



GLORIA RINCÓN BONILLA

Maestra de maestros



Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Diseño, diagramación e impresión:
Unidad de Artes Gráficas,
Facultad de Humanidades,
Universidad del Valle
Cali, Octubre de 2013



ÍNDICE

Prólogo: ¡Gloria! Rincón: Guillermo Bustamante Zamudio	5
Entrevistas a Gloria Rincón Bonilla	7
La maestra: ¿nace o se hace? Entrevista realizada por María Lucía Muñoz Giraldo, Carmen Rosa Ortiz Murillo, Carmen Elisa Barrios Lozano y Álvaro Bautista-Cabrera	9
Enseñar a campesinos: un choque cultural y pedagógico	15
Escribir y publicar: un dúo dinámico	18
La investigación: una aliada fundamental	23
El movimiento pedagógico y la Paraguay: otros inamovibles	26
El lenguaje como eje para pensar y transformar la escuela	30
Empoderarse y empoderar	35
Tomar distancias incluso geográficas, para continuar caminando	37
Ser profesora en la Universidad del Valle: un reto	40
Los caminos conceptuales y metodológicos en la investigación. Entrevista realizada por Mauricio Gómez Pedraza	49
Palabras de amigas, amigos, ex alumnas y colegas	57



¡GLORIA! RINCÓN

Al contrario de una capacidad para recordar, puesta al servicio de las necesidades, nuestra memoria es un sistema al servicio de nuestra secreta –aún para nosotros mismos– conveniencia. Por eso recordamos cosas que no han sucedido, por eso volvemos recuerdos –con imágenes y todo– lo que en su momento fue una cantinela discursiva. La caída estruendosa de la necesidad, a manos del lenguaje, se llevó por delante nuestra posibilidad de ser una fuente confiable acerca de lo acontecido. Si recordáramos fielmente, estaríamos como el Funes de Borges: inmóviles, incapaces de usar esa monstruosidad que, mientras tanto, sigue creciendo... seríamos el monstruo mismo. Esa paradoja literaria es nuestra propia paradoja: si el todo no nos sirve, ¿cómo escoger un fragmento que sirva?; y el criterio de selección, ¿ya no estaría contaminado de esa imposibilidad? Con todo, creemos recordar. Pero lo que acabamos de vivir, se nos difumina, con tal de que deje un espacio a lo que viene... y así sucesivamente.

La posibilidad de olvidar es lo que nos abre camino, expectativa que transforma el supuesto pasado que evocamos para construirla. Así, quien recuerda revela más su postura frente a lo que evoca, que algún aspecto de lo evocado.

No diré, pues, recuerdos acerca de Gloria. Diré huellas. Efectos que producen una gravitación de la invención, no un panorama abierto sin eje, sin inclinación, sin tendencia. Cuando giro el pensamiento hacia allá, cuando me distraigo hacia ella, veo su sonrisa. Tal vez la Gioconda también la vio alguna vez y se la copió. Se trata de un gesto amable (conmigo no ha podido ser inamistosa, aunque ha tenido motivos) y, al mismo tiempo, distante, de manera que salvaguarda su espacio; un espacio de una soledad bien tolerada, productiva, aunque no deja de ser un poco nostálgica, como la condición humana misma. Pero cuando se trata de reír, lo sabe hacer, lo que pasa es que me quedo con su sonrisa, por lo que tiene de distancia; la risa apunta más al consenso, a darle consistencia a ese otro al

que no acaba de dejar pasar de cierto límite. La salsa, que lleva en el corazón que se ha sabido trasplantar, no la distrae de su rumbo interior, pero le da cierta pertenencia que, aunque parezca paradójico, es la condición de tener un espacio propio. ¿Cómo, si no, distinguirlo?

Gloria, maestra... en nuestro viejo sentido de la palabra: maestra de escuela. Maestra de niños y más niños, sí, pero también maestra de sus compañeros maestros que se obligaron a sí mismos, a partir de la obligación que ella les hacía saber que tenía con ella misma, arrolladora... o maestros que tuvieron que ceder a ese paso arrollador. Maestra que supo ser alumna para ser como sus maestras –el género gramatical aquí es justificado–, para ser hoy un referente ineludible en ese campo que tantas preguntas le hace y al que tantos tanteos le ha propuesto. Dividida por igual entre el amor por el concepto fundamentado y la incomodidad del caso indiscutido, Gloria me enseñó, por

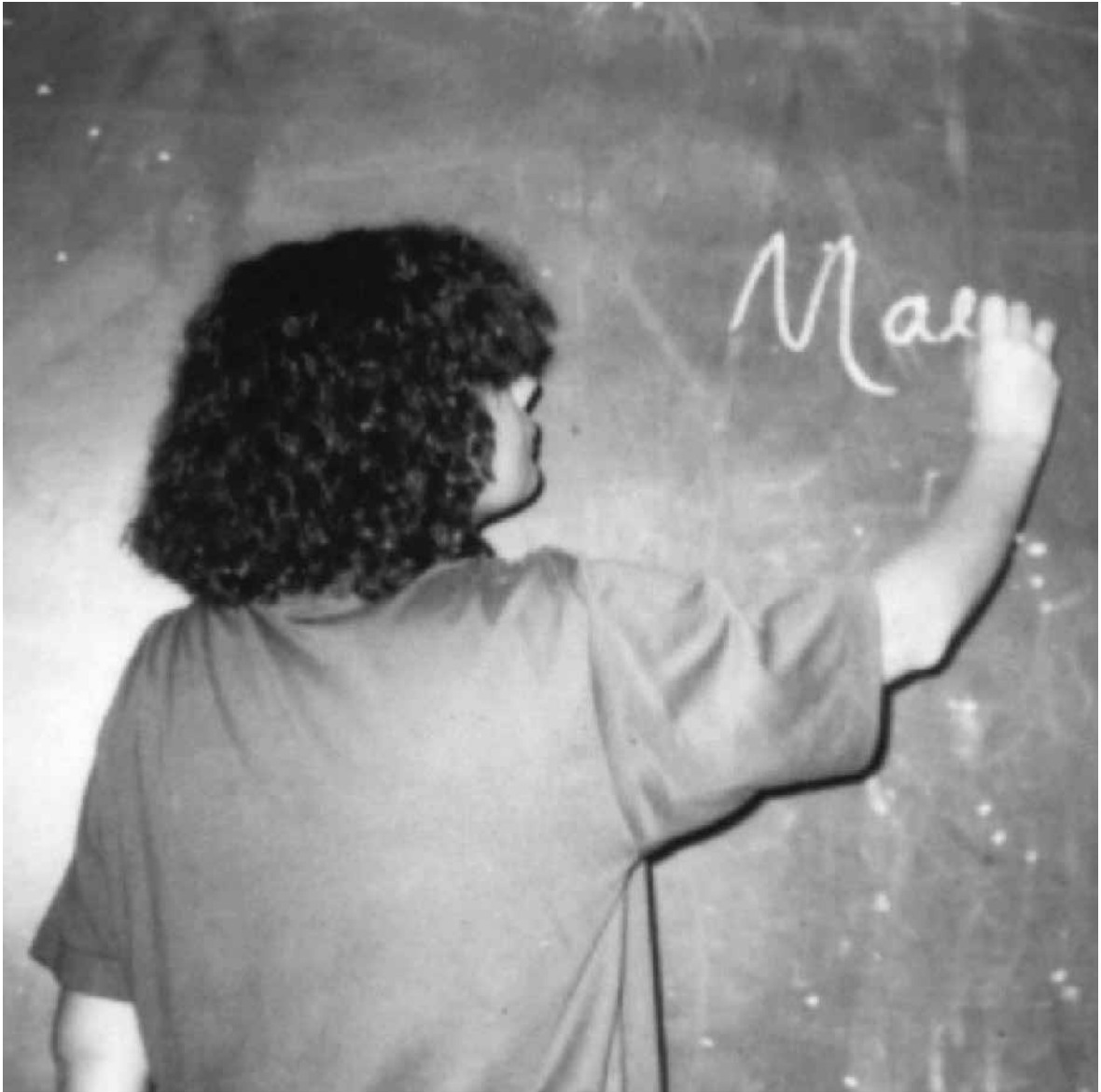
ejemplo, que el deseo es el mejor aprestamiento (lo cual acaba con la inmensa mayoría del bla-bla-bla sobre el asunto del aprendizaje de la lengua escrita) y que hay verdad en la demanda –cualquiera sea– del maestro que, al menos, se ha tomado el trabajo de empujar la frontera alfabética occidental (lo cual acaba con las elucubraciones que se hacen sin el trasfondo de una responsabilidad).

Son apenas ejemplos de huellas que ella ha trazado en mí. Es la única manera en que puedo homenajearla, que no es algo distinto al hecho de quererla como la quiero, desprendida y prendida a la vida.

¡Ah! Se me olvidaba: creo que una vez me dejó manejar su Sprint y no se asustó con mis imprudencias.

Guillermo Bustamante Zamudio
Bogotá, Septiembre de 2013

**ENTREVISTAS A
GLORIA RINCÓN BONILLA**



Escuela Julio Arboleda (1983)

LA MAESTRA: ¿NACE O SE HACE?*

Álvaro Bautista (AB): ¿Por qué tu preocupación por la pedagogía?

Gloria Rincón (GR): Ese ser y hacer en ese campo, han estado siempre presentes en mi vida, respondería por qué en algunos momentos decidí optar más por una determinada pedagogía o propuesta pedagógica, que por otra. Comencé en la docencia muy joven, incluso cuando era niña jugaba mucho a “ser la maestra”, en la escuelita que armaba con los chicos de mi cuadra. Así que siempre ha estado presente esa idea de ocuparme del saber de otros. Durante mucho tiempo, lo que hacía o entendía por ser maestra, era transmitir informaciones, hacer que el otro hiciera las cosas como yo quería, que repitiera como en la “escuelita de doña Rita”¹.

*Realizada durante el segundo trimestre del 2013 y revisada por el grupo de la entrevista. La transcripción la realizó Héctor Fabio Torres Daza, estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

¹ Programa radial emitido en la década de los 60, que parodiaba la vida escolar.

Incluso, pensándolo, creo que cuando salí de la normal, así era como maestra: repetía lo que decían los textos escolares, hacía que los chicos hicieran lo que yo también hice cuando estudié. Sólo cuando me fui en 1982 para Tunía (Cauca), que me enfrenté a la situación de enseñar “Español y Literatura” en lo que en ese momento se llamaba 5° de bachillerato, que ahora viene siendo décimo, me tocaba según el programa, enseñar literatura española, tuve un estrellón impresionante con la realidad, que me puso a pensar en lo que hacía. El manual decía que había que empezar por la literatura desde lo más antiguo a lo más reciente; intentaba que unos chicos campesinos –que estaban más preocupados por la enfermedad de la vaca o la plaga que le estaba cayendo a la lechuga–, se pusieran a leer las églogas, a leer todos esos textos tan alejados de su tiempo e historia. Me pregunté: ¿Quién está loco aquí, ellos o yo? Me sentía hablando sola, diciendo tonterías para esos chicos –no es que sean tonterías esas informaciones, pero si la manera como

lo hacía-, porque transmitía información en la que ellos no estaban interesados. Eso era un absurdo.

Momentos y experiencias como ésta, me condujeron a comenzar a dudar de lo que hacía, a ponerlo entre paréntesis, a intentar buscar otras explicaciones, otras maneras de hacer las cosas, incluso, sin saber cómo, intuitivamente tomé decisiones como, por ejemplo, trabajar la literatura española acercando a los estudiantes desde las canciones de Serrat, desde los poemas cantados de Antonio Machado, de Miguel Hernández. Pensé que si a ellos les encantaba escuchar la radio, que si los poemas llegaban a través de la música –la mayoría eran estudiantes de raza negra, procedentes del norte del Cauca, personas a las que la música les comunicaba mucho más-, tal vez ahí había un canal de comunicación entre ellos y yo sobre ese objeto de la literatura española. Así empecé a entender que la escuela no tenía por qué ser ni la que yo había vivido, ni lo que decían los textos escolares, ni lo que el ministerio con sus normas o las tradiciones nos imponían. Y a partir de ahí, fue abrir un mundo en el que yo también tenía algo que decir, en el que era posible innovar, pero para esto se requería que yo también me pusiera a aprender.

María Lucía Muñoz (MLM): Ese planteamiento del quehacer del maestro que se propicia a partir de cuestionar la pertinencia de un plan de estudios o de unos contenidos a unos sujetos que no son los urbanos, sino los estudiantes de un Instituto Técnico Agrícola, ¿no fue posible antes en la escuela primaria donde el maestro tiene que hacer muchas cosas y a veces ni siquiera se cuestiona si eso es o no pertinente para los estudiantes?

GR: Yo no podría decir exactamente que todo el tiempo era una maestra supertradicional, pero creo que recién salida de la normal, con unos profesores absolutamente tradicionales sumado a mis inseguridades, lo más certero es que yo creyera que tenía que hacer eso. El hecho de ir a otro lugar y encontrarme también un equipo de profesores que desde otras áreas hablaban con mucho más dominio, con mucho más conocimiento, me parece que me ayudó a abrir una brecha. Por eso los contextos son muy importantes, los colegas ayudan a nuestros cambios. Vivir allí en ese pueblito, meterme en esa cultura, fue lo que me hizo experimentar ser ya no solo la que llega a transmitir, sino la que intenta hacer amigos, la que intenta que ese otro lo reciba a uno no como el profesor que viene a decir tonterías sino como esa persona con

quien le gusta conversar. Creo que se dio esa posibilidad de entrar en duda por el espacio y por el contexto, o mejor, que esa tradición entrara en duda.

Carmen Rosa Ortiz (CRO): Esos cuestionamientos que usted se hizo desde su práctica ¿fueron los que la llevaron a pensar en mejorar sus estudios, en capacitarse? O, ¿simplemente entró a la universidad a especializarse porque necesitaba el título o realmente para mejorar su práctica pedagógica?

GR: Tu pregunta me hace repensar lo que María Lucía me preguntaba, porque cuando yo estaba enseñando esos primeros años en primaria, al mismo tiempo yo era estudiante de pregrado en la universidad: estaba estudiando la Licenciatura en Español y Literatura. Por la mañana trabajaba como profesora y por la noche estudiaba en la universidad. La licenciatura no era muy buena, los profesores también eran transmisores de información. Es cierto que viví paralelo a la formación en el pregrado, la experiencia de hacer parte de un grupo artístico-político llamado Máximo Gorki: los sábados nos reuníamos con grupos de músicos, con grupos que escribían, con otros de artes plásticas, a leer literatura, a pensar sobre la literatura, sobre la relación arte-política, por ejemplo. Entonces yo

creo que esto sí me fue formando, incluso me llevó a ocupar en la universidad la representación estudiantil, a ser parte de comités estudiantiles y ahora entiendo con esta conversación, porqué de pronto en esos primeros años de primaria todavía no tenía la fortaleza para poder transgredir.

Luego, terminé la licenciatura y me voy a trabajar a Tunía, y entonces allá es cuando comienzo, mucho más en firme, a entender lo que no podía seguir haciendo, si en verdad lo que quería era una comunicación con los estudiantes no podía repetir lo que los libros decían. Siento entonces la necesidad de seguir estudiando y cuando vuelvo de Tunía entro a la maestría.

CRO: Por qué no hacemos el ejercicio de ubicarnos en el momento histórico-político que estaba pasando tanto en el mundo como en Colombia, porque esos grupos culturales y políticos de los cuales hizo parte, eran constitutivos de algo interesante que estaba sucediendo y que afectó a muchos de nuestra generación.

GR: Yo empecé a estudiar en la Universidad en 1973, o sea, era la década de los grandes movimientos estudiantiles. En Cali, fueron más fuertes sobre todo al comienzo de los 70; ya en el 73 cuando yo entro a la U., estaba un poco más calmado el asunto y como yo era estudiante

vespertino-nocturna, pues en realidad no vivía la universidad del mismo modo que lo puede vivir un estudiante diurno; pero creo que para mí fue muy importante no haberme quedado sólo con ir a clase, sino vincularme a un grupo que discutía por fuera de las aulas. En este grupo hacíamos lo que no se hacía en ellas, en las aulas usted leía, repetía, respondía con trabajos, pero en éste nosotros mismos decidíamos qué leer, qué preguntarnos; escribíamos porque nos daba la gana escribir, porque sentíamos necesidad de hacerlo, incluso para organizar un Encuentro Nacional de Música Revolucionaria, tuvimos que cantar en los buses para recoger plata, un montón de cosas que me empezaron a mostrar un mundo que yo no había vivido ni en la Normal ni en ninguna parte, y que era eso: hacer nosotros lo que queríamos, pensar el mundo e intentar hacerlo como lo habíamos pensado desde ese grupo.

CRO: ¡Cómo empodera una experiencia universitaria!

GR: Sobre todo una experiencia muy interdisciplinaria, porque en ese grupo, como les decía, había gente interesada en la literatura, en la música, en las artes plásticas, y nos unía el interés político. Lo que queríamos era entender por qué pasaban las cosas que pasaban en este país,

cómo nosotros podíamos incidir, sobre todo, cuál era el lugar del arte en eso que estaba pasando.

CRO: Pero a la luz del marxismo, de toda esa influencia de los movimientos políticos de izquierda en el mundo.

GR: Si, esa experiencia me proporcionó la formación política que en la Normal ni pensarla. Es cierto que mientras fui estudiante en la Normal participé en manifestaciones y otras protestas porque ésta quedaba cerca de la Universidad del Valle, en el barrio San Fernando. Por esto, cuando había movimiento allá, los estudiantes iban por nosotros para sumarnos a la masa (risas). Pero educación política no había habido. Fue a través del ingreso a la universidad y a ese grupo que se dio esa combinación de la formación política con la formación literaria, con el conocimiento también, en alguna medida, del análisis y estudio del lenguaje. Todo esto justamente es lo que me permite como docente o maestra, comenzar a pensar el espacio escolar como un espacio vivo, no ese de la trasmisión, de la repetición, de hacer esas cosas que no tenían sentido.

Carmen Elisa Barrios (CEB): Toda esta conversación me lleva a pensar en algo que puede sonar a feminismo; había un cuestionamiento también de lo que



Escuela María Panesso (1974)

era, según el establecimiento, la condición de ser mujer, y de ser mujer estudiante, y de ser mujer revolucionaria, que podía salirse de ciertos cánones. Me parece que es estratégico el tiempo y el momento en que te apropias y te vuelves no solamente una maestra innovadora -yo conozco tu experiencia de ser maestra en un barrio muy pobre -, en la escuela Julio Arboleda², cuando nos conocimos, y no sé si de

² Situada en el oriente de Cali, en el barrio Conquistadores.

pronto en tus archivos exista alguno de los periódicos que hacías con esos niños de un sector tan deprimido. Era la otra mirada de una maestra que estaba dando la posibilidad de que hubiera un periódico donde los niños tuvieran voz, donde no era el periódico hecho desde la maestra como autoridad sino desde la participación.

GR: Estás hablando de la década del 90. Yo salgo de la normal en el 73, entro a trabajar en la docencia en la Escuela

María Panesso³, al mismo tiempo que estoy estudiando en la universidad la licenciatura.

Un poco antes de salir de la licenciatura comienzo a cumplir en la universidad el rol de monitora, y desde ese rol también comienzo a tener un empoderamiento frente a la cátedra universitaria. De todas formas no era la simple estudiante, sino que había llegado al nivel de monitoría, porque no sé si por la juventud, la experiencia o lo que fuera, yo me destacaba en ese grupo de estudiantes de nocturna, la mayoría mayores, personas que estaban estudiando porque lo necesitaban para ascender en el escalafón. Por el contrario, yo desde muy joven era una lectora, además, metida en movimientos estudiantiles. Entonces, me destaco, me eligen como monitora del profesor Américo Calero en “Problemas de la educación en Colombia” y del profesor Álvaro Guzmán, en “Sociología del deporte”. Para esto yo tenía que leer, tenía que escucharles sus clases y colaborarles. Y todo eso fue empoderándome.

MLM: Pero en ese tiempo también había un movimiento en la universidad, la discusión sobre si el Plan de Letras debía estar en Humanidades y Literatura en Educación.

GR: Sí, sobre los planes integrados.

Cuando yo termino la licenciatura, entro a estudiar otra licenciatura en Lenguas Modernas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en Humanidades. Se estaba dando la discusión si Letras debía ser un programa y Español y Literatura otro.

Me tocó participar más en esta discusión porque volví a ser monitora en un Seminario de enseñanza del español o algo parecido. La profesora titular del curso tuvo licencia de maternidad y a mí me dejaron responsable del curso (risas). En ese momento yo decidí que en vez de continuar un programa que tal vez no les interesara a los estudiantes, era más importante que el curso se vinculara a esa discusión. Entre todos, estudiantes del curso y yo, en el marco de la clase, hicimos un documento para aportar. Cuando la profesora volvió se disgustó mucho porque yo no había seguido su plan, se generó así un distanciamiento con ella. Pero, siento que allí hicimos un trabajo excelente; fue un curso que en vez de seguirse haciendo a espaldas de lo que en aquel momento estaba sucediendo en la universidad, se volvió parte activa de ese movimiento.

MLM: Y así, llegamos al final de la década del 70.

GR: Claro, yo había terminado la licenciatura en el 77, eso pasa en el 78-79. Estuve realmente en la otra licenciatura

³ Situada en nororiente de Cali, en el barrio Salomía.

como dos semestres nada más porque me fui para Tunía en el 80, que es donde me sucede, como he dicho, ese “choque” cultural y pedagógico que me mueve el piso fuertemente, donde comienzo a hacer intuitivamente cambios y siento que tengo que prepararme. Por alguna buena casualidad pude volver a Cali y entro a estudiar la maestría ya en la década del 80, como en el 84, más o menos.

***Enseñar a campesinos:
Un choque cultural y pedagógico***

AB: Es clave que nos cuentes más sobre tu experiencia de Tunía. Sobre las publicaciones y la forma de convertir la escritura en un compromiso público, no en una tarea que se hace y se deja a un lado sino que tiene una incidencia práctica en el mundo.

GR: Antes les comentaba que allá viví el choque que me hizo despertar, que me hizo entender que yo no podía seguir siendo la maestra que transmitía sino que tenía que intentar un proceso de comunicación, de entender a los chicos y que ellos entonces me entendieran, de hacerles sentir que en el colegio se podían aprender otras cosas importantes así su mundo inmediato estuviera fundamentalmente vinculado a la

agricultura, al campo. Buscando soluciones, salidas, encontré la propuesta de trabajar la literatura a través de la música como una manera de hacer ese acercamiento, y eso me fue llevando, como una cadena, a entender que había que propiciar situaciones donde ellos sintieran la necesidad de leer y escribir y además leer para sí y escribir para otros, y que hubiese en el medio en que vivían más materiales de lectura que les interesaran, porque estoy hablándoles de una zona rural donde si acaso lo que habían era textos escolares y nada más.

AB: ¿Es el año 1983?

GR: Sí, es la década del 80. Por fortuna en la institución estaban también otros profesores jóvenes, que sentíamos que podíamos transformar el mundo: Carlos –mi exmarido–, una profesora de teatro –Nidia–, luego, cuando Carlos se fue llegó también otro buen profesor de literatura –Walter Ararat–, de matemáticas estaban Ligia Amparo Torres y Carlos Cuéllar y un profesor de química, no recuerdo su nombre. Conformamos un grupo y comenzamos a darle vuelta a todo, a ponerlo patas arriba, como *La escuela del mundo al revés* de la que habla Eduardo Galeano. Entonces decidimos que en vez de que las semanas culturales fueran únicamente para mostrar la vaca más grande, más gorda, que daba

más leche o el plátano más grandote que se había logrado cultivar, que también en ellas los chicos tuvieran la experiencia de ver teatro, de ver películas, de hacer foros sobre problemas que se estaban viviendo en el Cauca como el movimiento indígena, que se enteraran que la vida no era tan reducida como cotidianamente lo vivían. En cuatro años que estuve en ese colegio, le dimos vuelta a muchas cosas. En ese marco yo pensé que podíamos hacer un periódico y comencé a dirigirlo; primero era del Instituto Agrícola, *El Pregonero*, decidimos llamarlo así a través de un concurso.

Después sentí que podía ser más grande, y llegó a ser de cuatro municipios: Tunía, Piendamó, Morales y Silvia. Para hacer esto, comencé a entrar en contacto con los profesores de las instituciones educativas de esos municipios, y acordamos promover la escritura de artículos de diferente orden (literarios y no literarios) entre los estudiantes. En cada institución un profesor los reunía, después yo hacía toda la ronda y los recogía. Éramos como un comité editorial, para decidir cuáles se publicaban. Eso había que llevarlo para imprimir a Popayán o a Cali, ya no recuerdo bien, y luego se vendían en todas las instituciones. Yo estaba embarazada de Paula y me tocaba con mi barrigota enorme, andar en todas

esas lomas, en esos jeeps, creo que fue una época maravillosa, y si bien los criterios para publicar no eran muy exigentes, si era extraordinario que los chicos se asombraran de ver sus textos publicados, y que además, circularan más allá del pueblo, esa fue una buena experiencia.

También recuerdo que hicimos una semana cultural de “Palabras en las paredes”. Durante esa semana, todas las del colegio, se llenaron de textos escritos –puestos en cartulinas–. Era un poco romper esa idea de que “*la pared y la muralla son el papel del canalla*”. Ahí la idea era que en vez de sentir que las palabras escritas en un muro sólo pudieran ser *escritura clandestina*, si alguien odiaba a un profesor pusiera un insulto en una pared, la escritura se volviera pública, se pudiera mostrar su escritura, sus sueños, sus ideales. Si, era utilizar unas paredes enormes de unos corredores enormes que tenía la institución, y llenarlos de palabras. Y esas experiencias, que yo no sé de donde surgían, eran simplemente para encontrarle salida a eso que comenzó a ser muy fuerte: la lectura y la escritura no podían seguir siendo un asunto meramente escolar, la obligación de la nota, del sinsentido.

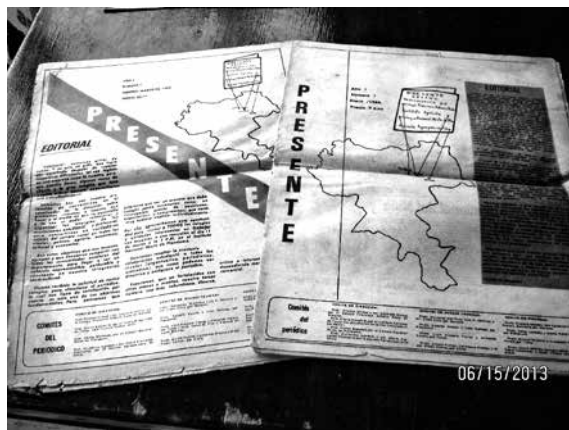
CEB: Y en la parte administrativa con ese rompimiento, ¿no tuvieron problemas?

GR: Claro, muchas. ¡Fue terrible! A



Periódico El Pregonero (1979)

raíz de la realización de la primera semana cultural que nosotros orientamos, en la que hubo foros con participación de indígenas, de sindicalistas, teatro revolucionario, música de protesta, paredes llenas de textos no sólo románticos, el rector decidió desintegrar el grupo. Porque todo se unió, es una cadena: tu comienzas a reflexionar sobre lo que haces, entonces te das cuenta que los sinsentidos no solamente están en lo didáctico sino que están en lo administrativo, están en las relaciones que se generan en todo lugar. Y uno comienza también a irse en contra de prácticas autoritarias, de abusos que se dan en las instituciones. Los profesores y los estudiantes comenzamos a cuestionar la relación dueño de finca-trabajadores sin pago, que era en gran medida la formación



Periódico Presente (1980)

agropecuaria, esa idea de que para que el estudiante aprendiera lo ponían a sembrar una hectárea y otras prácticas similares. Esto para nosotros era una explotación de los estudiantes y claro, allí se arma también un conflicto político; el rector –que en esa época y lugar tenía mucho poder – decide como la mejor vía para acabarnos, desintegrar ese grupo. A mí me trasladaron a Timbío, a Nidia la mandaron al páramo de Guanacas, a Carlos Cuéllar a Silvia, Carlos mi ex, renunció. En fin, *erradicar el mal*. Yo no me dejé trasladar, me comuniqué con FECODE⁴, con el Sindicato de Educadores del Cauca, mejor dicho, entró ahí todo el mundo, y me quedé tres años más en Tunía. En los años siguientes fue lo del periódico,

⁴ Federación Colombiana de Educadores.

más actividad sindicalista, cine club en el patio del colegio en las noches, hacer teatro con Walter Ararat, hasta que me aburrí, sentí que el ciclo estaba cumplido y debía volver al estudio.

MLM: Me parece interesante incluir ahí un comentario porque fue la época de una actividad sindical fuerte en el Cauca, creo que en el país también, pero no sé en qué condiciones estaba FECODE en ese entonces.

GR: A ver, en las zonas rurales, en general, había alguna incidencia de la guerrilla y menos presencia sindical, que se concentra más en las ciudades capitales. Los líderes sindicales no llegaban a estas regiones. Cuando se genera este movimiento en Tunía, comenzamos a tener una participación más plena en el sindicato porque necesitábamos que se entendiera que era una pelea del gremio y no una pelea personal. De todos modos no era muy fuerte el sindicato ACPES⁵ en el Cauca, había algunos líderes...

MLM: Y mataron varios líderes...

GR: Sí, en esos años fue la discusión sobre el estatuto docente, ese primer estatuto docente que se logró gracias a paros, a tomas de Bogotá.

⁵ Asociación Colombiana de Profesores de Secundaria, de carácter nacional, distinto de los sindicatos de profesores de primaria o municipales.

Para cerrar esta época, creo que esta etapa en Tunía fue como el inicio de entender mi lugar y acción como maestra, de entender que las instituciones se podían transformar pero que eran necesario unos procesos continuos de transformación y darle rienda también a la creatividad. No seguir en el círculo de la repetición, no seguir en la transmisión y lógicamente la exigencia del estudio, por eso es que me vengo a estudiar la maestría en la Universidad del Valle.

MLM: Aprovechando la información que das de la creación de un periódico en el Cauca ¿es posible que reconstruyamos un hilo del uso de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje que comienza con la época de los periódicos manuscritos y artesanales y que, ahora, es algo mucho más complejo?

GR: En esa época yo no tenía ese interés. Lo que hacíamos era promover, recoger la escritura; pero la edición, la publicación, toda se la entregábamos a una editorial para que ellos hicieran el periódico, no nos ocupábamos de esa parte.

Escribir y publicar: Un dúo dinámico

GR: Cuando yo me vengo a hacer la maestría en Cali, llego a una institución en

un barrio marginal, la escuela Julio Arboleda en el barrio Conquistadores.

MLM: Calles despavimentadas...

GR: Sí, un barrio ubicado en el inicio de lo que hoy es el Distrito de Aguablanca. Ya tenía clara la idea de que la lectura y la escritura no podían ser únicamente para el profesor, cuando él dijera y repetir lo que los textos decían. Yo llegué a ser profesora de un quinto grado. Les propuse a los pelados hacer un periódico, se llamó *Grafitos*. Haciéndolo, empecé a explorar ya no sólo la escritura para que otro la publicara, también a incluir el proceso de la publicación. Por esa época, además, conozco lo de la imprenta escolar, no la imprenta de Freinet, sino unas imprentillas que el profesor Álvaro Pedroza de la Universidad del Valle tenía, y a quién conocí en unos talleres de comunicación popular orientados por el CINEP⁶. Cuando el profesor Pedroza vio mi interés en el trabajo con los chicos, muy amablemente me dijo “Toma una y te la llevas para la escuela”. Eran unas letricas de caucho, chiquititas. Armar un texto agarrándolas, pensando que había que ponerlas al revés para que saliera al derecho, era un trabajo impresionante, o sea construir todo un texto, incluso de un párrafo, era un trabajo de una semana.

MLM: La verdad era como un tejido con hilo, aguja, puntada.

GR: ¡Eso lo hacía yo con estos chicos! Para ellos y para mí no importaba que la jornada se acabara, porque la gran ilusión era que íbamos a publicar un periódico que iba a llegar a sus casas, que lo iban a poder mostrar, que eran sus textos. En *Grafitos* exploramos impresión con la imprentilla, con el esténcil, con grabado en arcilla... mejor dicho, fue la época de aprender y explorar, además de la escritura propia, cómo publicarla, cómo imprimirla. Esto fue el eje fundamental.

MLM: Es importante pasar del lápiz y el cuaderno, o del bolígrafo y el cuaderno a usar letras de imprenta o a usar esténcil, pero yo creo que las generaciones de ahora no saben qué es un esténcil, cómo se hacía la impresión en el esténcil, es importante explicarlo un poco.

GR: Como les digo, la imprentilla era tomar las letricas de caucho ahí en una caja, armar el texto letra por letra pero sabiendo que había que armarlo al revés porque al imprimirlo se volteaba, eran muchas pruebas las que había que hacer. Con esténcil, era como un papel oficio con una superficie con algo plástico, no sé qué era lo que había. Con un punzón se escribía. Bueno, yo ensayé que no sólo escribiera yo,

⁶ Centro de Investigación de Educación Popular.

que escribieran los niños, que aprendieran a escribir sobre el estencil. Igualmente había un aparato, el mimeógrafo, en el que se ponía el estencil como sobre un rodillo y al girarlo se duplicaba eso que había ahí. Nosotros incluso aprendimos a hacer los mimeógrafos artesanales en los que se imprimía con alcohol, porque en esa época era costoso tener el mimeógrafo en la institución. Al usarlos con alcohol, claro, el papel salía oliendo a puro aguardiente, incluso hasta el olor y todo era muy motivante (risas). Además era como el milagro de hacer aquí un texto y que ese texto se volviera cien, se volviera cincuenta, y llegara a muchas partes. Así, haciendo estas cosas es cuando llegamos a la Escuela República del Paraguay⁷.

MLM: De la Julio Arboleda pasaste al CEP⁸, allí ¿había otro uso de tecnologías?

GR: De pronto sí, pero allí estaba más como formadora de maestros y no podía hacer esto. Lo que iba a comentar es que por hacer todas estas experiencias me surge la necesidad de saber más de ellas. Por eso me contacto con la Federación Internacional de Maestros de Escuela Moderna –FIMEM–, seguidores de la pedagogía de Celestin Freinet.

⁷ Situada en el oriente de Cali, en el barrio El Jardín.

⁸ Centro Experimental Piloto, ubicado en donde ahora está la Biblioteca Departamental.

MLM: Ahí estaba Hugo Mondragón.

GR: Sí, he estado pensando ¿por qué exactamente llegamos a ese movimiento?, ¿a través de quién? Yo no lo recuerdo. Tal vez la vía fue mi hermano Luis Hernando, que era profesor en la Universidad del Cauca. El asunto es que de pronto surgió la idea de que fuéramos a una reunión de estos maestros.

MLM: El CINEP fue el que nos integró con los del movimiento pedagógico.

GR: Claro, tú tienes razón. Buscando formas de no sólo promover la escritura sino promover la publicación y que esos textos fueran leídos.

MLM: con el CINEP y el CEPECS⁹.

GR: Como les conté antes, yo me contacté con la experiencia de comunicación popular del CINEP, porque trabajaba en el periódico del Sindicato del Cauca, y seguí este contacto cuando me vine a Cali, con mis periódicos con los niños. Participé en varios talleres orientados por el CINEP en los que se abordaba tanto lo que se escribía –escribir pensando en para quién, con qué propósitos– como también se pensaba la parte tecnológica para resolverla –*ser dueños de los medios de producción*–. Ahí conocí experiencias como la de “*Entintados*” que dirigía el profesor Álvaro Pedroza, un

⁹ Centro de Promoción Ecueménica y Social.

trabajo con comunidades del Pacífico; ellos producían almanaques, afiches, un montón de textos de uso cotidiano. Los producían con plantillas de caucho, con grabados en arcilla. Era el gusto de hacerlos y a través de esto entender su estructura y, además, representarse; en el almanaque no estaba la foto de la chica francesa sino los símbolos del propio contexto: la palmera, el mar...

MLM: ¿En arcilla? Unas barritas llenas de arcilla...

GR: En cuero, en arcilla, aprender a hacer la impresión, a usar las tintas, a mezclarlas, a usar el vidrio, a usar una cantidad de elementos. Y eso lo fuimos aprendiendo tanto con el CINEP como en talleres con Álvaro Pedroza, incluso con los indígenas. A través de Álvaro Pedroza nos contactamos con los indígenas Guambianos y con los Nasa Yuwe y fuimos a hacer un taller en Guambía. Con ellos aprendimos cómo obtener los tintes de las plantas y además cómo hacer incluso el papel, todas esas cosas las aprendimos. Yo siento que ahí se unió, a esa idea de lo que significa producir textos, el espacio de la publicación, el espacio de la edición. La publicación como un proceso que cuando se aprovecha pedagógica y didácticamente es maravilloso, porque esto unido al uso de la tecnología, la creatividad y la innovación, atrapa a los muchachos. Nos

atrapó a nosotras como a los chicos.

Fue la época de estar siempre buscando nuevas formas y nuevos materiales donde imprimir, producir papel y aprender a ilustrar. Y en ese sentido también la diversidad de textos que podíamos producir y publicar: tarjetas, afiches –no volvimos a comprar tarjetas, nosotros las hacíamos–, libros de poemas, recetarios, de compilación de juegos, de tradiciones.

MLM: Siguiendo ese camino hay una inquietud que me parece a mí, que te conozco hace tanto tiempo, ¿cómo resaltar esa fuerte tendencia innovadora? Aquí estamos hablando de todas las posibilidades de publicar, de usar otras tecnologías para publicar; allí está una cosa que subyace o que es mucho más profunda, que es innovar en las prácticas de los maestros. Entonces aparece esa época en que no solamente se publica sino que también se comparten los saberes construidos, los saberes en proceso. Al mismo tiempo hay una exposición en el CEP de los libros que hacíamos con los niños no solamente en la escuela República del Paraguay sino en otras escuelas.

AB: A la manera como se hace en las escuelas de arte, la muestra al final de un período determinado, una muestra pública del trabajo realizado.

MLM: Sí, de las maestras que estábamos innovando en Cali en varias instituciones. Todas estábamos poniendo a prueba en cada contexto escolar la manera de hacer libros, pero lo que subyacía ahí era un enfoque del lenguaje, un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje y un movimiento innovador en la enseñanza del lenguaje.

CRO: En esta dirección va mi pregunta: ¿eso que usted está contando se relaciona con la creación de la Fundación Escuela y Vida? ¿La exposición en el CEP tiene que ver con la creación de la fundación?

GR: ¡Claro! Allí lo que se une en la búsqueda de cómo imprimir, es hacer comprender el proceso de cómo un texto puede llegar a muchas personas y lo que eso exige. Hoy usted lo pone en la web y ya. Pero estamos hablando de finales de los ochenta y comienzos del noventa cuando hacer periódicos escolares, hacer y publicar libros con los niños, era todo un proceso. Lo de hacer libros “técnicamente”, creo que lo aprendí en la reunión internacional de maestros de metodología Freinet en Brasil, porque allí vimos una exposición de libros hechos con niños y me pregunté: ¿si ellos lo hacen por qué nosotros no? Así aprendimos a utilizar las revistas como soporte para pegar los textos de los niños, hacer libros con formatos distintos, que si era, por

ejemplo, el libro de adivinanzas sobre frutas entonces tenía forma de manzana, hacer libros cocidos, pegando las hojas, o sea el asunto de la encuadernación, el asunto de hacer las carátulas de cartón, de no sé qué más... Era un montón de cosas y eso hizo posible que hiciéramos una exposición en Cali de libros hechos con niños. Y era enorme, no eran tres libros, lo que se mostró en aquella oportunidad era impresionante y para muchos maestros eso también era absolutamente novedoso, nunca habían pensado en hacer libros con los niños.

Nunca pensamos que esta propuesta remplazaría los libros a los que ellos tienen derecho, con los que ellos tienen que aprender, los libros hermosamente ilustrados, por ilustradores artistas. Lo que estábamos mostrando era otra manera de que la escritura de los niños fuera leída más allá de ellos, escrita pensando en lectores de verdad, que fuera de verdad una escritura para comunicar, una escritura en la que el único lector no fuera solamente el profesor sino sus compañeros, otros niños. Además, de que la escritura también estaba vinculada con la vida de ellos, porque hacíamos libros donde los niños contaban su vida; por ejemplo, *El libro Viajero*. ¿Se acuerdan? Un día un niño se lo llevaba y escribía alguna anécdota, algo de él o también su familia escribía, y luego

al otro día era otra familia y así, en este libro participaban no solamente los niños sino las familias, nosotros. Había motivos para escribir, digamos que la escritura no era un asunto sólo para calificar y sólo para escribir sin errores. Era escribir cosas que se querían decir, que los chicos tenían que decir.

MLM: Es una época que me parece muy intensa y causó un gran impacto en la vida escolar y en la formación de los maestros. No solamente fue mostrar las escrituras de los niños y de nosotras las maestras, como producto terminado, sino que eso nos potenció a explicarle a otros maestros, a desarrollar la competencia del saber hacer y del cómo comunicar esos procesos no visibles: la construcción del sistema de escritura, el proceso de una construcción narrativa o un texto informativo. Nosotras tampoco podíamos dar mucha cuenta porque estábamos aprendiendo al mismo tiempo que orientábamos los procesos de aprendizaje de los niños. Me parece que ese tiempo marcó una huella en cada una, fue como el *chip* que nos transformó la noción de enseñar y aprender.

GR: Uno de los libros que publicamos y que mostramos en esa exposición, recuerdo, fue el *Libro de vida*. Era el libro que cada una de nosotras escribía a medida que hacía el trabajo escolar. Como dice María



Libro de vida

Lucía, al mismo tiempo estábamos en este proceso de innovación pero pasando todo por la escritura y no la escritura esa del anotador o del libro para mostrarle al supervisor o al rector, ¡no! Era la escritura tratando de comunicar a otros cómo era lo que hacíamos, por qué hacíamos lo que hacíamos, y esos eran los *Libros de vida*. Yo todavía conservo mi libro de un primer grado, porque creo que lo que escribí ahí no podrá ser muy científico pero es asombrosa toda la intuición que en ese espacio nosotras logramos desarrollar.

La investigación: Una aliada fundamental

AB: Una vez usted está haciendo la maestría, ¿cómo fue ese encuentro con estas

grandes pensadoras del lenguaje: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner?

GR: Bueno, en la maestría en Lingüística básicamente lo que se veía eran cursos de semántica, sintaxis, fonética, morfología. No era exactamente igual a lo que había visto en el pregrado porque era una profundización, pero sí se estudiaba el lenguaje desde los mismos planos lingüísticos. Fui alumna del profesor Luis Ángel Baena, de Tito Nelson Oviedo, de ambos aprendí una perspectiva diferente a la taxonómica que había visto en el pregrado y en la que hoy denominamos Escuela de Ciencias del Lenguaje. Era la perspectiva semántico-comunicativa, es decir, que existen unos significados y también unos sentidos que se producen justamente en esos contextos donde la comunicación se da. ¿Cómo significamos? Era la gran pregunta del profesor Baena, que por lo visto, quedó resonando en mi memoria.

En ese momento comienzo a trabajaba como profesora de primaria ahora sí mucho más consciente de lo que hacía, a plantearme preguntas: ¿Por qué en primero de primaria se seguía enseñando del mismo modo como yo aprendí? ¿Por qué les costaba a los niños tanta dificultad aprender a leer y escribir? ¿Por qué esas planas, todo eso que tocaba hacer? Los niños que yo tenía al frente

hacían esas planas pero peleando con ellos, regañándolos... ¿por qué? En ese momento mi vecina era Angélica Aldana, una fonoaudióloga con la que compartía mucho porque también estudiaba la maestría. Ella me decía que los niños que atendía, eran niños que estaban hartos de la escuela, de esa repetición y no sé qué más. Me informo de un evento de su gremio en Bogotá y me dijo que me iba a presentar una persona que pensaba y se hacía las mismas preguntas que yo. Tenía que ir a Bogotá y así conocí a María Elvira Charria, quien fue la primera persona que puso en mis manos un libro de Emilia Ferreiro, ni siquiera uno de los libros publicados por Siglo XXI, era una copia de una investigación de Ferreiro sobre el pensamiento de los niños de preescolar acerca de la lectura y la escritura, que María Elvira por sus contactos en México, consiguió.

Cuando comencé a leer, era como si el mundo se abriera, porque para las preguntas que yo me hacía, allí había respuestas. Y por lo menos ahí, mis preguntas eran válidas, se explicaba por qué había que pensar así. Los niños se hartaban, había que regañarlos para hacer las planas, lo que estaba pasando era que les hacíamos vivir la lectura y la escritura como técnicas, como aprender pedazos y luego armar un rompecabezas

para poder leer y comprender. Ellos estaban haciendo otros esfuerzos que la escuela no tenía en cuenta. Entonces se me abrió ese mundo, en ese libro pasé a la bibliografía, a buscar y comprar otros libros, las otras investigaciones; así pasé de una autora a la otra, y a otros, entonces ahí fue cuando definí mi tesis de maestría, para explorar las prácticas de lectura y escritura en primer grado.

AB: ¿En primer grado?

GR: Si, planteé llevar a cabo prácticas sociales en el aula, es decir, trabajar en el aula con la lectura y la escritura para lo que ellas sirven en la vida social, mostrarles a los niños para qué les sirve aprenderla e interesarlos en su dominio. Escribir sirve para comunicarse con la gente así no se la tenga cara a cara, entonces propuse hacer periódicos, afiches, recetas, cuentos... En ese año hubo en la ciudad un concurso, *Recuerdos de mi barrio*. Yo les propuse a los niños y a las madres que participáramos, que recuperáramos la historia del barrio Conquistadores, que era un barrio de invasión. Al tratar de escribir esa historia, los niños aprenderían a escribir. Como dijeron que sí, llevamos al aula a una fundadora, a la abuelita de una niña, para que ella contara esa fundación, con su lenguaje de mujer tumaqueña que se vino a buscar futuro en

Cali. Ella hablaba más con los gestos que con la voz, contó cómo fue eso, cómo fue que llegaron a un lugar en la laguna y comenzaron a habitarlo y todo lo que tenían que hacer por las noches y contra las culebras, y claro, para los niños era fascinante oír ese relato que yo grabé y que luego, nos pusimos en el plan de escuchar, escribir, pensar cómo se escribía, llegar a un texto escrito mucho más largo, reemplazar los gestos con palabras, ilustrarlo. Las madres también participaron recogiendo información con otras personas.

Fue una experiencia en la que las mamás escribían lo que los niños contaban, los niños escribían lo que las madres les contaban, todos necesitábamos escribir. Y bueno, participamos en el concurso y no lo ganamos. Nunca pensé que lo íbamos a ganar, yo simplemente lo utilicé como un pretexto, un pretexto para mostrar que la lectura y la escritura sí tenían lugar en la vida de ellos, por más miserable que fuera, lo que ganamos, además de esto, fueron unas boletas para ir a la premiación en la que había la presentación de la orquesta filarmónica. ¡Y era de noche! Ir de noche a la ciudad, que la mayoría no conocía. Todo eso fue un premio, en realidad. No era una consolación, era un premio porque fue vivir una experiencia que los niños nunca habían tenido.

MLM: ¿En el Teatro Municipal?

GR: Creo que fue en el Teatro Municipal. Eso fue maravilloso. Toda esa experiencia me permitió aprender, hacer muchas más cosas que las que leía. Lo que pasa es que uno por las inseguridades se pega mucho de los textos, e incluso, explica las cosas como ellos las explican. Uno, en lo que está haciendo, puede ir incluso más allá, pero la inseguridad académica es la que lo lleva a ver, entender, creer y explicar las cosas como están escritas en un libro. Pero bueno, al fin y al cabo fue una ventana enorme para pensar la vida y la escuela de otro modo.

El movimiento pedagógico y la Paraguay: Otros inamovibles

MLM: No fue sólo una ventana sino una gran fuerza. Porque es la época en que a diferencia de muchísimos estudiantes, tu trabajo de maestría se socializa, se comparte a través de sesiones en el sindicato, le das un cariz político, de un microcosmos que es el aula, de un barrio despavimentado, de invasión, y se dimensiona muchísimo más. Es potente porque es la persona que está haciendo la investigación quien integra al ejercicio académico la importancia de socializar su trabajo. Eso es una visión política, demostrar qué tan importante

es que lo que se investiga en el aula, que un maestro y su trabajo pueden volverse mucho más poderosos cuando integra a otros maestros, se atreve a contar y muestra cómo se hace. El seducir a otros maestros a integrarse a un grupo de investigación fue justo lo que originó un movimiento aquí en la ciudad, para innovar en la manera de enseñar a leer y escribir en el aula en primer grado.

GR: Otra vez, esto tiene que ver con el contexto. Es que justamente se estaba viviendo en Colombia el Movimiento Pedagógico.

AB: ¿Podrías explicarnos esto?

GR: Es lo que dice María Lucia, yo como estudiante de maestría tenía que hacer una tesis. Empecé entonces a ocuparme de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura en los niños de primer grado, tomando como base las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Yo podría haber hecho ese trabajo y cumplir mi requisito y chao, pero había en el contexto nacional un movimiento en el que maestros de diferentes lugares decían que los profesores no solamente teníamos que pensar en el salario, en las mejoras locativas, que teníamos que pensar en mejorar lo que hacíamos, en pensar la pedagogía, las prácticas didácticas, todo lo que estaba pasando en la escuela.



Escuela República del Paraguay (1992)

Entonces, en el encuentro de esa necesidad individual con ese interés colectivo, es donde yo veo que mi trabajo podía ser como la semilla de algo aquí en la ciudad. Igualmente, estábamos en un paro de maestros. En los paros siempre se hacía lo mismo: las marchas. Y cuando no había marcha, en el

sitio que se tomaba como sede, los maestros se reunían a jugar dominó, cartas... como la huelga de cualquier trabajador, de cualquier industria. Me parecía un poco extraño, porque si nosotros somos intelectuales, nuestra protesta debía ser también distinta. Entonces yo dije: pues voy a invitar, aunque sea

a una reunión para que hablemos de lo que hacemos. Y puse un letrero en una pared, para que los interesados en hablar de la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado nos encontráramos a tal hora. Y ese día, a esa hora, llegaron Mariela Raquel Cortés y María del Carmen Rocha, creo que fueron las dos primeras. Y hablamos un ratico y volvimos a poner el letrero para otro día. Y creo que llegaron Lucero Charria, Carmen Rosa Ortiz, María Lucía Muñoz, Luz Miriam Burbano, o sea se fue conformando un grupo al que luego se integraron otras maestras como María del Pilar Meza...

MLM: Un grupo que fue como de dieciocho inicialmente.

GR: Sí, porque era libre, era el que llegara...

AB: ¿En el contexto de un paro?

GR: En el contexto de un paro. Cuando el paro se levanta, entonces lo seguimos en el sindicato a través del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID–.

CRO: En ese tiempo estaba Abel Rodríguez dirigiendo FECODE, que fue un gran político realmente...

GR: Y en el Movimiento Pedagógico tuvieron un rol muy importante: el profesor Carlos Federicci, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández de la Universidad Nacional, Humberto Quiceno, Patricia Calonje

y Mario Díaz de la Universidad del Valle. Escuchar y leer sus conferencias, de verdad que ayudaba a pensar distinto.

CRO: Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga de la Universidad de Antioquia, Alberto Martínez de la Universidad Pedagógica.

GR: Sí. Todos ellos nos ayudaban a pensar que de todas formas había historia, había epistemología, y que la escuela no era sólo repetir un texto escolar. Era un encuentro de culturas, era la posibilidad de la construcción, de la producción, de la innovación; entonces, con todo esto hubo una circunstancia mejor, porque ya éramos un grupo, un equipo. A partir de esto se creó la posibilidad de un proyecto de investigación-acción, en el que cada una fuera profesora de un primer grado en su escuela, intentando hacer un seguimiento de esos procesos que los niños vivían, produciendo consignas que en ese momento tomábamos de algunas exploraciones, incluso desde un ámbito clínico, que para nosotras era ajeno, hacíamos preguntas cuál sicólogo a un paciente. En todo este proceso obteníamos una cantidad de datos que, como una maestra decía alguna vez: “¿Uno con esta cantidad de datos qué hace después?”. Encontrarse respuestas de los niños que no cabían en ninguna de las hipótesis descritas

en la investigación de Ferreiro y Teberosky. Como afirmé en una ponencia presentada en un evento de la Universidad Javeriana de Bogotá.

El desequilibrio cognitivo provocado por este desarrollo teórico y una nefasta mirada de la Didáctica como campo de aplicación no de construcción propia, condujo en algunos casos a una inadecuada trasposición hacia el aula de los resultados de las investigaciones psicolingüísticas. Así, al pretender resaltar el papel activo de los niños se propugnó por un desplazamiento de la actividad de los maestros, quienes eran vistos (y nos veíamos) como ‘facilitadores’ (para no ser obstaculizadores) de situaciones de aprendizaje donde los niños pudieran *descubrir* las reglas convencionales, pusieran en juego sus saberes espontáneos, la enseñanza se proscribió, se buscaban estrategias para la exploración, para la indagación sobre los conocimientos previos de los niños y para hacer posible su avance sin muchas influencias planificadas y homogenizadoras (pedagogías de la espera).

A pesar de todos estos intentos de borrarlos, lo que hicimos las maestras que participamos en estas experiencias fue encubrir nuestro lugar, hacer más flexibles los objetivos y tener mucho más en cuenta la competencia comunicativa y cognitiva de

los niños e ir rompiendo –a veces sin darnos cuenta– fuertes tradiciones para propiciar, así fuera con equívocos, una actitud de innovación y transformación de las prácticas de enseñanza.

Efectivamente, el estudio de estas investigaciones, nuestros esfuerzos por dialogar con los saberes de los niños desde el aula y el contexto que se vivía por el Movimiento Pedagógico, nos dio la confianza de que podíamos no sólo quedarnos en primer grado sino pensar la escuela entera. Y fue así como se planteó el proyecto de la Escuela República del Paraguay al que se integraron Carmen Elisa Barrios, Darling Jaramillo, Gladys Paz, Miguel Fernando Ladino y Gustavo Feijoó, como Director.

CEB: Que no sabíamos cómo era transformar una escuela, estábamos haciendo camino al andar...

GR: Pero yo creo que el hecho de haber avanzado desde la investigación, desde la lectura, discusión, estudio, escritura, fue lo que nos dio la fortaleza de, sin tener absolutamente resueltas las cosas, pensar que sí podíamos emprender un proyecto de transformar una escuela completa. Y ahí llega Freinet.

AB: ¿Es en ese momento que llega Freinet y por qué?

GR: Porque ya no era pensar sólo la lectu-

ra y la escritura, era pensar la escuela. Y allí lo psicolingüístico no era suficiente. También el asunto era ahora de la pedagogía, de la política y un pedagogo que combina muy bien eso es Celestin Freinet. Además él, desde otra perspectiva diferente a la de Emilia Ferreiro, también había pensado la lectura y la escritura, mediante el método naturalista. Freinet vivió e hizo su experiencia en Francia, en un período entre las dos guerras mundiales, él reacciona contra la escuela escolástica que encerraba a los niños en unas tradiciones y en unas rigideces que lo que hacían era ahuyentarlos, apartarlos del mundo de la razón, de los libros y el conocimiento. Se dejaba de lado lo que les interesaba. Él planteó la correspondencia interescolar, la asamblea escolar, el texto libre, la escritura de periódicos, la cooperativa escolar, la vida cooperativa en el aula, todo eso... ¿Cómo llegué, por ejemplo, al primer libro de Freinet? En esa época tenía un novio en México (risas) que me mandó regalar un libro... ¡es que la vida es maravillosa! ¿No? Porque a veces llegan a tus manos cosas, en el momento en que tienen que llegar, y por los caminos más insospechados... y el libro era *Una escuela del pueblo para el pueblo*, que es donde plantea todas esas metodologías. Al mismo tiempo nosotras estábamos intentando pensar la escuela. ¡Eso fue la salvación!

Estas propuestas: el periódico mural, la asamblea escolar, la correspondencia escolar, todo eso, desde la perspectiva psicolingüística en la que estábamos instaladas, no la veíamos. A pesar de provenir de otros caminos, de otros lugares, yo siento que no riñen, dos épocas absolutamente distintas, dos perspectivas diferentes pero que se identifican en pensar al estudiante como sujeto activo, que tiene historia, sentimientos y no es un simple receptor.

El lenguaje como eje para pensar y transformar la escuela

AB: ¿Qué te lleva a pensar y a proponer el lenguaje como el eje que puede transformar la vida de la escuela o las prácticas escolares? Es decir, ¿a qué se debe que le des esa importancia al lenguaje y no tan sólo como lenguaje sino como transformación de la vida en la escuela?

GR: Se lo debo a los estudios en maestría en Lingüística, fue la perspectiva que aprendí en las clases del doctor Baena y de Tito Nelson Oviedo. Como antes decía, fue entender que estudiar el lenguaje no era clasificar las palabras, que el lenguaje era ante todo comunicación, sentido. Y sentido como construcción de uno, de los otros, del mundo y del conocimiento; cuando empiezo

a entender esto es que pienso en una escuela completa. La escuela se constituye como un conjunto de acciones, de saberes, de cosas pero no hay unidad. Me pregunto entonces ¿qué es lo que podría darle unidad a todo eso?, ¿qué es lo que está aquí, ahí, allá y que además es lo que hace posible que se produzca contacto, relación, sentido en todo esto? La aproximación de unos sujetos a unos conocimientos, que permite el crecimiento de esos sujetos, pues es el lenguaje.

CEB: Además también porque se dan actos comunicativos, la vida escolar son actos de comunicación en todos los niveles y entre todos los niveles, entre maestros, entre comunidades, entre los componentes de la comunidad educativa.

GR: Carmen, además acuérdate que eso no hubiera existido por ningún lado si nosotros hubiéramos seguido pensando la escuela como tradicionalmente se ha pensado: “usted ocúpese de la geografía, usted de la matemática, usted de la no sé qué”. Nuestro sueño era una escuela que tuviera sentido para los chicos y para nosotros, por eso escribimos un texto que se llamaba *Proyectos con-sentidos*. Siempre, siempre estuvo en nuestro horizonte el que lo que hiciéramos tuviera alguna razón, que yo me sintiera feliz haciéndolo y percibiera, me diera cuenta, que los niños eran felices

en ese lugar. Y eso implicaba pensarnos como sujetos, pensarnos en cómo nos comunicamos, cómo nos relacionamos, qué hacemos para entendernos cotidianamente. No para demostrarle al otro todo lo que yo sé y lo ignorante que es él, eso era lo que no queríamos seguir manteniendo y que persistirá en esa relación pedagógica. Por eso es que tiene importancia y lugar el lenguaje y por eso es que el lenguaje entra a ser concebido no como una clasificación de las palabras sino como toda una mediación que hay entre los sujetos para lograr el reconocimiento, la comunicación, el conocimiento, el crecimiento, la formación de cada uno de nosotros.

CRO: Y esa manera de pensar es la que lleva a la idea de buscar, de pensar en una institución donde se pudiese realizar ese pensamiento, volverlo concreto.

GR: Claro, allí surge la necesidad de estar ya no cada uno en su escuela en un primer grado, sino juntas en una escuela, que da lugar a ese intentar hacer en la vida escolar algo distinto, en el recreo, en las clases, en la llegada a la escuela, en general en la formación, en todo el tiempo escolar.

CEB: Es en esa búsqueda donde yo me integro y las encuentro con todas las resistencias. Además es muy interesante pensar cómo la propuesta desde el lenguaje lleva

a pensar toda la escuela, lo que es la administración, el aseo, los maestros, lo que son los padres, la importancia de encontrar esa intersección entre esos distintos estamentos; todo atravesado por la significación que le daba el lenguaje. De verdad se logró que entraran a conjugarse todos esos elementos que determinan la vida de la escuela, la administración por un lado haciendo sus papeles y los maestros en lo suyo, los papás por un lado y los niños por otro. Es el encuentro para de verdad pensar la escuela y es a través de los diferentes niveles y ámbitos que se encuentran también en el lenguaje.

MLM: Lo que estás diciendo, creo que de alguna manera se ayudó a afinar en un curso que hicieron con Patricia Calonje, que tenía que ver con...

GR: Tiempos y espacios escolares.

MLM: Yo no lo hice, pero oírlas hablar sobre él fue para mí comprender la escuela, también, había todo ese movimiento a nivel pedagógico, Olga lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia.

GR: El Movimiento Pedagógico.

AB: ¿Estamos hablando ya de 1990-1991? ¿Tiene que ver con la constitución del 91 y todo lo que ésta generó?

GR: Sí, ya estamos en la década del 90, casi hacia el final. ¿La Paraguay inició en qué año?

CRO: En el 86 iniciamos la experiencia en primeros grados, pero ustedes estaban en la Julio Arboleda.

GR: Duramos en la Paraguay, ¿cuántos años?

MLM: Desde el 87 hasta el 97.

CRO: Se generó mucha resistencia, pero también quedó la construcción de esa propuesta. Y lo interesante es cómo los maestros que nos quedamos por fuera de esa escuela experimental también nos transformamos. Empecé a sentirme importante en un proceso, a sentir que podía formar parte de lo que se hacía y se decidía y se pensaba en la escuela, cosa que antes no sucedía.

GR: Escribir sobre lo que se hacía permitía compartir con otros que no estaban viviendo con nosotras esa experiencia. La primera sistematización fue más o menos como a los cinco años de iniciar, con el primer grupo de 5º grado que terminó.

MLM: También lo que escribimos para los concursos, en el año 93 nos ganamos un premio por ahí en abril¹⁰.

GR: Por eso dice Álvaro que ya estábamos en el 91, la Constituyente, la nueva Constitución, la Ley General, incluso nosotros decíamos que la Ley General entró a legalizar lo que nosotros ya estábamos haciendo; no fue que a partir de esta ley que empezamos

¹⁰ Premio Nacional a la mejor labor de promoción de lectura.

a pensar, hacíamos cosas parecidas con otro nombre, por ejemplo, nosotros no hablábamos de PEI pero sí hacíamos un proyecto global para la escuela, no lo llamábamos misión, visión ni nada de esas cosas. Nosotros nos sentábamos a pensar esta escuela ¿para qué?, ¿qué podemos hacer desde aquí?

MLM: Lo que se hizo en el trabajo inicial fue más motivado por el Movimiento Pedagógico.

GR: Y el movimiento pedagógico fue el sustento para la Ley General, incluso cuando se comenzó a decir que no debía calificarse sino entregarse informes de los niños, nosotras ya hacía rato que habíamos dejado de calificar.

CEB: Ahora que hay tanta preocupación de los maestros por la evaluación, en ese momento ¿cómo se evaluaba?, ¿cómo era el proceso de evaluación? o ¿se pensaba más en los procesos de aprendizaje? ¿Cómo era todo esto?

GR: La verdad no existía la evaluación de los profesores, digamos no existía por lo tanto eso de tener que darle cuenta a otros de saberes y haceres; había los controles de toda la vida: los rectores con su poder, los supervisores con el suyo. Cuando tú te sientes que puedes escribir, que tienes el derecho y la posibilidad de escribir y que tu palabra vale y que tu palabra puede ser

escrita y puede ser conocida por muchos, es cuando sientes también que no tienes que andar pidiendo permiso. Hay un desarrollo también de la autonomía, de la fortaleza y de la seguridad de lo que se está haciendo, y yo sentía que a nosotros no nos preocupaba que el rector o la Secretaría de Educación estuvieran de acuerdo o no; es que nosotros no le estábamos haciendo la tarea a ellos ni lo estábamos haciendo por ellos ni contra ellos; era simplemente saber que estábamos buscando, haciendo unos caminos a través de los cuales había todo ese proceso de construcción de sentido, de habitar la escuela, de sentirnos personas que nos gozábamos lo que hacíamos. Estábamos aprendiendo a ser maestras, era maravilloso, lindo, creativo. Enseñar no era esperar las doce pa'salir corriendo, no era incluso que pasaran las doce, las tres, las cuatro, en la escuela, inventando qué hacer mañana, discutiendo lo que hicimos hoy y cómo registrarlo, si estaba de acuerdo o no a lo que queríamos. Bueno, mucha vida, mucha pasión.

Para muchos éramos una especie de locas, de lesbianas o de comunistas sueltas o de no sé qué más. Porque pasábamos mucho tiempo juntas, porque vestíamos más o menos parecido, porque hablábamos cosas que al común de los maestros les

molestaba y a nosotras nos ponían felices. Y en ese proceso también encontramos interlocutores, esas personas que vibraban con lo mismo que nosotras. De ese modo, entender que no éramos sólo personas locas sino que era muy importante lo que estábamos haciendo.

CEB: Pero sí había que presentar una evaluación para los estudiantes.

GR: Se entregaban notas, en aquella época se entregaban notas.

MLM: En la Paraguay no eran notas, era un informe.

GR: Uno ponía notas pero eso era lo de menos. Cuando llegamos a la Paraguay y organizamos la experiencia en la escuela, no volvimos a pensar en notas. Así, antes de que la Ley General lo dijera, nosotras decidimos que al final de cada período lo que íbamos a entregar a los padres de familia eran unos informes.

AB: ¿Puedes contarnos un poco más sobre la evaluación en ese proceso?

GR: Justamente cuando uno empieza a pensar la escuela y que ésta tenga sentido, lo que uno se da cuenta es que en las cosas más simples hay que detenerse. Por eso, primero que todo, lo que hacíamos con los niños no era porque sí, sino que se hacían proyectos como aventuras de conocimiento, entonces la nota no era necesaria, es más la

nota se volvía un estorbo porque uno tenía que pensar todo lo que se hacía y volverlo una nota, un número. Por eso, dijimos no calificamos, más bien tenemos que escribir como una especie de cartas. Lo que nosotros empezamos haciendo como informes era aprovechar el final de cada bimestre para escribir una carta de toda la escuela a los padres y ese era el informe institucional, una carta del profesor a cada niño diciéndole cómo lo había visto. Y también le pedíamos a los niños que escribieran ellos una carta para nosotros diciendo que era lo que más les había gustado de lo que habíamos trabajado, cómo se sentían. Fue volver el informe una comunicación epistolar, y eso no era cumpliéndole la orden a nadie, era justamente buscando caminos para la escritura, pero para la que aportara al conocimiento, al desarrollo mismo de la escritura, a la comunicación.

CEB: Y a la familiaridad también, porque los padres se acercaron mucho a través de esas cartas.

GR: Claro, me pregunto ¿por qué recurrir a la escritura epistolar? Justamente porque buscábamos ser una comunidad, digamos, con un alto nivel educativo, entonces ¿cuál era un texto que a ellos les sonaba más familiar? La carta. Por eso, todo el tiempo ese fue el lenguaje que funcionó allí en la

escuela. Yo creo que para nosotros era claro que todo lo que hacíamos era preguntándolo, negociándolo. Era frecuente preguntar y que nos preguntáramos: ¿Esto por qué lo hacemos? ¿Hay que hacer filas al llegar? ¿Por qué filas a diario? ¿Por qué en el homenaje a la bandera los niños deben estar en filas llevando sol? ¿Por qué los niños no pueden estar sentaditos en los corredores, donde hay sombra, así las filas se desaparezcan? Todo lo comenzamos a interrogar, todo. Comenzamos a dar respuestas no desde la tradición, del porque sí, de que toda la vida se ha hecho así, no. Respuestas desde donde el otro se sienta bien tratado, donde yo me sienta bien, donde encuentro un modo para que el otro aprenda, que la situación sea productiva, todo el tiempo eso fue lo que nos guió.

Empoderarse y empoderar

MLM: Hay una palabra que hoy es común “empoderar”. El que asumiéramos como equipo el sentido y el sinsentido de las prácticas escolares nos orientaba o nos permitían agarrarnos de ciertas estructuras que ya estaban dadas, una de esas posibilidades fue lo que proponía Celestin Freinet en el periódico mural, en las tres columnas: yo felicito, yo critico, yo propongo,

que regulaban la vida, la interacción de los niños. Se propició la posibilidad de escribir, nos obligaba a mirar en los niños qué hacían para felicitarlos, qué había para proponerles y qué había para criticarles. Eso se volvió como un formato de la vida social a la vida más personal, de por qué escribirle al niño; aunque teníamos 30 o 40 estudiantes, a cada uno se le pensaba desde estos puntos de vista, y al mismo tiempo era una manera de cualificar la escritura y la perspectiva en relación con los niños y los padres. Es el empoderamiento que se fue ganando.

Reconocemos como pionera a Gloria en la capacidad que mantuvo de liderar un proceso de innovación y de transformación, y al mismo tiempo de ir aportando nuevas perspectivas. Así fue como se comenzó con la enseñanza de primer grado y se cambió a un proyecto para la vida escolar. Fue como ir refinando mucho más la mirada y sistematizando, ya no solamente la lectura y la escritura sino la integración por áreas en cada grado, la construcción de planes de estudio posibles. Se llega entonces a lo del Proyecto Educativo Institucional, aunque para nosotros no era tan significativo, nuestro reto era crear algo coherente, que el plan de estudios tuviera que ver con un antes –en cuanto al grado anterior–, una coherencia entre la complejidad del pensamiento, la

cohesión de los contenidos, el cómo decir y cómo comprender. Nos ayudó a la mayoría de las maestras que estábamos interesadas en integrar la investigación sobre el lenguaje en la educación básica, nos permitió mirar la globalización de la escuela, a construir una escuela que mereciera ser vivida y tener una dimensión política y cultural, tener una posición en la ciudad. En esto tiene el crédito Gloria y también el colectivo, pero Gloria en últimas ha tenido la capacidad de liderar e ir un poco más adelante que las maestras que estábamos involucradas en ese mismo quehacer.

CRO: La búsqueda de esa escuela con sentido, sentido para maestros y estudiantes ¿fue la que las hizo pensar en la biblioteca escolar?

GR: Claro, esa parte, como dice Carmen, es muy importante. Nosotros que habíamos logrado valorar la relación con la escritura, el texto escrito y el libro impreso, nos dimos cuenta que los chicos, en el lugar donde estábamos, no tenían biblioteca escolar y la escuela no la fomentaba. Si bien uno no puede ir y cambiar el mundo, pues por lo menos la escuela en la que estábamos si teníamos la posibilidad de cambiarla. Entonces decíamos: si vamos a formar lectores, aquí tiene que haber libros, buenos libros y no cualquier libro, no cualquier

texto escolar sino una buena biblioteca. Si no es así, esto es más un buen deseo que una verdadera realidad. Entonces ahí fue donde nos pusimos a construir la biblioteca, primero buscando en lo que había en la escuela y reuniéndolo en un solo espacio; como no había un lugar destinado a la biblioteca, pensamos en el espacio que existía para guardar mapas pero que era un mugrero, lleno de chécheres. Lo desocupamos, limpiamos y algunas de las cosas que allí había se dejaron para la biblioteca, como los mapas, los afiches que había del cuerpo humano, de asuntos de ciencias. Todo esto también puede ser leído, puede ser tomado como objetos o recursos de aprendizaje; los organizamos y tuvieron un lugar en la biblioteca; recogimos los libros que había en varios lugares de la escuela y nosotras comenzamos a llevar otros, y a buscar por todos lados cómo incrementar ese fondo; cuanta actividad hacíamos, recogíamos dinero para comprar libros de segunda, pero buenos libros. Y así, sistematizando esa experiencia fue que nos ganamos el *Premio Nacional a la mejor labor en Promoción de Lectura y Escritura* en el año 93 y llegaron a la escuela mil libros de literatura infantil. Por lo tanto, necesitábamos más espacio. Sin permiso de la Secretaría de Educación, tumbamos una

pared (risas) y ampliamos ese espacio para que fuera la biblioteca que necesitábamos. Como yo digo: la escuela pasó de ser una escuela con biblioteca, a una biblioteca con escuela. Porque la biblioteca era el centro de todo, era el lugar donde íbamos a conversar, a intercambiar ideas, a sacar material para nuestros proyectos; donde los niños querían estar, donde la familia llegaba, ese lugar era el más importante de la escuela.

CRO: Me parece importante establecer cómo esa conexión de una investigación, que comenzó en transformar la lectura y la escritura en primer grado como un trabajo muy puntual de maestría, continuó en la dimensión de transformar toda una escuela que tenía más de 800 estudiantes.

GR: Era sólo preescolar y primaria, por ahí 600...

CEB: En esas 600 familias se proyecta una perspectiva didáctica y pedagógica, pero al mismo tiempo estaban los maestros y maestras, sobre todo maestras, que se integraron a ese grupo de otras escuelas y que mantuvieron una actitud de investigación y de transformar su práctica.

***Tomar distancias incluso
geográficas, para continuar
caminando***

AB: En ese momento, 1993, que ganan el premio, que hacen las publicaciones... ¿qué sigue?, ¿qué viene?

GR: Antes del premio, tal vez en el 90, yo presenté una ponencia en un evento en Medellín en el que estuvo Ana Teberosky. Tuve la posibilidad de compartir con ella más de cerca porque nos reunimos los ponentes y le comenté que había hecho mi tesis de maestría con parte de sus investigaciones, y que quería seguir profundizando en esa misma línea de analizar y estudiar el desarrollo de la lectura y escritura en los niños. Debe ser que le gustó el trabajo que yo presenté y creyó que yo tenía la posibilidad de continuar, entonces, me dijo que escribiera a un instituto de investigaciones en psicología, en Barcelona, el IMIPAE¹¹, que cuando la carta llegara ella la respaldaría porque en ese momento estaba dirigiendo la línea de lenguaje. Entonces, cuando yo escribo la carta, meses después me responden que me aceptan. Fui al Ministerio de Educación con esa carta y me dieron la comisión. Como ven, todo se abría, todo se juntaba. La comisión en esos momentos significaba que me seguían pagando mi sueldo de maestra de primaria que recibía en Colombia para que yo me fuera a vivir a Europa (risas). A vivir, en ese momento en pesetas, en

¹¹ Instituto Municipal de Investigación de Psicología Aplicada.

España, por un año. Lo que yo iba a hacer era una pasantía en el IMIPAE con el grupo de investigación en ese tema que dirigía Ana Teberosky. Cuando llegué allá, Ana ya no dirigía esa línea y en el IMIPAE ya no existía la línea de lenguaje.

Esos cambios, para ventura mía, porque yo creo que la vida me ha dado muchos premios, hicieron posible que me vinculara a la Universidad de Barcelona, donde Ana Teberosky estaba como profesora. Lo que ella hizo fue simplemente un acuerdo con el IMIPAE, para que certificaran que yo sí había hecho la estancia allá, pero que me iba a la universidad con ella; incluso, me dio el status de profesora visitante en la Universidad de Barcelona, y eso hacía que pudiera utilizar su oficina, la fotocopidora, los computadores, asistir a seminarios... todo. ¡Qué maravillosa solidaridad la que recibí de una mujer que también alguna vez llegó allá en precarias condiciones, huyendo de la dictadura argentina!

Comencé a trabajar con el grupo que en ese momento eran ella y Liliana Tolchinsky, que estaban haciendo una investigación comparativa entre lengua hebrea, lengua catalana y castellana, analizando el desarrollo de la hipótesis silábica. Los asistentes de esa investigación fuimos, un brasileño, Arthur Gomes de Moráis, y yo,

que teníamos que hacer lo que algunos llaman “el trabajo sucio”, es decir, recoger los datos, transcribir entrevistas, tomar notas...así aprendí a investigar. A nosotros nos tocaba ir a las escuelas a recoger los datos con los niños y hacer una cosa muy difícil, porque era hablarles en castellano a niños catalanes. Fue chistosísimo: yo decía “teléfono” y ellos decían ¿qué? Es itélefono, téfon! Simplemente por un cambio de un acento ya no te entienden (risas), y más los niños que son tan sinceros: “usted no sabe hablar, ¿qué está diciendo?”

En todo ese proceso de recoger datos, de discutir y participar en los seminarios con ellas, de poder asistir a seminarios con Cesar Coll, con Isabel Solé, con toda esa gente que uno había leído y allá se la encuentra de cuerpo presente y los saluda, con Claire Benveniste, Ana María Kauffman, Mariana Mirás, Ana Camps, Daniel Cassany, Aurora Leal, en fin, estando allá en Barcelona con una cantidad de personas maravillosas, Ana me dijo: “Si tú no haces un doctorado, así tengas experiencia investigativa, en tu país no vales nada”. En ese momento se abrían las inscripciones para los doctorados allá en España y eran baratísimos. Hoy son costosísimos, pero en ese momento no valían casi nada. “Métase a un doctorado y siga trabajando con nosotras, pero haga

el doctorado”. Yo acepté su propuesta y me inscribí, matriculé y empecé a hacer un doctorado en Educación, en una línea llamada *Formación del profesorado e innovación curricular*. Era muy flexible y uno podía armar su plan de estudios, tomar cursos de educación, de psicología, de donde lo necesitara.

Así viví un año en Europa, siendo super-pobre, porque no podía gastar en nada extra para que mi sueldito alcanzara. Tuve que vivir en una ciudad obrera, Hospitalet, que quedaba cerca de la universidad. De este modo me ahorraba hasta lo del metro, no tenía calefacción para los largos inviernos, ni aire acondicionado para el verano. Esto hacía que la Biblioteca de la Universidad de Barcelona fuera el lugar más agradable para mí, ahí tenía computador, porque en esa época no tenía, tenía los libros que no podía comprar, tenía calefacción y aire acondicionado cuando los necesitaba. Así que fui “ratón de biblioteca” todo ese año. Y creo que me leí todo lo que en ese momento necesité y más... fue muy formativo, muy formativo. En realidad, el doctorado yo lo hice entre el 91 y el 92, fecha en que se celebraron los 500 años de la llegada de Colón a lo que hoy se llama América y estaba en Barcelona cuando eso.

AB: Hubo olimpiadas...

GR: Hubo olimpiadas, además por eso lo recuerdo. Pero más memorable para mí fue que la experiencia de la Paraguay seguía y yo no estaba ahí. Eso para mí era maravilloso. Porque lo habitual de las experiencias, es que cuando quien las lidera se va las experiencias se acaban. El que me hubiera ido y que la experiencia hubiera seguido, para mí eso demostraba que ahí habían pasado cosas y seguían pasando. Por eso, cuando vuelvo a la escuela, me dedico a trabajar más en la sistematización. Y nos ganamos otro premio¹². Todo eso era la evidencia de que éramos un equipo, de que no era sólo mío.

MLM: De que el conocimiento no era solo de una persona sino que, así fuera desde distintos niveles, de comprensión, cada uno de nosotros...

CRO: Se había apropiado...

CEB: Se había apropiado de todo ese proceso. Entonces era interesante porque no todas sabíamos de lingüística, no todas sabíamos de aspectos muy particulares de los enfoques y de las líneas de investigación, pero había algo que era la vida escolar y la comunicación; entre nosotras se iba afinando también la comprensión de cada una de estas cosas.

¹² Premio Nacional de Pedagogía, adjudicado por la Universidad Javeriana y la Fundación Alberto Merani.

GR: Después fue pensar la tesis doctoral. Digamos que cuando allá en Barcelona me pongo a pensar en hacer una tesis, me dejo llevar mucho por mi directora que en ese momento era Ana Teberosky. Me propuso trabajar sobre la lectura y escritura de los profesores. Así, la pregunta inicial de esa tesis doctoral fue: ¿Cómo escriben y leen los profesores que enseñan a leer y escribir? Entonces hago con ella un análisis de unos resúmenes hechos en un programa de formación de docentes.

MLM: ¿En España?

GR: Sí, en realidad eso fue un tiempo después. El asunto fue así: Yo hago el año de estudios del doctorado y la estancia de investigación, dejo más o menos delineado el proyecto de la tesis, me vengo a Colombia, recojo unos datos y con la ayuda de Ana comienzo a trabajar en el análisis de esos datos. Pero allí, me doy cuenta que esa pregunta no era mi pregunta de mi investigación. De pronto había más un interés de la directora de tesis, del contexto, pero esa no era la pregunta que yo necesitaba para entender más lo que estaba pasando en la escuela. Y es ahí cuando paso a trabajar con el modelo de César Coll, desde el Estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa. Entonces tomo como unidad de análisis un proyecto que estaba realizando Carmen

Elisa en 4º grado, durante casi un mes sigo las clases de ese curso, las filmo, tomo datos, fotocopias de los textos producidos, eso es lo que yo analizo en mi tesis doctoral.

Ser profesora en la Universidad del Valle: Un reto

AB: Se puede ligar a este tema lo que significó para la imagen del profesor-autor la publicación de un seriado de documentos, durante el Programa de Mejoramiento Docente que tu dirigiste hacia 1998, en el que algunos participamos con el fin de convertir la escritura en un hecho público, comunicativo y no en una simple tarea que se evalúa y queda perdida en los archivos de nuestros escritorios.

GR: Sí, hacia finales del 90. Entro a la Universidad del Valle como profesora en 1997 y María Cristina Martínez que en ese momento, dirigía la Maestría en Lingüística y la Especialización en Lectura y Escritura, se entera de mi regreso de España de la estancia apoyada por Colciencias, entre el 95 y el 96. Yo venía a trabajar mi tesis doctoral y ella me llama para dictar un Seminario de Enseñanza del Español. En ese momento se crea la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura que también dirige María Cristina y que incluía como una de sus líneas o

acciones los programas de formación de docentes. Entonces, ella me pide que dirija esa acción de la cátedra UNESCO, ligada a la Escuela de Ciencias del Lenguaje. A los pocos días de empezar como contratista en Univalle, se convoca un concurso docente en la Escuela de Ciencias del Lenguaje para *Lingüística aplicada en la enseñanza del español*. Yo me presento y gano el concurso. Fue una gran alegría ser profesora en la misma universidad y en la escuela donde me había formado, a la que tanto quería y quiero, en la que había pasado momentos inolvidables.

A los pocos meses de estar como profesora en la Universidad, se da también la coyuntura que el Ministerio de Educación, por un lado, nos convoca a algunos investigadores para la elaboración de los *Lineamientos curriculares del área de Lenguaje* y también decide hacer un programa muy amplio de formación de docentes a través del ICETEX. Se hace el convenio Universidad del Valle-ICETEX-Ministerio de Educación y yo lo coordino para el área de lenguaje, para el Valle del Cauca. En él participaron más o menos 1500 maestros. Curiosamente, esto coincide con una crisis en la Universidad del Valle, que dura todo el primer semestre de 1998. Como muchos profesores nos quedamos sin salario, la posibilidad de trabajar en

el Programa de Mejoramiento Docente era una pequeña tabla de salvación. No digo que sólo lo hicieron por esto, pero fue a la larga favorable para ellos y para el Programa. En esa cohorte del programa estuvieron profesores como Álvaro Bautista, Juan Moreno, Oscar Agredo, James Cortés, Gladys López, Ricardo Salas, Esperanza Puerta, entre otros. Era por todo el departamento, desde Alcalá en el norte a Jamundí y Florida en el sur hasta Buenaventura en el occidente, en fin, armamos un equipo grandísimo de tutores.

Sin embargo, fiel a lo que siempre he dicho, que al formar maestros no se trata de que nosotros los profesores universitarios lo sabemos todo sobre la enseñanza en la básica y los profesores de este nivel, no. Que yo, la universitaria, le puedo decir al otro lo que tiene que hacer, no. Creo que hay saberes y lo importante es establecer una relación de respeto, de confianza, de colaboración, por lo tanto, nosotros los tutores también teníamos que ponernos a estudiar. Así como le estábamos diciendo a los profesores ¡estudie! pues nosotros también teníamos que estudiar, que además teníamos que sistematizar, pasar el proceso por la escritura para que fuera mucho más reflexivo, que estuviéramos actuando no tanto por la fuerza de la tradición sino por

decisiones pedagógicas y didácticas que tomábamos.

Fue así como organizamos un seminario paralelo al proceso formativo de los maestros y allí, se da la posibilidad de que se produzcan desarrollos propios. Uno de estos fue el trabajo que hicieron Álvaro Bautista y James Cortés en un libro que se llamó “*Maestros generadores de textos narrativos*”. Eso se fue dando durante el desarrollo del seminario de formación de los tutores. Allí yo ofrezco la posibilidad de escribir y publicar. Mostrar nuestra escritura a los maestros que estábamos formando. Surge una serie donde publican entre otros: Miralba Correa, María Cristina Martínez, Gladys López, Patricia Calonje, James y Álvaro, Esperanza Arciniegas, Esperanza Puertas y yo, aparece la primera versión de mi libro de *Pedagogía por Proyectos*. Primero fueron nueve libritos (un poco por lo pequeños), esta serie no tiene nombre. Tenían una carátula que fue producto de un concurso que ganó un estudiante de la Universidad, un diseño que adoptamos como logo del programa. Esa fue la primera serie, también hubo una pequeña revista y un boletín, que luego lo unimos a la Red.

MLM: En la primera colección no se había construido la noción de serie, en la segunda colección financiada por el convenio

Universidad del Valle-ICETEX-MEN ya aparece también una noción de edición, que es la importancia de darle nombre a la serie.

GR: Sí, en el 99 hicimos la serie *Maestros escribiendo*. En la primera sobre todo escribimos los tutores. En esta segunda, era la escritura de los maestros que habían participado en el programa.

Creo que la pregunta de Álvaro es ¿por qué publicar? Me parece bonito lo que allí se ve: hacer que los tutores y que los maestros publicaran, en aquel momento la justificación estaba en que siempre a los maestros, en los procesos de formación, les damos para leer fotocopias. Y éstas son fungibles, usted las puede desechar, usted lee y las puede arrojar, romper, destruir... pero el libro es un artefacto cultural que hasta por cómo está hecho se espera que tenga una duración mayor; además, en la formación del lector el tener acceso al libro, el tener libros, creo que es muy importante. Por eso, lo que quería era formar a los maestros como lectores, no sólo que los maestros formaran a otros como tal, sino formarse ellos como lectores y escritores, porque reconocíamos que no somos lectores, la mayoría no tenemos un fuerte arraigo en la cultura letrada. Algo que siempre he intentado es la coherencia, si creo que las cosas deberían ser así y si de mí depende que se pueda hacer, lo hago. En



Primeras publicaciones del Programa de Mejoramiento Docente (1998)

ese momento, como tenía la posibilidad de ordenar el gasto, gran parte de ese recurso tenía que ser para publicaciones, no sólo fotocopias sino publicar y comprar libros para los maestros, que hubiese libros, que el maestro pudiera tener una pequeña biblioteca de libros con los que él se había formado pero también los que él había



Serie *Maestros escribiendo* del Programa de Mejoramiento Docente (1999)

escrito, esa fue la intención. Y claro, unido a todo el proceso de escribir las diferentes versiones, la revisión, la corrección, la edición, el volver a escribir, reescribir hasta el texto final, porque se estaba escribiendo para publicar.

MLM: ¿Pero esa es la misma época en que ya se va fortaleciendo la Red de Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y aparece el nodo EnRedate-vé?

GR: Yo creo que el 98 es un año muy importante en nuestras vidas porque fue, por un lado, este programa que les digo donde en el lugar de la coordinación pude hacer lo que creía que había que hacer, es decir, fue como la posibilidad de tener plata, de estar en la universidad y desde ese espacio



Colección *Construir Cultura escrita en la Escuela*, publicación del Programa de Mejoramiento Docente (2005)

un reconocimiento, una autoridad y decidir cosas que hoy siento que fueron acertadas. A mí me asombra que eran, ¡yo no sé cuántos millones y todo lo que se hizo!; trajimos a Josette Jolibert a un seminario, a los maestros se les entregaron libros, se les daba plata para que viajaran desde el lugar donde vivían a los lugares donde se hacía la formación, los tutores iban desde Cali a muchos lugares, ¡hicimos tantas cosas y así y todo quedó plata! Esto es una demostración de que la corrupción se lleva demasiado, porque bien administrada la plata, es asombroso para todo lo que sirvió.

Entonces, esa experiencia fue en el 98 que además sistematizamos, porque no era sólo hacer, hacer, hacer, sino también escribir sobre lo que se hacía. Yo presenté una ponencia sobre esta experiencia en el IV Congreso Nacional de Lectura. Fue emocionante.

MLM: Hay algo clave y es que estar ubicada en la universidad te dio esa posibilidad también de planear, proyectarte, divulgar con mucha más potencia que estar ubicada en la educación básica.

GR: Claro, siento que el lugar de poder que logré con mi paso a la universidad fue grande; antes había un reconocimiento (tal vez por eso llegué a la U.) Ser profesora de la Universidad del Valle, en esta región pesa, y yo supe aprovechar esto.

MLM: Me parece que hay algo clave y es que hubo algún trabajo cooperativo entre unidades académicas: la Escuela de Ciencias del Lenguaje, la Escuela de Estudios Literarios y el Instituto de Educación y Pedagogía, porque estaba Patricia Calonje, a quién conociste en la época de formación, con la tesis de maestría.

GR: Todo eso fue muy hermoso. Cuando termina el paro y se retornan las clases en Univalle, al mismo tiempo que coordinaba el Programa de Mejoramiento Docente, yo fui profesora, primero en la Especialización en Lectura y Escritura y después en la Maestría en Lingüística de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Allí, entre otras tareas, uno dirige tesis. También en ese rol, otra vez, es como repensar ¿qué significa eso de dirigir tesis? Que a un estudiante se le ocurra una idea y venga a buscarlo a uno y le cuente, y si uno cree en eso le dice: *te la dirijo*. Y “te la dirijo” quiere decir que tú me muestras lo que haces, yo te lo devuelvo con muchas equis y comentarios críticos y tú todo cabizbajo sabes que tienes que enfrentar solo esos problemas, ¡no! Otra vez fue repensar esos quehaceres y decidir que podían ser distintos. Me planteo crear un equipo de investigación, el grupo *Entretextos*, como continuidad de mi tesis doctoral que tuvo este nombre. Yo hacía parte del equipo del

Grupo de investigación GITECLE¹³, pero era como un asunto nominal.

La cosa fue así: A varias de las chicas que estaban en la especialización en ese momento, las vinculé como tutoras al Programa de Mejoramiento Docente, en una nueva cohorte financiada por la gobernación del Valle. Entonces, vi posible unir una investigación que ellas tenían como estudiantes universitarias con este Programa. Rosa María Niño y Gloria Rodríguez hicieron un proyecto para evaluar a algunos estudiantes de primer grado de los maestros que participaban en el Programa. Diseñamos un instrumento y se aplicó la evaluación a los niños de varios municipios, rurales y urbanos, y ellas analizaron los datos. Esa fue la monografía de la especialización, después, cuando pasaron a la maestría, creamos un grupo más amplio con Adriana de la Rosa, Pilar Chois y Mónica Medina. En ese momento diseñamos un proyecto de investigación que presento a Colciencias, obtenemos la financiación y como producto de este proceso se publicó el libro *Entretextos*. En esa experiencia fue la posibilidad de poner a prueba el modelo metodológico que había aprendido mientras hice mi tesis doctoral, que es el Estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa.

¹³ Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura.



Primer Grupo de Investigación *Entre-textos*: Gloria Rincón B., Adriana de la Rosa A., Gloria Amparo Rodríguez B., Pilar Mirely Chois L. y Rosa María Niño G.

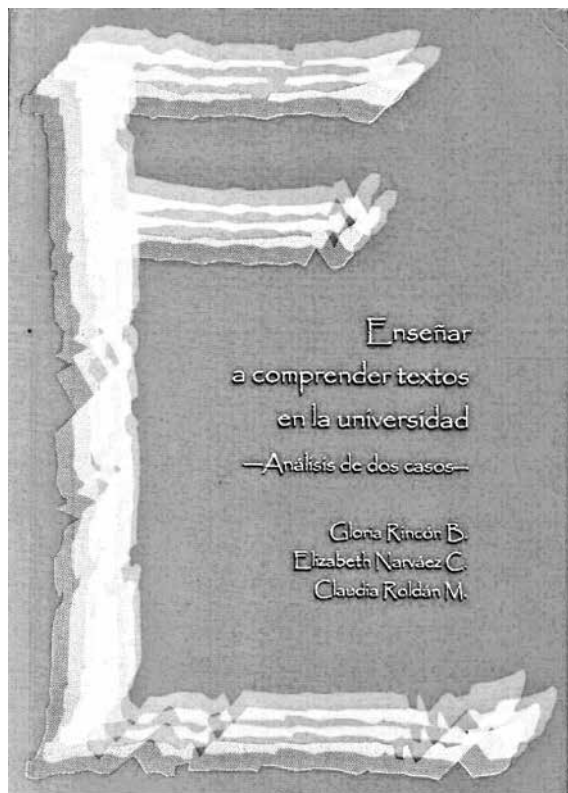
MLM: Antes de ese grupo hay otro y es importante que recuerdes algo de él. *Contextos*, el grupo de maestras de Cali que hacía un trabajo con la formación de los maestros también.

GR: En esta conversación encuentro algunas características de lo que ha sido mi trasegar en la docencia, Por ejemplo, eso de creer en la necesidad del acompañamiento, del trabajo con el otro, de la intersubjetividad para que lo que se haga sea más potente, tenga mucho más impacto, mucha más incidencia; más que el trabajo individual, escribir o hacer investigación solo... creo



Primera publicación del Grupo *Entre-textos* (2003)

que si en estos procesos hay interlocutores interesados, trabajando con uno, leyendo lo que uno está leyendo, pensando lo que uno está pensando, pues se aprende mucho más. Esa necesidad del trabajo cooperativo no es solamente para los estudiantes en las aulas, es en la vida de uno, es en lo que uno emprende y es por eso que yo he ido formando



Segunda publicación del Grupo *Entre-textos*

varios grupos. Desde el grupo aquel de la investigación de primer grado, después el grupo en la Paraguay, luego cuando llego al Centro Experimental Piloto invito a varias profesoras que, básicamente se movían en la educación especial trabajando con niños con problemas de aprendizaje y también trabajaban en formación, para armar un



Defensa de la Tesis de Doctorado, Barcelona (junio de 2001)

grupo en el que pensemos la formación de los maestros y aprendamos de lo que hacemos. Ese grupo se llamó *Contextos*. En él estuvieron Luz Miriam Burbano, Elcira Escarria, Graciela Cárdenas, Carmen Rosa Ortiz, Lucy Benavidez y otras. Fue una experiencia en que hacíamos formación de

docentes repensando el quehacer y sobre todo sintiendo la necesidad de escribir sobre nuestras prácticas. Al mismo tiempo que intentábamos que otros transformaran su enseñanza o su escritura también nosotros nos ocupábamos de escribir.

LOS CAMINOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN*

Mauricio Gómez (MG): ¿Su investigación ha girado sobre todo alrededor de la comprensión textual?

GR: En mis investigaciones me he ocupado de la enseñanza de la comprensión y de la producción de textos escritos. Por ejemplo, mi tesis doctoral giró alrededor de la producción de textos escritos en el aula. La primera pregunta que yo me hice cuando decidí hacer la tesis doctoral (1992) fue: ¿cómo leen y escriben los que enseñan a leer y escribir? En ese momento empezaba mi acción en la formación de docentes. Lo que veía era que en los cursos que nosotros dábamos desde los Centros Experimentales Piloto (CEP), los profesores pedían mucho “¿cómo ense-

ño?”, “¿cómo hago con mis estudiantes?”, pero cuando uno les pedía a ellos leer o intentaba aproximarse a cómo habían comprendido aquel material de lectura que se les había dejado, lo que nos encontrábamos era, uno, que no lo habían leído y, dos, que las comprensiones eran un poco extrañas o muy literales o incluso aparecía aquello que algunos autores denominan “ideas fijas”; es decir, ellos tenían una idea, leían el material y al finalizar seguían pensando lo mismo. Y a nivel de producción escrita tenían muchos problemas, muchas deficiencias. Entonces, desde ahí empecé a entender que el asunto no era sólo con los estudiantes sino y fundamentalmente con los profesores, con los mediadores que estaban allí justamente intentando convertirlos en lectores y escritores, sin ellos mismos serlo.

En mi trabajo investigativo primero me aproximé a explicaciones sobre la compren-

⇨ Adaptación de una entrevista realizada, vía skype, el 19 de julio de 2013, por Mauricio Gómez Pedraza, estudiante del énfasis en Psicología Educativa de la Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia, sede de Bogotá, en el marco de la realización de su tesis sobre criterios teóricos, pedagógicos y didácticos para el diseño de una propuesta.

sión y la producción de los textos escritos desde la psicolingüística, específicamente pensando en los niños pequeños. Desde esta perspectiva fueron muy importantes para mí los trabajos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, igualmente lo de Kenneth y Yetta Goodman en Estados Unidos, lo de Frank Smith, todos esos trabajos que más o menos en Colombia, hacia la década del 80, fueron de gran importancia. Buscaba una aproximación a los procesos cognitivos que se daban en los sujetos cuando estaban en situación tanto de comprensión como de producción de textos escritos.

En la tesis de maestría el apoyo fundamental fue el trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, tuve la posibilidad incluso de tener una conversación y algunas cartas con Emilia en relación con lo que yo estaba haciendo. Era una profesora que trabajaba en un primer grado intentando comprender estas explicaciones al mismo tiempo, que desde el aula de clase, diseñaba situaciones para ver qué pasaba con ellas, qué podíamos hacer los profesores con eso, sobre todo cuando se trabaja en contextos marginales. Eso fue un poco mi tesis de maestría. En ese momento vivía una confusión grande porque pensaba que las explicaciones psicolingüísticas eran suficientes para abordar la enseñanza. Incluso años después, que reviso

mi propio proceso formativo, me doy cuenta que esas explicaciones y la lectura de las investigaciones, orientadas desde esta perspectiva, fueron fundamentales pero yo como profesora hacía muchas más cosas, tenía en cuenta más aristas del problema.

Digamos que esa explicación teórica parecía ser la orientadora de todo, en ese momento, posteriormente entiendo que hay por un lado tradiciones que siguen existiendo allí, en las aulas, que no se borran a pesar del avance teórico, que lo que uno hace es como reinterpretarlas, reconceptualizarlas. Además hay una diferencia entre lo que es el trabajo del teórico y lo que es el trabajo del docente, lo que significa tomar decisiones pedagógicas y didácticas e investigativas. Ante una situación en la que como docente no te la puedes explicar, en la que la teoría pareciera ser insuficiente –un poco como lo que decía una amiga: “¿este niño en qué hipótesis estará?, yo no encuentro ninguna de las que he leído para explicar lo que él hace...”–, entonces, ante esas circunstancias, como docente, tú no te puedes quedar esperando que la investigación te diga algo, tienes que tomar unas decisiones, tienes que plantear unas propuestas.

Al volver hoy mis recuerdos sobre mis prácticas como maestra, me doy cuenta que desde ese momento estaba asumiendo una

perspectiva que iba más allá de lo psicolingüístico, porque pensaba en los sujetos, en el contexto, en las prácticas sociales que involucraban la lectura y la escritura. Por esto yo les proponía a mis estudiantes, por ejemplo: “hagamos la tarjeta para...”, a pesar de que yo no tenía claro en qué momento de su desarrollo en relación con el proceso de escritura podían estar esos niños. Como decía, esa fue la primera aproximación.

Después, cuando me enfrento a la tesis doctoral, ya el asunto no era sólo la lectura y escritura en los niños, sino en los mediadores, en los docentes. Al intentar una respuesta a esa pregunta encuentro que lo que la tesis podía decir eran planteamientos muy fuertes, muy duros contra los maestros porque como lo muestra uno de los primeros trabajos que hice al respecto: “Tarea: hacer un resumen” –¿y los maestros saben hacerlo?–, es que justamente los maestros, por lo menos aquellos que yo estaba investigando, para hacer un resumen siguen la macro regla más sencilla que es la de la omisión; es decir, resumir consiste en reducir pero sin hacer procesos de generalización o de jerarquización de la información, es decir sin usar macro reglas mucho más complejas.

En ese momento me pareció que seguir haciendo estas críticas sobre los maestros, referir esas situaciones en las que siempre

el maestro está perdido, no era lo que yo buscaba; yo quería más bien mostrar cómo desde las aulas de maestros en educación pública, con todas las problemáticas que ello conlleva, son espacios en los que se gestan experiencias pedagógicas que conversan con la teoría, que pueden hacer que esa teoría reviva, florezca, que incluso ayudan a la revisión de la misma. Por esta vía llego a una perspectiva didáctica, el camino es el análisis de lo que pasa en el aula, de la interacción, de cómo se están dando esos procesos desde las propuestas que el profesor hace y, también, lo que los estudiantes hacen posible, de la participación de los estudiantes. Es ahí donde los planteamientos de César Coll, que si bien provienen de la psicología, más exactamente desde la psicología de la educación con perspectivas más sociales, vigotskianas, ofrecían explicaciones en la dirección de lo que yo estaba buscando. En ese momento doy un giro desde esa perspectiva psicolingüística a una más sociocultural aunque todavía dominada por la explicación psicológica vigotskyana, que me va llevando a una perspectiva más didáctica.

Digamos que en los actuales momentos siento que tengo ya más claro por qué pensar el problema desde la didáctica del lenguaje, de la lectura, de la escritura, y no tanto

desde esas explicaciones importantísimas, pero que para el caso de la docencia, de lo que nosotros los maestros hacemos no son suficientes, son válidas pero no suficientes. Esos son un poco los giros que he ido dando. El interés por la producción textual me condujo luego hacia la comprensión. Inicío con un trabajo de investigación en educación primaria que oriento desde la Maestría en Lingüística de la Universidad del Valle con unas profesoras que estaban haciendo la maestría. Después hago otra investigación a nivel de la educación superior con otros dos estudiantes de maestría. Por último está la investigación que dirigí con Mauricio Pérez en la que participaron diecisiete grupos de investigación, de igual número de universidades, en la que la pregunta es más por la didáctica y donde la posición es fundamentalmente desde una concepción sociocultural.

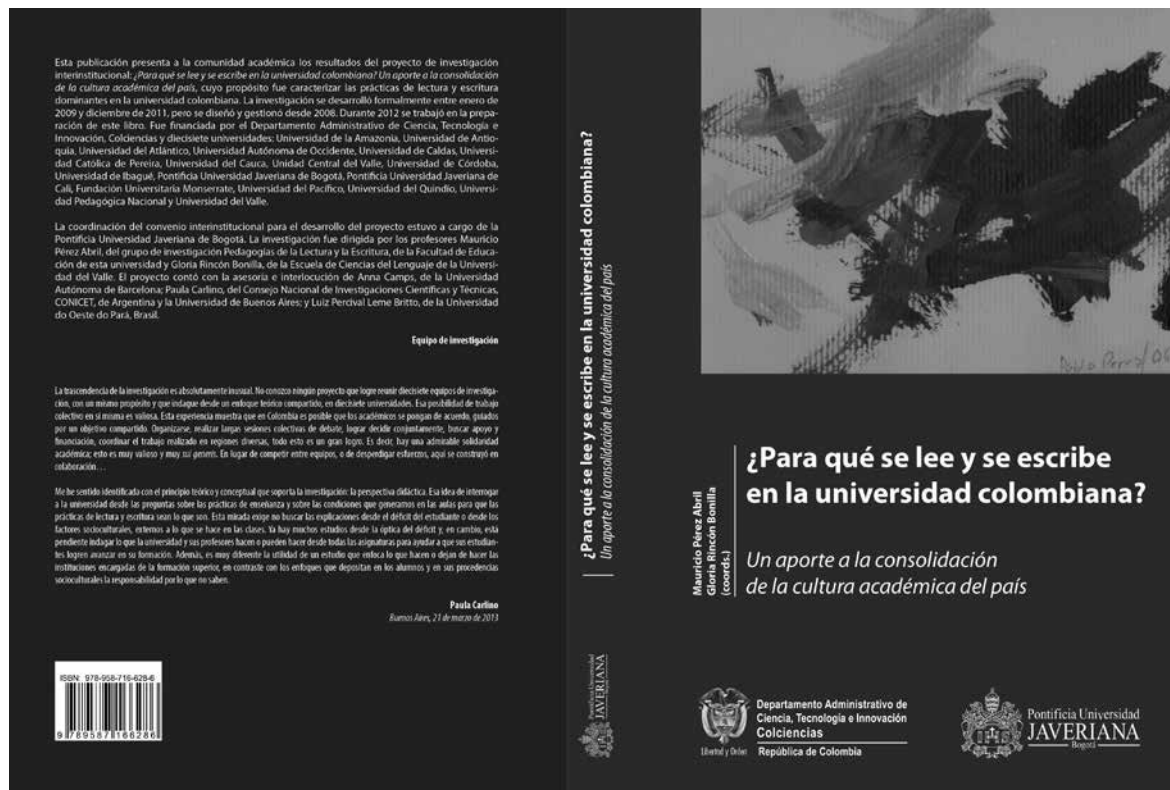
MG: Desde esa concepción sociocultural, la más contemporánea en su evolución, de la comprensión de este fenómeno, ¿la lectura cómo se entiende?

GR: Ambas, tanto la lectura y la escritura son consideradas como prácticas discursivas sociales. Esto quiere decir que son históricas, que por lo tanto no siempre se han hecho del mismo modo, ni se seguirán haciendo del mismo modo, por eso las transformaciones

que hoy, por ejemplo, estamos viviendo, son parte simplemente de unas prácticas discursivas sociales que no son estables en el tiempo, no son ahistóricas, no son universales. Hoy entendemos que el carácter situado de esas prácticas las hace diferentes y es mucho más dominante, es mucho más fuerte de acuerdo con los contextos, con los sujetos que participan en ellas, con las intenciones, con la cultura, en la que la comprensión y la producción escrita se llevan a cabo.

MG: ¿Cuál es el eje articulador de todo este asunto de pensar la comprensión, la producción, las interacciones en el aula, la didáctica? Y en términos ya de la aplicación de esto en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito escolar, ¿cuáles deberían ser los fines de esa enseñanza?, ¿qué debería solicitarse o pedírsele a un docente en cuanto a qué trabajar de la lectura y la escritura con sus estudiantes?

GR: Eso también ha sido un proceso formativo personal; los investigadores no lo tenemos claro todo ni al comienzo ni al final, nos formamos en el proceso investigativo y en nuestra vida, así es nuestro desarrollo académico. Hoy tengo mucho más claro que la lectura y escritura no son fines en sí mismos, que la escuela no tiene por qué propender por formar lectores y escritores



Último libro, La investigación que coordinó Gloria Rincón con Mauricio Pérez (abril, 2013)

en sí y por sí. Creo que básicamente lo que tenemos que hacer es formar ciudadanos, sujetos que desde el lugar social que ocupan, en los momentos históricos en que viven, pueden entender que la lectura y escritura les sirven, que son importantes para cumplir funciones sociales, que a través de la

lectura y escritura pueden convocar, exigir, denunciar, hacer posible el cumplimiento de sus derechos, hacer reconocimientos, valoraciones, transformaciones sociales.

Esto es lo que ojalá entendiéramos los docentes porque es entender que no se trata de formar considerando simplemente

cuántos libros se leen en el año ni que la obligación es leer tal cosa. Ante todo es comprender a los estudiantes como sujetos situados en un contexto, enfrentándose a unas problemáticas concretas y preguntarse: ¿para qué nos sirve la lectura y la escritura?, ¿qué deberíamos leer entre todos para que nos ayude a entender esas circunstancias que vivimos, para que nos ayude a pensar en la transformación hacia propósitos que nos parecen válidos?

En este proceso, incluso es importante pensar que en algunos momentos puede ser más pertinente la producción audiovisual que la escrita, por ejemplo. Creo que el uso de los medios, de las TIC, está subordinado a los procesos vinculados con los contextos, con los propósitos que se tienen en la formación humana y no tanto a listas de temas, a aspectos fundamentalmente cuantificables de la formación.

MG: Es decir, se desliga un poco la lectura de las asignaturas, de lo disciplinar para llevarlo más a la vivencia, a la interacción social...

GR: No tan absolutamente, porque también es contexto la formación disciplinar; es decir, unos son los problemas del entorno inmediato, circunstanciales, pero no hay que olvidar que la institución educativa tiene una especificidad que es la aproxi-

mación al conocimiento escrito y validado como científico, al desarrollo disciplinar. Y esto también forma *contexto*. De modo pues que la lectura y escritura son prácticas en el contexto de lo académico; tenemos en la vida escolar prácticas académicas, prácticas sociales discursivas propias de la academia, de las instituciones escolares. En este marco usted puede plantearse problemáticas, puede entender o proponerse en relación con el desarrollo de la disciplina ciertas metas, propósitos, proyectos, y para enseñarlas, incluir prácticas de comprensión y producción textual propias de esos campos disciplinares. Ahora pienso que no se desliga el desarrollo científico y disciplinar de las prácticas sociales discursivas, porque estamos hablando de la formación de sujetos que viven en contextos, que además son contextos históricos, son procesos sociales en los que están inmersos... entonces no es desligarlas sino entender el énfasis que pueden tener en un momento determinado.

MG: Entonces, esa insistencia desde muchas posturas teóricas de trabajar en la comprensión de la lectura y la competencia escrita, como fines de la enseñanza y del aprendizaje... ¿si la lectura y la escritura ya no son fines, la comprensión y las competencias son fines o qué? ¿O siguen siendo medios?

GR: Son medios, son herramientas, hacen parte de procesos mucho más amplios de significación. Mientras la escuela se siga pensando como una institución en sí, por sí, en la que los criterios, los indicadores de evaluación están determinados por desarrollos más cuantitativos, en la que la evaluación es el centro del proceso educativo. Esa institución cuantificadora no puede comprender su vinculación con el contexto, con el medio, con el mundo actual, esto no es lo que hala, no es lo que determina lo que allí se hace, y eso me parece grave; más grave aún cuando hoy en los procesos de acreditación, de evaluación lo que uno encuentra son procesos autorreferentes, *esto es importante pero no sé por qué, no interesa quién o para qué exige esto, hay que cumplir*. No comprendo, por ejemplo, que hoy se exija a los profesores que lo que realicen en el aula corresponda a una planificación previa estricta, a un plan inflexible y no al contexto, no a lo que es pertinente, significativo, actual, importante... Me parece que se están generando unos procesos autorreferenciales en los que se pierde el sentido mismo del proceso educativo.

MG: ¿Tiene sentido hablar de competen-

cias en ese discurso? Yo lo entiendo claramente en el ámbito de la evaluación censal, las competencias surgen como un discurso de apoyo a esas medidas de medición masiva, a esas medidas de exigencia de resultados y evidencias, pero en una perspectiva de la educación para la participación política del sujeto, para la participación ciudadana del sujeto crítico de su mundo, ¿tiene sentido seguir hablando de competencias?

GR: En el campo del lenguaje de pronto sí, estamos hablando de las competencias comunicativas, de las competencias discursivas, es un concepto que está ligado al desarrollo teórico del área, sin embargo para mí no es muy claro en otros campos disciplinares y tampoco me parece que tenga que ser lo central. Creo que la lectura y la escritura tenemos que pensarlas como herramientas, como proyectos y procesos mucho más amplios. Preguntarnos: En esos procesos y proyectos ¿cuál es su lugar? ¿Qué es lo que ellas ayudan a conseguir? ¿Por qué son necesarias del modo como en un momento dado queremos practicarlas? Pensar los modos de leer y escribir, en relación con unos propósitos, en relación con unos procesos de las que ellas –la lectura y la escritura– hacen parte.



PALABRAS DE AMIGAS, AMIGOS, EXALUMNAS Y COLEGAS

En Gloria Rincón hay que destacar su honestidad intelectual, que se revela de muchas maneras: la tranquilidad que se puede confiar en su compromiso cuando se compromete con alguna tarea, además su honestidad se hace patente en el respeto por el punto de vista de los otros, en los encuentros y debates académicos, en la capacidad de entender y considerar los aportes de los participantes. Hay que destacar el valor para confrontar y para evidenciar los puntos de vista disímiles, esta capacidad de propiciar el debate y señalar los desencuentros es muy valiosa en el quehacer de la comunidad académica porque muestra por un lado su capacidad de escucha y su interés para que los participantes avanzaran y revisaran sus ideas sobre lo que significa enseñar a leer y escribir en los diferentes niveles de escolaridad: primaria, bachillerato y universidad. Por ello, quienes tuvimos la fortuna de compartir encuentros con

Gloria no salíamos igual de una discusión académica: como decía un expresidente, tiene la rara cualidad de hacer pensar.

Otra de sus muchas cualidades es el compromiso con la educación, su interés genuino y su confianza en que la educación pública y la privada pueden y deben mejorar. En consecuencia, sus múltiples esfuerzos para lograrlo: el impulso a la Red Nacional y a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Enseñanza del Lenguaje, la coordinación del Programa de Mejoramiento Docente en Lenguaje. Su terquedad y persistencia para mantener el espacio del café pedagógico los viernes en la Biblioteca departamental, en el que colegas con experiencias educativas innovadoras estaban dispuestos, de manera generosa a compartirlas con otros educadores.

La búsqueda de la coherencia, ya que su reflexión teórica sobre la pedagogía es permanente en sus encuentros en las clases, tanto en pregrado como en postgrado;

ella predica y aplica. Ella trata de ser coherente con sus reflexiones sobre lo que debe ser una buena práctica de enseñanza, por ello las clases son espacios de reflexión, en donde los estudiantes no solamente se limitan a repetir lo que dice el maestro sino que discuten, confrontan, proponen, tienen un papel más protagónico, como una condición para involucrarlos y comprometerlos en el aprendizaje.

Quienes tuvimos la enorme fortuna de tenerla como profesora de la maestría, nos abrió el camino para la investigación. Unos años después de ejercer como docentes, valoramos enormemente que ella se esforzara en ayudarnos en la muy difícil tarea de tratar de pensarnos como investigadoras y peor aún tratar de escribir la tortuosa tesis. Después nos dimos cuenta que era muy valiosa una asesora que hombro a hombro te ayudara a culminar esta tortuosa etapa; además, con Gloria se tuvo acceso a publicar, lo cual da muestra de su generosidad. Ahora entendemos que es una tarea monumental acompañar en la escritura investigativa a quien no tiene ni idea del asunto.

Adriana de la Rosa
8 de abril de 2013

Me da una enorme alegría que se haga este homenaje.

Conocer a Gloria, su trabajo, su entorno de trabajo con maestros –los maestros que la han acompañado–, ha sido maravilloso para mi vida personal y profesional, ha sido algo importante y esencial en mi construcción como ser social.

Gloria no es sólo Gloria para mí, es Gloria y con ella el combo de maestros del gran esfuerzo que poco a poco se convirtió en la Escuela República del Paraguay y todo lo que de esta experiencia ha derivado para cada participante y los entornos pedagógicos que ellos han construido o en los que han incurrido. Pensar en Gloria es pensar en Red, tejido flexible que recibe cuerpos sólidos, de confianza en el otro, de trabajo comprometido y cada vez más informado, de búsqueda, de alegría, de capacidad de la resolución de conflictos y de fortaleza para enfrentarlos y resolverlos... Gloria es la amiga a quién acudir para asesorarme, acompañarme en trabajos que implican todos los temas de formación de maestros que hagan de la escuela un lugar donde sí es posible formar lectores y escritores. Admirada por su capacidad de trabajo y su compromiso con cada una de las tareas que ha asumido, profesionales y familiares.

Gloria está en mi mente con su apartamento de esas épocas... Allí, en la unidad habitacional, siempre, una noche de trabajo, un fin de semana viajando en bus para encontrarme con las maestras que trabajaban con ella y pensar en nuestros trabajos, día y noche. Es Paula, Paula, creciendo, saliendo a jugar en la unidad, o con un gato que amaban ella y su madre. Y de un día a otro... Pau ya va a la Universidad o viajando por el mundo sola o trabajando con el tío... Gloria es parte de mi vida. ¡Agradezco a la vida que así sea!

María Elvira Charria
México, Agosto de 2013

En la profesora Gloria Rincón debemos reconocer su gran desempeño a nivel de las labores de docencia e investigación, tanto en pregrado como posgrado, así como su fructífera participación en programas de extensión siempre en pro del fortalecimiento docente de la lengua materna. Intervenciones que han dejado en alto a la Escuela de Ciencias del Lenguaje y la han posicionado como una representante de la Universidad del Valle y su compromiso con la región. Lo anterior, por supuesto no puede desligarse de las características específicas de la pro-

fesora Rincón. La rigurosidad académica, la organización, la capacidad de trabajo en equipo, la constante reflexión e indagación sobre su objeto de estudio, encuentran una correspondencia con la interacción en el aula siempre dinamizadora, crítica y creativa, donde la permanente capacidad de escucha, de generosidad y de validación del otro, hacen que la experiencia en el aula con la profesora Rincón sea una gran oportunidad para aprender, debatir y construir. Pero esa experiencia no se queda en el aula. De lo anterior, dan fe sus estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Lenguas Modernas, los de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua Materna, los de la Maestría en Lingüística y Español de la línea de Análisis del Discurso y los profesores de diversos niveles y participantes en los cursos, diplomados, talleres, seminarios y encuentros organizados por ella, para quienes la voz de la profesora logra trascender miradas, sacudir paradigmas y modificar el actuar sobre los complejos procesos del aprendizaje y enseñanza de la lengua.

Ana Cristina Renza
3 de abril de 2013

Su carisma trasciende toda relación; su actitud política permanente nos ha transformado en lo humano y en lo pedagógico. No somos iguales después de trabajar con ella, después de enfrentar sus confrontaciones, su exigencia y su goce pleno con la formación, la investigación, la didáctica y el lenguaje.

Mujer admirable, clara y leal.

¡Gloria, qué maravilla homenajearte y otorgar honores a tu connatural esfuerzo!

La vida contigo canta, nos enamoras siempre, por eso has logrado trascender nuestras intimidades.

¡Gracias infinitas! ¡Gloria, maestra y amiga!

Rosa María Niño
4 de abril de 2013

Algo que siempre me ha sorprendido de Gloria es su confianza, no sólo en sí misma, sino en todo el mundo, o mejor, en todo su mundo. Ella confía que la gente cumpla su palabra, cumpla lo que se compromete a hacer, a entregar, a enviar, etc. Ella no duda, si dices algo, ella sencillamente lo cree y eso hace que una realmente se comprometa con ella, que se mortifique si no le cumple o que una sienta gran satisfacción cuando sí lo hace, aunque para ella sea algo tan sencillo como cumplir lo acordado.

Yo tuve la oportunidad de pasar muchas horas con ella en mi rol de monitora para el evento latinoamericano de la red. Me vinculó sin mayor explicación, me dijo: “¿te interesa trabajar?”, le respondí “¡sí, claro!” entonces dijo “*empiezas la primera semana de agosto*”. Con Gloria es así, sin preámbulo, sin anestesia.

No sabía a dónde me metía. Ya estando adentro pensé “*ah carajo, esto es grande y Gloria es grande*”, tenía cursos en pregrado, en especialización, en maestría, estaba escribiendo un libro, era ponente en no sé cuántos eventos, hacía video conferencias y por si fuera poco ¡estaba coordinando un evento Latinoamericano!; así es ella, dice que lo hace y sí, lo hace.

Ella es maestra pero creo que disfruta

mucho siendo aprendiz. Pelea, se queja, cuestiona...Yo la veía en la oficina trabajando en el computador y de repente la escuchaba hablando sola preguntándose cómo hacer esto o aquello y al mejor estilo de Mafalda yo me decía: *“ya me va a preguntar, Mary cómo hago esto”* y efectivamente me decía: *“Mary como hago para cruzar esto sin que me involucre aquello pero que tenga en cuenta esto otro”*, porque para ella si en su cabeza funcionaba también debía funcionar en el computador. Lo bello era cuando yo sí sabía la respuesta y le explicaba orgullosa cómo hacer lo que ella quería, sorprendida decía *“Ahhh siiii...”* Y listo, yo me sentía feliz.

No le da pena decir que no sabe, no le da pena arriesgarse a aprender y eso la llevó a ser una de las primeras profesoras, en la Escuela, que se arriesgó a utilizar el Campus Virtual como parte fundamental de su curso, aun cuando otras (os) se atrevían a decir que en la Escuela sólo se podía trabajar con lápiz y papel.

Gloria es innovadora, se mete de cabeza a aprender algo hasta que lo logra. En el tiempo que he compartido con ella la he visto aprender muchas cosas, pero nada como la vez que logró hacer un video al estilo corto de película en su Mac. Estuvo un día entero hágale y hágale, leía las explicaciones, veía videos en youtube y ensayaba una y otra vez

hasta que por fin logró lo que quería, *“solo me falta la meter la canción”* me dijo, y cuando lo hizo, pese a algunos errores que definitivamente no pudo corregir, estaba satisfecha y la expresión en su rostro fue bello: se sentía feliz, había vencido una vez más el reto que ella misma se había puesto.

Creo que la expresión que yo vi en su rostro, la vio muchas veces en los rostros de sus estudiantes, de los profesores a los que les enseñó y es el rostro del que aprende, del que comprende, del que conoce... yo espero que alguna vez ella haya visto esa expresión en mi rostro porque la verdad es que Gloria es La Maestra.

Maribel Cortés
28 de septiembre de 2013



Meditaciones de un niño al que le van a trasladar su maestra

A Gloria Rincón

Ella me dio el libro que tengo en casa. Está hecho de imaginaciones y aventuras.

Cuando el libro de las imaginaciones se cierra, ella sigue ahí como una página invisible: habla por él, habla del libro y lo prolonga en un capítulo sin fin.

Mi madre dice que la maestra está loca: “Ya tienes demasiadas para que ella te engatuse con más historias”.

“No, madre, le digo, ella simplemente habla con el poder de que mi voz también participe de las ilusiones”.

Lo mejor viene cuando ella se hace a un lado, ahí donde nos sentimos habitados por una aliada (¡ángel!, mastica la abuela).

Yo soy la página que continúa el libro: me desencuaderno para imaginar, propongo un final antes del final y termino la leyenda como si fuera un chaman.

El cabeza dura de Ezequiel ya escribe cuentos y Elisa, manifiestos. Ya hicimos una carta para solicitar una biblioteca. La maestra dice que es nuestro derecho.

Las páginas de mi maestra son de verdad: las de papel se extienden por la imaginación las de mi maestra, escriben con mis ojos despiertos.

Ella no está loca, madre, nos ha vuelto periodistas: el señor rector está preocupado... nuestras páginas las leen en los pueblos vecinos. Hablar por uno como hablar por nosotros como hablar por todos.

Si trasladan a mi maestra quiero que me compres una casa de locos, para hacer un diccionario de preguntas desatadas, sin fin, sin rellenos, sin conclusiones definitivas.

El libro que tengo en casa lo hicimos con ella. Está hecho de cartas, fantasías y aventuras. Lo escribimos en papel de despedida, papel

de vegetales en tornasol, para que se quede
en los aposentos de mi infancia recobrada.

A mi maestra no le puedo hacer un altar con
flores y aromas sagrados, le hago este listado
de versos y misterios.

¡Ojalá lo lea en una tarde sedienta!

Sabrás que aún estamos en el aula extendida
y sinuosa que es la vida con sus entuques y
mecatos, con sus días y sus márgenes.

Tausbita, Septiembre de 2013



Último grupo de estudiantes del *Seminario de enseñanza del español*, Universidad del Valle (2011)



GLORIA RINCÓN BONILLA

Maestra de maestras

OCTUBRE
2013

*“Maestra que supo ser alumna
para ser como sus maestras”*

Guillermo Bustamante Zamudio

