en la escuela (s.f.) | 10 |
| Aprender a leer y a escribir: ¿un asunto solo de la clase de lenguaje? (s.f.) | 12 |

| | |
|---|----|
| La frágil línea entre incluir y excluir a los otros (2012) | 15 |
| Construir la democracia desde el aula (2013) | 16 |
| La enseñanza de la lectura y la escritura en la política pública en Colombia (2013) | 19 |
| ¿Cuáles deben ser los ejes de una propuesta curricular para el área de lenguaje? (2014) | 21 |
| Los talleres regionales de socialización y discusión de los avances del proceso de ajuste de los Estándares de lenguaje (octubre de 2014) | 23 |

Texto 1991

| | |
|--|----|
| Estrategias de enseñanza y producción de materiales para la escritura y la lectura en los grados iniciales de la primaria (1991) | |
| Presentación | |
| María Lucía Muñoz | 25 |
| 1. Aprender a leer y escribir: una aventura maravillosa | 27 |
| 2. Del dibujo a la escritura | 28 |

Testimonios

| | |
|---|----|
| <i>Gloria Rincón y el movimiento pedagógico en Colombia</i> | 32 |
| Fabio Jurado Valencia | |
| <i>Aprendí con Gloria... y</i> | |
| Carmen Elisa Barrios Lozano | 35 |
| Una y mil "glorias" | |
| <i>Navegar entre-textos y contextos con Gloria Rincón Bonilla</i> | 37 |
| Elizabeth Narváez Cardona | |
| Pilar Mirely Choís Lenis | |
| Adriana de la Rosa Alzate | |
| Rosa María Niño Gutiérrez | |
| Gloria Rodríguez Barreneche | |
| Claudia Roldán Morales | |
| <i>Gloria, colega en la universidad</i> | 39 |
| Gladys Stella López Jiménez | |
| <i>Gloria, maestra</i> | 40 |
| Alice Castaño Lora | |
| <i>Gloria y la música</i> | |
| <i>(y algo de baile y mucha saudade)</i> | 42 |
| GLORIA, y la aventura de viajar | 44 |
| Carmen Rosa Ortiz Murillo | |
| <i>Recordando a Gloria</i> | 48 |
| José Ignacio Zamudio Franco | |
| <i>Reivindicando a la madre</i> | |
| Paula Bolaños Rincón | 50 |

Presentación
BOLETÍN ENREDATE-VÉ No. 25
GLORIA RINCÓN BONILLA: PALABRAS Y FORMACIÓN DOCENTE.
ARTÍCULOS ENREDATE-VÉ (2000-2014),
TEXTO INÉDITO Y TESTIMONIOS

¡A la memoria de Gloria *Rincón Bonilla!*
Once textos de la maestra y ochos testimonios:

Modera

Mery Cruz Calvo, Universidad del Valle

Participan

Alice Castaño Lora, Icesi, Coordinadora, Red de Lenguaje-Nodo Valle
Gustavo Adolfo Aragón, Universidad del Valle
Fabio Jurado Valencia, Coordinado Nacional, Red de Lenguaje
Elizabeth Narváez Cardona, Universidad Autónoma de Occidente
Gladys Stella López, Profesora jubilada, Universidad del Valle
Maria Lucía Muñoz Giraldo, Red de Lenguaje-Nodo Valle
Carmen Rosa Ortiz, Red de Lenguaje-Nodo Valle
Carmen Elisa Barrios Lozano, Red de Lenguaje-Nodo Valle
Álvaro Bautista Cabrera, Universidad del Valle
Paula Bolaños Rincón

Invitan

Escuela de Estudios literarios- Universidad del Valle
Departamento de Humanidades- Icesi
Red de Transformación Docente en Lenguaje-Nodo Valle
Biblioteca Mario Carvajal

Jueves 17 de diciembre, 6 p.m.

