

El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Afectaciones conceptuales y afectivas

Sandra Lucía Rojas Prieto*

Fecha de elaboración: septiembre de 2004

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2006

Resumen. El presente artículo nace en el marco de la sistematización de experiencias pedagógicas de aula. Se da cuenta del recorrido conceptual, metodológico y afectivo trasegado por una maestra al hacer una propuesta de aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista. Se exponen cuatro momentos que marcaron el desarrollo del proyecto. En el primero se toma distancia de los enfoques perceptivo-motores de enseñanza de la lectura y la escritura, haciendo un análisis crítico de los mismos. El segundo se refiere a la creación de un ambiente alfabetizador desde la perspectiva constructivista piagetiana. El tercero da cuenta de la crisis vivida en el proceso de alfabetización. Por último, se hace alusión al desplazamiento conceptual que sufre el proyecto hacia una perspectiva histórico-cultural.

Palabras clave: lectura, escritura, constructivismo, proyecto pedagógico de aula, sistematización.

Learning written language at school. A conceptual affectation and an emotional affectation

Summary. This article has its roots in the systematization of the pedagogical experience. Through a teacher's suggestion how to teach a written language based on a constructive perspective one gives a conceptual, methodological and emotional overview. Four important moments are described that have contributed to the development of the project. At first one dissociates oneself from the perceptive focus of teaching how to read and how to write. This is done through a critical analysis of this teaching method. Secondly, a creation of a teaching environment by Jean Piaget is described. Thirdly, there is a description of a crisis that took place during the implementation of the teaching process. At last a reference is made of a conceptual transfer towards a historian-cultural perspective that the project underwent.

Key words: reading, writing, constructivism, pedagogical project of teaching, systematization.

En vez de tratar de enseñar la escritura como una simple habilidad, se trata de entenderla como una actividad social y de aceptar su aprendizaje como un proceso cultural dentro de la vida social de una determinada comunidad, la escuela y el lugar de trabajo.

Vigotsky, L. S.

Enseñar a leer y a escribir, aprender a leer y a escribir, es uno de los aspectos que en las últimas décadas han sido trabajados con intensidad desde los planteamientos de diversos enfoques, tanto pedagógicos como psicológicos. Múltiples propuestas surgen en los ámbitos académicos, tratando de encontrar la forma más adecuada y pertinente para asumir el aprendizaje de la lengua escrita.

En las aulas de clase se ponen en escena variados conceptos de niño, de escuela, de enseñanza, de aprendizaje. La voz de distintos enfoques habla a través de las intervenciones que día a día se realizan con los niños: planas, narrativas, textos escolares, literatura infantil, proyectos, conforman una polifonía conceptual que desde diferentes lugares intenta formar niños amantes de la lectura y de la escritura.

Esta presentación pretende mostrar el recorrido conceptual y afectivo que atravesé como maestra de preescolar y primaria al proponer una experiencia de aprendizaje de la lengua escrita desde presupuestos constructivistas, la cual se desarrolló durante seis años, con niños del Instituto Educativo Distrital Atenas, quienes iniciaron su escolaridad en 1997 al ingresar al grado cero.

* Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Curricular de Educación Infantil, Licenciada en Educación Especial, UPN. Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Universidad Externado de Colombia. -sroj@uni.pedagogica.edu.co

Señalaré específicamente cuatro momentos que presentan los puntos más sensibles de desarrollo del proyecto.

Los enfoques perceptivo-motores: un análisis necesario

Desde hace ya varias décadas algunas investigaciones pedagógicas vienen planteándose diversos interrogantes con respecto a la relación que el niño establece con la lengua escrita. Estos cuestionamientos atraviesan los conceptos, los métodos y las estrategias didácticas que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Uno de los aspectos más cuestionados es el que atañe a las metodologías más usuales de enseñanza de la lecto-escritura y su relación con los textos escolares, pues a pesar de la coexistencia de otras propuestas conceptuales realizadas en torno a la adquisición de la lengua escrita, frecuentemente se encuentran textos -o, como bien se han denominado, "cartillas", "manuales"- que basan sus propuestas en enfoques teóricos asociacionistas, conductistas, los cuales por su misma fundamentación propician intervenciones educativas mecanicistas que establecen una separación entre las historias de vida y el aprendizaje de los procesos culturales, y que reducen el lenguaje a un instrumento, a un medio para comunicarse, desconociendo así su papel estructural en la constitución del sujeto.

Con la intención de ejemplificar la estrecha relación que existe entre el texto escolar y las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura en el aula, se analizó uno de los libros de texto más utilizados en nuestro país en primero de primaria. Se puede afirmar, por las características del texto revisado, que lo que preocupa en esta propuesta es la "alfabetización". El niño logra codificar y decodificar, y gracias a su entrenamiento motriz adquiere una letra bonita; sin embargo, en el uso funcional de la lengua se puede decir que es un analfabeto. Las actividades planteadas en este tipo de libros no permiten que el niño descubra el carácter expresivo, comunicativo e interactivo de la lengua escrita, pues esas actividades no involucran procesos de pensamiento lógico o creativo; tienen en cuenta la atención, la memorización, pero desconocen que la construcción de códigos lingüísticos implica una doble vía: la cognitiva, en la cual el sujeto llega a comprender

la arbitrariedad del signo a través de la construcción y reconstrucción de las hipótesis o teorías que él mismo se plantea acerca de lo que es leer y escribir, y la comunicativa, en la cual el signo se convierte en mediador para poder socializar ideas, pensamientos, sentimientos, etc. Estos textos no consultan ni recrean los procesos culturales, no tienen en cuenta los conocimientos previos de los niños acerca del objeto de estudio, no suscitan interés ni asombro; en consecuencia, no permiten que la escritura se conceptualice como un acto de interlocución en que el descubrimiento de su utilización desde la pragmática genere procesos de construcción de significado, de sentido.

Cuando en el aula de clase el libro de texto y sus sugerencias metodológicas priman sobre la relación que el niño establece cotidiana y culturalmente con la lengua escrita, se puede caer en la enseñanza del alfabeto, en su codificación y decodificación, en la letra muerta, ajena a las actividades vitales de los niños; *"la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja"* (Vigotsky, 1989: 177).

Creación de un ambiente alfabetizador. Intervención desde el constructivismo piagetiano

Las premisas conceptuales y las hipótesis que guiaron la intervención en el año 1997 -durante el cual los niños cursaban el grado cero- se inscribieron en los planteamientos constructivistas de aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, la creación de un ambiente alfabetizador fue el propósito fundamental de este primer año de experiencia. Uno de los principios básicos del constructivismo es que el niño está inmerso en la cultura, la cual, al ser considerada como la realidad simbólicamente constituida, está necesariamente atravesada por el lenguaje. En consecuencia, el niño es un sujeto del lenguaje, nace en él; aun antes de nacer es sujeto de la enunciación de un otro que lo nombra y lo significa.

Esta relación constante del niño con el lenguaje abona el terreno para que, al ingresar a la escuela, el niño posea una serie de concepciones acerca de lo que es leer y escribir. A los cinco años el niño ya es un hablante activo, un enunciador de sentido. Los ambientes de socialización en los que se desarrolla le brindan interacciones que posibilitan que él pueda hacer hipótesis acerca de los usos y funciones del lenguaje oral y escrito.

Por tanto, se puede afirmar que la escritura, según la conceptualización de Ferreiro (1981), *"no es un producto escolar, sino un objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad"*. Como objeto cultural, circula por la vida cotidiana de los sujetos; el niño que crece en el contexto urbano se enfrenta de múltiples y variadas maneras a la escritura: medios de comunicación, publicidad y otros; las acciones que los adultos realizan con la lengua escrita se convierten en referentes vitales, a partir de los cuales los niños empiezan a interpretar diferentes sistemas simbólicos, a desarrollar sus competencias.

En esta dirección, en el aula de clase empiezan a cobrar sentido las producciones escritas de la cultura; el salón se convierte en la nave que posibilita el viaje hacia el mundo de las letras. Así, el nombre propio es la puerta de entrada, pues al ser lo más singular del sujeto, es también aquello que le da un lugar y una significación dentro del mundo. Cuadernos, sillas, mesas, lápices, loncheras, son invadidos por esta marca personal; un rincón con los nombres de cada uno de los 38 niños posibilita diferentes juegos: nombres largos, nombres cortos, los que empiezan por tal o cual letra, los que contienen la a o la e, los que tienen las mismas letras que hay en mi nombre, y así en medio de cada juego se instaura una relación que conecta la escritura y la lectura con lo más íntimo de cada niño: su propio ser.

Las paredes del aula son tapizadas por la escritura, Coca-Cola, Colgate, Fab, Nescafé, Davivienda, Maizitos, Gel-Hada y una cantidad de etiquetas se convierten en el referente para preguntar: "¿cuál es la de perro?", "¿con cuál se escribe murciélago?", o "¿cuál es la 'eje', profe?"; a lo que se responde con otra pregunta: "¿qué quieres escribir?", y el niño contesta: "gelatina, profe, gelatina". Así, los niños empiezan a nombrar las letras desde la necesidad de usarlas.

Las producciones escritas de la cultura adquieren significado en la dinámica escolar, evidenciando ante los niños que la escritura comunica. Cartas, cuentos, artículos del periódico, tarjetas, empiezan a ser significativos para los niños. Cuando un niño se enferma en el salón, todos los demás le mandamos una tarjeta deseando su pronta recuperación. Garabatos, seudoletas, sílabas y escritura alfabética aparecen como los vehículos que posibilitan la expresión del sentir de los niños.

La crisis en el proceso de alfabetización

De los seis años de ejecución del proyecto, 1998 significó un período de crisis. La presión, la impaciencia, el asumir el respeto a las diferentes manifestaciones y ritmos del aprendizaje y el cuestionamiento a los presupuestos conceptuales que hasta el momento constituían el norte del trabajo, hicieron de 1998 -primero de primaria- un año difícil, lleno de inseguridad, de tensión, durante el cual se incrementaron las preguntas alrededor de la investigación que surgieron el año anterior.

Uno de los motivos fue el enfrentamiento con las concepciones más usuales de enseñanza de la lengua escrita. La estructura institucional, la presión de los padres, la necesidad de seguridad y la urgencia de resultados a corto plazo generaron en 1998 un nivel de tensión que afectó el desarrollo del proyecto. Por otro lado, el clima relacional entre los maestros no era el más favorable: la resistencia al cambio, el estatismo conceptual y la poca capacidad para escuchar las demandas de los estudiantes generaban constantes enfrentamientos, que incluso involucraban a padres y niños.

Definido así el ambiente de interacción que predominaba en la escuela, las propuestas que promovían un cambio encontraban más obstáculos que terrenos fértiles para desarrollarse. Las constantes comparaciones, los juicios no argumentados y la dificultad para consolidar equipos de trabajo, unidos a todo lo anterior, definían en el aula de clase una dinámica relacional que no podía escapar a este entramado de tensiones.

En consecuencia, cuando la organización general de la institución se encuentra atrapada por la rigidez propia de lo institucionalizado, la vida infantil y la vida juvenil se ven constreñidas y son pocas las fisuras que posibilitan que fluyan y se desarrollen. Tiempos, espacios, ritmos y vivencias son definidos desde fuera; los niños, los jóvenes y los maestros solo tienen una opción: sujetarse a esas definiciones.

En este sentido, la intervención del docente también está sujeta a los determinismos institucionales y en medio de ello aparece la presión, surgida de la necesidad instaurada desde la pedagogía tradicional de que todos los niños aprendan al mismo tiempo, de que aprendan lo mismo y además que esto se evidencie en resultados a corto plazo, lo que, según este modelo, da cuenta de la eficacia de la enseñanza. Son varios los actores

que en la escena pedagógica participan desde su experiencia o desde sus concepciones con este criterio homogenizante. Padres, maestros e incluso niños piden desesperadamente la plana, la copia, el dictado, las vocales y las sílabas; demandan el modelo que conocen y que además da seguridad a la acción.

Los padres representan un papel importante en este juego de tensiones. Están los que quieren que su hijo aprenda despacio, sin presiones, disfrutando de la experiencia en la escuela; mientras otros demandan que su hijo aprenda a leer y escribir rápido, para quienes el juego es perder el tiempo, los ritmos de aprendizaje una mentira, y son ellos los que dicen que en la escuela no se hace nada y por tanto sus hijos no aprenden nada.

Además de la presión de los padres, en el proyecto empieza a surgir una presión más fuerte: la inseguridad. Reconocer que los niños tienen diferentes ritmos de aprendizaje, y que el proyecto relativizaba los tiempos para aprender a leer y escribir, desencadenó el sentimiento de inseguridad tanto en los padres como en la docente.

La inseguridad se expresaba en un sinnúmero de dudas que hacían que se pusiera en cuestión la validez del proyecto. ¿Por qué razón el aprendizaje no se daba de una forma más acelerada? El sentimiento era contradictorio; por un lado, respetar los ritmos de aprendizaje, por otro lado, desear presionarlo para demostrar la eficacia de la experiencia. Pero, entonces, ¿dónde quedaba el propósito de formar niños que aprendieran a leer y escribir disfrutando su primer contacto con el mundo de lo alfabetizado? Ellos también estaban sintiendo una presión: la de la comparación con otros niños de su edad que ya tenían sus cuadernos llenos de planas, y además "leían"; no faltaban los padres que contrastaban el aprendizaje de sus hijos mayores con el de su hijo menor, resaltando lo lento del proceso; en conclusión, la ansiedad y la angustia se apoderaban de ellos y de mí.

Afortunadamente, la literatura brinda regalos conceptuales que se convierten en los pilares de acción; así, Daniel Pennac llegó cuando la pregunta por los ritmos de aprendizaje estaba en su punto más álgido, cuando la tentación del método silábico empezaba a abrirse camino en el proyecto. ¿Acaso estaba fracasando? ¿Los niños que no aprendían velozmente tenían dificultades de aprendizaje? Pennac, a través de su libro *Como una novela*, me dio una respuesta:

No, iba a su ritmo, eso es todo. Un ritmo que no es necesariamente el de ningún otro, y que no es necesariamente el ritmo uniforme de una vida; su ritmo de aprendizaje de la lectura, con sus aceleraciones y sus regresiones bruscas, sus períodos de bulimia y sus largas siestas digestivas, su sed de progresar y su temor de decepcionar... Solo que nosotros, 'pedagogos', somos usureros apresurados. Detentadores del Saber, lo prestamos a interés. Es preciso que rente. Y pronto. Y si esto no ocurre empezamos a dudar de nosotros mismos.

Los padres y yo dudábamos de nosotros mismos y tendíamos a poner el problema en el niño, para descargarnos de la responsabilidad de confiar en ellos y de asumir el proyecto como un camino desconocido que recorríamos de la mano de la incertidumbre.

Otro referente conceptual importante para sostener la intencionalidad central del proyecto –formar niños amantes de la lectura y la escritura– fue el encuentro con Bruno Bettelheim. La búsqueda de significado, los textos con sentido, la necesidad de generar experiencias de lectura y escritura que involucraran la personalidad del niño, se convirtieron en directrices que fueron un impulso para seguir adelante y negar de plano el retroceso hacia algún método tradicional.

La contradicción interna fue constante, pero la convicción de que la lectura y la escritura deberían ser importantes para la vida, para el afecto, para cada ser en su singularidad, para un crecimiento intelectual atravesado por los retos que surgían de un cuento, de un poema, de un mito o de textos del periódico, propiciaron la búsqueda de experiencias de lectura y escritura con sentido y significado, tratando de no caer en lo que Bettelheim denomina lectura vacía y aburrida. Esta convicción excluyó definitivamente del proyecto la idea de las cartillas, las planas, las copias y los métodos tradicionales.

Hacia la puesta en escena del proyecto pedagógico de aula: el encuentro con la perspectiva de Vigotsky

Durante los años que continuaron a este periodo de crisis, el proyecto tuvo un viraje definitivo. La perspectiva constructivista de Emilia Ferreiro fue cuestionada desde el constructivismo interaccionista propuesto por



ALBERTO MURCIEGO
SIN TÍTULO
Técnica: acrílico sobre tela
Dimensiones: 150 x 120 cm

Lev Vigotsky. La afiliación conceptual se modificaba por el encuentro con el autor ruso que brindaba aportes teóricos y relaciones nuevas. Zona de desarrollo próximo, relación pensamiento-lenguaje, e interacción social, instrumentos de mediación semiótica, fueron conceptos que comenzaron a incidir en las dinámicas del aula de clase.

Por otra parte, el concepto de proyecto pedagógico desde la perspectiva de John Dewey también se convirtió en un eje fundamental de la intervención. Así, segundo, tercero, cuarto y quinto fueron años en los que diversidad de proyectos se convirtieron en la excusa para aprender, investigar, leer, escribir y soñar. En segundo de primaria el proyecto eje fue "La vida en el campo". En tercero, ante la ausencia de un proyecto temático, la intervención pedagógica estuvo atravesada por la correspondencia interescolar. En cuarto y en quinto los proyectos "Mitos de creación" y "Un encuentro con los chamanes" dieron cuenta del proceso realizado. De este modo, el sueño de crear experiencias vitales que potenciaran la vida en la escuela fue una realidad, al igual que la apuesta por darles a la lectura y la escritura un lugar que trascendiera el espacio escolar.

Mirar retrospectivamente ha significado volver a recorrer un camino en el que a la distancia se pueden analizar los movimientos, los estancamientos, las voces y los procesos de los actores que trasegamos por él.

Uno de los aprendizajes más importantes es descubrir que un proyecto es movilidad constante. Movilidad expresada en las preguntas, las dudas y los miedos que surgen al aventurarse a implementar una experiencia que se construye paso a paso. En mi ser como maestra se conjugaron diversas movilizaciones: intelectuales, al

permitir que las preguntas me llevaran a hacer diversas pesquisas en el orden de lo teórico; afectivas, porque se han atravesado crisis, inseguridades, que en este momento, al teclear cada letra, se traducen en una inmensa satisfacción, pues al vivenciarlas se abrían puertas y ventanas que me permitieron cualificarme como docente.

Hacer conciencia del recorrido conceptual que he realizado durante estos tres años, ha implicado reconocermelo como una maestra que investiga, pues investigar es establecer ese constante cuestionamiento e interrelación entre la experiencia y los referentes conceptuales; investigar es utilizar como herramientas los conceptos que brinda la teoría para ponerlos en juego en una cotidianidad escolar que necesariamente se debe pensar desde la pedagogía.

Otra ganancia es la de aprender a escuchar las diversas voces que se constituyen como interlocutoras en un proyecto. Destaco las voces de la infancia, que por lo general no usan el lenguaje oral sino que se evidencian en el abrazo, en el llanto, en las cartas de amor, en los rostros de alegría o de tristeza, en la creación de juegos, en la constante invitación que los niños les hacen a los adultos para que comprendan el mundo infantil.

Para finalizar, aprendí que la apropiación de la lengua escrita no está atravesada por el problema de los métodos, que lo importante no es cómo se escribe sino para qué se escribe y para quién se escribe; lo realmente importante es poner la escritura al servicio de los niños, poner en la intencionalidad de los actos pedagógicos el propósito de vincular escritura y vida, escritura y emoción, escritura y conocimiento, escritura y aprendizaje, escritura y constitución de sujetos. ▣

Referencias

- ALONSO, Leonor. 1999. "Lev Vigotsky: significado y sentido personal en la actividad psíquica humana". Universidad de los Andes (Venezuela).
- BAQUERO, Ricardo. 1996. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. 1991. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BETHELHEIM, Bruno. 1989. *Aprender a leer*. Madrid: Grijalbo.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. 1981. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FORERO, Alonso. 1988. *La antifantasia, contribución al análisis*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Francisco José de Caldas.

HALLIDAY, M. A. K. 1978. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Londres: Fondo de Cultura Económica.

JAIMES CARVAJAL, Gladys. 1994. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Bogotá: Publicaciones Universidad Externado de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Resolución 2343 de junio 5 de 1996.

Diálogo del conocimiento

- _____. 1998. *Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN-Magisterio.
- _____. 1992. *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*.
- NEGRET, Juan Carlos. 1995. "La construcción de la lengua escrita". Revista *La Alegría de Enseñar*, N° 25.
- PALACIOS, Jesús. 1993. *La educación en el siglo XX*, Vol. 1.
- PENNAC, Daniel. 1992. *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- PIAGET, Jean. 1980. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Barral.
- _____. 1965. *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- RIVIÈRE, Ángel. 1994. *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor.
- SALGADO, Hugo. 1995. "Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante". Revista *Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- _____. 1995. *De la oralidad a la escritura: propuestas didácticas para la construcción inicial de la lengua escrita*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- _____. 2000. *Cómo enseñamos a leer y escribir: propuestas, reflexiones y fundamentos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SERRANO, Sebastián. *La semiótica: una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Ed. Montesinos.
- VÁSQUEZ, Aida y OURY, Fernando. 1968. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México: Siglo XXI Editores.
- VIGOTSKY, Lev. 1993. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- _____. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WALLON, Henry. 1978. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Son innumerables las investigaciones, proyectos y experiencias realizados con éxito en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura; sin embargo, intentar cambios en el aula implica retos, desafíos y contradicciones, no solo en el espacio escolar y con los padres de familia sino con nosotros mismos, pues no es fácil tomar una decisión e implementar didácticas... Ello implica, más que optar por nuevos modelos pedagógicos, asumir una nueva concepción ante el mundo, reestructurar los conceptos de niño, escuela, lectura, escritura, en fin, resignificar nuestro papel como educadores.

Desde esta perspectiva, los seis años de continuidad en el proyecto de la profesora Sandra Rojas produjeron resultados contundentes como: identificar el uso del texto escolar (cartillas) en el que se pierde el carácter expresivo, comunicativo e interactivo, reconocer que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación y privilegiar su papel estructural en la constitución del sujeto, crear en el aula un ambiente lector, valorar las realidades simbólicas que rodean y constituyen al niño y asumir que la escritura no es un producto escolar sino un objeto cultural. Todo ello genera en suma un cambio que invita a pensar de otra manera las prácticas pedagógicas en el terreno de la conquista de la escritura y el placer de la lectura.

A pesar de la fuerza en los hallazgos, las consecuencias naturales al emprender un camino nuevo son el temor, las dudas y la incertidumbre. Pensar incluso en volver atrás y sin embargo superar las dificultades para permanecer en el propósito de contribuir en la formación de niños que aprendan a leer y escribir con un sentido, evidencia la virtud y el carácter de singularidad de esta investigación. De ella, muchos docentes podemos apoyarnos para mantener el optimismo y afianzarnos como agentes de cambio. Estimula a todos aquellos que creemos en la construcción de mundos posibles desde la escuela y, como dice Julio César Goyes, nos insta a pensar en una educación razonante (no racionalista) y lúdica que tenga en cuenta los imaginarios que la constituyen, pues estos son poderosas herramientas de aprendizaje que exigen reconsiderar las prácticas educativas, arrojando perspectivas equilibradas de las capacidades intelectuales e intuitivas de los niños y los adultos.

Gloria Stella Ramos Castillo