



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO: CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS

**Lectura y escritura Inicial. Aproximaciones
desde la Pedagogía Poética de Gabriela
Mistral.**

TESIS
PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CLAUDIA CAROLA JARA TAPIA

TUTOR: ALEJANDRO BARRERA RETANA

COMITÉ TUTORIAL:

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

MARISA BELAUSTEGUIGOITIA RIUS

MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

CLAUDIA PONTÓN RAMOS

MÉXICO, D.F., MAYO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A

Simón y Jaime, por su incondicional compañía.

Fieles compañeros de ruta.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue financiada gracias al Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford IFP, y al PAPIIT IN403111, “Ética y política. El ‘sur’ y otros contextos culturales”, UNAM.

Mis primeros agradecimientos van dirigidos a todos los niños y niñas que me enseñaron su manera de ver el mundo, a través de sus creaciones poéticas, a Gabriela Mistral, por enseñarme, a través de su palabra escrita, la avidez por la lectura.

A mi padre, aquel hombre afortunado, que supo guiarme desde mi más temprana infancia, y a mi madre, por dejar que emprendiera el vuelo a tierras mexicanas. Y a toda mi familia, que siempre ha estado ahí para recibirme, y alentarme en mis desafíos académicos.

Quiero agradecer de manera especial a mi tutor, el Dr. Alejandro Barrera Retana, por sus pertinentes y acertados aportes intelectuales, y a mis distinguidas, inteligentes y guapas lectoras: Dra. María Concepción Barrón, Dra. Marisa Belausteguigoitia, Dra. Martha Corenstein y Dra. Claudia Pontón.

A Carolina Escobar, por aceptar leer este trabajo.

Al personal administrativo y académico del Posgrado en Pedagogía, por haber estado siempre disponible para brindarme la ayuda adecuada en mis trámites, y de manera especial a Mireya Quezada.

Que se haga del leer un ímpetu casi carnal; que se sienta el amor propio de haber leído libros mayores de siempre; que la noble industria del libro exista para nosotros por el gasto que hacemos de ella, como existen la de tejidos y alimentos; y que el escritor se vuelva criatura presente en la vida de todo...

Gabriela Mistral

ÍNDICE

Introducción General	7.
Capítulo I.	10.
Aproximaciones al objeto de estudio.	
1. Planteamiento del problema.	10.
2. Pregunta de investigación.	13.
3. Supuestos previos.	13.
4. Objetivos.	14.
5. Contexto.	14.
Capítulo II.	19.
Pedagogía Poética, en la obra de Gabriela Mistral.	
1. Mistral biográfica.	19.
2. Magisterio y niño.	22.
3. Lectura, escritura, comprensión lectora y alfabetización inicial.	29.
4. Comprensión lectora.	32.
5. Alfabetización inicial.	37.
6. Uso de la imaginación en los procesos de adquisición inicial de la lectura y de la escritura.	41.
7. Imaginación creadora según Vigotsky.	44.
Capítulo 3	45.
Diseño metodológico	
1. Paradigma de investigación.	45.
2. Participantes y escenarios.	48.
3. Estrategias de recogida de datos.	49.

4. Instrumentos de recogida de datos.	51.
Capítulo IV	52.
Propuestas de intervención pedagógicas.	
1. Dossier de actividades Pedagogía Poética.	54.
2. Implementación Pedagogía Poética en una escuela comunitaria de la comuna de La Pintana, en Santiago de Chile.	65.
3. Implementación Pedagogía Poética en un colegio de la comuna de Providencia, en Santiago de Chile.	72.
Conclusiones	79.
Referencias bibliográficas	86.

Introducción General

Las prácticas relacionadas con la adquisición de la lectura y de la escritura inicial, comienzan como tal en los albores de la niñez. Es en esa etapa donde los niños y niñas tienen sus primeros acercamientos formales con la cultura escrita y oral, es allí donde aprenden a leer y a escribir como tal, ya sea en el ámbito del seno familiar o en sus primeras experiencias en los centros de educación preescolar. Sin embargo, dichas prácticas suelen estar aparejadas a la acción de aprender en el marco de una habilidad adquirida como parte de un currículum escolar determinado, descartando el valor real de lo que significa para un niño aprender a leer y a escribir.

Al decir de algunos autores que consideran en sus investigaciones los aportes de la adquisición inicial de la lectura y de la escritura, concuerdan en que la trascendencia en la vida de un niño, en lo que respecta a cómo fue su relación inicial con la lectura y la escritura, es tal, que condicionará su vida y su manera de relacionarse con el conocimiento en todas sus dimensiones.

Según la UNESCO (2009), resulta imperativa la enseñanza del lenguaje y, por sobre todo, los procesos de comprensión lectora, para que así las niñas y niños puedan desarrollar la capacidad de comprender críticamente lo que leen, y más aún, lograr que sientan adoración por el acto en sí de tener un texto en sus manos y leerlo. Sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas tanto en Chile como en el resto de la región, encargadas de indagar tales habilidades, demuestran lo contrario, cada vez los estudiantes entienden menos lo que leen y la cercanía con el texto escrito se vuelve un ejercicio cada vez menos deseado.

Al decir de Alejandra del Río¹, las competencias lectoras y escriturales son necesarias para vivir en el mundo actual. A pesar de la creciente importancia de los medios, la palabra escrita sigue siendo la forma más importante de expresión de pensamiento y de transmisión de saberes. Un país que no lee ni escribe difícilmente puede alcanzar niveles superiores de desarrollo. Sin embargo, para competir a nivel internacional son necesarias algo más que las competencias lectoras.

El objetivo fundamental de esta tesis radica en proponer a la Pedagogía Poética como una propuesta alternativa en la enseñanza de la lectura y de la escritura inicial. Esta propuesta pretende ser un acompañamiento que corra de manera paralela a la educación tradicional. Se sustenta en la creación de un dossier de actividades, relacionadas con el impulso creativo, donde niñas y niños se verán enfrentados al mundo de la lectura y la escritura inicial.

Se busca descubrir y elaborar actividades de innovación en aula, fomentar el gusto por la lectura a través de la literatura y crear una educación poética temprana que invite a las niñas y niños a lograr un acercamiento divergente y no enrolado en lo meramente escolarizado.

Esta iniciativa pedagógica apunta a no desvalorizar los programas de estudios escolares, sino más bien propone un nuevo enfoque cuya labor sea la de provocar mejoras en la enseñanza de la lectura y de la escritura inicial. Se trata, por tanto, de un proceso de elaboración de herramientas que contribuyan a la tarea docente.

La tesis se constituye en una serie de apartados dibujados a través de capítulos, que en su conjunto otorgarán coherencia y conocimiento, pertinente al tema de investigación, para así ayudar al lector avezado a introducirse en la temática desarrollada.

¹ Poeta y educadora chilena. Maestra en literatura creativa y biográfica en Alice Salomon Fachhochschule, Alemania. Actualmente cursa su doctorado en literatura en la Universidad de Chile.

Un primer capítulo versará sobre las problemáticas que sustentan el estudio, los objetivos propuestos, supuestos hipotéticos desprendidos y el contexto. El segundo capítulo guiará al lector a modo de reconocimiento, sobre la Pedagogía Poética, con una pequeña alusión biográfica a la educadora y poetisa chilena Gabriela Mistral y su obra *Magisterio y niño*, obra desde donde se sustenta la propuesta del siguiente trabajo. Es importante aclarar que a partir de los postulados pedagógicos de la obra mistraliana, se desprendió el concepto de Pedagogía Poética, para desde ahí elaborar un dossier de actividades relacionadas con el impulso creativo, las que en su conjunto siguen las costuras para una propuesta de enseñanza de la lectura y de la escritura inicial; un motor de impulso hacia la adquisición de tales habilidades.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, el cual se bifurca en torno al paradigma otorgado por la investigación-acción participante. La investigación se realizó en dos escuelas en Santiago de Chile. Esto último cobró sentido y acción en mis cuatro años de observación en más de diez centros de formación educativa de la primera infancia en Santiago de Chile, donde tuve la oportunidad de observar cómo los niños y niñas tenían sus primeros acercamientos hacia el aprendizaje de la lectura y de la escritura y por cierto al mundo de la literatura. El cuarto capítulo presenta la propuesta elaborada, y sus escenarios de intervención pedagógica, implementando el dossier de actividades basadas en los preceptos teóricos mistralianos.

Cerrando la investigación con las conclusiones y reflexiones, en función de los aportes de la Pedagogía Poética, en la enseñanza temprana de la lectura y de la escritura.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

La escuela es el agente que, en primera instancia, se encarga de enseñar ciertas habilidades educativas, necesarias, por cierto, para el éxito académico de sus estudiantes. No obstante, las familias también cumplen ese rol, bajo un marco no estructurado ni planificado como lo es la escuela. Ocurre, sin embargo, que no todos los niños y niñas tienen una misma relación en la adquisición de un aprendizaje determinado. Cada relación es única y particular. Responde a cómo interpretamos el mundo, en función de nuestras experiencias, necesidades, creencias y cultura simbólica.

La coyuntura surge cuando los métodos con los cuales se enseña un aprendizaje determinado no dan a vasto, en cuanto a que cada niño y niña pueda relacionarse con él, de manera tal, que provoque un efecto trascendental en el ejercicio de construcción de conocimiento.

El desarrollo de habilidades en el ámbito de la lectura y la escritura se adquieren en los primeros años de edad escolar, sin embargo, diversos estudios demuestran que aún en niveles terminales de educación escolar básica/primaria, existe niños y niñas con serias dificultades en materia de comprensión lectora y, en otros casos, ni siquiera saben leer, ni menos escribir, situación que los deja en desventaja frente a otros estudiantes lectores y escritores.

Unos de los problemas surgidos, a raíz de lo expuesto en el párrafo anterior, tiene que ver precisamente en cómo los niños y niñas se acercan a la lectura y a la escritura inicial. Los niños y niñas cada vez quieren leer menos, para ellos el sentido de la lectura es cada vez menos significativo; no contemplan el goce, ni la apertura hacia un mundo literario. Los bajos índices en

materia de comprensión lectora, además del escaso interés por los alumnos en la lectura y la escritura, no sólo responden a factores asociados al capital cultural, económico, social y familiar, sino que además a la relación existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, que tienen lugar en los centros educativos donde se imparten educación preescolar y escolar.

La formación, a nivel de licenciatura, de educadores iniciales, no está respondiendo a los dilemas de la educación actual. Cada vez se hace más necesario contar con profesores investigadores que manejen propuestas alternativas, quienes, en su conjunto, sean capaces de impulsar mejoras en los aprendizajes que tienen lugar en la escuela. Un profesor que no domina su oficio, no podrá enseñarlo: un profesor que no lee ni escribe, difícilmente podrá enseñar a leer y a escribir.

Otro de los problemas, es aquel que tiene que ver precisamente con las prácticas culturales y educacionales que se vive tanto en Chile, como en el resto de la región, y que fue identificada por el pedagogo Paulo Freire, y muy bien observado por Alejandra del Río (2010), en sus escritos sobre educación poética. La crítica a la educación que formulara el pedagogo brasileño Paulo Freire en los años '60 sigue vigente.

Los tiempos han cambiado, pero en esencia la educación sigue siendo un instrumento de la domesticación y no un instrumento de liberación del ser humano. La educación para la domesticación funciona como acto de transmisión de conocimientos: los educandos son recipientes llenados por el educador. Freire denomina ese tipo de educación, de acuerdo con el «principio del banquero»: el educando es una inversión. El educador transmite conocimientos en forma de «ahorros», que el educando recibe y deposita. El objetivo de la educación anti-dialógica es adecuar al ser humano a su entorno, desactivar su propio pensamiento, matar la creatividad y la capacidad crítica.

Cabe destacar también que para Freire, en la educación para la liberación del ser humano, el lenguaje es imprescindible. Su idea básica es que sólo quien puede nombrar el mundo, quien domina el idioma escrito y hablado está en condiciones de cambiar la realidad. Despojado de su contexto ideológico, el pensamiento de Freire es muy actual. El cambio cultural en la educación debería ser de la transmisión de saberes a la producción de saberes, además del cultivo de un pensamiento crítico:

Una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1991:1).

Para que el leer sea un “ímpetu casi carnal” y el “el escritor se vuelva criatura presente en la vida de todos” –como propone Gabriela Mistral - se debe volver a la práctica de la lectura y la escritura asociada al placer, al goce que ellas implican. Al niño tendría que divertirse tanto el aprender en la escuela como conectarse a Internet. Esto no significa que la escuela deba reemplazar el hábito provocado por el medio de comunicación, sino incluirlo, partir de él- desde donde el niño se encuentra y no desde donde lo quisiéramos tener- para provocar en el niño ciertas irritaciones (entre otras posibilidades de estimulación de la creatividad), que lo impulsen a tomar una actitud activa con respecto a su aprendizaje.

Frente a la creciente dominación de los medios de comunicación, la escuela debiera ser el lugar en el que los niños pasan de ser consumidores pasivos a creadores activos de una realidad. O como se ha dicho también: la escuela más que un lugar donde recibir información, debe ser un lugar para descubrir y practicar habilidades.

2. Pregunta de investigación

¿Puede una educación que contemple el uso de la Pedagogía Poética, a la par de la educación tradicional generalizada en las escuelas, provocar mejoras sustantivas en la adquisición inicial de la lectura y de la escritura?

3. Supuestos previos

Una educación que contemple el juego y la experimentación libre en el contexto de un marco dado, generará conocimientos más significativos y, por lo tanto, favorecerá la relación que el niño genere con el saber. Una educación que lo/la prepare para enfrentar un mundo en el que la creatividad aplicada se está convirtiendo en un factor competitivo. Al mismo tiempo, que esta educación le permita al niño o la niña, quien un día será adulto/a, reconocer los recursos humanos con que cuenta. Una educación que fortalezca la individualidad y promueva el trabajo en equipo. Una educación que le entregue una herramienta siempre disponible para superar los problemas que se le presenten. Una educación emocional y creativa. Esa herramienta se llama escritura y lectura. Por tanto, se plantea que una Pedagogía Poética Temprana como parte de una educación creativa generalizada en las escuelas, que corra paralelamente a la educación lógica y tradicional de la enseñanza del lenguaje (en algunos centros educativos y de formación se habla de enseñanza de la lectoescritura), es factible y beneficiosa no sólo para la cultura sino para el desarrollo.

No se trata de educar poetas, sino de utilizar la práctica de escribir poesía, escuchar poesía, cuentos, trabajar el impulso creativo, el dibujo, como forma de expresión; actividades que impulsarán en los niños y niñas otros modos de pensar. Modos más creativos que los obliguen a usar el músculo de la fantasía, que los incentiven a pensar por sí mismos, que les permitan expresar lo que sienten y tener conciencia de ello. Todo esto, y mucho más, pueden darle el uso como práctica la educación poética/literaria a cualquier persona, pero en un niño o niña cuyo cerebro se está formando las implicancias de esta práctica, son extraordinarias.

4. Objetivos

Objetivo general:

- Proponer la Pedagogía Poética mistraliana, como metodología alternativa en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

Objetivos específicos:

- Realizar una aproximación hacia el concepto de Pedagogía Poética propuesto, a partir de la obra pedagógica de la educadora Gabriela Mistral.
- Elaborar un dossier de actividades que utilicen la Pedagogía Poética como marco referencial.
- Describir las posibilidades de la imaginación creadora y del pensamiento divergente, en la enseñanza inicial de la lectura y escritura inicial.

5. Contexto

Los países, en su intento por mejorar los grandes desafíos sociales y económicos, ven en la educación una variable fundante para el desarrollo de los mismos, sin embargo, los intentos no bastarían para cubrir las demandas. Según Jomtien:

La educación es vista como un factor indispensable, pero no suficiente para el progreso social y personal, ya que representa la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanente, permitiendo así fortalecer los niveles superiores de la educación, de la enseñanza, formación científica y tecnológica, permitiendo al sujeto alcanzar un desarrollo autónomo (en Bedvell, 2004:5).

En Chile, por ejemplo, a partir de la transición se ponen en marcha lineamientos gubernamentales, considerados una prioridad para el desarrollo del

país. Es así como se encaminan los pasos hacia acciones que impliquen el mejoramiento y transformación del sistema escolar. ¿Pero son en su conjunto elementos que propicien una educación igualitaria, equitativa y de calidad para todos, que trabaje en función de proveer un aparato educativo en la que todos los sujetos puedan alcanzar un desarrollo autónomo, de acuerdo a sus proyectos de vida y aspiraciones? La institución escolar, además de sus atributos de reproducción social, se debe concebir, en palabras de Dubet y Martuccelli, como un aparato de *producción*:

La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones. Pero esta definición no basta porque la escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido...y puede asimismo estar privada de él (Dubet y Martuccelli, 1997: 11).

A comienzos de la década de los '90 se da inicio en Chile a:

La Reforma del Sistema de Educación, que buscaba principalmente proveer de una educación de calidad para todos/as. Ya no son los temas de cobertura en educación los principales, como había sucedido a lo largo del siglo, sino que la principal atención está puesta en el ámbito formativo, buscando la calidad y la equidad en educación (Bedvell, 2004:5).

Esto se enmarca en lo que llamaríamos una segunda reforma a la educación chilena, ya que no podemos olvidar que a comienzos de los años 80, durante la dictadura, se implementaron políticas educacionales en función del modelo económico del momento: el Neoliberalismo². Este nuevo sistema consistió en la aplicación de subsidios estatales a la educación, independiente

² “El Neoliberalismo es un conjunto de políticas económicas que se ha difundido en los últimos 25 años. Aunque el término se utiliza muy poco en Estados Unidos, sus efectos se pueden apreciar claramente en el enriquecimiento de los ricos y el empobrecimiento de los pobres”. Disponible en: http://www.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=850.

de la naturaleza del centro escolar, es decir, sin importar si este fuese público o privado. Con esto, se promueve, indiscutiblemente, la competencia de tipo mercantil entre las instituciones escolares, favoreciendo, sin duda, a aquellas familias que tuviesen mayor oportunidad de elección dados sus ingresos económicos. Lo que según Redondo (2008), implicó la destrucción de la educación pública y de los profesores, desconcentración de la educación pública a las municipalidades, des-financiamiento progresivo por ley de subvenciones a la oferta, el llamado voucher³ y un pago por asistencia diaria de los niños a clases.

Esto trajo consigo una mercantilización de la educación, pasando de una educación gratuita, es decir, desde la educación como derecho a una educación de mercancía, donde cada familia compra la educación de sus hijos. Según Cornejo este modelo de transformación de la educación:

Generó un crecimiento explosivo en el número de establecimientos de administración particular subvencionada por el estado. En Chile existen tres tipos de administración educacional: la educación “pública” traspasada a los municipios (gobiernos locales), la educación particular que recibe subvención del estado y la educación particular pagada (no subvencionada). En esta última se educa entre el 8% y 9% de los estudiantes chilenos, cifra que se ha mantenido estable a lo largo de las últimas décadas. El caso de la educación particular subvencionada es totalmente diferente: en 1980 el 7% de los alumnos/as de enseñanza básica y media de Chile asistía a este tipo de establecimientos, en el año 2001 esta cifra había aumentado a un 37%... y sigue aumentando (2006: 2).

³ “Un voucher educativo es una especie de certificado a través del cual el gobierno se compromete a realizar un pago a la escuela que seleccionan los padres del niño beneficiado. La idea general es la siguiente: Los padres de niños en edad escolar reciben un voucher por parte del gobierno, el cual puede ser utilizado para pagar los gastos de matrícula u otros gastos de admisión de cualquier escuela que este participando en el programa. Dichas escuelas pueden ser privadas o publicas. Los padres presentan sus vouchers a las escuelas de su escogencia. Después, cada escuela presenta da a la entidad competente del gobierno los vouchers recibidos y obtiene a cambio el monto correspondiente de dinero”. Disponible en: <http://www.analitica.com/archivo/vam1996.12/g96.htm>

Siguiendo a Redondo (2008), tales cambios realizados al conjunto de la educación del país no representaron una mejora en la calidad de la misma, lo mismo ocurre en el ámbito de la educación privada, donde no existe correlación entre altos costos y calidad educativa. Se desvaloriza la profesionalidad docente y el caso chileno pasa a ser único en el mundo.

Ahora bien, lo anterior cobra sentido al entrar en contacto directo con la educación. Siguiendo a Dubet, la escuela ya no sólo se presenta como un espacio de reproducción social, sino que además es productora de inequidad social. La escuela difícilmente se presenta como un espacio desafiante, donde niñas y niños encuentren un espacio para desarrollar, conocer, construir conocimiento, de acuerdo a sus capacidades, intereses y anhelos. La tendencia, sin duda, es homogeneizar, pasar contenidos, automatizar el acto de aprendizaje.

Lo señalado en los párrafos anteriores, no es asunto que afecta solamente a Chile. Los procesos de modernización y racionalización han calado profundamente los Estados, convirtiendo a los sistemas económicos en verdaderos sostenedores del estatus quo y de los que son las políticas sociales: salud, vivienda y educación. La herencia moderna nos ha llevado a creer más en la certeza, en la razón.

Weber postula que los procesos culturales y sociales del siglo XX se identifican y guían por un constante proceso de racionalización. Es así como muchos pensaron que este proceso sería la coyuntura para el progreso, sin embargo, Weber afirmaba que sólo estaría de acuerdo con esta afirmación, cuando este proceso culminase en una sociedad más compleja. Weber no se equivocaba, ya que pensaba que tales procesos inevitablemente rozarían el bienestar humano, en virtud de orientar una racionalización instrumental en pro de incrementar ciertos procesos políticos y económicos. Acciones subliminales, que trabajan bajo una ideología determinada y para los fines predeterminados

de los poderes hegemónicos. El ser se deshumaniza y pasa a ser un ente controlado por los sistemas. Entra inevitablemente a una máquina humana, alienante, donde el uso de la creatividad y del pensamiento crítico son restringidos.

¿Qué sucede en el ámbito educativo? A mi entender, la educación se ha estructurado bajo la base de proveer ciertos elementos que nos permiten entrar en una estructura social, política y económica, en un contexto histórico, físico y cultural determinado. A cierta edad entramos a una institución escolar para recibir cierta formación, que nos conducirá finalmente a pertenecer a una estructura social, cultural y económica de acuerdo a nuestras características y capacidades.

La educación se relaciona con la vida práctica y la teórica. Por consiguiente, será fundante en la praxis de toma de decisiones, ya sea para un bien individual o colectivo, donde la educación trabaja bajo el alero de proveer una visión transformadora, capaz de guiar al ser a la conclusión de su bienestar. En este proceso, el docente como tal, debe ejecutar su acción educativa en el aula, con el fin de favorecer la formación divergente y el pensamiento crítico de sus alumnos y alumnas, o simplemente seguirá las costuras de una racionalización instrumental, exenta de creatividad, de valor humano sustancial y personal.

Lamentablemente, los hechos demuestran que se aspira a una cada vez más alarmante eficacia, que responda a los fines y satisfacciones organizativos de una aparataje social y económico; es decir, una pedagogía regularizadora. Es en este escenario donde las pedagogías alternativas se presentan como la opción para derribar el tedio, la insidia de una pedagogía vertical e inerte. Es aquí donde una Pedagogía Poética cobra vigencia, para derribar el hastío en las salas de clases, e impulsar la lengua viva y vivificar una educación creativa.

Capítulo II

Pedagogía Poética, en la obra de Gabriela Mistral

La Pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia, en la belleza perfecta. Esta, la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza perfecta. Este es el reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí está cantando sin saberlo.

Gabriela Mistral

1. Mistral biográfica

Corría el año de 1889, cuando un 7 de abril nacía en la ciudad de Vicuña, norte de Chile, Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcaayaga, conocida por su seudónimo Gabriela Mistral. Quiso el viento nortino, que esta mujer se convirtiera con los años en una destacada exponente de las letras latinoamericanas, además de una acérrima educadora.

Al decir de Alejandra del Río (2012) el desarrollo literario de Gabriela Mistral surgió de un auto cultivo de sus capacidades, junto al provecho que su experiencia podía entregarle. La infancia en la aldea de Montegrande fue significativa para su carrera. En sus escritos explicita una y otra vez que no conoció otra instrucción literaria más que las tradiciones orales y folklóricas de su pueblo y la lectura de la Biblia. Ella describe a la niña Lucila como una niña educada en la poesía, en la magia de las palabras cantadas y cotidianas.

Niña rural de catorce años, ávida y devoradora de lecturas e inquietudes. Ya desde la insigne juventud comienza a trazar su vocación docente:

Empecé a trabajar en una escuela de la aldea llamada Compañía Baja a los catorce años, como hija de gente pobre y con padre ausente y un poco desasido. Enseñaba yo a leer a alumnos que tenían desde cinco a diez años y a muchachones analfabetos que me sobrepasaban en edad” (Mistral, en Scarpa, 1979:34).

Con tan solo catorce años, ya se perfilaba como una apasionada educadora, además de una devoradora de lecturas, lecturas que pasaron a ser parte vital en su vida. Se cuenta que un periodista de la zona la entregaba a las lecturas, siendo su formador literario, e impulsor de su avidez por la lectura:

Un viejo periodista dio un día conmigo y yo di con él. Se llamaba don Bernardo Ossandón y poseía el fenómeno provincial de una biblioteca, grande y óptima. No entiendo hoy cómo el buen señor me abrió su tesoro, fiándome libros de buenas pastas y de papel fino. Con esto comienza para mí el deslizamiento hacia la fiesta pequeña y clandestina que sería mi lectura vespéral y nocturna, refugio que se me abriría para no cerrarse más (Mistral, en Scarpa, 1979:43).

En el prólogo a su libro *Magisterio y niño*, Roque Esteban Scarpa, se encamina a situar a Gabriela en el oficio pedagógico desde el autodidactismo, y la experiencia que vivió como lectora y como maestra aprendiz:

Los métodos se los fue dando la necesidad y la experiencia. No aplicó fórmulas. Tuvo ideales y desde ellos creó su manera, suma de las mil voces que le daban los libros a esa apetente lectora, cuya letra hacía pasar por su espíritu hasta entenderla según convenía a su alma, al desarrollo de su ser. ¿Acaso no dijo que la "maestra que no lee" tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio al no renovarse espiritualmente? (Mistral, en Scarpa, 1979:12)

Scarpa agrega, que:

Sus vastos antecedentes pedagógicos, la variedad del ejercicio de su magisterio, tanto en la escuela rural como en liceos de provincias, y de Santiago de Chile, así como su participación activa en una experimentación educacional que, sin desdeñar los niveles clásico, iba hacia el indio y el hombre adulto y el niño de la aldea, la ponen en situación de privilegio para juzgar la función real de la educación y sus vicios (Mistral, en Scarpa, 1979: 18).

Es así como el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral cobra ribetes trascendentales. En 1922 viaja a México, donde participa activamente durante dos años en la revolución educativa mexicana. Se integra a tales lides, como misionera rural, instala bibliotecas populares, e implementa talleres de lectura.

Este viaje, que comenzó un 23 de junio de 1922, a bordo del vapor “Orcoma”, acompañada de Laura Rodig como secretaria, no sólo representa esta nueva aventura hacia la amplitud de referentes pedagógicos, sino que al mismo tiempo publica su primer libro: *Desolación*, al que seguirán *Ternura* y *Tala*, en 1923 aparece en México *Lecturas para mujeres*. Es tal vez su periodo más intenso, ya que publica con asiduidad sobre diversos temas y empieza a tener el reconocimiento tanto de los círculos académicos internacionales como de la crítica literaria de la época.

La figura de Mistral encarna la ocupación del oficio escritural, que se sitúa en el mundo del conocimiento desde la Mujer-Gabriela, donde además encontramos el sujeto-testigo-ocular, del acontecer de una época; en este caso el contexto histórico, político, social, educativo y cultural, no sólo de Chile, sino de México y de la América Latina.

Una avanzada lucidez encamina su pluma, cargada de sentido social. La palabra traslúcida realiza una inflexión hacia marcar el ejercicio discursivo situado en un contexto particular, alejado de los azares literarios, aparejado no obstante, de lo biográfico, que se diluye, cobrando forma y resolución en la creación misma.

Como se mencionó, el oficio escritural de la autora rebasa lo netamente creativo, perfilando en el campo de producción verdaderos manifiestos que versan sobre cuestiones sociales, pedagógicas y políticas, de las cuales no se siente ajena ni indiferente.

Durante su estancia en México se le encarga recopilar un libro de Lecturas Escolares, sin embargo el inquieto ímpetu de la autora se hilvana en función de realizar un libro sugerido para mujeres, a saber que los intereses lectores de las mujeres son distintos al de los hombres, y se sacrifica el primero en pos del segundo:

He observado en varios países que un mismo Libro de Lectura se destina a hombres y mujeres en la enseñanza primaria y en la

industrial. Es extraño: son muy diferentes los asuntos que interesan a niños y niñas. Siempre se sacrifica en la elección de trozos la parte destinada a la mujer, y así, ella no encuentra en su texto los motivos que deben formar a la madre. Y sea profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas, o la última en las mujeres que no tenemos hijos (Mistral, 1923: 8)

2. *Magisterio y niño*

Publicado en el año 1979: *Magisterio y niño* recopila una serie de textos que escribió Gabriela Mistral, relacionados con la pedagogía. Su pensamiento pedagógico toma forma y acción, dando cuenta de una lucidez fascinante. Prologado y seleccionado por Roque Esteban Scarpa, *Magisterio y niño* se presenta como un verdadero manifiesto educativo, donde se lustran sus ideas en función de cómo debe ser la educación en las escuelas, cómo debe ser el oficio del profesor y cómo hacer de la escuela un reino de la creación. A partir de esta obra, se desprenden los supuestos que dan forma y acción al concepto de Pedagogía Poética.

La vocación poética de Mistral se vincula estrechamente con su ideal educativo, trazando textos, que en su conjunto sirviesen a la formación docente. Formación, por cierto, que negase el sentido repetitivo de la educación, privilegiando el espíritu vívido y creativo de los educandos. Ejemplo de ello es *Magisterio y niño*.

La figura que traza Gabriela Mistral sugiere que los niños y niñas son seres que tienen los sentidos limpios para captar el mundo en su dimensión profunda. Son seres ávidos por descubrir y recrear mundos y, sobre todo, por crear mundos. La pedagogía en su acción escolar, castra esta capacidad, que aparece naturalmente a edad temprana y que suele manifestarse a través de la imaginación, de la fantasía. El formato inicial de la educación se aleja cada vez más del uso de la imaginación como herramienta en los procesos de adquisición de los aprendizajes y del juego lúdico: “No desprecies al niño, que es toda su

vida, porque te desprecies y haz capaz a tu escuela de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo. Harás así pedagogía augusta, no gris, no pobre, no infeliz pedagogía” (Mistral, en Scarpa, 1979: 38).

Desde la niñez, la educación primaria privilegia, en general, dos dimensiones: una relacionada con la reproducción, que suele estar relacionada con la memoria. Y otra que sigue las finas costuras de la creación, capaz de manifestarse a través de la imaginación. Es precisamente esta segunda dimensión la que ha permitido al ser humano, a lo largo de la historia, crear cultura:

Mistral sostiene que el niño/a “inventa tanto como aprende, no es verdad que lo imite todo” (Scarpa, 2005, 55). La tarea de la maestra es estimular al niño/a, guiarlo y dejar lugar a sus intuiciones. Al contrario de lo que aún hoy se reproduce en las escuelas de nuestro país, al niño/a se le reconoce una forma particular de saber, como también un proceso, y no solamente receptor pasivo de información mecanizada (Salinero, 2010:5).

Gabriela Mistral, pionera en lo que respecta a trazar elementos relacionados con la Pedagogía Poética, ve en los niños “seres ávidos” por observar su mundo circundante. Valora, de este modo, los aportes que surgen de una Pedagogía Poética en la experiencia concreta de los procesos de aprendizaje:

La Pedagogía Poética es un concepto que resignifica el proceso educativo como algo fluido, vivo, múltiple, incorporando la sensibilidad como factor unificador a la racionalidad (confluencia de lo real y lo imaginario); apoyando esta idea Mistral escribe sobre el niño/a, “el mundo visible y el otro no los tiene separados el buen sabedor” (Scarpa, 2005, 56). Realza los cinco sentidos, pues todos están comprometidos para aprehender el mundo, desvinculándose de la tradición occidental que privilegia ante todo la visión. La pedagogía convencional imprime prejuicios, reproduce convenciones y conceptos erróneos sobre el niño/a, lo que finalmente afecta su (de) formación (Salinero, 2012:6).

Mistral propone una analogía entre el niño/a y el ciervo (Niño ciervo: nombre extraído del *Poema de Chile*), la que a su vez se presenta como una categoría para describir al niño/a en su complejidad y particularidad. De esta manera, el niño o niña juega un nuevo rol activo en el proceso de aprendizaje. El ciervo es un animal de sensibilidad fina, de gran belleza y elegancia, nos dice Mistral. Representa la inteligencia por sobre la fuerza, ve más de las veces sin ser visto y para la poeta encarna la figura de lo perfecto. La imaginación creadora es una de sus cualidades, la conjunción de los sentidos es su forma de estar en el mundo.

La pedagogía poética requiere que el adulto/maestro que acompaña al niño en la tarea, cambie su modo de pensar y actuar en el proceso de aprendizaje. Al decir de Alejandra del Río, muchos profesores hacen esta labor intuitivamente. El que enseña, nos dice, va siempre junto al que aprende. Si el profesor o maestra estuvieran abiertos a esta relación dialógica/dialéctica, su labor superaría los campos de la enseñanza tradicional y se convertiría en un vínculo emocional positivo:

Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este sople de aliento si es puro e intenso (Mistral en Scarpa, 1979:9).

Mistral esboza que el maestro debe ser capaz de ser creativo, engarzar su experiencia de infancia con la experiencia histórica, dosificarla con su experiencia y con su oficio pedagógico, de esta manera cobra vigencia la importancia del uso biográfico, como parte esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

La idea de una pedagogía poética vendría siendo, en el discurso mistraliano, el desborde lenguaje que se apodera del hablar técnico pedagógico y le brinda la posibilidad de hacerlo más plástico, atrayente y

bello. Posibilitaría una forma diferente de relacionarse entre educador y educando, al darle espacio a la libertad en una relación recíproca de conocimiento, creación y ternura. Por esto, la maestra idónea para guiar a Niña Ciervo sería la que concebimos como madre/maestra. (Salinero, 2010: 167).

Es así como Mistral propone ideas que presuponen un pensamiento lúcido, avanzado, donde la educación no sólo tiene lugar en el salón de clases, pues afuera hay mucho que aprender, y el educador/ra debe hacer uso de ello. Conjugar lo que sabe; la teoría, con la experiencia práctica, propia y la de sus educandos. Maestros/as lectoras, el que no ama la lectura, no puede enseñar a amar lo que no sabe cómo amar, creativo, como ya se mencionó, crear sus propias actividades, nacidas del espacio común que le es entregado cada día en su aula.

Lo siguiente es un fragmento de sus *Pensamientos pedagógicos*, publicados en la Revista de Educación, el año 1923:

1. Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
2. Vivir las teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez profesional.
3. Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida.
4. Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?
5. La maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.

6. Más puede enseñar un analfabeto que un ser sin honradez, sin equidad.
7. Para corregir no hay que temer. El peor maestro es el maestro con miedo.
8. Todo puede decirse; pero hay que dar con la forma. La más acre reprimenda puede hacerse sin deprimir ni envenenar un alma.
9. Tan peligroso es que la maestra superficial charle con la alumna, como es hermoso que esté a su lado siempre la maestra que tiene algo que enseñar fuera de la clase.
10. Es un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña métodos para estudiar.
11. Como todo no es posible retenerlo, hay que hacer que la alumna seleccione y sepa distinguir entre la médula de un trozo y el detalle útil pero no indispensable.
12. Como los niños no son mercancías, es vergonzoso regatear el tiempo en la escuela. Nos mandan instruir por horas, y educar siempre. Luego, pertenecemos a la escuela en todo momento que ella nos necesite.
13. El amor a las niñas enseña más caminos a la que enseña que la pedagogía.
14. Estudiamos sin amor y aplicamos sin amor las máximas y aforismos de Pestalozzi y Froebel, esas almas tan tiernas, y por eso no alcanzamos lo que alcanzaron ellos.

15. No es nocivo comentar la vida con las alumnas, cuando el comentario critica sin emponzoñar, alaba sin pasión y tiene intención edificadora.
16. La vanidad es el peor vicio de una maestra, porque la que se cree perfecta se ha cerrado, en verdad, todos los caminos hacia la perfección.
17. En el progreso o el desprestigio de un colegio todos tenemos parte.
18. Nada más triste que el que la alumna compruebe que su clase equivale a su texto.

Otro aporte interesante del pensamiento pedagógico de Mistral, es el entretenimiento que se debe cultivar en el oficio, un divertimento derivado de la amenidad que debe poseer el maestro: “Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida” (Mistral, en Scarpa, 1979: 37)

El maestro debe poseer el don de derribar el tedio que suele caracterizar al ejercicio educativo: “Hay demasiado hastío en la pedagogía seca, fría y muerta que es la nuestra” (Mistral, en Scarpa, 1979:25). La ausencia de alegría en las salas de clases, advierte Mistral, evoca inevitablemente al concepto de “La escuela-madrastra”(Mistral, en Scarpa, 1979:25), donde el goce inicial del niño, al posar sus pies en esta escuela primigenia de infancia, se vuelve una fatiga cargada de desamor hacia lo que es la pedagogía: “La juventud, esa agua viva, no puede amar al que tiene, sobre la lengua viva, la palabra muerta”(Mistral, en Scarpa, 1979: 27).

La Educación Poética Temprana/Pedagogía Poética no implica sólo la adquisición de habilidades escriturales y lectoras; es una visión integral de la

creatividad en la que entran en juego la experimentación con materiales, la vuelta al cuerpo, al goce lúdico de la creación y los vínculos emocionales. Se plantea como una metodología aplicable a la adquisición inicial de la lectura y la escritura, se busca desarrollar un ambiente significativo en el rango de la literatura, hacer despertar el impulso creativo, a través de la creación de cuentos, personajes, historias, trabajar con el relato biográfico, con la metáfora.

La manera de llevar a cabo la Pedagogía Poética se hace óptima al introducir a los niños y niñas en el conocimiento de la literatura, como primera instancia de adquisición de la lectura, ya que aquellos niños y niñas que poseen conocimiento en dicho campo, realizan un mejor aprendizaje en el ámbito de la lectoescritura, por lo tanto sus niveles de comprensión lectora serán más altos.

De alguna forma, las ideas desprendidas de la vertiginosa pluma de Mistral, cobran vigencia en la Pedagogía Poética, donde sus pensamientos pedagógicos/poéticos, se transforman en acción. Esta acción se representa a través de la creación de un dossier de actividades, donde se pone énfasis en el trabajo creativo, grupal, individual, biográfico, lúdico, un impulso hacia el encuentro de la literatura, hacia el encuentro del lenguaje escritor y oral, sublime, en cuanto a ubicarlo en un lugar trascendental, donde el maestro/maestra deberá dominarlo de manera tal, de lograr en sus estudiantes el impulso vital:

El descuido de tu lenguaje envuelve cierto desprecio de los que te oyen. Cuando descuidas tu lenguaje, robas algo a la verdad que enseñas: le robas atractivo sobre los niños, le robas dignidad. Te equivocas al pensar que ellos no saben de eso. Como el rústico, como el payador, como el picapedrero que canta aires hermosos sobre la cantera, el niño entiende; tienen ambos el instinto, no la ciencia por cierto, de lo divino. (Mistral, en Scarpa, 1979: 37-38)

A continuación daremos paso a un apartado, cuyo fin será entregar algunas nociones sobre lo que entendemos por lectura, escritura, comprensión lectora, alfabetización inicial, e imaginación creadora. El objetivo de este estudio no es describir, ni dar a conocer los diferentes modelos, enfoques, métodos,

cuya labor sea enseñar a leer y a escribir, sino que el afán será y es, proponer una serie de actividades, fundamentadas en los preceptos pedagógicos de Gabriela Mistral, que puedan ser aplicadas en las escuelas, como una alternativa a la enseñanza de la lectura y de la escritura inicial.

3. Lectura, escritura, comprensión lectora y alfabetización inicial.

Siguiendo las palabras de la poetisa y educadora chilena: Gabriela Mistral, todos y todas quisiéramos que el acto de leer sea un ímpetu casi carnal, que se sienta el goce por la lectura, y que ésta sea capaz de transportarnos a mundos fantásticos, donde poder reconocernos y desde ahí crear nuevos conocimientos que den sentido a nuestra existencia. Sin embargo, y al decir de Wolf (2006:19), no hemos nacido lectores, puesto que fuimos los seres humanos los que inventamos la lectura:

Y con este invento modificamos la propia organización de nuestro cerebro, lo que a su vez amplió nuestra capacidad de pensar, que por su parte alteró la evolución intelectual de nuestra especie. La lectura es uno de los inventos más notables de la historia, una de cuyas consecuencias es precisamente la posibilidad de dejar constancia de esta última. El invento de nuestros antepasados pudo aparecer solo gracias a la extraordinaria capacidad del cerebro humano para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes, un proceso posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse de acuerdo a la experiencia.

La lectura y la escritura que no están dotadas genéticamente y por tanto necesariamente dependerán de un impulso para así poder desarrollarse. Impulsos que deberían seguir las costuras de la creatividad, curiosidad natural y de crecimiento en función de los aprendizajes adquiridos. Así como la inteligencia se estimula para que siga su curso normal de desarrollo, la lectura y la escritura necesitan lo mismo.

La lectura es un acto personal, dinámico, donde se complementan dos acciones fundantes; descifrar y construir significados. Como nos cuenta Goodman (2006), existe una relación íntima entre lector y texto escrito

(independiente de la naturaleza del texto en cuestión), donde el lenguaje se vuelve polisémico (citando a Bajtin), puesto que un texto está en constante diálogo e interacción con su interlocutor, en este caso los múltiples lectores con los cuales se enfrenta, por lo tanto las interpretaciones y mundos creados en cada lectura dependerá de los valores, conocimientos y experiencias de cada lector. Acá podemos citar lo que nos dice Mistral, donde todo acto de aprendizaje, no está desvinculado del que enseña ni del que aprende.

Carlino (2010), señala que los procesos de lectura son altamente interactivos, dinamismo interpuesto entre la relación texto/lector, lector/texto. La lectura es además, un proceso estratégico, en donde el lector debe cooperar con el texto que lee, para así reconstruir un significado coherente. De esta manera los estudiantes se familiarizan con la lectura y la escritura, independiente del modelo o método con el que se les está enseñando. Para que este aprendizaje supere el campo técnico, instrumental, donde el enfoque pasa por adquirir y saber qué sonido asignarle a un símbolo determinado, es decir qué sonido se le asigna a cada vocal y a cada consonante, además de las combinaciones posibles entre ellas, además del campo semántico; de los significados, deberá vincularse con el texto: conocerlo, re-conocerlo, para desde interactuar con él, y crear significado.

El lector organiza el texto, y le otorga sentido, se guía por un propósito e incorpora su campo de experiencia personal. Selecciona y se guía en función de sus objetivos lectores. Asimismo Carlino (2010), señala que la interacción se vincula con el ejercicio de recepción, operación y un posterior y final ejercicio de interacción e interpretación, donde la acción de leer requiere de múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, uno de manera ascendente; del texto al lector, y otro de manera descendente; del lector al texto. Según la autora existen también otros elementos, que cobran vigencia, como por ejemplo los propósitos de la lectura, los procesos de selección empleados por el lector, las operaciones guiadas por el lector y las guiadas por el texto, y los procesos de búsqueda y conocimiento empleadas por el lector.

La lectura precisa de ciertos ejercicios de reconocimiento, de técnicas que se van adquiriendo en la práctica y que se valen de nuestra experiencia, sin embargo la lectura como tal, y como señala Goodman (2006), no es un simple acto de reconocimiento de letras y/o palabras, no sólo se enfoca en darle un sonido específico a un fonema en particular, sino que hay que tener en cuenta que los textos representan más que un entramado de palabras, y que para poder dar significado a un texto, es necesario tener control sobre cómo funciona el lenguaje, y de cómo se construyen los textos, y por tanto será necesario contextualizar la lectura desde el mundo real de la creación.

Siguiendo con Goodman, a medida que los lectores usan claves proporcionadas por el texto lingüístico, utilizan también sus creencias y conocimientos del mundo para poder comprender la lectura. Esto sin duda apunta a la idea de que los niños y niñas llegan con cierto bagaje, el cual se ha recabado a lo largo de su corta pero fructífera experiencia de infancia.

La lectura posee alcances trascendentales en la vida de los estudiantes, es así como Solovieva y Quintana apuntan hacia la importancia del capital cultural; bifurcado en el acceso al arte, a la literatura y a la lectura de textos variados (no sólo relegar el ejercicio a lectura de textos escolares). Estos elementos condicionan a la actividad lectora, subrayando en que su dominio y frecuencia, guiarían a los estudiantes hacia un futuro escolar mejorado. Ejemplos son que un buen lector posee una mejor ortografía y escribiría mejor, por tanto su relación con el conocimiento en todas las materias escolares será mejor, ya que cada asignatura precisa de una lectura adecuada para su entendimiento y posterior relación con las experiencias que cada uno posee.

Según Kalman (2008), el leer y el escribir son prácticas sociales, aprendemos de los demás a través de la interacción. Aprender a leer y a escribir, tal y como lo menciona la autora, es aprender a participar de estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué, para quién o quiénes:

En una sociedad como la nuestra, el uso de la escritura es amplio: incluye eventos tan diversos como seguir instrucciones escritas, leer mapas, mandar y recibir cartas y oficios, escribir cheques, interpretar notificaciones bancarias, seguir recetas de cocina, leer textos extensos y muchas otras actividades (Kalman, 2008:2).

4. Comprensión lectora

Se suele asociar a los procesos de comprensión lectora, con la decodificación de un sistema de signos determinado, concluyendo que acabada dicha acción, se lograría una comprensión de los mismos. Sin embargo, la comprensión lectora trasciende al ejercicio de la simple decodificación, entendiendo que éste sería un primer nivel de procesamiento, necesario, por cierto, para posteriormente realizar acciones más complejas, que finalizarían en una comprensión global del texto que se pretende trabajar. Existen, además diversos elementos; estrategias de aprendizaje, que en su conjunto ejercerían un rol fundamental, imprescindible, para que así el lector pueda lograr una comprensión cabal y con sentido, entendiendo, por cierto, que estas estrategias son divergentes en su naturaleza y particulares en su acción.

Tales estrategias se pueden identificar desde la individualidad de acción, esto implicaría el conjunto de estrategias que cada lector utiliza para construir un conjunto de ideas y representaciones que lo llevarían a la comprensión del texto. Tenemos, además, aquellas que se enmarcan en la serie de estrategias que emplean los docentes en su ejercicio de aula, para lograr que sus alumnos comprendan lo que leen, y por último aquellas identificadas, diseñadas, definidas e implementadas, por aquellos académicos e investigadores, que tienen como finalidad, investigar las distintas vertientes existente en función de los procesos implicados, tanto en la lectura, como en la escritura, y por cierto desde las distintas disciplinas a fines.

Lo anterior cobra sentido, si en la esferas de la pedagogía, en su campo evaluativo, existen instrumentos de evaluación, que entre otras cosas, tienen

como finalidad medir la comprensión lectora. Léase PISA, ENLACE (En México), SIMCE (En Chile), y así sucesivamente a nivel global. Por tanto urge, desde el aparataje de las políticas educativas, diseñar planes y programas de estudio que versen sobre cómo ayudar a sus alumnos a lograr mayores índices en materia de comprensión lectora, y de esta manera es donde los estudios relacionados cobran vigencia.

Al decir de Beuchat (1):

Para quienes estamos en contacto directo con la enseñanza de la lectura en todos los niveles, no cabe ninguna duda de que el problema más analizado y discutido actualmente, es el de la comprensión lectora. Se afirma que leer sin comprender no es leer, y es así como han surgido diversas teorías, que han intentado introducirse en este complejo y multidimensional proceso, con el fin de desentrañar una serie de incógnitas y poder echar luces sobre las estrategias que han de seguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante pareciera ser que los intentos surgidos al alero de múltiples investigaciones de corte empírico, suelen quedarse en el ámbito más bien académico, que trascender a los espacios escolares, esto posiblemente se deriva a que además no existe un consenso en cuanto a cuál o cuáles serían los modelos, las formas, más apropiados de enseñanza de la lectura y de la escritura, problemática que también implicaría ciertos elementos de corte ideológicos que rondarían dichos procesos.

Por lo tanto, dentro de ese equilibrio armónico durante la lectura, deseado, dependerá, en primera instancia, de una adecuada decodificación del sistema de signos presentes en el texto, y esto se verá reflejado cuando el lector pueda conseguir un estado de comprensión tal, que lo conducirán a un entendimiento del sentido del texto, además de asociar, interpretar dicho contenido con sus vivencias, experiencias y conocimientos previos. Y de esta manera crear, construir y reconstruir conocimiento, que podrá ser pertinente o no, de acuerdo a las expectativas que cada lector tiene en función de una lectura determinada.

La comprensión lectora, al decir de Madrugá y otros (2002:3):

Supone la construcción de una representación del significado global del discurso, lo que parece depender de un proceso relativamente complejo y de carácter interactivo, en el que el individuo pone en juego distintos tipos de conocimientos. En consecuencia, se ha interpretado como un proceso cognitivamente demandante que, presumiblemente, debe comprometer los limitados recursos de almacenamiento y de procesamiento de la Memoria Operativa.

Interactivo, en cuanto existe una interrelación activa entre la información que entrega el texto, y la recepción del lector, pues al ser un proceso altamente complejo, cognitivo, el lector deberá hacer uso de una serie de estrategias para poder en primera instancia decodificar las palabras. Asunto que a medida en que el lector se vuelve más avezado, se volverá un acto inconsciente, puesto que los niños en sus inicios como lectores, realizan una decodificación más lenta, una suerte de reconocimiento de cada signo lingüístico, para luego ingresar al nivel semántico, donde extraerá el significado que entrega cada signo, posterior a ello se resuelve el ejercicio para llegar al entendimiento global del texto.

Desde esta perspectiva al decir de Solé (1997:3), un enfoque interactivo, implica por tanto, un lector activo, el cual:

Procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Vieiro y Gómez (2008:142), proponen lo siguiente (en función de entender mejor lo expuesto en los párrafos anteriores), a fin de identificar los pasos a nivel de lector que se emplean en el proceso de comprensión de un texto:

Los lectores llegan a alcanzar, una vez que se convierten en ávidos comprendedores, infinidad de estrategias para la comprensión de los textos que según Paris y cols. (En Vieiro y Gómez, 2008) siguen esta pauta de desarrollo:

1. En el período comprendido entre los 7 y los 13 años, se produce un aumento considerable de las estrategias de comprensión;
2. Muchas debe aprenderse de forma explícita, mientras que otras debe aprenderse con la práctica;
3. Los lectores principiantes (menores de 10 años) necesitan de una guía en el uso de estrategias, pero a partir de esta edad las comienzan a utilizar de forma espontánea;
4. Los lectores jóvenes tienden a leer de forma lineal del principio hacia el fin, mientras que los adolescentes hacen búsquedas hacia adelante y hacia atrás;
5. Inicialmente, las estrategias se aplican en segmentos textuales cortos;
6. La adquisición progresiva y el control de las estrategias se debe a los procesos metacognitivos”.

Retomando a Solé (1997), cuando un lector está en condiciones de realizar procesos de decodificación óptimos, realiza, además, ciertos “procesos básicos”, como lo serían la atención, discriminación y memoria, los cuales no serían específicos en el ámbito de la lectura. Posterior a ellos, y como lo hemos mencionado anteriormente, el lector hará uso de complejos mecanismos de asociación, donde se activarán sus “esquemas de conocimiento”, que pueden ayudar o no a los procesos de comprensión. Sin embargo, la comprensión de lo que se lee, según Palincsar y Brown (1984) (En Solé, 1997:5), dependerá de la presencia de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su superestructura y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto (de lo que hemos llamado más arriba "conocimiento declarativo" o "esquemas de conocimiento").
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Asimismo, Solé (1997:5-6) sugiere una serie de estrategias, a propósito de la tercera condición propuesta por Palincsar y Brown:

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender.
3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

La comprensión lectora sigue las finas costuras de los complejos procesos cognitivos, en materia de comprender, interpretar, asociar el contenido de un texto, con nuestros esquemas, representaciones, para desde ahí crear y recrear conocimiento. Sin embargo, el ejercicio está relacionado, asociado a otros procesos, sin los cuales, no podríamos lograr una comprensión cabal del enunciado, y que de alguna u otra manera se enunciaron en los párrafos anteriores.

Queda en el tintero, un factor de vital importancia; aquel relacionado con el contexto sociocultural, en donde se enmarca el proceso lector, y por tanto la comprensión. Al decir de Hernández (2005:6):

La comprensión de lectura es un proceso constructivo efectuado por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto sociocultural donde éste ocurre (Smagorinsky, 2001). Por tanto los significados y sentidos que construimos en la lectura no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad. Los significados son de hecho una auténtica construcción social, entre autor, lector y contexto; surgen de una situación comunicativa-social.

Tradicionalmente las escuelas manejan una batería de enseñanza de la lectura y la escritura, a través de un método, el cual puede variar en cada institución escolar. Se comienza con el ejercicio de asociar un sonido a una grafía o símbolo (método fonético), para este caso asociar un sonido a cada vocal y a cada consonante. Posterior a ello se hacen asociaciones silábicas, comenzando con el uso de las vocales y consonante más fáciles de aprender. Una vez que los niños aprenden a decodificar el sonido asociado a cada silaba, y de esta manera realizar una lectura de lo escrito, podemos decir que ese niño está alfabetizado. Sin embargo estos procesos han causado gran polémica, en cuanto a que tales procesos no implicarían necesariamente una comprensión de lo leído, ni considerar el gran atributo de lo que realmente significa nombrar el mundo a través de la lectura y de la escritura.

Lo anterior, se puede tomar desde una vertiente, en donde la lectura y la escritura aparecen como habilidades adquiridas a cierta edad, generalmente a edad temprana, y que además existen agentes, por lo general las instituciones escolares, que se encargan de su enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que este ejercicio corresponde a una convención aprobada y socializada a nivel escolar, la lectura y la escritura, trascienden a este mero hecho.

5. Alfabetización inicial

La importancia de la alfabetización es constantemente reafirmada como derecho y necesidad. Tanto así que muchos gobiernos, en sus programas de ejecución, y desde una visión histórica, han contemplado el ejercicio de la alfabetización como uno de sus postulados de acción. Al decir de Arizpe (1999),

durante la década de los 70 hubo un auge de las campañas de alfabetización, sin embargo son criticadas en función de detectar los fines funcionales de dichos programas, más que proveer herramientas dignificantes. Por ejemplo se criticaron las campañas de la UNESCO por promover la alfabetización “funcional” que permitía el desarrollo socioeconómico, pero que no tomaba en cuenta intereses personales ni promovía una conciencia social. Paulo Freire expuso la naturaleza política del término y la manera en que funcionaba en contra de los intereses de los supuestos “alfabetizados” al marginarlos aún más, ya que solo les ofrecía un acceso limitado al conocimiento tanto del mundo como de sí mismos, Arizpe (1999).

Suele aparejarse el concepto de “alfabetización”, asociado al que sabe leer, y desde esta coyuntura, el aprendizaje de la lectura y de la escritura trascienden al solo hecho de la adquisición de una serie de habilidades, pues se entienden como procesos, abordables desde una gama de disciplinas, donde las cuales la escritura y la lectura son parte de un entramado de funciones sociales y psicológicas, actuales y constituidas a los largo de la historia, como parte del desarrollo de las sociedades.

La alfabetización, al decir de Street (2009) representa una preocupación constante en la modernidad, en tanto que ésta representa un uso penetrante y diverso en las culturas, por tanto afecta directamente la vida personal y la vida social de los sujetos. Las vertientes de estudio hacen uso de la exploración de la naturaleza y desarrollo de los sistemas de escritura, de las relaciones entre habla y escritura, de la historia de los usos sociales de la escritura, de las evoluciones convencionales de la lectura, de las dimensiones sociales y de desarrollo en cuanto a la adquisición de competencias de lectura y escritura, en general; las dimensiones conceptuales y cognitivas de la alfabetización como un conjunto de prácticas sociales.

La educación es una herramienta que posibilita insertarse en el sistema cotidiano y formal, sirve, además, para aprender los códigos sociales necesarios de una determinada cultura. Leer y escribir nos abre las puertas y nos permite

ser visibles y menos marginados ante un espacio letrado y estructurado en función de sociedades altamente sofisticadas. Se trata de sobrevivir, así como menciona Meek (2008), lo seres humanos estamos obligados a vivir y convivir en un mundo, en donde la cultura escrita prevalece.

Las instituciones escolares han tenido como objetivo fundamental, alfabetizar a sus alumnos, y este proceso comienza con la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura inicial, en los cursos de educación preescolar y de educación básica. La meta de la enseñanza, por cierto, de la lectura y de la escritura en las escuelas, es desarrollar las competencias básicas de la comunicación.

Si bien es cierto que se aprende cuando se cuenta con el bagaje y experiencia necesaria, las familias y los profesores, en primer término, y el resto de los agentes pedagógicos (tanto internos como externos), tienen la gran responsabilidad de encontrar el modo de presentar los contenidos pertinentes para facilitar, y sobre todo, hacer lo más satisfactorio posible el acercamiento al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Esa manera, en cómo se internalizan dichos procesos, será determinante en el ejercicio futuro, pudiendo determinar la trascendencia de dicha habilidad en el diario vivir. Diversos estudios han demostrado que aquellos niños, que tienen un buen manejo de la lectura y de la escritura desde la infancia, son en el futuro buenos estudiantes, y por lo tanto logran cierto éxito académico que les permite acceder a la educación superior, y por tanto hacer uso de esas habilidades en pro de sus anhelos de vida.

Muchas han sido las investigaciones, que en su conjunto, buscan comprender y encontrar aquellos modos más satisfactorios que permitan un acercamiento significativo hacia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura inicial. Existen aquellas en las que se fusionan la teoría con la práctica, a fin de seguir las costuras a nivel epistemológico, otros en cambio, se aventuran en proponer métodos; metodologías que pretenden de alguna u otra manera encausar las acciones a fin de adquirir las habilidades escriturales y de lectura. Sin embargo, podemos advertir, que algunas logran ser pertinentes y

favorables, en función de lograr aprendizajes que logran trascendencia en la vida de los sujetos, otras en cambio, producen cierto estancamiento en los aprendizajes, en donde lo adquirido se torna instrumental, más que provocar cambios sustanciales en la relación sujeto/lectura/escritura, prevalecen acciones de tipo mecánicas por sobre el encantamiento que provee el mundo alfabetizado.

Podemos desprender de lo anterior los señalamientos en cuanto a considerar los procesos de alfabetización como un simple proceso de codificación o como un sistema de representación, donde los niños son agentes activos en constante cuestionamiento del mundo que los rodea, el cual se trata de un mundo gráfico; ven objetos reales, representaciones y diversos signos, y desde temprana edad el niño se empapa de este mundo de infinitos significados y aporta sus propias estrategias a fin de descifrarlo. Colomer (2010) advierte que si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas, ni ejercitar con ello procesos de comprensión asociados al campo experiencial de cada estudiante.

Como se mencionó anteriormente y retomando las palabras de Colomer (2010), las instituciones escolares tienen como objetivo lograr que al final de los ciclos escolares los jóvenes cumplan con competencias lectoras y escriturales óptimas, dentro de las sociedades alfabetizadas en que nos encontramos inmersos, sin embargo, diversas investigaciones relacionadas con el campo de la comprensión lectora, y con aquellas en que converjan los hábitos lectores, hablan de que precisamente estos objetivos no son cumplidos por las escuelas. Siendo aún más categóricos las instituciones en su conjunto de acciones logran más bien formar lectores "Robot" (Colomer, 2010), y las sociedades escolares

en vez de acompañar a sus estudiantes por la senda de formar lectores óptimos, los llevan por el camino de la precariedad. Resulta pertinente en un escenario tal, investigar sobre los aspectos sociales que rodean a la lectura, (Colomer, 2010).

6. Uso de la imaginación en los procesos de adquisición inicial de la lectura y de la escritura.

Retomando lo que se dijo en los primeros apartados: El niño es un ser ávido por descubrir, recrear mundos y por sobre todo; crear mundos. La pedagogía, en su acción escolar, castra esta capacidad, que aparece naturalmente a edad temprana, y que suele manifestarse a través de la imaginación; de la fantasía. El formato inicial de la educación, se aleja cada vez más de utilizar la imaginación como herramienta en los procesos de adquisición de los aprendizajes, y de lo que es el juego lúdico.

Según Vigotsky:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no solo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía (Vigotsky, 2008: 11).

Llamaremos actividad creadora a: “Toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (Vigotsky, 2008: 11).

Durante la infancia temprana suceden procesos complejos y maravillosos, que sentarán las bases de la relación entre enseñanza y aprendizaje, que ocurren en cada niño, de manera única y particular. La familia, en primera instancia, es la encargada de proveer los primeros elementos que constituirán el capital cultural de cada niño, en segunda instancia están las instituciones escolares.

Las instituciones escolares están diseñadas para enseñar y proveer los conocimientos necesarios para formar sujetos aptos, en función de las necesidades económicas, culturales, políticas de cada sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones las prácticas no responden a formar niños que tengan un acercamiento amable frente al conocimiento, sino que se desvincula del ejercicio significativo, que implique que cada niño se apropie de los aprendizajes, que encuentre el sentido al acto en sí, y que desde allí se asome a la vertiente infinita del conocimiento.

Uno de los procesos que tiene lugar en los albores de la primera infancia es el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Mucho se ha discutido al respecto, en cómo, o cuál es el mejor camino a seguir en función de su enseñanza, así como también a lo largo de la historia se han diseñado una serie de “métodos”, que tienen como objetivo el coqueteo con la enseñanza de tal habilidad.

Es la escuela, por tanto donde tendrá lugar la adquisición inicial de la lectura y de la escritura, salvo en algunos casos en que la familia y las instituciones de educación preescolar, comienzan cierto apresto/inicio en su enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionó en los primeros párrafos, la imaginación es un elemento primordial en la adquisición de nuevos aprendizajes, la lectura y escritura no escapan a tales supuestos, puesto que se presenta como el punto de inicio en la creación de nuevos conocimientos, es el sustento que a nivel

histórico el hombre ha utilizado para crear, sobre todo que la imaginación no es una agente ajeno a los contextos cotidianos, sino que es parte de la realidad.

Vigotsky plantea que existen 4 fenómenos básicos de ligar la imaginación con la realidad:

1. Vincular la fantasía con la realidad por medio de la realidad y estos elementos son extraídos de las experiencias de los niños.

2. Cómo vincular la fantasía y la realidad la cual no se realiza construyendo fantasía sino con productos preparados de dicha fantasía.

3. Relación entre función imaginativa y la realidad por medio de las emociones expresadas en imágenes.

4. Conectar estas 3 formas a fin de representar algo nuevo diferente.

Asimismo Vigotsky define actividad en cuando a la imaginación como:

1. Creadora (combina y crea). El cerebro es un órgano combinado, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos (crea nuevas imágenes y acciones). Ésta le permite ser un hombre proyectado hacia el futuro y poder modificar su presente.

2. Fantasía cristalizada. Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales (un cambio de lo más simple a lo más perfeccionado).

3. Reproductiva. El hombre reproduce o permite (con mayor o menor presión algo ya existente) normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rasgos de antiguas impresiones. Vinculada con la memoria tenemos (fundamento orgánico).

4. Plasticidad. Es la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios.

7. Imaginación creadora según Vigotsky

No aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde formas básicas y simples a otras más elementales. Toda imaginación se compone siempre de elementos tomados de la realidad, extraídos de la experiencia anterior del hombre. No se realiza entre elementos de construcción fantástica y la realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y determinados fenómenos de la realidad. Enlace emocional. Toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes referentes con ella. Todo sentimiento posee una expresión interna manifestada en la sección de pensamientos, imágenes e impresiones. Imagen cristalizada. Toda la experiencia anterior crea una nueva (objeto) que no existía en la realidad.

Capítulo III

Diseño metodológico

1. Paradigma de investigación

Escoger el diseño metodológico de un estudio, en ciertas ocasiones, resulta ser un arduo trabajo. Si bien es cierto, existen varias técnicas, metodologías nacidas al alero de las ciencias sociales, que están al alcance de todo investigador, sin embargo será este último, el que de manera acertada, con cierta dosis de coherencia, tendrá que escoger cuál o cuáles serán las más apropiadas para así dar curso a su investigación. La pertinencia y claridad es fundamental, puesto que cada metodología no se presenta como una receta, con sus respectivos pasos a seguir, sino que será el investigador quien realice una indagación, con el fin de dar con el enfoque a nivel epistemológico que más le sirva, para así encontrar las respuestas a sus interrogantes, y posteriormente crear conocimiento.

La investigación que se propone tiene como objetivo conocer los alcances de la pedagogía poética como herramienta de trabajo para la adquisición de la lectura y escritura inicial. Los sujetos crean y recrean significados de manera particular, puesto que el mundo social se encuentra lleno de significados, y para llegar a la comprensión de los mismos, es preciso contar con una perspectiva que permita un mayor acercamiento al objeto de estudio. En este caso, conocer cómo los niños y niñas realizan sus primeros acercamientos hacia tales procesos, y por cierto, en aquellos que ya adquirieron dichas habilidades, de qué manera ejecutan el ejercicio lector y escritural, para posteriormente conocer la policromía de las recepciones, aplicaciones y elementos creativos, en el marco de la implementación de la pedagogía poética.

Mi labor como investigadora será por tanto, acercarme hacia esos significados, comprenderlos, interpretarlos, pero incorporando la perspectiva de

los autores; crear una dialéctica, que se transfiera al papel, y desde ahí se tome la pluma para crear conocimiento.

Para cumplir con lo anterior, la siguiente investigación se planteó en un comienzo desde un nivel exploratorio, para luego dar paso a una intervención más activa y participativa, con el fin de trabajar de manera colaborativa en la resolución del problema. En un comienzo no tenía mayor información sobre el tema a tratar, y las investigaciones al respecto son muy pocas, sin embargo en la instancia de no agotar nuestro interés en el estudio y dada la relevancia del mismo se optó por realizar una investigación-acción participativa, por ser la mejor herramienta metodológica del profesorado en la construcción de conocimiento desde su práctica.

Como elementos fundantes de la investigación-acción-participativa, se contempla (Ander-Egg, 1990: 4):

1. En tanto investigación, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica.
2. En cuanto acción, significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento.
3. Y, por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (equipo técnico o agentes externos), como la mismas gentes destinatarias del programa, que ya no son consideradas como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados.

La investigación-acción según Elliott (en Latorre, 2003:1) se define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Se entiende como una reflexión frente a situaciones humanas vividas, donde aquellas acciones se encaminan hacia la modificación

de una situación social específica con el fin de comprender con mayor profundidad su problemática.

Latorre (2003: 9) señala que:

La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico». Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993).

Para Kemmis (en Latorre, 2003:2), la investigación-acción no sólo se enmarca en una ciencia práctica y moral, sino que también como una ciencia crítica:

Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Asimismo; Kemmis y Mc Taggart (en Latorre, 2003: 3) señalan las principales características de la investigación-acción:

1. Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
2. Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
3. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
4. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
5. Induce a teorizar sobre la práctica.
6. Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

7. Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
8. Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
9. Realiza análisis críticos de las situaciones.
10. Procede progresivamente a cambios más amplios.
11. Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

El diseño, como ya se mencionó, se planteó desde la perspectiva que otorga la investigación acción, dado que la naturaleza de la misma permite un mayor acercamiento al objeto de estudio. El grupo será mencionado a continuación, así como los espacios, los métodos de recogida de datos, los instrumentos empleados.

2. Participantes y escenarios

La muestra versó en dos puntos de indagación; el primero en Santiago de Chile, específicamente en un grupo de educación comunitaria, la cual se viene ya realizando desde finales del año 2009, ubicado en una sede social de un grupo de pobladores y pobladoras, en la zona sur de la capital, emplazada en la comuna de La Pintana; Santiago de Chile, donde realicé experiencias pedagógicas con niñas y niños entre 4 y 16 años de edad, además de la constante participación de sus familias, en torno a la ejecución como tal de la Pedagogía Poética, entendiendo esta última como una metodología pedagógica de aplicación, que utiliza la literatura y el impulso creativo para trabajar la adquisición de la lectura y escritura inicial.

El segundo punto de indagación e implementación fue en un curso de educación preescolar, en un colegio de la comuna⁴ de Ñuñoa, en Santiago de Chile.

Asimismo para realizar una mayor exhaustividad en la recolección de información, se entrevistó a agentes educativos que han tenido algún contacto con la implementación de la educación poética, como por ejemplo: Alejandra del Río; poeta y pedagoga de la creatividad, quien ha implementado metodologías creativas, tanto en Chile, como en Alemania. Es importante destacar que la información desprendida del contacto con Alejandra del Río, sirvió para sustentar algunos apartados teóricos de la presente investigación.

La recogida de datos tuvo lugar en la sede social del movimiento de pobladoras y pobladores, ubicada en la zona sur de la ciudad de Santiago de Chile, específicamente en la comuna de La Pintana. Una segunda recogida de datos, tuvo lugar en un colegio, ubicado en la comuna de Ñuñoa en Santiago de Chile.

3. Estrategias de recogida de datos

En primera instancia utilicé la observación participante como técnica de recogida de datos, con el fin de acercarme a las conductas a través del contacto directo. La observación busca obtener datos de la conducta a través del contacto directo y en situaciones directas. Es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos. La observación fue participante y si nos centramos en los planteamientos de Taylor & Bogdan (1986), se puede decir que la observación participante, implica participar en el mundo social, cualquiera que sea el papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación. Como participantes del mundo social, también somos capaces, al menos en anticipaciones y retrospectivas, de observar nuestras actividades -desde fuera-, como objetos de un mundo en constante cambio.

⁴ Delegación.

Las observaciones que detonaron la siguiente investigación, se llevaron a cabo en la sede social de una escuela comunitaria, en la zona sur de la ciudad de Santiago de Chile, específicamente en la comuna⁵ de La Pintana. Las observaciones comenzaron como tal desde marzo del año 2010, a la fecha, sin embargo los primeros acercamientos hacia el grupo se realizaron durante diciembre del año 2009, con el fin de conocer el espacio, las familias, niñas y niños, con quienes se haría el trabajo, además de exponer las razones de la investigación y de levantar propuestas en conjunto, en función de realizar las actividades enmarcadas en el estudio.

Una segunda secuencia de observaciones, cobró ejercicio en un Colegio de la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile, en un pre kínder, de educación preescolar. Era aproximadamente un grupo de 25 niños y niñas, entre 4 y 5 años de edad. Las observaciones y la acción participante se realizó en el transcurso de 5 a 6 meses. Entre los años 2010 y 2011.

Como segunda estrategia de recogida de datos utilicé la entrevista, la cual es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra (entrevistado/informante), para obtener datos sobre un problema determinado. Es una entrevista personal que utiliza la indagación exhaustiva para lograr que un solo informante (entrevistado) hable libremente y exprese en detalle sus creencias y sentimientos sobre un tema, y sus principales objetivos es ir más allá de las reacciones superficiales del sujeto, descubriendo las razones fundamentales implícitas en sus actitudes y comportamiento. Asimismo descubrir qué piensa el sujeto respecto al problema. Cabe señalar que se entrevistó a la pedagoga de la creatividad: Alejandra del Río, en enero del año 2012. En esa oportunidad, la profesora aportó con documentos, pertinentes, que sirvieron para sustentar teóricamente algunos apartados de la siguiente investigación.

⁵ Delegación

4. Instrumentos de recogida de datos:

La recogida de datos contempló la utilización de registros y notas de campo, realizadas en el marco de mi observación participante. Asimismo se emplearon recursos tecnológicos (grabadoras, cámaras de video y fotográficas), para así tener un registro concreto de los procesos realizados en el marco de la investigación.

En el caso de la reconstrucción de los textos de los niños y niñas de kínder año de educación preescolar, que no manejan aun ni la lectura ni la escritura, se utilizó una USB (Grabadora), para poder capturar las historias creadas por ellos mismos. También se contempló el uso de dibujos e ilustraciones, que dieran cuenta de los procesos, tanto de los niños y niñas de la Escuela Creativa de La Pintana, como los del Colegio Universitario Salvador.

Capítulo IV

Propuestas de intervención pedagógicas

En el marco de la implementación del dossier de actividades de Pedagogía Poética, se escogieron dos espacios pedagógicos para poder llevar a cabo las actividades, enmarcadas en lo que llamamos Pedagogía Poética. Se elaboró una serie de actividades relacionadas con la creación de textos, lectura de cuentos, actividades que trabajen el impulso creativo, a través de la creación de cuentos, personajes, historias, trabajo con el relato biográfico y con la metáfora.

Resulta imprescindible aclarar que se tomaron de referencia los postulados mistralianos, enunciados en el apartado dedicado a describir lo que es la Pedagogía Poética, y de presentar algunas líneas biográficas de la autora y pedagoga chilena. Estos postulados sirvieron para crear una batería de actividades, relacionadas con la creación literaria, el juego lúdico, la construcción de historias y personajes literarios, factibles de aplicar en las escuelas, y que sigan por tanto las costuras de los planes y programas de estudio relacionados con la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la gramática. Tales actividades se han implementado durante el transcurso de dos años, en dos centros educativos: Escuela Creativa y comunitaria de la Comuna de La Pintana, en Santiago de Chile, y en un colegio de educación preescolar, en la comuna de Ñuñoa, también en Santiago de Chile. Las actividades fueron creadas y diseñadas bajo mi autoría, y con la colaboración de Alejandra del Río, quien aportó con la creación de otras.

Cada intervención pedagógica se planificó y diseñó para cada centro educativo. En la Escuela Creativa trabajé con niños y niñas entre 3 y 16 años de edad, en tanto en el colegio, solo trabajé con niños y niñas entre 4 y 5 años de edad. Es importante señalar, que en el marco de la implementación de la propuesta de intervención en la Escuela de La Pintana, ésta se caracterizó por ser más flexible, y un tanto desmarcada de lo que conocemos como educación

tradicional, ya que se trata de una escuela activa, comunitaria y autogestionada por los habitantes de la población donde se ubica, y cuenta, a la fecha, con la asesoría pedagógica de académicos de la Universidad de Chile, quienes siguen el modelo de la Autoeducación⁶. No obstante, la intervención pedagógica realizada en el Colegio, si tuvo que ser planificada, de acuerdo a los planes y programas de la Educación Preescolar de Chile. Sin embargo, la innovación consistió en incluir las actividades diseñadas en el dossier de Pedagogía Poética, como parte de las actividades propuestas dentro de las planificaciones escolares.

A continuación se presenta un cuadro con las actividades creadas, dentro de lo que llamamos Pedagogía Poética. La Pedagogía Poética consiste en una propuesta de intervención pedagógica, que consiste en la aplicación de una serie de actividades, que impulsan la creación de textos literarios, el gusto por la lectura, a través del juego lúdico, sin dejar de lado los programas de estudio escolares.

Posteriormente se presentan dos apartados, donde cada uno de ellos describe las intervenciones pedagógicas y sus resultados.

⁶ Según Salazar (2009), La autoeducación a diferencia de la heteroeducación, emana de la realidad concreta (local) de la vida ciudadana, y retorna a ella para incrementar el grado de humanización de esa vida. La pobreza, la exclusión, la marginalidad o las adiciones escapistas forman parte de esa realidad concreta, y de existir sobre todo en una magnitud significativa- se convierten en el principal objeto de la auto-educación. La heteroeducación, en este sentido, sólo puede ser complementaria (por ejemplo, en tanto es cultura occidental o modelo externo de modernidad), de relevancia secundaria.

1. Dossier de actividades de Pedagogía Poética

Nombre actividad	Descripción actividad
Impulso creativo	<p>Actividad que va desde lo individual a lo colectivo, se trata de construir de manera individual 7 verbos o acciones (en papel blanco de 3*3 centímetros), como por ejemplo: danzar, escribir, soñar, etc., sin importar el tiempo verbal, 7 adjetivos, 7 sustantivos (comunes y/o propios), y 7 conectores y/o artículos (una, él, ellos, para, de, y, con, etc.). Luego se depositan todas las palabras al centro de donde tiene lugar la actividad y los participantes escogen palabras para así armar un texto poético/literario. Luego se exponen los trabajos realizados.</p> <p>Cabe señalar que esta actividad ayuda a reconocer y practicar el uso de los verbos, de los adjetivos, sustantivos, pronombres y conectores (preposiciones, adverbios, ilativos, etc.), posicionándolos en contextos prácticos, además del componente lúdico de la actividad, el cual ayuda al aprendizaje del uso y normas del campo de la gramática.</p>

<p>Yo soy</p>	<p>Se debe contar con un set de timbres de animales u otros objetos escogidos en función de los objetivos trazados para la actividad. Idealmente los animales y/o objetos deben corresponder al contexto cultural de los niños/as. Se timbran las hojas en blanco y luego se reparten, cada niño/a escribe un relato a partir del animal que le ha tocado. Por ejemplo (si el timbre es un águila) soy un águila, vuelo raudamente por el infinito cielo, etc. Esta actividad fomenta el uso del lenguaje escrito y creativo. Se puede utilizar en la evaluación de la escritura personal y creativa, es importante evaluar lo creativo del texto, más que la reglas gramaticales, ya que de esta manera se puede provocar un bloqueo escritural en los niños y niñas.</p>
<p>Preguntas de Neruda</p>	<p>Se reparten las tarjetas con las preguntas de Neruda, y cada niño/a debe responder la que le ha tocado, también la pueden dibujar, en el caso de los niños y niñas que aún no manejan la lectoescritura. Para este caso, el guía/profesor debe leer la tarjeta que le tocó al niño o niña, para</p>

	<p>que después la pueda dibujar. La técnica del dibujo debe ser libre. Después cada niño y niña debe explicar su dibujo, así se practica el lenguaje oral y corporal, aludiendo a que el lenguaje no es solo escrito. Esta actividad privilegia el pensamiento divergente/narrativo, y el uso de la imaginación.</p> <p>Las preguntas de Neruda, pertenecen al <i>Libro de las Preguntas</i>, del mismo autor.</p> <p>Ejemplos de algunas de las preguntas contenidas en el libro (la idea es tener las preguntas escritas en tarjetas plastificadas, para que así sean de fácil manipulación por las niñas y niños, esta actividad también se puede realizar con adultos) son: ¿Por qué los inmensos aviones no se pasean con sus hijos?, ¿Por qué no enseñan a sacar miel del sol a los helicópteros?, ¿Dónde dejó la luna llena su saco nocturno de harina?, ¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces?, ¿Qué guardas bajo tu joroba? dijo un camello a una tortuga.</p>
	<p>Se les facilita una máquina</p>

Fotografía poética

fotográfica al grupo de trabajo, libremente toman fotografías por la escuela, o en el centro educativo en donde se encuentren. También pueden organizar una salida a una plaza cercana. Posteriormente se imprimen las fotografías y se intervienen hojas en blanco con las fotografías y los niños/as intervienen el espacio con algún texto a libre elección, puede ser creado por ellos mismos o de autor.

El grupo escoge si hace las intervenciones de manera individual o grupal.

Esta actividad hace uso del trabajo colaborativo, creativo, del pensamiento divergente/narrativo y de la imaginación. Propicia el reconocimiento de que el lenguaje no sólo se encuentra en los libros de estudio, si no que en todo nuestro entorno. De esta manera se facilita la noción de interacción entre los niños y niñas y el lenguaje, en cuanto a crear textos escritos a partir de elementos presentes en lo cotidiano. Esta actividad puede servir para realizar proyectos de aula, donde pueden converger varias materias:

	<p>educación artística, lenguaje, historia, educación cívica, entre otras.</p>
<p>Viaje metafórico</p>	<p>Entre el grupo de curso se escoge viajar a un lugar determinado. Se fabrican pasaportes, boletos de viaje y se prepara un video para así simular el viaje, posterior a ello se fabrican relatos que den cuenta de la experiencia del viaje. El uso de tics no es imprescindible, se puede hacer uso de imágenes, o de dibujos realizados por el grupo de niños y de niñas.</p> <p>Esta actividad trabaja los textos no literarios (creación de los pasaportes, cartas, postales, etc.), presente en los programas de estudio de lenguaje de la educación primaria. Además se pueden trabajar otros ámbitos, como matemáticas (conteo, numeración, conversión de moneda, etc.), educación artística, lenguaje oral (cada niño y niña puede contar qué le pareció la actividad, o que fue lo que le más le gustó del país que metafóricamente conoció), lenguaje corporal (el jugar a viajar).</p> <p>Esta actividad puede servir para realizar un proyecto de aula, el</p>

	<p>cual comienza a partir de una problemática, en este caso el qué hacer cuando debemos viajar. Puede durar una semana o más, de esta manera cada día se puede trabajar en la realización de cada parte involucrada en la totalidad de la actividad.</p> <p>Esta actividad se sustenta en la idea de reconocer que el lenguaje, tanto escrito, como oral, es necesario en todos los ámbitos académicos presentes en la escuela: matemáticas, historia, etc., y en la necesidad de realizar actividades transdisciplinarias.</p>
<p>Diálogo de comics</p>	<p>A partir de tarjetas con imágenes de comics se debe continuar con un relato. Se pueden juntar dos tarjetas con dos comics diferentes y construir una historia. Por ejemplo, una tarjeta tiene un trozo de un comics de Tín Tín, y se junta con una tarjeta que contenga un trozo de un comic de Condorito, a partir de ambos relatos se reconstruye un relato creativo, no guiado. Esta actividad ayuda a la lectura comprensiva, además de impulsar el uso del pensamiento</p>

	divergente/narrativo y de la imaginación.
Collage poético	Consiste en el montaje de imágenes intervenidas con textos literarios y no literarios. Esta actividad sirve para reconocer los distintos tipos de textos escritos, es decir, el collage se puede realizar con recortes de revistas, de periódicos, de libros, de revistas de comics, entre otros. Se juntan palabras, frases, oraciones, para luego crear textos poéticos.
Oraciones trastocadas	En una base (Pizarra, pared, etc.), se colocan una serie de oraciones incompletas, a un costado se ponen palabras divertidas, para luego intervenir las oraciones con aquellas palabras. Esta actividad trabaja el sentido gramatical, poniendo énfasis en que los textos escritos poseen una coherencia y un orden específico, el cual responde a las normas gramaticales convencionales para el uso de la lengua.
	¿Qué personaje surge del cruce de una animal y una planta?, se reparten dos tarjetas por niño/a,

<p>Animalplanta</p>	<p>una de una planta y otra de un animal. A partir de esto se debe crear un personaje a través del cruce de la planta y el animal. Las tarjetas pueden ser repartidas al azar, o cada niña o niño escogerlas. Es importante confeccionar tarjetas que posean pertinencia cultural en función de respetar los conocimientos y creencias de cada niña y niño.</p>
<p>Carnaval de los animales</p>	<p>Con la música del carnaval de los animales (obra musical de 14 piezas, donde aparecen leones, gallinas, tortugas, canguros, burros y varios animales más) se trabajan las onomatopeyas. Además a partir del sonido emitido por los niños y niñas se les asigna una palabra a cada sonido, de esta manera se puede trabajar el sistema fonético del lenguaje, aprendiendo los fonemas (vocales y consonantes), para luego jugar a realizar combinaciones silábicas.</p>
<p>Acróstico del nombre</p>	<p>Se desglosa el nombre, y con cada vocal y consonante se escribe una palabra a libre elección, pueden ser adjetivos, verbos, sustantivos, etc.</p>

<p>Improvisación del nombre</p>	<p>El grupo de trabajo se reúne en un círculo, para romper el hielo se sugiere la realización de juegos: teléfono, atrapa palabras, para luego jugar a la improvisación del nombre mediante sonidos y movimientos corporales. Por ejemplo, si quiero presentarme como Claudia, hago un sonido como: cacacacacaca, cla, cla, cla (imitando el sonido y el movimiento de una gallina), clau, clau, clau, Claudia..., así después cada niño y niña puede improvisar su nombre de la manera que quiera.</p>
<p>Relato biográfico</p>	<p>Cada niña y niño escribirá su bitácora biográfica. Esta debe llevar sus nombres, apellidos, personajes de cuentos favoritos, libros de cuentos favoritos, poemas, rimas, versos favoritos, escritores favoritos, etc. Después cada niño y niña puede intercambiar sus bitácoras con el resto de los estudiantes. También cada salón puede tener un estante con las bitácoras, para que se puedan continuamente ir completando.</p>
<p>Construcción de poesía colgante</p>	<p>Se crean distintos textos poéticos sobre variadas superficies, se escoge un lugar, pueden ser</p>

	<p>escuelas, barrios, plazas, etc., y hace una exposición colgante de todos los textos creados.</p>
<p>Diario itinerante poético</p>	<p>De manera colectiva se organiza un diario poético. Posteriormente el grupo escoge quién se llevará el diario con el fin de que haga alguna intervención poética, con ayuda de sus amigos, familias, etc.</p>
<p>Taller de papel reciclado</p>	<p>Fabricación artesanal de papel reciclado. Con el papel reciclado se harán libros de autores, simulando las creaciones de animita cartonera (editorial creada en Argentina, que hace libros de autores como Borges, Cortázar, Neruda, Mistral, etc., con material reciclado). De esta manera se pueden hacer proyectos de aula con el fin de crea bibliotecas, ya sea recreando libros de autores reconocidos, o con textos creados por los estudiantes. De esta manera se trabaja el concepto de autoría y creación.</p>
<p>Texto poético colectivo</p>	<p>Cadáver exquisito. Se parte de una frase, para luego crear de manera colectica un gran texto. También, cada educando puede</p>

	<p>crear personajes, y adjudicarle acciones, después de eso, se juntan los personajes, junto a sus relatos y se crea un texto literario colectivo. Para el caso de los niños y niñas más pequeñas, que aun no manejan la lectoescritura, se pueden grabar sus ideas, para luego transcribir la información recolectada, y agregarla al texto colectivo.</p>
<p>Cuerpo poético</p>	<p>De parejas se dibujan los contornos de los cuerpos sobre un pliego de papel kraft. A cada parte del cuerpo se le asigna una palabra poética, escogida por la pareja. Posterior a ello se exponen los cuerpos poéticos.</p>
<p>Cuento vacío</p>	<p>Se presenta una secuencia de imágenes, sin textos, esto es ideal para trabajar con niños y niñas de educación preescolar. Luego cada niño y niña crea personajes e historias que en su conjunto formarán un relato colectivo.</p>
<p>Cuento re-construido</p>	<p>Se construye un cuento con accesorios, es decir tanto la escena en donde transcurre el relato, como los personajes se crean, ya sea en papel de cartón, u otro material. La</p>

	idea es realizar un cuento de autoría, o a partir de uno ya creado. Luego se ponen en una cesta, y a medida que se vaya leyendo o contando el relato, se va construyendo la escena, se pueden ir pegando sobre una pared, para que así los niños y niñas puedan ir viendo cómo se va reconstruyendo el relato con las imágenes.
--	---

2. Implementación Pedagogía Poética en una escuela comunitaria de la comuna de La Pintana, en Santiago de Chile.

El MPST de la comuna de La Pintana, en Santiago de Chile, es una organización social que alberga a 200 familias que se han agrupado en función de una problemática común: “la vivienda definitiva”. Sin embargo, el movimiento no agota su acción en la adquisición de la vivienda propia, sino que también, busca el establecimiento de una comunidad, lo que han denominado “Las Poblaciones del Nuevo Tipo”, desde las cuales se busca generar espacios de poder comunitario, por lo cual se pone énfasis en la educación, tanto de los niños y niñas como de los adultos. Es así como se plantean la posibilidad de la creación de un jardín infantil comunitario, autogestionado, que siga las costuras de la autoeducación, y de la educación popular, como primera instancia de búsqueda hacia el encuentro de una educación pertinente, de calidad, participativa, y democrática para sus hijos.

Entre las líneas de trabajo, la organización planificó la creación de talleres de autoeducación de agentes educativos; orientando el apoyo de la formación educacional de pobladores, para que ellos sean capaces de autogestionar su educación, herramienta fundamental para el ejercicio de una educación emancipadora, democrática, liberadora e igualitaria. Talleres que

comenzaron en marzo del año 2009, y que tienen vigencia hasta la actualidad. Fueron dirigidos por estudiantes y académicos de la Universidad de Chile, entre otras universidades.

De manera paralela se implementó un taller de reforzamiento escolar, donde se desarrollaron prácticas pedagógicas que llevaron a las niñas y niños a relacionarse de otra manera con el saber, donde ellos y ellas fueran protagonistas activos de la propia construcción de conocimiento, favoreciendo en todo momento el descubrimiento, la creatividad y el pensamiento divergente. Elementos que sin duda serán las bases pedagógicas del jardín infantil y escuela creativa.

La organización se propuso, además, la elaboración de un Proyecto Educativo Comunitario, con énfasis en la participación de los pobladores en el proceso de formación educacional. Por lo cual, se hace indispensable el trabajo de las mujeres pobladoras, desarrollando de este modo, la capacidad de empoderamiento y emancipación de las mujeres, creando espacios laborales, generados por ellas mismas y en apoyo a la comunidad.

En cuanto a los talleres de reforzamiento escolar, si bien es cierto, éstos al comienzo respondieron a realizar actividades que pudiesen de alguna u otra manera, apoyar a aquellos niños y niñas, que tuviesen deficiencias en los aprendizajes de las asignaturas de lenguaje, matemáticas, historia e inglés, en el transcurso de su implementación, su foco fue cambiando de objetivo. Esto se traduce, en que si bien había deficiencias, era necesario partir de una base fundamental, que mostraba serias problemáticas, y éstas eran sino, el cómo los niños se relacionaban en el ámbito de la lectura y la escritura.

En función de atender dicha problemática, se cambió el formato del taller, el cual pasó a ser un taller de lectura y escritura, donde confluyeron una serie de actividades, relacionadas en su mayor aspecto con la literatura y la creación de textos creativos, por parte de los niños y niñas que asistían a los talleres.

Cabe mencionar que los talleres tienen lugar en la sede social de la organización de pobladores, los cuales se trasladaron hace unos meses, al nuevo recinto, el que ya toma la forma de la Escuela Creativa.

Los talleres se realizan todos los sábados, desde las 2 de la tarde, hasta las 5 de la tarde. Comenzaron como tal en marzo del año 2009, y tienen lugar hasta el día de hoy, pero ya en un formato dentro de la Escuela Creativa, la que fue construida en el año 2012, y ya cuenta con más de 30 niñas y niños en sus aulas.

En sus inicios contaba con alrededor de 6 a 10 niños y niñas, quienes eran hijos e hijas de los pobladores y pobladoras que participan de la organización social, con el tiempo se fueron sumando más niños y niñas, contando finalmente con un grupo de unos 25 niños y niñas.

La dinámica consistía en planificar actividades enmarcadas en lo que llamamos Pedagogía Poética, término acuñado por la poetisa y educadora chilena Gabriela Mistral, y que bien se explicó en el apartado dedicado a la Pedagogía Poética. Las actividades se planificaron con el conjunto de agentes participantes de la iniciativa, y se realizaron en el transcurso de dos años.

Para los fines de la siguiente investigación, se presentan a continuación solo aquellas actividades relacionadas en el ámbito de la lectura y de la escritura, usando como propuesta didáctica de implementación la Pedagogía Poética. Cabe señalar que también se implementaron actividades en el marco de las ciencias, de la historia, de las matemáticas y en inglés, pero como se señaló, no será pertinente señalarlas en el siguiente apartado.

El “impulso creativo” va desde lo individual a lo colectivo, y consiste, básicamente, en la propuesta personal de siete verbos o acciones sin importar el tiempo verbal, siete adjetivos, siete sustantivos (comunes y/o propios) y siete conectores y/o artículo, para luego compartirlos con el resto y construir, de este

modo, enunciados que, como su nombre lo indica, se rijan por la necesidad de romper las lógicas del lenguaje y la creación.

Actividad: Impulso creativo



Cada estudiante del curso, de un total de 20, entre niñas y niños, creó sus palabras. Luego se dejaron en el centro del salón y se mezclaron. Cada estudiante podía sacar papeles con las palabras escritas por cada estudiante y

elaborar un texto creativo, un texto de carácter poético, pero de creación libre. Acto seguido, los trabajos creados fueron pegados en las paredes y leídos.

El “impulso creativo” parte de la base de utilizar el pensamiento divergente, tanto en la propuesta de las palabras individuales como en el texto final. El pensamiento divergente o narrativo, trabaja desde el uso de la imaginación creadora por sobre los mecanismos repetitivos, que subyacen en la constante de uso— el pensamiento lógico matemático— que se activa en las escuelas desde la infancia, a fin de seguir la normatividad

Los resultados de la actividad “Impulso creativo” fueron alentadores: textos altamente creativos, basados en la imaginación, divertidos, sin prejuicios y basados en las experiencias que les ha otorgado su infancia. Cada niño y niña, trabajó activamente en la creación de las palabras individuales, como del texto creativo. El uso de la imaginación fue fundamental, y el propiciar un ambiente libre de las reglas que caracterizan a la escuela tradicional, fueron cruciales.

Es importante destacar que se pueda pensar en generar escenarios perfectos, sin embargo, eso es imposible. La importancia radica fundamentalmente en crear espacios propicios, en donde cada niño y niña pueda trabajar de manera libre, en función de sus propios intereses y creencias. Esto no implica, por tanto, una educación no planificada e improvisada, sino inclusiva y participativa, donde cada niño y niña se sienta comprometido con lo que hace.

En el acróstico del nombre se trabajaron los adjetivos y verbos, de esta manera el uso de los componentes de los programas curriculares se hace evidente, por tanto la Pedagogía Poética se presenta como una herramienta paralela, y no como un método único, solitario, con pretensiones de obviar los componentes establecidos.

Actividad: Acróstico del nombre



En la elaboración de las oraciones trastocadas, se trabajó la coherencia gramatical y el orden sintáctico de las mismas. De esta manera, las niñas y niños utilizan el componente lúdico, para asimilar las reglas gramaticales, puesto

3. Implementación Pedagogía Poética en un colegio de la comuna de Providencia, en Santiago de Chile.

En el marco de la implementación de actividades relacionadas con la Pedagogía Poética, se realizó un proyecto en el cual se hizo explícito el interés por reforzar habilidades en el ámbito del lenguaje, tanto oral como escrito, a través de la creación de cuentos literarios. En primera instancia se trabajaron distintas estrategias con cuentos de autoría propia, para luego dar paso a la creación de cuentos por parte de las niñas y niños, pertenecientes al grupo de curso. Fue necesario que la investigadora, asumiese el rol de guía, para así facilitar la imaginación y el desarrollo del pensamiento divergente de sus alumnos/as, logrando así trabajos creativos, pertinentes y que reflejasen los intereses de los niños y niñas. Como objetivos a evaluar se contempló la realización de una bitácora grupal, donde los niños y niñas fuesen registrando y guardando los trabajos realizados durante el desarrollo total y final del proyecto de aula, además de la presentación del cuento creado por los niños y niñas, subrayado en la actividad llamada *Cuento Colectivo*.

Fundamentación del proyecto de intervención

El desarrollo de habilidades en el ámbito de la lectura y la escritura se adquiere en los primeros años de edad escolar, sin embargo, diversos estudios demuestran que aún en niveles terminales de educación escolar básica existen niñas y niños con serias dificultades en materia de comprensión lectora, situación que los deja en desventaja frente a otros estudiantes lectores.

La comprensión lectora es un proceso complejo que incluye un conjunto de habilidades, de tipo cognitivas, necesarias para la adquisición de aprendizajes significativos. En primer lugar es preciso entender que el aprendizaje es significativo cuando los nuevos conocimientos, los que pueden ser ideas, textos, conceptos, etc., pasan a significar algo al niño/a, cuando éste es capaz explicar con sus propias palabras el problema al cual se ve expuesto, comprender la relación entre lo nuevo y lo aprendido con anterioridad y desde

ahí elaborar aprendizajes nuevos, los que serán integrados a su propia estructura cognitiva.

La lectura en su conjunto, abarca un gran conglomerado de procesos mentales, lo que se traduce en que el lector deberá activar sus conocimientos en el ámbito lingüístico (Aquel que tiene que ver con las características del texto, su vocabulario, el uso de gramática, y su significado) y extralingüístico (Situación comunicativa, tratamiento de la información), y acto posterior activar sus mecanismos de información almacenada en su memoria, para luego dar paso a la integración, logrando así que el ejercicio sea significativo.

Hoy en día nos encontramos frente a un escenario social y cultural sobrecargado, acto que se refleja, además, en la cantidad de información que recibimos a diario. Información, que debemos decodificar, comprender e interpretar. Sin embargo, ocurre, que el exceso de información y el trato de los contenidos escolares, no siempre incluyen procesos que puedan dar paso al pensamiento divergente, por sobre el conocimiento automatizado, asunto que se refleja en que a veces las niñas y niños se quedan solo en la decodifican (Tramo necesario, pero no único) del texto, por sobre el ejercicio de la comprensión, por lo tanto el acto en sí, no incluye una comprensión cabal, y por lo tanto no se incluyen los procesos de relación e integración de la información, situación que no favorece, por lo tanto a los aprendizajes significativos.

Para tales fines nos brindamos del uso de un proyecto de aula, ya que éste en su conjunto brinda la posibilidad de plantear una problemática en conjunto con las niñas y niños, para luego buscar soluciones a través del consenso colectivo. Por otra parte, el proyecto de aula ofrece un espacio más largo y diverso, esto implica que podemos realizar la actividad durante una semana o más, utilizando actividades que sean el hilo conductor, cada una de ellas, para dar pie a la siguiente. Además de la incorporación de diferentes asignaturas, sin por eso, perder el sentido educativo. Otras de las ventajas del proyecto de aula es que aun así se pueden tomar los contenidos obligatorios del marco curricular nacional, donde la diferencia radica en el trato, en el cómo se

ejecutan las dinámicas, utilizando, sin duda, el paradigma de juego como metodología de aprendizaje, en conjunto con la propuesta de implementación de la Pedagogía Poética.

Es importante destacar las singularidades del proyecto de aula, ya que éste permite hacer una integración plena de los contenidos y en un tiempo que puede variar entre 5 y 15 días. En este tiempo es posible llevar a cabo diferentes actividades que convergen al mismo tema y que hacen posible una continuidad en el aprendizaje, ya que las diferentes actividades a través del tiempo se encuentran también enlazadas de manera coherente y significativa.

Además de lo anterior cabe mencionar que cada actividad por separado tuvo una duración aproximada de una hora, tomando en cuenta que trabajamos con niños y niñas entre 4 y 5 años de edad, los cuales ya son capaces de hacer actividades más extensas a diferencia de los niños de edad más corta, también debemos señalar que en cada actividad y debido a su tiempo se tiene siempre presente el principio del juego, ya que a éste, al tener un sentido fundamental en la vida de la niña y el niño, hace posible la apertura permanente a oportunidades de imaginación, creatividad y libertad. Esto último cobra sentido, en cuanto a que aplicamos la Pedagogía Poética.

Descripción del Proyecto y resultados

Para llevar a cabo las actividades del proyecto de aula, se utilizaron los espacios físicos que brindó el colegio. Además se hizo uso de un notebook y de un proyector para presentarles el video educativo a las niñas y niños. Para la realización de las actividades, se utilizaron cartulinas, lápices, plumones, tijeras, pegamento, recortes y fotografías, y material reciclado.

La primera clase fue en función de la presentación de un cuento de autoría, pero la idea fue hacer una narración interactiva, enmarcada en el dossier de actividades de Pedagogía Poética: *Cuento Re-construido*, donde los personajes (Creados en goma Eva/papel fomi), se fueron integrando al relato a

medida que iban apareciendo, luego se hizo una lectura general del cuento con la escena y personajes incluidos. En la segunda clase se vio el mismo cuento, pero ésta vez con la utilización de Tics. Cada clase se evaluó con el trabajo que debió hacer cada niña y niño, esto se hizo a través de un dibujo o de una creación con masa, plastilina, material reciclado y/o con el apoyo de fichas de comprensión lectora. Cabe mencionar que el uso de las Tics, respondió a una petición expresa de las educadoras del curso, ya que estaban contempladas dentro de las planificaciones destinadas para el desarrollo del calendario pedagógico del grupo.

La tercera clase trató de la inclusión del texto en sí, además de videos que sirvieron de apoyo al relato, esto sin duda con el fin de fortalecer el metalenguaje, y por sobre todo los procesos de recreación mental del relato, por ejemplo si en el cuento se habla del vuelo de un pájaro, incluir a través de un hipervínculo un video donde salga un pájaro volando, o si se habla del sonido del mar, poner una grabación del aquel sonido o un video, esto favorece a que los y las niñas comprendan que en muchos casos los relatos provienen de cosas reales, concretas, y que por la tanto la literatura y los actos de creación pueden surgir desde cualquier contexto. Esto último, se relaciona directamente con el horizonte de la experiencia: crear conocimiento a partir de las experiencias propias, enunciados que identifica muy bien Gabriela Mistral, en sus escritos sobre pedagogía.

Las clases sucesivas incluyeron el reconocimiento de personajes, por ejemplo en la presentación de cuentos de autoría, donde salen varios personajes animales, luego cada niña y niño eligió un personaje y se caracterizó como tal (Con maquillaje para el rostro), para después hacer una mímica del mismo, para que así el grupo de curso descubriese el personaje. Posteriormente se dio paso a la creación del cuento colectivo, pasando primero por el cuento vacío, hasta llegar al cuento creado.

Actividad: Cuerpo poético



Actividad con textos no literarios





Conclusiones

En un mundo donde es necesario aprender a lo largo de toda la vida, saber leer y escribir cobra ribetes de vital importancia.

La alfabetización como tal, no representa solo un cúmulo de habilidades aprendidas con solo fines académicos, sino que trasciende en la vida de los sujetos, puesto que no solo se lee lo que la escuela o los centros escolares exigen, sino que constantemente leemos lo que nos rodea, hacemos una lectura infinita y dinámica de nuestra vida, de nuestro mundo circundante.

Recuerdo que una vez fui invitada a dar un taller de alfabetización, y me encontré con la sorpresa de que en su mayoría, es decir mis estudiantes, eran personas de la tercera edad. Ellos me decían que no iban al taller para leer novelas, sino para leer los letreros de los microbuses, y así no equivocarse de recorrido, para poder ir al supermercado y ver los precios de los productos. Una señora dijo: *yo quiero saber dónde firmo y para qué, para que no me hagan tonta.*

Según Braslavsky (2009) Los niños se interesan por la lectura y la escritura al mismo tiempo que aprender a hablar, no repiten de memoria los relatos escuchados, sino que los reconstruyen, de-construyen y los vuelven a construir en función de sus intereses. Pueden diferenciar dibujos escritos, leer el mundo a través de las imágenes, desarrollar hipótesis en función de lo que ellos piensan de lo que ahí dice con la intención de comprender significados, estructuras y cadencias, aprenden símbolos, relacionan el lenguaje oral con el escrito.

Lo anterior denota la importancia de relacionar el contexto inmediato de cada niño y niña, con la dialéctica entre enseñanza-aprendizaje. Sin embargo este ejercicio debe ir acompañado de ciertos componentes que dan sentido al horizonte lúdico e imaginativo que existe en la infancia. Esto último cobró vigencia en la aplicación de la propuesta que guía el siguiente trabajo. Es así

como durante la implementación de la investigación-acción, se tomó en cuenta el contexto de las niñas y niños, es decir la actividad llamada *impulso creativo*, partió de la base de que los niños utilizaran su experiencia en la creación de los textos. Previo a la implementación del ejercicio, se realizó una lectura colectiva, para ello se utilizó un libro de cuentos. Cada niña y niño escogía un trozo del cuento, y salimos a calle, caminamos varias cuadras y cada niña y niño declamaba su parte del texto. Esto les resultó muy entretenido, y sirvió de antesala para que cada uno de ellos pudiese desplegar toda su imaginación y experiencia en la creación de textos de autoría.

Los niños y niñas juegan a leer, imaginan qué puede decir un texto. Esto resulta sumamente pertinente, puesto que están aplicando la creatividad en conjunción con sus experiencias previas, para desde allí crear significados con sentido para ellos, por lo tanto están utilizando complejos procesos de imaginación, haciendo gala, por cierto, del contenido creativo del lenguaje. Por lo tanto pareciera ser que la imaginación, como elemento creativo, trabaja naturalmente en los procesos de representación de la realidad, recuperación de información y de asociación, en la construcción inicial de hipótesis cuando los niños piensan en el lenguaje. Piensan en el lenguaje: juegan ante todo a pensar en el lenguaje, y desde ahí aprenden. Esto sirve para fundamentar que la imaginación y la recuperación de experiencias previas, sirve para engarzar la obra creativa que cada uno de ellos puede crear. El juego se hizo presente en la implementación de la propuesta, en los dos lugares en donde se presentó la investigación, con ello se dio resolución al paradigma postulado por Vigotsky, en cuanto al uso de la imaginación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación de niños lectores depende de muchos factores. Los procesos de adquisición de lectura no son innatos, es decir el cerebro no posee procesos innatos que permitan o no la adquisición de la lectura, así como de otras actividades que participan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como resolución a esto, fue necesario e imprescindible la lectura de textos literarios y la construcción de textos, en la implementación de la propuesta, esto

conlleva la idea de que es necesario introducir primero a los niños y niñas en el mundo de la literatura infantil, para que así se pueda lograr un acercamiento y sentido al acto en sí de crear y conocer.

La lectura posee alcances trascendentales en la vida de los estudiantes, es así como Solovieva y Quintanar (2005) apuntan hacia la importancia del capital cultural; bifurcado en el acceso al arte, a la literatura, etc., estarían condicionados por la actividad lectora, subrayando que los dominios de lectura y su frecuencia irían de la mano en éxito del escolar de los estudiantes. Ejemplos son que un buen lector posee una mejor ortografía y escribiría mejor. Sin embargo, muchos niños y niñas no cuentan con el apoyo familiar, que les puedan brindar esos primeros acercamientos, y ahí donde la escuela se debe presentar como agente que pueda sobrellevar las desigualdades, con las cuales llegan los estudiantes.

Es importante subrayar el hecho de que los estudiantes que llegan con menor bagaje cultural a los centros educativos, no implicaría por tanto, que poseen menos habilidades, sino que las circunstancias que les tocó vivir, no fueron afortunadas en cuanto a tales lides, pero si pueden ser expertos en otros temas.

Colomer (2010), no alejada de los supuestos de Mistral, subraya la importancia de la literatura en la infancia, como elemento imprescindible de apresto hacia el encuentro con la lectura y la escritura. Advierte que desde la infancia nos acompañan un cúmulo de prácticas sociales, las que en su conjunto determinan nuestros primeros acercamientos o no hacia el mundo letrado. Por ejemplo existen aquellos materializados a través de las prácticas orales (lectura de cuentos, historias contadas por los cuidadores, relatos generados en el entorno diario de crianza de los niños), prácticas audiovisuales (televisión, películas, programas infantiles).

Colomer (2010), agrega que el juego, cuando los niños y niñas juegan a leer y a escribir, cobra un rol determinante en la construcción de intereses y

capacidades, que se asientan rápidamente durante el transcurso de la primera infancia, ya que se adquieren las primeras competencias, así como el sistema simbólico, siendo esta una capacidad innata; la de simbolización de los humanos.

Siguiendo otra arista de las propuestas de Colomer (2010), los libros son una representación del mundo, una puerta que abre dimensiones a mundos infinitos. Por tanto son un vehículo de engranaje de los procesos de comprensión, a través de la lectura de las imágenes que aportan los textos de literatura infantil, de la lectura de estos símbolos, los niños realizan sus primeros encuentros con la cultura escrita, realizan sus primeros procesos de asimilación, y realizan las primeras prácticas lectoras, hacen que leen un cuento.

La literatura se presenta así como un elemento gatillador de la imaginación de los niños, además se genera la relación entre realismo y fantasía, las historias son recibidas por los niños como una representación del mundo, se presentan como representaciones literarias, y aun no son cuestionadas. La experiencia aparece entonces como un vehículo de traslado entre el mundo real y el de ficción. Esto por tanto implica la utilización del pensamiento divergente y es este el que crea cultura. Crea cultura y acerca a los niños y a las niñas al mundo del conocimiento. Esto resultó fundamental en la implementación que tuvo lugar con los niños y niñas de la comuna (Delegación) de La Pintana, en Santiago de Chile, puesto que al encontrarse en situación de pobreza, el acceso a un mundo alfabetizado, era escaso y limitado. Por tanto la propuesta sirvió, de alguna manera, a acercarlos al mundo de la literatura y de la creación, para luego incorporar elementos que en su conjunto les pudiese servir para la adquisición inicial de la lectura y de la escritura.

Al decir de Colomer (2010) a los 2 años el 97% de los niños centran sus historias en acciones cotidianas de la casa, a los 5 años, solo el 7%, lo hace, además nos encontramos en sus relatos con la presencia del humor, del juego lúdico, de lo absurdo, del non-sense (el sin sentido). Vigotsky, hace ya mucho nos hablaba de que la creación es toda actividad humana, capaz de generar

algo nuevo, y que pueda tratar sobre reflejos de algún objeto del mundo que nos circunda, o ya sea de determinadas construcciones del cerebro, actividades, por cierto, que se manifiestan únicamente en el ser humano.

Otra propuesta interesante resulta ser la de Castedo (1995), quien propone una didáctica; conceptualiza en torno a las prácticas didácticas en la construcción de escritores desde la infancia, esto tiene una profunda relación con al Pedagogía Poética, con el impulso de acercarse a la creación desde la niñez.

Castedo Argumenta lo necesario que resulta incorporar prácticas alternativas de acción en la aulas, que de alguna u otra manera derriben con las prácticas convencionales, que hasta ahora no han dado con el clavo, a fin de formar niños lectores y escritores de textos. Ante todo asume que como ejercicio inicial resulta el considerar a los niños como sujetos pensantes y ricamente dinámicos, incluir sus puntos de vistas y sus apreciaciones sobre los objetos de estudios, si no consideramos sus ideas y experiencias, reducimos su presencia a tábulas rasas. Se busca lograr la acción en las salas de clases, donde la relación entre alumnos y profesores sea de continuo aprendizaje mutuo, donde se respeten los aportes de cada niño y donde su experiencia sirva de punto de fuga para la obtención de nuevos aprendizajes.

Sin embargo, la escuela de hoy no se plantea los desafíos que guían el pensamiento de Castedo, y de muchos otros autores que miran con otros ojos la adquisición de la lectura y de la escritura inicial:

A nuestro juicio, el problema que la escuela debe plantearse es cómo hacer para que en su ámbito los niños se mantengan activos, es decir, leyendo y escribiendo. Debe preguntarse, además, cómo hacer para que a través de esta actividad dominen progresivamente la lengua escrita, es decir, realicen las acciones efectivas e interiorizadas que les permitan comprender la y comprender progresivamente su propia actividad, coordinándola con la de los otros (Castedo, 1995:3).

Frente a la creciente dominación de los medios de comunicación, la escuela debiera ser el lugar en el que los niños pasan de ser consumidores pasivos a creadores activos de una realidad. O como se ha dicho también: la escuela más que un lugar donde recibir información, debe ser un lugar para descubrir y practicar habilidades.

Butler (1997) habla de la regularización del género, no obstante desde su teoría podemos extrapolar el concepto a la noción de regularización pedagógica, como ejercicio normativo, que busca homogeneizar las acciones de las personas desde la infancia, a través de una pedagogía diseñada, en función de la repetición y aceptación de una serie de reglas, modos, acciones, que van desde la adquisición de los contenidos curriculares, hasta los modos de ser y de actuar.

Las acciones, por tanto, son regidas por ciertos discursos; discursos que siguen las costuras de acciones sociales, subyugadas a marcos referenciales que se guían en función del deber ser: convencional, y que deviene de un roce político, presente en el discurso legítimo de las fuerzas de poder. Esta normatividad regula los cuerpos, a través de la repetición de acciones sociales. Esto último deviene de la fenomenología, y al decir de Butler: “los agentes sociales constituyen la realidad social por medio del lenguaje, del gesto y de todo tipo de signos sociales simbólicos” (1997:1).

Es así como el aparataje escolar, con todas sus características, se presenta como el espacio más óptimo para enseñar y transmitir la norma, que no solo tiene que ver con el cumplimiento de ciertas reglas para la buena convivencia, sino que tiene que ver con cómo nos acercamos al conocimiento. Esta lógica presume ante todo una adquisición de los aprendizajes automatizada, que no deja espacio para que nuestro pensamiento divergente haga lo suyo, en cuanto a crear conocimiento y no enrolarse en lo meramente repetitivo. Esta repetición, como ya se mencionó, responde a ciertos fines. El

objetivo es manipular las acciones de las persona, hasta dejarlos aniquilados, y con un pensamiento de acción rígida, estática.

Los discursos hegemónicos nos persiguen; discursos que tienen que ver con las creencias, con una cultura del pensamiento que se nos ha enseñado, desde dónde se derivan nuestros universos simbólicos, que aparecen, reaparecen y se aparean, en cada acto.

Por último, en función de dar rienda y acción a los preceptos mistralianos, es necesario mirar la pedagogía de hoy y poner en cuestión la naturaleza ética de la práctica de los maestros y ejercicio pedagógico en el aula. Ética que se disuelve en la confrontación entre una acción escolar que se dirige hacia la automatización de los aprendizajes y una educación dinámica, en constante construcción de conocimiento. Esta última es la que debe entrar en contacto con las experiencias que posee cada niño. De esta manera, maestro y discípulo emprenderán un vuelo de mutuo reconocimiento, donde el profesor actuará como guía y no como un agente castrador. Lamentablemente los hechos demuestran que se aspira a una cada vez más alarmante eficacia, que responda a los fines y satisfacciones organizativos de una aparataje social y económico; es decir una pedagogía regularizadora.

Es en este escenario donde las pedagogías alternativas, se presentan como la opción, para derribar el tedio, la insidia de una pedagogía vertical e inerte. Es aquí donde una Pedagogía Poética cobra vigencia, para derribar el hastío en las salas de clases, para impulsar la lengua viva, y vivificar una educación creativa.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1990). "Repensando la Investigación-Acción- Participativa". Grupo Editorial Lumen Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Bedwell, George. (2004). "Participación de los Padres, Madres, Apoderados y Apoderadas. Una Mirada desde los Dirigentes y Dirigentes de Centros de Padres y Apoderados/as". Tesis para optar al título de Sociólogo de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Braslavsky, Berta. (2009). "¿Primeras letras o primeras lecturas?". Editorial FCE. Buenos Aires, Argentina.
- Butler, J. (1997). "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre Fenomenología y teoría feminista". En Debate Feminista, Vol. 18, México.
- Butler, J. (2004). "Regulaciones de género". En Revista La Ventana, Núm. 23.
- Carlino, Paula. (2006). "Escribir, leer y aprender en la universidad". Editorial FCE. Buenos Aires, Argentina.
- Colomer, Teresa. (2005). "Andar entre libros". Editorial FCE, Colección Espacios para la lectura. México, DF.
- Cornejo, Rodrigo. (2006). "El Experimento Educativo Chileno 20 Años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar". REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 4, No. 1.

- Dubet, F y Martuccelli. (1997). "En la Escuela, Sociología de la Práctica Escolar". Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, Paulo. (1970). "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil.
- Freire, Paulo. (1993). "Cartas a Quien Pretende Enseñar". Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil.
- Freire, Paulo. (1996). "Política y Educación". Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil.
- Freire, Paulo. (1997). "Pedagogía de la Autonomía". Siglo XXI Editores. Sao Paulo. Brasil.
- García Madruga, Juan. (2002). "Lectura y conocimiento". Ed. Paidós, Barcelona. (Cap. 1 y 2).
- Goodman, Ken. (2006). "Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura". Ed. Paidós, (Maestros y Enseñanza). México.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2005). "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural". En Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107, Tercera Época, pp. 85-117.
- Kalman, Judith (2008). "Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social". Documento DIE. México.
- Latorre, Antonio. (2003). "La Investigación Acción". Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. Ediciones Graó. España.

- Meek, Margaret. (2004). "En torno a la cultura escrita". Editorial FCE, (Espacios para la lectura). México.
- Scarpa, Roque Esteban (comp.). (1979). "Gabriela Mistral. Magisterio y Niño", Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Salazar, G. (2009). "Algunos Principios Fundamentales Para Una Nueva Estrategia Auto-Educativa". La Reina. Santiago de Chile. Manuscrito en preparación.
- Salinero, Estela. (2010). "Niña Ciervo en la pedagogía poética de Gabriela Mistral". Nomadías No. 11, Santiago de Chile.
- Solé, Isabel. (1997). "De la lectura al aprendizaje" en Signos. Teoría y práctica de la educación, núm. 20, enero-marzo de 1997, pp. 16-23.
- Solovieva Y. y Quintanar L. (2005). "Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico-cultural". México, Universidad Autónoma de Tlaxcala y Universidad Autónoma de Puebla.
- Street, Brian. (2009). "Ethnography of Writing and Reading" en The Cambridge Handbook of Literacy, Olson, David y Torrance, Nancy (eds.) New York, Cambridge University Press, pp. 329-345.
- S. J. Taylor, y R. Bogdan (1987). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Vieiro Iglesias, Pilar y Gómez Veiga, Isabel. (2004), "Psicología de la lectura". Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid, España.

- Vigotsky, L. (2008). "La imaginación y el arte en la infancia". México, Ed. Coyoacán.
- Wolf, Maryanne (2006). "Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura". Ediciones B. México.

Consulta electrónica

- Arizpe Solana, Evelyn, "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México", Lectura y vida, 11 pp.
Disponible en línea:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/destacado3congreso/descargas/bibliografia/arizpe_mas_o_menos_letrados.pdf
- Beuchat, Cecilia. "La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora". En Lectura y Vida. Disponible en línea:
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/educacionprimaria/didactica/07_Importancia_de_las_preguntas_compreension_lectora.pdf.
- Castedo Mirta, Luisa. (1995). "Construcción de lectores y escritores", Lectura y vida, año 16, No 3, septiembre, pp. 1-21. Disponible en línea:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- Redondo, Jesús. (2008). Congreso Nacional de Educación Pública. Disponible en línea:
http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/fortalecer_educacion_publica.pdf.

- UNESCO. (2009). "Aportes para la Enseñanza de la Lectura"; Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Disponible en línea en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10936&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html