

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ENSOÑACIÓN PARA LA INFANCIA

Deysi Liliana Cuartas Montero

Formadora Programa para la transformación de la calidad educativa del MEN
Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana Universidad del Valle
deisy62971@yahoo.es

Resumen

Este artículo plantea una serie de inquietudes relacionadas con el tipo de educación con que se orienta a nuestros niños y niñas. Presenta además, una propuesta pedagógica de ensoñación que evidencia la importancia de generar prácticas innovadoras y sensibles en la escuela para que los niños y las niñas sueñen y se enamoren del lenguaje. De esta forma la propuesta muestra el Lenguaje y la Oralidad como esos primeros elementos de concuración del universo simbólico en los niños y niñas mediante la ensoñación, postulado fenomenológico propuesto por Gastón Bachelard. Se invita entonces a ensoñar con el lenguaje, a convertir las expresiones de los niños y niñas en material poético. Esto sólo es posible si se logra hacer un cambio de los paradigmas que encierran las diferentes prácticas de construcción de conocimiento y si se logra convertir la escuela en ese espacio de encuentro entre la palabra y la magia, donde lo racional e irracional se encuentren para dar paso a la libertad de soñar.

Palabras clave: Ensoñación, Imaginación, Palabra, Oralidad y Pedagogía.

Summary

This article raises a number of concerns related to the type of education that we are guiding on our children. It's also a pedagogical proposal to show the importance of creating innovative and sensitive practices in school for children to dream and fall in love with the language. Thus, the proposal shows the language and orality as those first concuration elements of the symbolic universe in children, phenomenological postulate proposed by Gaston Bachelard. So, there's an invitation to dream with the language, to convert the expressions of children in poetic material, so this path is possible if we make a change of paradigms that contain the different teaching-learning practice. We need to make the school a space of meeting between the word and imagination.

Este artículo tiene como base los elementos teóricos de la investigación de la tesis de Maestría "Mitopoética de la Creación" realizada durante los años 2010 y 2011 para la Universidad del Valle, donde se expone una reexión enriquecida desde los contextos educativos, ya que desde allí los resultados de la investigación cobran vida y recomendaciones pedagógicas.

Key words: Daydream, Imagination, Word, Orality and Pedagogy

El caramelo instructivo

En el planeta Bih no hay libros. La ciencia se vende y se consume en botellas.

La historia es un líquido colorado como una granada; la geografía, un líquido color verde menta; la gramática es incolora y sabe a agua mineral. No hay escuelas; se estudia en casa. Los niños, según la edad, han de tomarse cada mañana un vaso de historia, algunas cucharadas de aritmética (...)

Gianni Rodari

Introducción

¿Qué se hace en la escuela con los niños?

Este interrogante va acompañado de una cantidad de inquietudes que lleva a pensar en los niños no sólo como el futuro de lo que podrá ser, por el contrario, ayuda a reivindicar su rol desde el ahora, y ante ello cabe de nuevo preguntarse: ¿Qué tipo de niños y niñas se forman? ¿Qué tipo de formación se ofrece? ¿Cómo hacer para que los estudiantes rompan los esquemas tradicionales y beban el conocimiento con fascinación, con autonomía, así como en el Planeta Bih propuesto por Rodari? Éstas y otras tantas preocupaciones, ocupan el diario quehacer pedagógico. Las aulas no sólo deben albergar conocimientos o inquietudes, sino también, en ellas se han de incentivar propuestas para permitir que los niños y las niñas sueñen, se enamoren del lenguaje por medio de prácticas innovadoras y sensibles. Así, es importante

crear y encontrar nuevos espacios, donde los niños y niñas disfruten del juego verbal: la implementación de didácticas de la literatura que enriquezcan los procesos de formación de cada uno de ellos, con el fin de convertir el goce literario en objeto de enseñanza para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y pragmático (MEN, 1998).

¿Qué es necesario? Un cambio de paradigmas pedagógicos. He ahí nuestro gran reto, lograr que las prácticas en la escuela cambien. Por eso es de gran importancia entender la Escuela como ese primer espacio institucional de socialización para los niños además, como un ente generador de propuestas y posturas políticas, en la que se deben reear reexiones e investigaciones desde el enfoque pedagógico, didáctico, epistemológico y ético, donde lo disciplinar y lo profesional se conjuguen con nuevos sentidos. Recordemos lo que Flórez (1997) entiende por escuela:

La escuela es un centro de formación básica que educa integralmente en los valores y saberes propios de la comunidad y de la época dentro de los ideales humanos de la

tradición pedagógica universal, incorporando nuevas tecnologías como herramientas de procesamiento de la información sobre el mundo natural y social, como instrumentos de su desarrollo cognoscitivo, como mecanismo de autorregulación y exhibición de sus propias estrategias de conocimiento, e incluso como prolongación de su capacidad previsor del futuro y de mundos virtuales, como nuevos entornos cuya existencia se simula, se pronostica y se crea en realidades virtuales. He aquí la clave que facilitará la realización del niño (...). (Flórez, 1997, p.33)

Por lo tanto, nuestras miradas no sólo deben apuntar al desarrollo de prácticas de construcción de conocimiento que busquen la realización del niño a nivel cognoscitivo, sino también a la generación de cambios en los paradigmas, los cuales nos permitan capturar la atención de quien desea acercarse al conocimiento, no sólo como agentes o protagonistas, sino como actores dinamizadores del proceso educativo. Todo esto con el fin de lograr hacer una intervención adecuada en los contextos culturales, interculturales, sociales, artísticos, estéticos y tecnológicos en los que se encuentran inmersos los distintos niños y niñas que se reciben a diario en la escuela, por eso, es tan importante reconocer en la etapa de la primera infancia un periodo altamente significativo en la vida de cualquier ser humano:

La primera infancia se reconoce como una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. Los aprendizajes y experiencias que se



La primera infancia se reconoce como una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. Los aprendizajes y experiencias que se

adquieren en este periodo perduran toda la vida; las formas de relacionarse consigo mismo, con el otro y con el entorno permiten explorar y conocer el mundo, adquirir conocimientos, capacidades y habilidades que juegan un papel determinante en el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2010, p.14)

Los aprendizajes y experiencias que se tienen en esa primera etapa de la vida son relevantes para toda la existencia, por el nivel de significado que se generan y por el tipo de interacciones que se fortalecen. Es por eso, que es indispensable un ambiente académico adecuado en el cual se creen oportunidades de desarrollo e interacción social. De ahí la importancia de reconocer la implementación de didácticas que van más allá de la ejecución de metodologías o trucos de instrucción, así, la invitación es a reexión si las acciones las consideramos como una “disciplina científica” (Álvarez, 2005, p.49) que transforma la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento, la cual, permitiría abordar “ese saber disciplinar y todas las variables que inciden en ese saber enseñable” (Zabala, 2002, p.53). De una u otra forma, el llamado “arte de enseñar” se debe involucrar de forma adecuada y mágica en esos primeros años en la escuela, es decir, que las acciones y prácticas tengan componentes pedagógicos, disciplinares, científicos, investigativos, éticos, sociales, culturales y ambientales, en las que se reconozcan los derechos humanos, pero que también se permita soñar, soñar con mundos posibles y palparlos por medio de las palabras. A propósito de ello, Alfonso Reyes menciona que

“[...] lo más importante en los primeros peñaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir” (MEN, 1998, p.20)

y con una implementación de la ensoñación en las prácticas escolares se puede lograr.

¿Qué medio nos permite acercarnos a los niños y niñas para generar posturas críticas, políticas e interacciones sociales con sentido?

“¿Acaso, allá arriba, en el cielo, el paraíso no es una Inmensa biblioteca?”

Gastón Bachelard

Y se hizo la palabra...

Cada uno de los seres que había en ese entonces agarró con sus alas las palabras que habían sido esparcidas al viento, una a una las tomaron para depositarlas en los colores de las gotas de agua.

Toda la tierra se colmó de su olor, danzaron con la lluvia, arrebataron la magia, crearon ensoñaciones y las plasmaron en experiencias de vida, experiencias para ser compartidas en ese paraíso metafórico del diario existir (...).

Una de las características más importantes que se tiene como humanos es el uso de la palabra y ésta cobra gran valor en el momento en el que se usa con los otros, es decir, en ese instante en el cual se toma la biblioteca personal como lo menciona Bachelard y se enriquece en el intercambio con otros seres, con otras ideas y propuestas que nos ayudarán a enriquecer nuestras propias fuentes del saber-hacer en contextos específicamente educativos. De esta forma, se entiende que la palabra es ese medio que ayuda a crear en los niños y niñas esas posturas críticas y políticas necesarias para fortalecer la zona de desarrollo próximo que propone (MEN, 1998, p.21). En este sentido, el desarrollo cognitivo y sociocultural está determinado por el tipo de relaciones, interacciones y mediaciones que los niños y niñas tienen con los otros.

En los roles como educadores, maestros, profesores u orientadores se abre la posibilidad de pensar en la palabra como ese elemento mágico de intercambio y de reexión que nos ubica en la escuela como actores activos. En primer lugar, se reconoce entonces que los contextos

que rodean al niño en la primera etapa de su vida están altamente influenciados por el uso de la palabra, es decir, la oralidad y he aquí que la intervención como educadores debe ser pertinente y adecuada.

De acuerdo a lo anterior, se encuentra que el evento que representa la palabra hablada simbólicamente es una colectividad, el decir de sus gentes, esa constitución del ahí, de la inmediatez, de lo personal y lo más cercano. Todo esto lleva una interacción social rica en significados. Ese universo simbólico que encierra la oralidad revalúa las relaciones sociales y las posturas que más adelante debe asumir el niño dentro del llamado "circuito comunicativo" Vich, (2004, p.25) que se torna enriquecedor para las intervenciones que se hagan para los mismos. Por ello, la oralidad necesita ser pensada desde la importancia en la generación de significados a nivel social, político e imaginativo, lo que llevaría a replantear eso que se dice, cómo se dice y quién es el encargado de motivar el buen uso y enamoramiento del Lenguaje. Por ende, lo ideal es entender el fenómeno de la palabra hablada como "performance" Vich, (2004, p.26), como discurso que se hace en cierta medida mágico por el poder que logra tener en los oídos de quien interactúa y escucha. La interacción con el otro es lo que logra darle significados a los enunciados, enunciatarios y contextos comunicacionales.

Metodología

¿Qué logra entonces conjugar el poder de la palabra para permitir que simbólicamente se genere una novedad y otro tipo de espacios en la construcción del conocimiento de los niños y niñas? La ensoñación poética es una respuesta a ello. En la escuela se debe abrir espacios para pintar con las palabras, para permitir que el conocimiento no sólo sea científico sino humano, de sentirse, de generar la capacidad de tener un diálogo con su realidad, con su fantasía y con sus mundos soñados. Así, para la incorporación de didácticas que involucren la ensoñación se

debe reaprender a ver el mundo con ojos diferentes, aprender a maravillarse con lo simple y lo complejo, con lo confuso y con lo claro, con el aquí y con el no existente; encontrar en cada acto, en cada imagen una manifestación poética. A propósito de ello, Gastón Bachelard utiliza el método fenomenológico para dar razón de la imagen poética, busca su origen en la productividad psíquica de la imaginación, utiliza este método para profundizar en la psicología del Maravillarse. Y este camino es el que hay que explorar, permitir que aore en cada expresión sublime que los niños y niñas tienen, esos que al parecer se forman incoherentes, carentes de sintaxis, pero que son en realidad el nacimiento del lenguaje.

Este teórico francés dota a la imagen de esa capacidad que posee como "un origen absoluto (...) una imagen poética puede ser el germen de un mundo, el germen de un universo imaginado ante las ensoñaciones de un poeta" (Bachelard, 1993, p.10). Las imágenes se presentan de esta forma en una "sutileza de una novedad" que redobla la alegría de maravillarse. Es por eso, que concibe la imagen poética como un nuevo ser del lenguaje, aquella que ilumina la conciencia y por ello, es inútil buscarle antecedentes inconscientes. De ahí que sea importante la toma de conciencia teniendo en cuenta que la toma de conciencia es un aumento de luz, un refuerzo de la coherencia psíquica (Bachelard, 1997:15) para encontrar en la imagen poética una *novedad*. Y cada vez que la misma imagen se renueva en uno de sus rasgos, manifiesta una *inocencia primera* y esa inocencia es encontrada con los pasos de la Fenomenología.

De esta forma, Bachelard muestra un camino para encontrar un origen del maravillarse y ese maravillarse lo liga a la novedad e inocencia que se encuentra en una imagen. ¡Y qué mejor campo para explorar la inocencia que el compartir y crear con los niños y niñas! Pero hay un requisito: "La fenomenología de la imagen pide que se active la participación en la imaginación

creadora” (Bachelard, 1993, p.14), es decir, en la ensoñación poética: “la huida fuera de lo real, sin encontrar un mundo irreal consciente” (Bachelard, 1993, p.15) y la posibilidad de plasmarlo por medio de la palabra.

Así, en su propuesta une la fenomenología como un método racional con la ensoñación poética para encontrar la conciencia de esas imágenes que la alimentan para determinar “una fenomenología de lo imaginario” (Bachelard, 1993, p.20), donde la imaginación es el primer eslabón psíquico que la determina. Recordemos que la fenomenología es concebida como un método o como una concepción del conocimiento y se liga de forma casi “irracional” con lo abstracto, lo imaginario e intangible. A partir de este fundamento, se hace necesario saber la correlación existente entre sueño y ensoñación. En primer lugar, según Carl Gustav Jung nuestra vida onírica es la primera base de la cual se desarrollan originariamente la mayoría de símbolos y ésta se hace presente de forma inconsciente, “[...] los sueños son la fuente más frecuente y universalmente accesible para la investigación de

la facultad simbolizadora del hombre” (Jung, 1997, p.22). Debido a esta facultad la riqueza de esas imágenes tiene unas características específicas; son más pintorescas y vivaces que las que tenemos al estar despiertos o cuando actuamos de forma “racional”.

Sin embargo, la ensoñación no se tiene en este estado onírico pero no lo abandona del todo, está en un nivel intermedio. Hace conciencia de esas imágenes que percibe en ambos estados. La ensoñación como producto de esa fenomenología se muestra con conciencia de ella, lo que es diferente a la convicción de haber vivido lo que soñó, pues se confunden los sujetos, las imágenes y las realidades. La ensoñación logra hacer la mediación entre el mundo “irracional” del sueño y “lo racional” de la realidad, puesto que esta manifestación nos permite encontrar y disfrutar de esas imágenes producidas en una especie de sueños, pero con una característica importante, que al tenerlas se puede encontrar el recuerdo y experimentar la conciencia de ellas.

Por ello, Bachelard aduce buscar la ensoñación en el sueño y no a la inversa. La en-



soñación, por lo tanto, se llena de belleza, de bienestar “gracias a ella y ella todo se vuelve hermoso” Bachelard, (1993, p.27), de aquí la importancia de seleccionar para los oídos de nuestros niños y niñas lecturas encantadoras, que generen ensoñación poética, como apertura al mundo de los mundos, al mundo de lo hermoso. Donde lo real y lo irreal se encuentran, a veces “el mundo real es absorbido por el mundo imaginario” Bachelard, (1993, p.29), y en definitiva es gracias a la imaginación y a las sutilezas de la función de lo irreal que se llega al mundo de la ensoñación.

La trascendencia del momento onírico que se encuentra en el contacto de la palabra y la aproximación con los niños y niñas de forma consciente permite como maestros reconocer las imágenes poéticas en momentos irracionales, en rimas, en cantos, en la narración de mitos, leyendas, en el contar de anécdotas. Éstas son, sin lugar a dudas, una serie de imágenes que se perciben dentro de la imaginación material planteada por Bachelard, es decir, una ensoñación. Aquella que le da sentido a la cosmogonía de una colectividad, que le da sentido a la educación desde el ser.

¿Qué hay que hacer entonces en la escuela?

Seleccionar imágenes, no sólo icónicas que evoquen ensoñación y esto se puede hacer por medio de cuentos, lecturas de mitos, poemas, chistes, rimas, trabalenguas, juegos cruzados de palabras que cobren vida, nuevos significados, que vayan de lo humano a lo divino y donde lo sagrado se envuelve en los hilos de la imaginación. En resumidas cuentas, implementar la “Gramática de la fantasía”, dirigida a todo aquel

“[...] quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar propio en la educación, a quien confía en la creatividad infantil; a los que saben cuál es el valor de liberación que puede tener la palabra” (Roldari, 199, p.17)

y la logren conjugar en la Ensoñación. Eso intangible, esa ensoñación de las “fuerzas vivas del lenguaje” (Bachelard, 1993, p.75), esa vida hablada para soñar, soñar en la propia vida del lenguaje. La vida del lenguaje en Bachelard está ligada a la organización del sexo de las palabras, especialmente la inclinación femenina. Soñar con las expresiones de lo nuestro; la palabra hecha creación desde la escuela con los niños y niñas.

Invitamos entonces al lenguaje poético para que nos acompañe en la escuela, para que suscite nuestra ensoñación, que se funda en ella, para que trascienda los antagonismos en el poder del *anima*. Las ensoñaciones se desarrollan en un antagonismo constante, las tendencias hacia la aparición del *anima* y el *animus* postulados que Bachelard toma de C. Jung en la psicología de las profundidades para mostrar al soñador como ese ser que recoge en una ensoñación andrógina estos componentes. Al contemplar una imagen, una palabra se activa el anima de un hombre o mujer, pero cuando esta imagen se materializa, es el *animus* que insta el rigor a procedimientos como la escritura o el empleo de la oralidad. De ahí, que quien motive la ensoñación de esos primeros años de vida sea conocedor de este gran fundamento.

Así, ambos elementos se conjugan en la contemplación. La androginia de la ensoñación también se hace presente en la percepción de la forma, del elemento poético que encierra imágenes de las historias que cuentan los niños y niñas, en las que cuentan “irracionalidades” y fugas de ensoñación e “idealización efectiva en *animus* y *animas*”. Al acercarnos a escuchar lo que ellos nos cuentan asistimos a un nacimiento simbólico, poético y además a “un sincretismo lingüístico”, que nos lleva por parajes que no habíamos querido reconocer, hacia las voces ancestrales, las palabras del viento, de personajes extraños e inexistentes, o el lenguaje del agua y de la tierra que nos permiten concebir una ensoñación idealizadora.



Nuestra cultura según María Luisa Ortega y Betty Osorio (2007, p.20) posee un sincretismo lingüístico al percibir “(...) el eco misterioso y sagrado del alma de las piedras, el simbolismo secreto de los ríos; la prosa castellana y la voz poética (...)”

“[...] una ensoñación que introduce los valores humanos en el alma de un soñador, una comunión soñada de *animus* y de *anima*, principios del ser integral” (Bachelard 1993, p.143).

La contemplación de cada manifestación expresada por el niño y la niña crea el plano de la ensoñación. Los símbolos que nos presentan sus eventos poseen una “significancia psíquica”, denominada así en los términos de Jung, lo que nuestra cultura denominaría como abstractos. Esos símbolos y la narración de los mismos son los que permiten encontrar esa armonía de contrarios, su uso logra comprender algunas de las cosas que suceden al interior de las mismas,

“Así es que una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio” (Jung, 1997, p.18).

Es decir, la comunicación que se da con los elementos naturales, las anécdotas e historias que crean personajes inexistentes son esa fuerza emotiva que proporciona esas relaciones simbólicas con los otros, la palabra representa algo más allá que los fenómenos sociales, que hacen parte de su vida diaria, dicho en otros términos, los denominados arquetipos universales.

A propósito de ello Jung denominó los arquetipos como

“[...] el inconsciente colectivo, es decir, esa parte de la psique que conserva y transmite la común herencia psicológica de la humanidad” (Jung, 1997, p.18).

Esos símbolos son tan antiguos que a veces se torna difícil asimilarlos por otras culturas, pero la ensoñación es un buen camino para disfrutarlos, degustarlos y palparlos. La teoría junguiana nos ayuda a establecer que gran parte de la actividad humana está determinada por imágenes innatas, es decir, esos arquetipos que nos invitan a hacer una lectura de las diferentes manifestaciones que el niño y la niña tienen a temprana edad.

Gracias a la conanza de los impulsos que han generado las percepciones en nuestras ensoñaciones todo lo que expresa el niño y la niña lo podemos catalogar como poéticas. Esas ensoñaciones innatas, esas encantadoras imágenes simbólicas que encierran la tradición oral de una comunidad logran que seamos unos lectores y constructores con alta sensibilidad, ese sentimiento que derrama colores, ritmos, sueños. Bachelard solicita en el lector este tipo de virtud:

“Un lector bien sensibilizado deberá tomar entonces todas las imágenes en su virtud inicial, en la solicitud de un movimiento ascensional, como una invitación constante a un porvenir aéreo” (Bachelard, 1998, p.131).

Una dinámica que le permitirá ascender en los caminos del sueño de la palabra y por ello al leer cada manifestación oral en los niños y niñas se piensa en esas imágenes desde su virtud inicial para lograr percibir ese movimiento aéreo de la ensoñación.

El ser poético encontrado en la manifestación de cada palabra utilizada por el niño o la

niña materializan la vida misma, sus líquidos permean sus universos simbólicos. Es decir, la manifestación más sublime e ideal de la vida, en la cual se refleja sencillez, belleza, humildad, aroma y personificación de seres que se dan vida por medio de la ensoñación.

De esta forma, entendemos entonces que la escuela debe trascender en los muros del conocimiento y educar seres más sensibles con las palabras. Nuestras prácticas pueden evocar la ensoñación con cada uno de nuestros actos. Permitir que no sólo con los diferentes tonos de voz llevemos a los niños y niñas a esa ensoñación, por el contrario, lograr que ellos construyan de forma libre y autónoma canciones, imágenes y elementos inexistentes que en la categoría poética cobran gran valor y poder de transformación.

Resultados

Con este planteamiento se puedan conjugar muchas prácticas más, por ejemplo La Piel del Alma de Francisco Cajiao Restrepo, quien afirma que



“[...] la educación de los sentidos es el desarrollo de la sensibilidad y ella es la fuente de la producción de conocimiento, de modulación del afecto. Es a través de esta educación como se alimenta el alma humana para rescatar su equilibrio con el entorno (...).” (Cajiao, 1996, p.108).

Así no sólo ver la propuesta como una intervención pedagógica desde la ensoñación para la infancia, sino la posibilidad de integrarla a las diversas prácticas de construcción de conocimiento que se incorporan en las aulas.

Igualmente, la ensoñación puede ser percibida en las escuelas para que esos universos simbólicos que los niños y niñas tejen a diario se conguren en la imaginación, en la libertad, en la construcción de parámetros sociales y políticos, en el respeto por los otros, por la diferencia y el deseo de compartir por medio de palabras, palabras dulces que acompañen la infancia, palabras mágicas que conguren sus presentes, palabras audaces que creen formas de vida y convivencias con ellos y su medio ambiente.

Finalmente, con esta reexión se invita entonces para que desde la escuela se conguren nuevos espacios para que la palabras de cada niño y niña tengan el verdadero valor poético que merecen. Además de ello, que se explore el ser desde sus manifestaciones más sublimes, en reconocer en cada palabra un nacimiento simbólico, al pensar en el lenguaje, como ese vehículo de imágenes y amalgamas que el ser humano ha creado gracias a la palabra viva, es decir, las maravillosas imágenes, arquetipos y símbolos que cada comunidad recrea y comunica por medio de sus relatos, de sus historias, de sus invenciones. Toda esa oralidad que encierra la primera etapa de la niñez.

Así, todos los procesos, actividades y estrategias que se implementen deberían tejerse por un único hilo conductor, *el enamorar con la palabra*. La palabra hablada, contada por me-

dio de rostros, imágenes y nalmente escrita. Lo que trasmiten se hace con símbolos que adquieren signicados para un contexto determinado, el de los imaginarios de los niños y niñas como actores importantes en la creación de una nueva concepción de vida.

Conclusiones

Para concluir, es necesario mencionar que no cabe duda de la pertinencia de conocer otros referentes teóricos relacionados con el lenguaje, es decir, no sólo la concepción didáctica de la lengua como tal, sino al contrario, el poder de la palabra poética y de sus posibles aplicaciones en el aula ayudan a congregar la escuela como generadora de nuevos signicados. También, es importante formar desde el quehacer pedagógico intervenciones didácticas donde se aprecie el lenguaje oral como vehículo de emociones, motivos y temas propios de un contexto social y cultural al que pertenecen nuestros niños y niñas.

Sin duda alguna, el rol como docentes debe trascender el concepto que actualmente se le da a la Educación. Para el caso, enamorar con el Lenguaje. Permitirse jugar con los roles para palpar la conguración de ese mundo que se presenta ante nuestros ojos; enredaderas de palabras que se tejen poco a poco en el mundo infantil. Ese que muestra cómo el niño-niña, se conjugan en la metamorfosis de la vida; la palabra hecha vida, la palabra hecha cuerpo, la expresión vuelta poesía.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, T. (2005). *Didácticas del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bachelard, G. (1993). *El agua y los sueños*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1993). *El derecho de soñar*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1998). *La poética de la ensoñación*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Bachelard, G. (2006). *El aire y los sueños*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao Restrepo F. (1996). *La piel del alma*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (1997). *Fundamentos de pedagogía para la escuela del siglo XXI*. Bogotá: MEN.
- Jung C. G. (1997). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, España: Limpergraph S.L.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Plan sectorial 2010-2014*. Santafé de Bogotá, MEN.
- Osorio Garcés B. (2007). *Construcción de la memoria indígena*. Bogotá: Siglo de oro Editores. Universidad de los Andes.
- Rodari G. (1996). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Balmes.
- Vich V. y Zavala V. (2004). *Oralidad y Poder/Herramientas metodológicas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Zabala Vidiella A. (2002). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona: Graó. Octava edición.

Cómo citar este artículo:

Cuartas, D. L. Una Propuesta Pedagógica de ensoñación para la Infancia. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 2, (1), 53 - 62

