



MAESTRA EN OBRA

Autobiografía de la práctica pedagógica

Alba Lucía Trujillo González



Trujillo, Alba.

Maestra en obra. Autobiografía de la práctica pedagógica / Bogotá:
Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la
Formación Docente en Lenguaje, 2018.
112 págs - Colección Experiencias Pedagógicas

ISBN - XXXXXXXXX

1.-Lenguaje-Enseñanza. 2.-Educación inicial. 3.-Prácticas pedagógicas

CDD 21 - 372.6 / 2018

© 2018

MAESTRA EN OBRA

Autobiografía de la práctica pedagógica

Alba Lucía Trujillo González

© *Asociación Colombiana de Redes para la
Transformación de la Formación Docente en
Lenguaje*

Edición al cuidado de:

Oscar David Rodríguez M.

Fabio Jurado Valencia

Preparación Editorial

Oscar David Rodríguez M.

Diseño y maquetación

DGP Editores

Impresión

ISBN - XXXXXXXXX

Bogotá, 2018

Agradecimientos

A Fabito y Lili, por su amor y apoyo incondicional.

*A mis compañeras y amigas del Espiral de Lenguaje-
Nodo Eje Cafetero, por su confianza y afecto constante,
por ser parte de mi vida, de mi sueño, de la naturaleza
que me impulsa a crear y a crear.*

*A mis compañeros docentes y al equipo directivo del
Centro Educativo Esperanza Galicia por apostarle a la
formación y transformación de niños y niñas sensibles,
felices, autónomos y solidarios.*

Dedicatoria

*A Blanca, Consuelo y Dora: mi mamá,
mi hermana y mi primera maestra de escuela.*

*A esos "locos bajitos", esos principitos que
con su magia y autenticidad me hacen
recordar que soy una maestra en obra.*

“Yo vivo de preguntar,
saber no puede ser lujo.”

El escaramujo,
Silvio Rodríguez

Contenido

Introducción	11
Capítulo 1	
LA NATURALEZA CREADORA EN EDUCACIÓN	14
La experiencia pedagógica, puente entre el instinto y la realidad	17
Proyecto pedagógico sobre el mundo de los sapos	18
Proyecto pedagógico, el club de los tomates	21
La secuencia didáctica para producir canciones	27
Fase I: Lectura, interrogación y análisis de la canción Don Tomate	28
Fase II: Planeación y producción colectiva	31
Fase IV: Revisión y reescritura de los textos	33
Proyecto pedagógico, el tiburón de los martillos	37
Revisión colectiva y reescritura	52
Evaluación	55

Capítulo 2

PENSAR EN PARALELO, CREER PARA CREAR.	59
Proyectos pedagógicos sobre el Mundo Salvaje del Puma y Las Encantadoras Sirenas.	62
Secuencia didáctica para producir cuentos a partir de la creación de un personaje.	64
Primera etapa: Leer para escribir	64
Segunda etapa: Producción	66
Tercera y cuarta etapa: Revisión de las historias y escritura de las diferentes versiones	71
Evaluación	77
Proyecto pedagógico, Tejiendo	
Encuentros en la Red	79
El intercambio cultural	81
La experiencia estética	88
Alcances de la experiencia	93
Práctica pedagógica reflexiva	93

Capítulo 3

NARRARME ES UNA OBRA MAESTRA	95
A MANERA DE CONCLUSIÓN	106
Bibliografía	109

Introducción

Maestra en obra es la reflexión de una mujer que se ha tomado en serio la grandeza de ser maestra, que ha pausado el afán del accionar para pensar y repensar su práctica. Una maestra que dedica tiempo para avivar el fuego de su ser en el mundo y de su praxis educativa como el escenario público, ético y político de transformación de múltiples realidades: la de los niños y las niñas invirtiendo el valioso tiempo de educar para desplegar sus alas y agenciar sus infinitas capacidades como lectores y escritores; también los cambios en las familias de sus estudiantes quienes, con la orientación de Alba Lucía, descubren paulatinamente el arte de educar para agenciar ciudadanía y la forma cómo sus hijos e hijas descubren sus capacidades frente al lenguaje, a la investigación y a la apropiación de los procesos de oralidad, lectura, escritura y literatura en sintonía con sus preguntas, con sus iniciativas, con sus ganas de comerse al mundo. Y también los colegas, quienes acompañados por esta gran maestra asisten a procesos formativos para interpelar sus prácticas, para poner en jaque la tradición y el sinsentido en aras de trascender a procesos pedagógicos donde los niños y las niñas se escuchan, se respetan en toda su profundidad y se acompañan para emprender ese viaje maravilloso de adentro hacia afuera, para agenciar toda la fuerza emancipadora.

No hay desafío pequeño. Los niños y las niñas han descubierto que son muy capaces de trazar puentes con la literatura, con los mundos simbólicos que habitan en la narrativa, que son creadores de nuevas realidades, que pueden tener amigos en Argentina o en cualquier parte del mundo, que pueden establecer diálogos

inteligentes con las obras y con sus autores porque el proceso lector les ha permitido configurar una gran comunidad de lenguaje donde hay historias, mundos simbólicos, personajes, conflictos y estrategias para solucionarlos que les permite habitar “otros espacios” y “otros tiempos” con los que entran en sintonía con muchos otros.

El proceso pedagógico y la fuerza didáctica que tiene esta Maestra en obra es producto de la indagación, del estudio permanente, de la disposición a interactuar con otros para cotejar, nutrir y enriquecer sus prácticas. Alba Lucía Trujillo es la maestra ejemplo de lo que logra un docente investigador que no pone punto final a sus búsquedas si no, por el contrario, se declara una aprendiz permanente de cara a sus estudiantes, a las familias, a la comunidad y al contexto que la interpela, la cuestiona en el mejor sentido, pues su firme apuesta es su transformación.

Durante el recorrido por esta valiosa reflexión pedagógica, el lector o lectora descubre una maestra capaz de pensarse a sí misma, quien hace muchos altos en el camino para reflexionar su práctica y aprender de ella. Una maestra que sabe escuchar, que potencia las capacidades de los niños y las niñas aprovechando genialmente sus preguntas, sus inquietudes y sus talentos. Esta Maestra logra un fascinante diálogo entre el hacer, la teoría y la reflexión. Su labor está enriquecida por fuentes teóricas, por la capacidad de observación de sus estudiantes, por el pozo inagotable de la literatura y por los diálogos en Red con otros colegas quienes aprenden de Alba Lucía por su tenacidad, su rigor, su sistematicidad en los procesos de planeación, ejecución, documentación y reflexión de sus prácticas.

Albalú, esa gran Maestra en Obra, nos enseña a los maestros a ser grandes, a tomarse el proceso de educar como un “acontecimiento ético”, a manera de Mélich y Barceñas.

Durante el recorrido por su trabajo autobiográfico, aprendemos a pensar las prácticas educativas, a cultivar el espíritu de indagación de la realidad y también a atesorar argumentos para nutrir la práctica. Albalú se asume “en obra”, en construcción y

ese noción la hace buscadora de comprensiones, de herramientas teóricas, pedagógicas, didácticas y metodológicas.

Este trabajo autobiográfico da muchos elementos para hacer un salto cuántico en las formas de enseñar y de construir una didáctica del lenguaje escrito. Leyendo, escribiendo, planeando, reflexionando hasta la última acción para lograr la coherencia de los proyectos y de las secuencias didácticas, dos de las configuraciones en las que la Maestra en Obra se ha hecho una experta.

Su práctica lleva a los estudiantes a construir instrumentos de reflexión metalingüística y metacognitiva, a apropiarse paulatina y conscientemente de los procesos lectores y productores de textos. Los estudiantes afinan su capacidad de interrogar el mundo de la misma manera como logran la experticia para interrogar los textos, crear historias, entrevistarse con autores de distintas latitudes y reflexionar en torno a sus logros y creaciones.

Es cierto que los procesos pedagógicos orientados por la maestra Albalú configuran una “radical novedad”, una manera muy particular, sustentada y creativa de ser en el mundo con los niños, con los textos y con sus capacidades de inventar y recrear la labor de educar.

La capacidad de Albalú de repensar su práctica es ejemplarizante, de allí que este libro se reconoce como una herramienta muy valiosa para todos los maestros y maestras que desean mantener vivo el fuego de educar y de darle el tono y el tacto de la enseñanza que se necesita para refundar el alma y la conciencia de nuestro país.

Ana María Arenas Mejía

Maestra

Espirales de Lenguaje - Nodo Eje Cafetero

Red para la Transformación

de la Formación Docente en Lenguaje

Capítulo 1 ¹

LA NATURALEZA CREADORA EN EDUCACIÓN

Soy Alba Lucía... Albalú, un ser en proceso, una maestra en obra, en continua evolución hacia prácticas ciudadanas, formación creativa y civilización pacífica. Desde que recuerdo he construido caminos con el otro, me han invitado a dibujar rutas y atajos, y voy tejiendo con alegría mi destino de aprender enseñando y de enseñar aprendiendo; es así como he compartido experiencias con seres humanos valiosos y he podido agenciar espacios para el diálogo, la participación y el aprendizaje con sentido.

Mi vocación de ser docente tiene sus raíces en tres maravillosas mujeres que han sido mis maestras de vida. Mi hermana mayor, también docente, quien con su experiencia y ejemplo me hizo comprender que ser maestra no sólo es digno, sino gratificante, una profesión que rejuvenece el cuerpo y colorea el alma. Mi mamá, con su confianza en su niña talentosa, para ella su artista inteligente y su valoración constante, propició dirigir mi existencia hacia la independencia. La tercera mujer fue mi primera maestra de escuela, Dora;

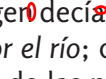
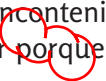
¹ El presente libro profundiza aspectos relacionados con mi práctica pedagógica. Esta reflexión investigativa hace parte del Macroproyecto: Narrativas Pedagógicas Incluyentes en Contextos Educativos Vulnerables de la Universidad Católica de Pereira. Estudio de caso en siete instituciones de Pereira, Risaralda, Colombia, donde participé como investigadora.

con su práctica me demostró lo vital que es contar con alguien que nos rete con respeto y comprensión, nos escuche y acompañe con amor; un cómplice para volar, soñar, reír y, de vez en cuando, llorar. Estas mujeres despertaron en mí la naturaleza creadora que años más tarde me impulsaría a cre-ser como una maestra en obra.

Con el tiempo, terminé el colegio y, años más tarde, pude matricularme en la licenciatura que me apasionaba: Español y Comunicación Audiovisual, en la Universidad Tecnológica de Pereira. Finalmente, en diciembre del 2005, obtuve mi título de licenciada y un año más tarde fui nombrada en propiedad en el Centro Educativo Esperanza Galicia, institución donde actualmente soy maestra. Las condiciones del contexto en el que se encuentra la institución, a primera vista, serían causantes de angustia y confusión para una maestra principiante, sin embargo a los pocos días de haberme vinculado, sentí una increíble conexión con los niños, las niñas y mis compañeros docentes; me sentí afortunada de haber llegado a un espacio lleno de esperanza y futuro por construir.

Durante cuatro meses orienté un grado primero, fui la cuarta maestra que los acompañó; el reto era enorme, los vacíos emocionales y académicos del grupo hacían de la convivencia diaria un verdadero escenario de conflicto. Muy pronto me di cuenta que había llegado el momento de las preguntas, las búsquedas y el desequilibrio; así que decidí asumir el desafío desde una mirada positiva y amorosa, con la fe puesta en mi capacidad para comprender y transformar la realidad de la que ahora era parte y el deseo de aprender, pero ante todo de desaprender para construir mi historia desde esta, mi nueva experiencia de vida.

A escasos tres meses de finalizar el año escolar, inicié una carrera contra reloj para hacer posible que los niños y las niñas logran ser promovidos al siguiente año; partiendo de mis mejores intenciones decidí que el camino que nos llevaría a la meta sería el método tradicional, el *del ma, me, mi, mo, mu*, con el que yo había aprendido a leer y a escribir; era sencillo y efectivo. Esta certeza, sin embargo, no duraría mucho tiempo.

Una tarde propuse a los niños hacer una lectura colectiva sobre frases que tuvieran la combinación *que-qui*; todos estaban concentrados, al unísono leían las frases en el orden indicado; los niños que ya tenían un relativo dominio de la lectura convencional guiaban a los que aún no la habían alcanzado. Recuerdo que la primera frase, acompañada de la imagen  decía, *Esta chaqueta es de cuero*, y la última: *El buque navega por el río*; cuando terminamos el ejercicio advertí que Amanda, una de las niñas, se encontraba conversando fuera de su lugar e inmediatamente, como una manera de ejercer control sobre la situación, le pedí que me leyera la última frase mientras se la señalaba, Amanda no se intimidó con mi solicitud, por el contrario, me miró a los ojos, sonrió y se puso las manos en la cintura diciéndome “profe, ahí dice esta chaqueta es de cuero”. Me reí tanto, que contagié a todo el grupo y, en un momento todos reíamos de manera incontrolable, hasta la misma Amanda, que no lograba comprender  porque nos parecía tan divertida su respuesta.

Siempre recordaré a aquella niña como la persona que me hizo comprender que la búsqueda tan solo iniciaba, que no debía conformarme con el título de licenciada para ejercer mi oficio, sino que debía iniciar una nueva etapa en la que me encontraría. En este momento de mi vida el instinto creador se enunciaba rotundamente para hacerme comprender por qué y para qué había elegido ser maestra.

Como un regalo del universo, a finales del año 2006, la institución fue invitada por la Fundación Cultural Germinando², a participar en el Proyecto Jacuna Matata, iniciativa para desactivar las violencias en la escuela a través del reconocimiento, la inclusión y el trabajo en equipo. En el marco del proyecto, todos los docentes y el director de la institución participamos en el diplomado “Investigación en el aula desde la Pedagogía de Proyectos: Pedagogía centrada en el reconocimiento, como una apuesta ética para

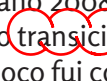

² Fundación cultural que agencia proyectos sociales en beneficio de la familia, los niños, las niñas y los maestros de Risaralda.

la transformación y el abordaje de los conflictos en la escuela”; desde ese momento me enamoré de aquella apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida.

De esta manera asumí la Pedagogía por Proyectos como una estrategia para configurar mi práctica en el aula, como “una estrategia de cambio profundo” (Jolibert, 2001) donde se vincula la vida escolar en pleno y ocurren transformaciones, pues implica establecer cambios en la forma como se establecen relaciones de poder, de saber, de ser, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa (Rincón, 2007); cambios en la forma como se concibe la lectura, la escritura, los estudiantes, los maestros y la práctica pedagógica.

Durante los dos siguientes años hice mis primeros “pinitos” en la pedagogía por proyectos y en el año 2009 me especialicé en Enseñanza de la Literatura, proceso que permitió fortalecerme teóricamente y construir nuevas herramientas pedagógicas para potenciar el trabajo con el lenguaje; fue en este espacio donde conocí la secuencia didáctica como otra alternativa, intencional y sistemática, que posibilita la construcción de saberes en los niños y las niñas, saberes relacionados no sólo con los propósitos comunicativos, sino también con los propósitos didácticos que impulsan su desarrollo (Lerner, 2001).

La experiencia pedagógica, puente entre el instinto y la realidad

En el año 2008, solicité al director de la institución ser maestra del grado  transición y acompañar el grupo hasta el grado segundo; poco a poco fui conociendo a los niños y niñas, comprendía sus intereses, habilidades, preguntas, limitaciones, sueños y ganas. Fue el inicio de una experiencia llena de sentido, de goce y pasión para una maestra convencida  que la educación es el eje fundamental para transformar la sociedad.

La experiencia que desarrollé durante tres años consecutivos estuvo motivada por la pregunta sobre ¿Cómo desarrollar una propuesta didáctica para que los niños y las niñas se asumieran como lectores y productores de textos y al mismo tiempo construyeran su conocimiento sobre la lengua escrita de una manera natural? El hecho de formularme esta pregunta me hacía consciente de la inminente necesidad de transformar mi práctica; estaba comprendiendo que los niños y las niñas podían leer y producir textos antes de adquirir el código convencional de escritura, asumiendo el papel de lectores y productores de textos auténticos. A continuación compartiré tres experiencias desarrolladas con el mismo grupo de estudiantes durante tres años consecutivos.

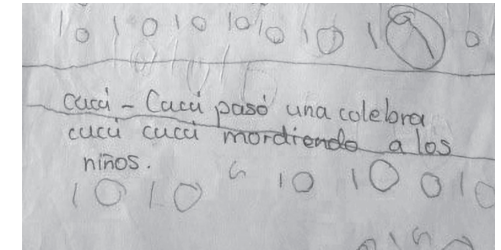
Proyecto pedagógico sobre el mundo de los sapos

Todas las mañanas encontrábamos nuevos huéspedes en nuestro salón de clase, sapitos de todos los tamaños; como es lógico, las preguntas de los niños y las niñas sobre la vida de nuestros visitantes eran inevitables; con preguntas se fue configurando el proyecto pedagógico sobre el mundo de los sapos, que tuvo una duración de seis meses y cuyo producto sería un libro con el registro de todos los aprendizajes y con cuentos producidos de manera colectiva e individual.

Cada una de las actividades del Proyecto fue planeada conjuntamente; leímos diferentes tipos de textos: Descriptivos, argumentativos, artículos de periódico, cuentos, canciones, películas y poemas, que nos ayudaron a responder las preguntas. Cada estudiante registraba sus hallazgos de manera no convencional, siendo necesaria la transcripción de lo que ellos querían expresar.

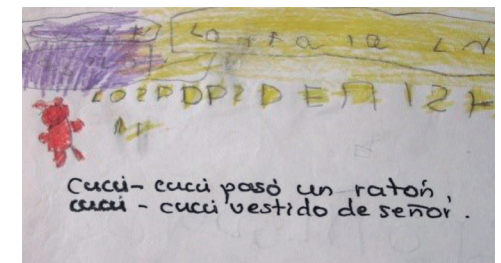
El texto guía para la producción de los cuentos fue *Los secretos del abuelo sapo*, de la autora Keiko Kasza: asimismo, la canción tradicional cucú, “Cucú cantaba la rana”, fue el soporte para la producción de una canción colectiva. Estas son algunas producciones de los niños y las niñas en el desarrollo del proyecto:

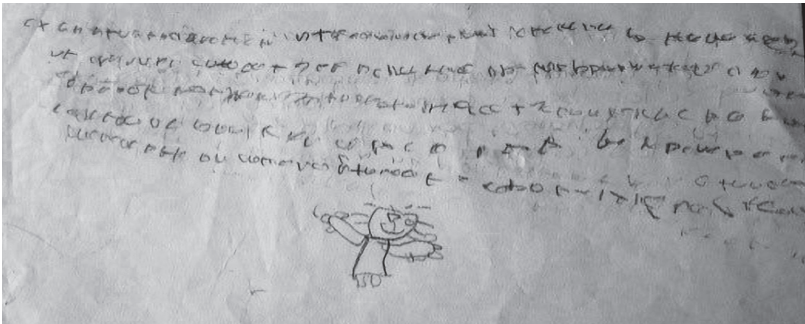
Transcripción:
Cucú, cucú pasó
una culebra
Cucú, cucú, mordiendo
a los niños.



Transcripción:
Cucú, cucú pasó
una muchacha,
Cucú, cucú, con unas
manzanas.

Transcripción:
Cucú, cucú pasó un ratón,
Cucú, cucú vestido de señor.

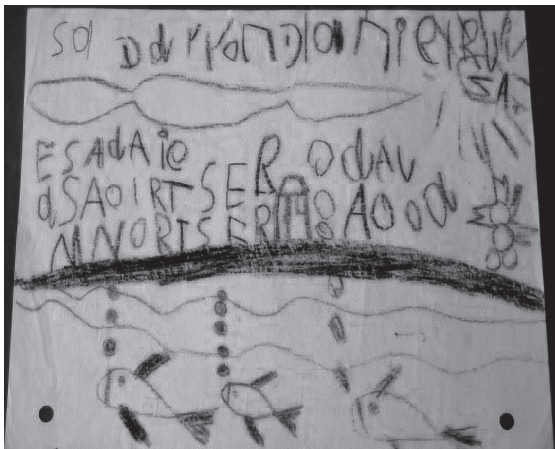




Los sapos

La culebra Camila se encontró con unos sapos y se los iba a comer, entonces los sapos se agacharon por un palo para que no se los comiera.

Carlos Andrés



El sapo que quería comer insectos

El sapo no quería comer porque solo le dieron comida. La retiró, entonces comió moscas que estaban en el bombillo de la casa, se puso feliz.

Dayron Daniel

La socialización del proyecto tuvo lugar en la primera feria de proyectos que se llevó a cabo en la institución; a este encuentro asistieron padres de familia, vecinos y docentes de otras instituciones. Los niños y las niñas expusieron sus libros a los visitantes, les contaron lo que habían aprendido y les presentaron una obra de teatro montada con los niños y las niñas del grado 3º. Con el desarrollo de este proyecto me fui dando cuenta de la maravillosa forma cómo los niños y las niñas se configuraban como lectores y escritores a los cinco años de edad y, a su vez, cómo se acercaban al aprendizaje de la lengua escrita: avanzando, de manera natural, en la construcción de hipótesis acerca de la forma de leer y escribir. Finalizada la experiencia, mi búsqueda se orientaba hacia el qué y el cómo enseñar la escritura significativa a los niños y las niñas, para formar lectores y productores de textos en los ámbitos del entorno de los niños; fue así como en el siguiente año continuamos con un nuevo proyecto.

Proyecto pedagógico, el club de los tomates

Este proyecto surgió de diversos cuestionamientos que nos permitieron avanzar juntos en el reto de leer y escribir para la vida, para comunicarnos con el mundo, para comprenderlo y existir en él a través de la palabra. Quería profundizar sobre la manera como los niños y las niñas construían las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita, que les permitían avanzar en la adquisición del código convencional de escritura.

Quería contrastar mi experiencia con los planteamientos de autoras como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky y Josette Jolibert, relacionados con la escuela como espacio de cooperación y del aula como unidad de aprendizaje, acerca de los enfoques socio-constructivistas de los procesos de alfabetización, la psicogénesis de la lengua escrita, la pedagogía por proyectos, la interrogación sobre los textos, entre otros. Necesitaba ver materializadas todas estas propuestas y fundamentos teóricos en

mi práctica pedagógica, para tener argumentos sólidos que me permitieran sustentar el cambio que estaba emergiendo, que permeaba mis concepciones y la manera de estructurar la vida en el aula.

Con ese propósito iniciamos un nuevo proyecto. *El club de los tomates*. La fase inicial fue la exploración de los intereses y necesidades de los niños y las niñas a partir de la lectura del *Preguntario* de Jairo Aníbal Niño; fue un proceso orientado hacia la anticipación y proposición de nuevas respuestas a las preguntas planteadas por el autor. De esta manera, el ejercicio se convirtió en la motivación para que los niños y las niñas expresaran sus inquietudes alrededor de acontecimientos cotidianos. Finalizada la etapa exploratoria, teníamos preguntas como: ¿Por qué las jirafas tienen el cuello tan largo?, ¿Cómo hacen para comer las mariposas?, ¿Cómo se sacan los dientes?, ¿Por qué vuelan los aviones?, ¿Cómo se siembran los tomates?

La segunda fase fue la clasificación y elección de la pregunta que orientaría el proyecto; así fue como, de manera democrática, los niños y las niñas decidieron qué querían aprender sobre el cultivo del tomate: ¿Cómo se siembran los tomates?, ¿Cómo crecen los tomates?, ¿Por qué les echan veneno?. Continuamos pues con la planeación conjunta de las actividades; para ello acordamos: ¿Qué haríamos?, ¿Cuándo?, ¿Dónde buscaríamos la información?, ¿Qué recursos necesitaríamos?, ¿Quiénes serían los responsables?, ¿Con qué producto socializaríamos nuestra experiencia? El grupo decidió que el proyecto se llamaría *El club de los tomates* y tendría una duración de diez meses, durante los cuales escribiríamos canciones y elaboraríamos un herbario para compartir con otros los aprendizajes.

En el desarrollo del proyecto se realizaron prácticas de lectura y escritura situadas en un contexto natural y cercano: el proyecto pedagógico y la vida en la vereda. Estas son algunas de las actividades que se llevaron a cabo de manera conjunta.

- Entrevista a una madre de familia que tenía un cultivo de tomates.
- Planeación y escritura conjunta de una carta para el director de la escuela, con el fin de solicitarle autorización para visitar el cultivo.
- Lectura de diversos tipos de texto con el fin de dar respuesta a las preguntas de los niños y las niñas y confrontar sus hipótesis con el saber de las ciencias.
- Descripción colectiva de un tomate que fue llevado al aula y que los niños tocaron, observaron, probaron y olieron. Los textos fueron reescritos por la maestra al dictado de los niños y las niñas.
- Visita de un funcionario de la Secretaría de Desarrollo Social del municipio de Pereira, para enseñarles a los estudiantes a hacer sus semilleros y los cuidados del cultivo de tomate. Día de por medio, los niños y las niñas observaban los semilleros y registraban en forma escrita y gráfica los cambios que observaban.
- Escritura del diario de un tomate, mediante el cual se describía su proceso de descomposición. Cada niño y niña llevó un tomate al aula de clase y durante una semana, lo observó y registró sus cambios.
- Construcción de un herbario con las plantas que repelían las plagas más comunes del tomate. En este ejercicio las familias tuvieron mucha participación.

La carta

Pereira, 15 de marzo de 2009

Señor

Juan Maldonado

Cordial saludo

Le escribimos esta carta para pedirle permiso de ir a la finca de Mateo para que su mamá nos enseñe todo lo de los tomates.

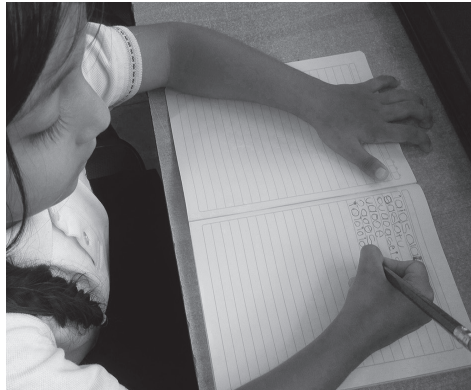
Gracias

Niños y niñas del grado 1ºA

Manuscrito de una niña

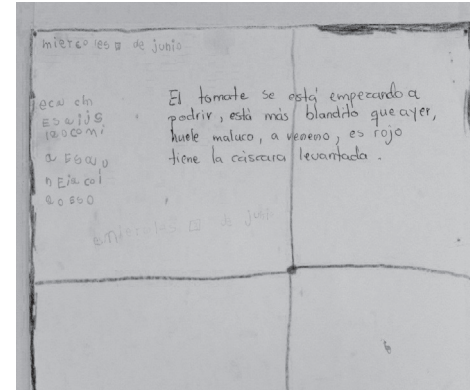
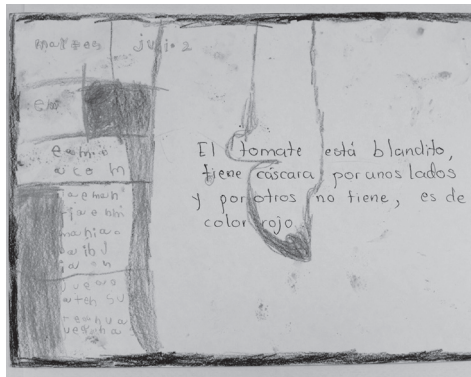
La descripción del tomate

El tomate es redondo, es de color rojo, es blando, es grande, es un poco pesado. En su cabeza tiene un ombligo donde van las hojas. Por fuera tiene una cáscara suave, delicada y lisa; por dentro tiene semillas amarillas y pequeñas. Tiene forma de llanta, su color es rosado, tiene una carnosidad un poco dura y su sabor es ácido. El tomate maduro tiene un juguito.

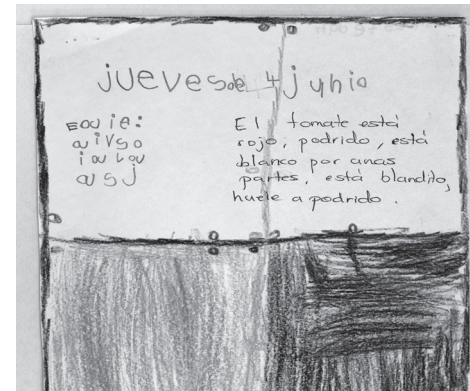


El diario de un tomate

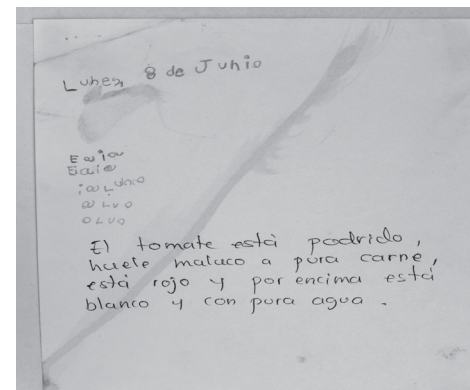
Martes 2 de junio
El tomate está blandito, tiene cáscara por unos lados y por otros no tiene, es de color rojo.



Miércoles 3 de junio
El tomate se está empezando a podrir, está más blandito que ayer, huele maluco, a veneno, es rojo, tiene la cáscara levantada.



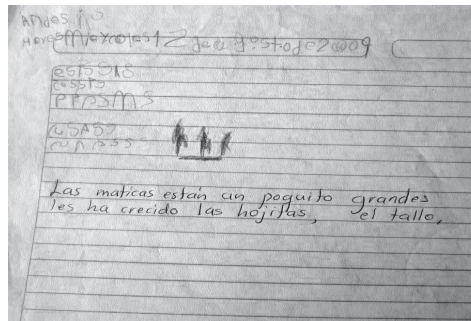
Jueves 4 de junio
El tomate está rojo, podrido, está blanco por unas partes, está blandito, huele a podrido.



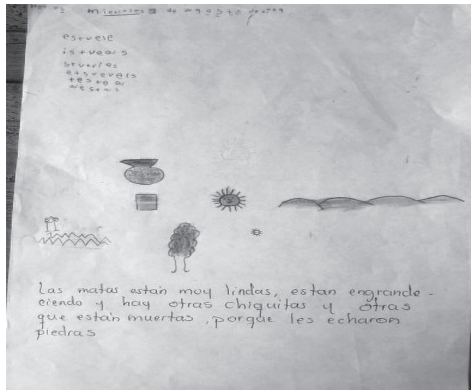
Lunes 8 de junio
El tomate está podrido, huele maluco, a pura carne. Está rojo y por encima está blanco y con pura agua.

Los semilleros

Las maticas están un poquito grandes, les ha crecido las hojitas y el tallo.
Anderson Yesid



Las matas están muy lindas están engrandeciendo y hay otras chiquitas y otras que están muertas porque les echaron piedras.
Juan Esteban



El herbario

Hierbabuena
Sirve para alejar a las hormigas de la tomatara.

Luis Alberto



Una vez habíamos respondido las preguntas sobre el cultivo del tomate, nos dispusimos a elaborar el producto final: El cancionero; planeamos entonces una secuencia didáctica para leer y escribir canciones, con el fin de acercarnos a este tipo de texto y producirlo.

La secuencia didáctica para producir canciones

De acuerdo con el modelo para la composición escrita (citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011), centrado en la relación directa entre la escritura y las situaciones de aprendizaje, se desarrolló una secuencia didáctica en la cual la producción escrita se comprende como un ejercicio serio, global, inacabado, con propósitos individuales y colectivos.

La secuencia didáctica es una unidad pedagógica para la composición; se desarrolla como un proyecto cuyo objetivo es la producción de un texto que se inscribe en una situación discursiva particular. En la secuencia didáctica, los criterios de evaluación se definen a partir de los objetivos de enseñanza, aprendizaje y su desarrollo se lleva a cabo en tres fases: Preparación, producción y evaluación, en las cuales hay una permanente relación entre lenguaje oral y escrito, entre lectura y escritura; allí, los niños y las niñas se enfrentan a modelos textuales que les sirven como punto de referencia.

El desarrollo de la Secuencia Didáctica, comprendió 6 fases relacionadas con la lectura, la interrogación y el análisis del texto en el género canción, la planeación y la producción textual colectiva, la planeación y la producción textual individual, la revisión y producción final (reescritura). A continuación describiré de manera general las diferentes sesiones que comprendieron la secuencia didáctica:

Fase I: Lectura, interrogación y análisis de la canción Don Tomate

El ejercicio de interrogación se desarrolló siguiendo la ruta de los siete niveles de competencia para la lectura de textos, propuesta por Josette Jolibert (2001): noción de contexto, situación de comunicación, tipos de textos, superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase, palabras y microestructura. Inicialmente, se fijó en la pared el texto canción (tamaño afiche), escrito por la maestra y se entregó una fotocopia a los niños y a las niñas para que lo leyeran individualmente y en silencio, aunque todavía no tenían el dominio pleno de la convención de la escritura. Luego se les preguntó: ¿Qué comprendieron?, ¿De qué habla el texto? Posteriormente se inició la lectura en voz alta del texto y su interrogación colectiva.

Paso seguido, se anticipó el contenido de la canción; allí los niños y las niñas formularon sus hipótesis acerca de lo que ocurre en la historia narrada, que corresponden a las acciones, sentimientos e intenciones de los personajes, así como a las consecuencias que estas producen. Una vez analizado el contenido de la canción, se promovió un diálogo con el grupo para establecer la función del texto, los usos discursivos, el contexto en el que es producido y leído, los posibles autores, sus destinatarios, es decir, la situación de comunicación:

¿Quién trajo la canción al aula?, ¿Para qué?
 ¿Dónde creen que encontramos la canción?
 ¿Quién la escribiría?, ¿Para qué? y ¿Para quién?
 ¿De qué formas se ha traído la canción? (impresa y escrita en carteles)
 ¿Han leído otras canciones?, ¿Dónde?
 ¿Para qué sirve?

Después de este ejercicio, el texto volvió a ser leído, pero esta vez el ejercicio se centró en la inferencia: “Funcionamiento mental en el que se relaciona información previa provista en el texto con

información actual para establecer nuevos significados o conocimientos.” (MEN, 2006). Aquí las preguntas se plantearon con el fin de hacer explícito lo que los personajes dicen, hacen, piensan y sienten, estableciendo la relación entre sí.

El proceso de interrogación y análisis continuó realizando una nueva lectura, con el fin de que los niños y las niñas identificaran el esquema convencional del texto canción (superestructura) y resaltarán cada una de sus partes (título, versos, estrofas y autor).

Don Tomate

*Don Tomate está muy triste
 Porque no pudo ir a comprar
 Un gorrito que le hace falta
 Para poderse casar.*

*Si no tiene su gorro puesto,
 Doña Pera se va a burlar
 Pues no tiene ni un pelo en la cabeza
 Y así le da vergüenza
 Que lo vean los demás,
 Pues no tiene ni un pelo en la cabeza
 Y así le da vergüenza
 Que lo vean los demás.
 Cuando el apio llegó a la boda
 Encontró esta revolución,
 Puso fin a todo el problema,
 y le puso una peluca de algodón.*



Niño identificando las marcas textuales de la canción Don Tomate

Se casaron vivieron muy felices,
 Tomaticos aperados a montón
 Y formaron una nueva familia
 De frutas y verduras
 En toda la región.
 Tomaticos aperados,
 Amarillos, colorados
 Que eran calvos
 O con pelos de algodón.

María Isabel Murillo

Finalmente, se hizo una lectura minuciosa de los aspectos lingüísticos del texto, tales como: sintaxis, los juegos de palabras, el lenguaje recurrente, la puntuación, el uso de mayúsculas, los tiempos verbales, la repetición de versos y estrofas, etc.

Cabe mencionar, que los siete niveles de lectura que se abordaron en la interacción con el grupo tienen un carácter interdependiente; así que no se trata de acercarse al texto en un orden estricto; lo que se pretende es abordarlo de una manera dinámica y flexible, para que no pierda su sentido. Lo que no se puede extraviar es la asunción de la lectura desde la interrogación, privilegiando primero el punto de vista pragmático y semántico y después el punto de vista morfosintáctico (MEN, 1998). Son estas dimensiones (sintaxis, semántica y pragmática) las que aportan de manera contundente a la movilización de competencias complejas en la formación de lectores y productores de textos; estas dimensiones proporcionan las pistas que necesitan para leer con propósitos, para comprender las funciones de cada tipo de texto y las situaciones comunicativas en las cuales se inscriben; de esta manera los niños y las niñas irán construyendo el sentido global de los textos y no se quedarán con la mínima comprensión de sus elementos locales.

Antes de pasar a la fase de producción de canciones, se llevaron a cabo algunos ejercicios orientados a afianzar en los estudiantes el manejo de la estructura del tipo de texto trabajado. Así, se pidió al grupo que dictara la canción a la maestra, con el fin de que expresaran cuándo había que cambiar de renglón (el verso); además

se propició que los niños y las niñas recordaran la secuencia de la historia y la función de los personajes en ella.

Posteriormente se entregó a cada estudiante la canción con sus versos en desorden y se les propuso que los ordenaran, apoyándose en el texto guía. Otro ejercicio que se desarrolló fue completar la canción *Don Tomate*; para ello se les hizo entrega del texto incompleto.

Fase II: Planeación y producción colectiva

En esta fase se indagó sobre los conocimientos que tenían los niños y las niñas acerca de cómo producir un texto en el género canción: ¿Qué necesitamos saber para escribir una canción?, ¿Cómo empezamos? y ¿Qué hacemos al final? Una vez se analizó en grupo los saberes previos, se procedió a planear la escritura del texto canción a partir de las preguntas:

- ¿De qué vamos a hablar con nuestro texto?
- ¿Para qué vamos a escribir este texto?
- ¿Quién lo va a escribir?

Don Tomate

Don Tomate está muy triste
 Porque no pudo ir a comprar
 Un gorrito que le hace falta
 Para poderse casar.

Si no tiene su gorro puesto,
 Doña Pero se va a burlar
 Pues no tiene ni un pelo en
 la cabeza
 Y así le da vergüenza
 Que lo vean los demás,
 Pues no tiene ni un pelo en la
cabeza
 Y así le da vergüenza
 Que lo vean los demás.

Cuando el gordo llegó a la boda,
 Encontró esta revelación.
 Puso fin a todo el problema,
 y le puso una peluca de algodón.

Se casaron vivieron muy felices,
~~tomaticos~~ aperados a montón
 Y formaron una nueva ~~familia~~
~~De frutas~~ y verduras
 En toda la región.
 Tomaticos aperados,
 Amarillos, colorados
 Que eran calvos
 O con pelo de algodón.

María Isabel Murillo

¿A quién va dirigido?

¿Qué título le pondríamos? (Susceptible de cambio)

¿Cuántas estrofas vamos a escribir?

Cuando todo el grupo tuvo claridad sobre la planeación se dio inicio a la escritura del texto; para ello se pegó en la pared una plantilla, tamaño afiche, con elementos de la canción Don tomate, la cual fue un material de apoyo para la escritura.

Don Banano

Don banano está muy triste
Porque no pudo ir a mercar
La comidita para comer
En la casa con su mamá

Si no tiene
ni un peso en el bolsillo
y así le da tristeza
que lo vean los demás

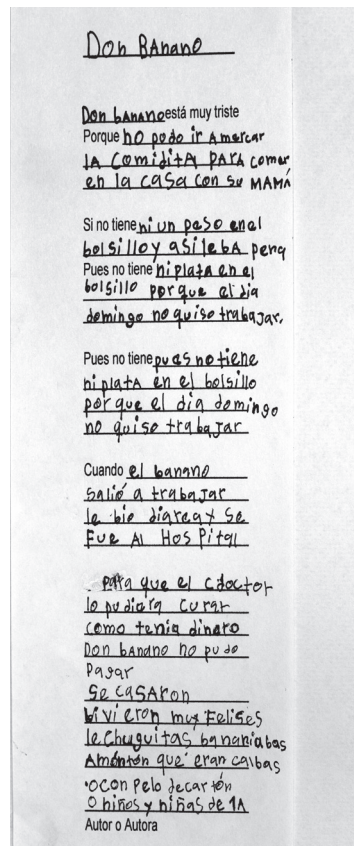
Pues no tiene
ni plata en el bolsillo
porque el día domingo
no quiso trabajar

Cuando el banano
se fue a trabajar
le dio diarrea y se fue al hospital

para que el doctor lo pudiera curar
Como no tenía dinero
Don banano no pudo pagar
La lechuga fue al hospital
Le dio dinero y pudo pagar

Se casaron
vivieron muy felices
Lechuguitas bananiadas a montón
Que eran calvas o con pelo de cartón.

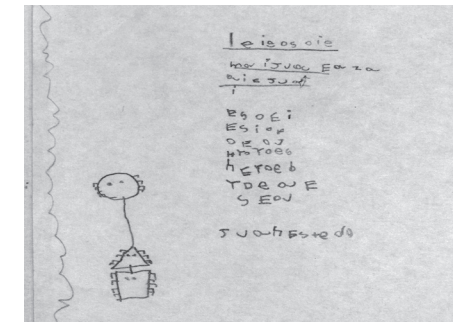
Niños y niñas del grado 1ºA



Este fue el momento en el que cada niño y niña planeó la escritura de su texto, definiendo el propósito, el destinatario, el tema, la historia que allí narraría, el contenido y su organización. Posteriormente cada estudiante escribió el texto teniendo en cuenta su planeación. En algunos casos, la maestra realizó la transcripción de los textos.

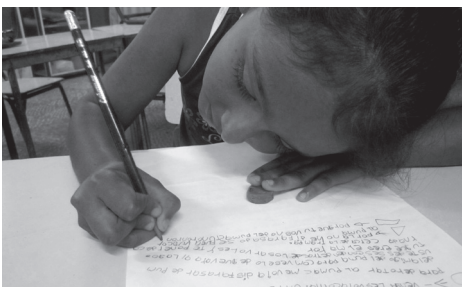
El tomate

Había un tomate en
una silla de ruedas
Encontró otro tomate
y le dio monedas
Para irse a Pereira.
Se fueron para Pereira y
Compraron una casa
y vivieron ahí
Y vivieron felices
para siempre.
Juan Esteban



Fase IV: Revisión y reescritura de los textos

Para la revisión de la versión inicial se formaron grupos de tres estudiantes, a quienes se les pidió que leyeran la producción de sus compañeros y escribieran sugerencias atendiendo a aspectos como: el tema, la coherencia, la estructura y la escritura. Para llevar a cabo este proceso fue necesario recurrir a algunos materiales como los textos del género canción leídos y producidos en grupo, así como también las siluetas elaboradas en clase.

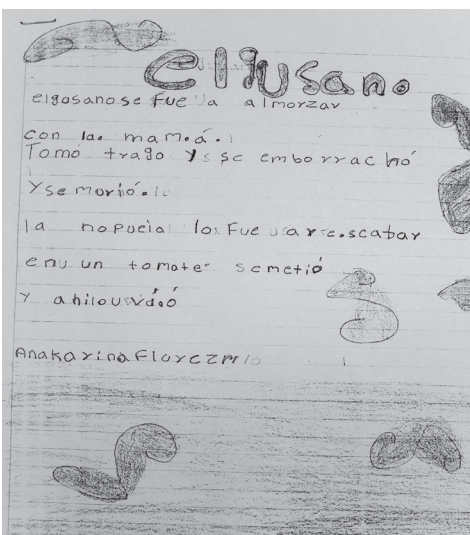


Niña revisando la producción de un compañero

Quitarle que
Hágalo en renglones
La letra no se le entiende
En estrofas
Separe la letra

Al terminar el ejercicio de revisión colectiva cada estudiante puso en práctica las sugerencias ofrecidas por sus compañeros y compañeras. Este proceso necesitó el apoyo permanente de la maestra, quien estuvo atenta a las dudas, interrogantes y dificultades. Con los textos finales se elaboró un cancionero.

Algunas de sus producciones finales son:



El gusano

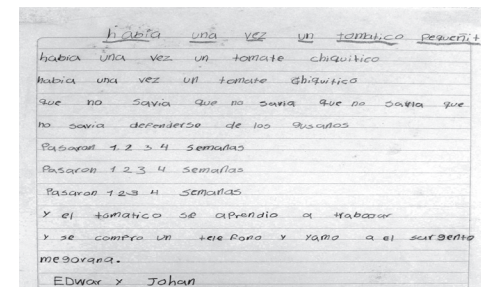
El gusano se fue a
almorzar con su mamá,
tomó trago y se emborrachó
y se murió.
La novia lo fue a rescatar
En un gusano se metió
Y ahí lo vio.

Ana Karina Florez Morales

**Había una vez un
tomatico pequeñito**

Había una vez un tomate
chiquitico. Había una vez un
tomate chiquitico, Que no
sabía, que no sabía, Que no
sabía defenderse de los
gusanos.
Pasaron 1,2,3,4 semanas,
Pasaron 1,2,3,4 semanas,
Pasaron 1,2,3,4 semanas,
Y el tomatiko aprendió a trabajar
y se compró un teléfono, y llamó al sargento
mejorana.

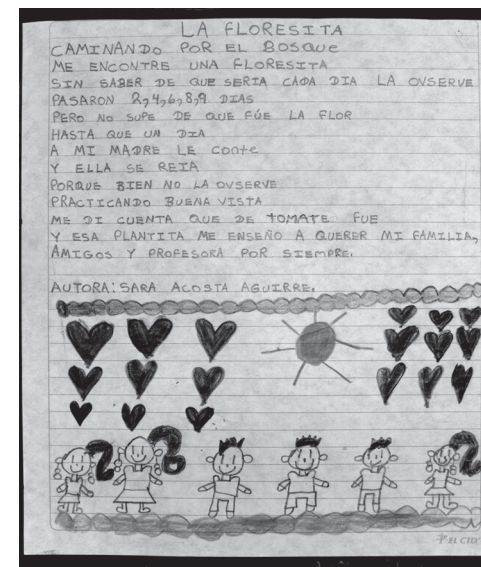
Edwar y Johan



La florecita

Caminando por el bosque
Me encontré una florecita,
Sin saber de qué sería
Cada día la observé,
Pasaron 2,4,6,8,9 días
Pero no supe de qué fue la flor.
Hasta que un día
A mi madre le conté,
Y ella se reía
Porque bien no la observé.
Practicando buena vista
Me di cuenta que de tomate fue
Y esa plantita me enseñó
a querer a mi familia,
Amigos y profesora
por siempre.

Sara Acosta Aguirre



Las producciones finales de los niños y las niñas no son el producto de un conjunto de actividades al azar, sino de un proceso de escritura pensado, planeado y desarrollado en una sucesión lógica de acciones enmarcadas en las tres fases fundamentales de la secuencia didáctica: La preparación, la producción y la evaluación. Los niños y las niñas no producen textos de la noche a la mañana, tan solo porque su maestra o maestro se los pida; la escritura de un tipo de texto, desde las edades más tempranas, debe iniciar con su lectura y comprensión; antes de producirlo los niños y las niñas deben desarrollar estrategias de lectura que les permitan conocer sus marcas, sus claves, sus dinámicas, y esto solo se logra al estar en contacto directo con el texto, leyéndolo, interpeándolo, volviendo a él. Una vez los niños y las niñas hayan comprendido la lógica de los textos, viene la planeación de la escritura, que va más allá del contenido, ya que iniciaron con la claridad de un propósito, la configuración del destinatario y la comprensión de la situación comunicativa.

Cuando los niños y las niñas saben para dónde van, cuando tienen certezas y avances, se procede a escribir una primera versión para ser corregida; allí el error se valora como un elemento más del aprendizaje significativo; finalmente se reescribe después de haber hecho un acto de reflexión sobre los aspectos a mejorar. Orientar un proceso de producción de textos con los niños y las niñas, es un trabajo pedagógico y didáctico que se desarrolla con seriedad, constancia y confianza. El maestro que asume este reto es una persona que está en permanente formación, preparada para trabajar con diferentes tipos de textos, para conducir a los niños y a las niñas hacia una lectura de tipo crítico intertextual y hacia la producción de otros textos, tradicionalmente, invisibles en el aula de clase.

Finalizado el proyecto *El club de los tomates*, la figura del lector y el escritor se configuraba cada vez más en los niños y las niñas, gracias al trabajo con los textos; todo el proceso estuvo dirigido a escribir para publicar, para ser leídos, por un destinatario que ya habían definido desde la planeación. Este proceso fue transformador, no solo para los niños y las niñas, sino también para mí como maestra, pues, a partir de la experiencia, la lectura y la escritura trascendían las

fronteras de la escuela para situarse en la vida misma, en la calidez de lo cotidiano, cumpliendo realmente su función social y cultural. Las acciones pedagógicas desarrolladas durante ocho meses posibilitaron que la mayoría de los niños y las niñas (el 80%) construyeran palabras encadenadas y trascendieran las seudografías.

Proyecto pedagógico, el tiburón de los martillos

Al siguiente año (2009) continué con el mismo grupo de estudiantes; ahora cursaban 2º grado; algunos de ellos llegaron a este curso sin haber accedido plenamente al dominio de la convencionalidad de la lengua escrita; pero yo percibía su capacidad para asumir el papel de autores. Quienes todavía no dominaban el sistema básico de la escritura eran niños y niñas de familias pertenecientes, por un lado, a la población flotante de la vereda Esperanza Galicia, que con frecuencia cambiaban de domicilio buscando mejores oportunidades laborales y por otro, eran miembros de la comunidad Embera Chamí, que, generalmente, experimentaban un fuerte choque entre su cultura y las prácticas de la escuela.

Los niños y las niñas llegaron con dos preguntas los primeros días de clase. *¿Qué proyecto vamos a hacer este año? y ¿Qué texto vamos a escribir para contar lo que aprendimos?* Ante esta situación el grupo expresó sus intereses e interrogantes y rápidamente la situación de aprendizaje estaba definida; dejaríamos de cultivar la tierra para navegar en las profundidades del mar y conocer la vida del tiburón martillo. De esta nueva exploración surgieron preguntas como: *¿En qué mares habita?, ¿El tiburón martillo come gente?, ¿Por qué tiene la cabeza como un martillo?, ¿El martillo es su nariz?, ¿El tiburón martillo tiene pulmones, tripas, hígado y cerebro?, ¿Cómo hacen para tener hijos?*

Asimismo fue fácil definir el producto, la duración y las fuentes de investigación (internet, libros, videos, personas expertas, enciclopedias y diccionarios). El proyecto pedagógico se llamó *El tiburón de los martillos*; tuvo una duración de siete meses y el producto

sería un libro con adivinanzas, trabalenguas y poemas, así como también una escultura del tiburón martillo con toda su anatomía.

Con el fin de responder las preguntas formuladas, juntos leímos diferentes tipos de textos: Expositivos, argumentativos, descriptivos, narrativos y vimos algunos documentales de tipo científico. Cada vez que teníamos claridad sobre alguna pregunta, colectivamente, se construía el texto para darle respuesta. Además, leímos los textos que íbamos a producir: Trabalenguas, adivinanzas y poemas, para conocer su lógica, su intención, su estructura, sus claves lingüísticas. Las sesiones de lectura e interrogación de los textos, al igual que en el anterior proyecto, fueron orientadas por los siete niveles de índices de lectura que propone Josette Jolibert (2001). Los textos que produciríamos serían abordados de manera independiente. El primer texto al que nos enfrentamos fue el de las adivinanzas.

En primer lugar, los niños y las niñas leyeron individualmente algunas adivinanzas; la mayoría de ellos expresaron que se trataba del texto que estábamos trabajando y algunos se arriesgaban a dar una respuesta para resolverla. En grupo tratamos de encontrar las principales marcas, propias de la superestructura, macroestructura y microestructura que caracterizan el género adivinanza; el ejercicio fue orientado por algunas preguntas como: ¿Por qué sabemos que este texto es una adivinanza?, ¿Cómo está escrito?, ¿qué tienen en común las adivinanzas que leímos?, cuando las leemos ¿cómo nos suena?, ¿Cómo empiezan y cómo terminan las adivinanzas?, ¿Cómo podemos adivinar lo que está oculto en ellas? Finalmente construimos dos herramientas (textos) que nos serían de gran utilidad al momento de producir y evaluar: Características de las adivinanzas y ¿Cómo escribir una adivinanza?

Las Adivinanzas

*Tienen pistas de lo que hay que adivinar, dice cómo es, qué come, qué hace, cómo se mueve, por cuáles letras comienza, para qué sirve.
Está escrita en versos.*

Empiezan con letra mayúscula.

Tienen comas y un puntico cuando terminan.

Riman las últimas palabras.

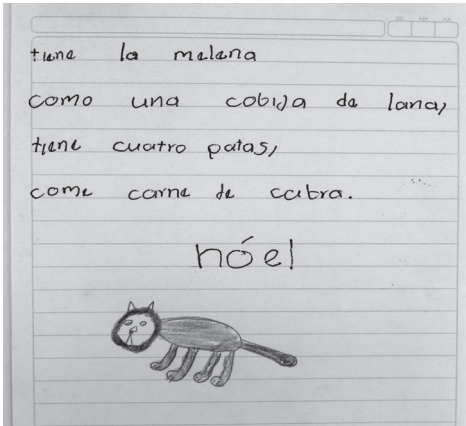
Algunas adivinanzas tienen el nombre de lo que hay que adivinar, pero al revés.

¿Cómo escribir una adivinanza?

1. Elegir el animal, objeto o persona y asegurarnos de que es el que queremos.
2. Escribirle las pistas de lo que va a adivinar en forma de versos.
3. Revisar que salgan rimas al final de los versos.
4. Ponerles los signos de puntuación.
5. Escribir al revés el nombre de lo que se adivina.
6. Escribir el nombre del autor o autora.

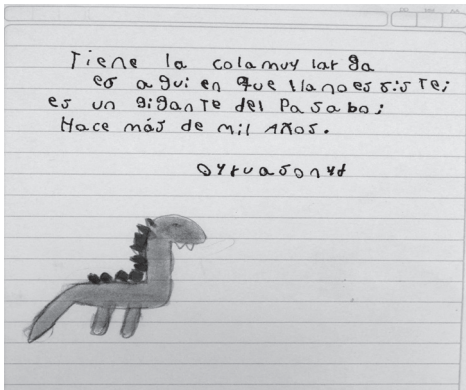
Una vez los niños y las niñas conocieron a profundidad las características del género, iniciamos la etapa de producción. Primero hicimos producciones colectivas y, para ello, escribimos el nombre de algo (animal, persona, objeto, planta...) que quisiéramos que el grupo adivinara; introducimos el nombre en una bolsita, sacamos un solo papelito y empezábamos a escribir. El grupo aportaba las pistas, que eran elegidas en el tablero; luego entre todos las seleccionábamos teniendo en cuenta los criterios de rima y pertinencia con el objeto descrito; posteriormente revisábamos estructura (versos) y puntuación.

Algunas de las producciones colectivas fueron:

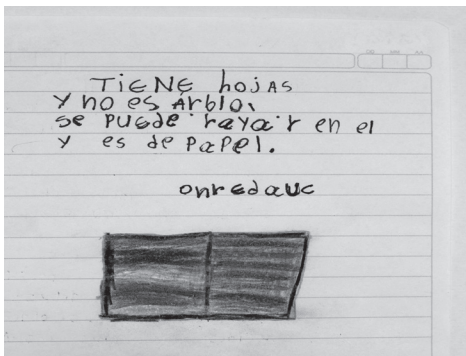


Tiene la melena
Como una cobija de lana,
Tiene cuatro patas,
Come carne de cabra.

Nóel



Tiene la cola muy larga
Es alguien que ya no existe,
Es un gigante del pasado,
Hace más de mil años.
Oiruasonid

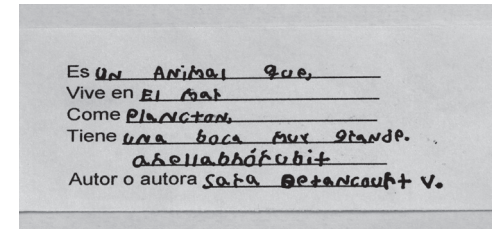


Tiene hojas
Y no es árbol,
Se puede rayar en él
Y es de papel.
onredauc

Ahora si iniciamos las producciones individuales, primero con plantillas de las adivinanzas leídas, así:

Es un animal que,
Vive en el mar
Come plancton,
Tiene una boca muy grande.
anellabnórubit

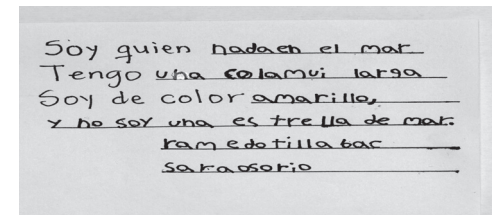
Sara Betancourt V.



Como se puede constatar los niños y las niñas ya escriben palabras y frases con la hilvanación sintáctica correspondiente.

Soy quien nada en el mar
Tengo una cola muy larga
Soy de color amarilla,
Y no soy una estrella de mar.
ramedotillabac

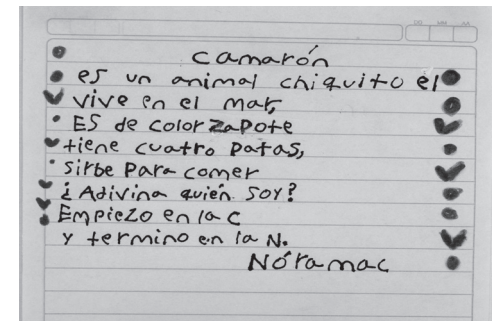
Sara Osorio



Poco a poco los niños y las niñas fueron produciendo sus adivinanzas sin necesidad de la plantilla:

Es un animal chiquito
Él vive en el mar,
Es de color zapote
Tiene cuatro patas,
Sirve para comer
¿Adivina quién soy?
Empiezo en la C
Y termino en la N.
Nóramac

EdwarYovani Quintero M.



El segundo texto que trabajamos para socializar los aprendizajes del proyecto, fue el trabalenguas, leímos e interrogamos algunos, con el fin de descubrir las principales claves lingüísticas que los caracterizan. Cuando se pretende avanzar en la lectura comprensiva de los textos con los niños y las niñas, independientemente de su grado de escolaridad, el proceso arranca con el reconocimiento de sus saberes previos sobre los diferentes tipos de textos, de su comprensión inicial acerca de las claves y estructura y a su vez sobre el conocimiento que han construido alrededor de la lengua escrita. Por esta razón, el primer trabalenguas que llega al aula, es leído e interrogado por cada niño y niña, en forma silenciosa, para socializar, en un segundo momento, la confrontación colectiva de las interpretaciones, recurriendo al texto cuantas veces fuera necesario, con el fin de corroborar o solucionar hipótesis.

Los primeros trabalenguas que los niños y las niñas trabajaron fueron:

*Si la col tuviera cara
Como tiene el caracol,
Fuera cara, fuera col,
Fuera caracol con cara.
Para que un ratón ratonee
Debe saber ratonear
Porque ratoneando, ratoneando,
Se desenratoneará.*

Sin autoría, en internet.

El siguiente registro de clase, muestra cómo se llevó a cabo la lectura e interrogación de los trabalenguas:

Maestra: *Vamos a leer estos textos en forma silenciosa e individual, luego hablaremos sobre lo que comprendieron de ellos.
(se leen los textos)*

Maestra: *¿Qué comprendieron de los textos que acabaron de leer?*

Niños: *Tienen palabras enredadas, es difícil leerlos, se repiten algunas palabras, hablan del caracol y del ratón, están escritas en verso y también riman.*

Maestra: *¿Ustedes conocen este tipo de texto, saben cómo se llama?*

Niños: *Sí, son adivinanzas,*

Maestra: *¿Por qué lo dices?*

Niño: *Porque se parece en los versos y en las rimas.*

Maestra: *¿Ustedes qué piensan?*

Niños: *Nooo, no es adivinanza porque no hay que adivinar algo, ahí dice de quién está hablando.*

Maestra: *Entonces ¿Qué tipo de texto será?*

Niños: *Ya sé, debe ser un trabalenguas porque está muy enredado, síiii, son trabalenguas.*

Maestra: *¿Y ustedes antes habían leído un texto como estos?*

Niños: *Noooo,... sí, en la escuela de la iglesia nos enseñan muchas cosas y ahí los he visto.*

Maestra: *Claro, estos textos se llaman trabalenguas. ¿Por qué creen que estamos leyendo estos trabalenguas hoy?*

Niños: *Por qué vamos a escribir trabalenguas y tenemos que aprender, porque no sabemos... así como hicimos con las adivinanzas.*

Maestra: *Claro que sí... bueno, y ¿de dónde fueron tomados?*

Niños: *Del computador, de internet.*

Maestra: *¿Y sabemos quién es el autor o autora?*

Niños: *Nooo, aquí no dice.*

Maestra: *Entonces estos textos son anónimos porque no sabemos quién los escribió. Bueno, pero alguien los tuvo que escribir, ¿Para quién creen que los escribió?*

Niños: *Para los niños, para que se divirtieran y se les enredara la lengua.*

Maestra: *¿Solo fueron escritos para los niños?*

Niños: *Ahhh, también para los grandes, los grandes los pueden decir rápido como usted, profe.*

Maestra: *Pero ustedes también lo pueden hacer, lo que pasa es que hay que practicar.*

Alguno de los niños o de las niñas siempre tiene una respuesta atinada a las preguntas que se plantean en el aula a partir de un determinado texto; es la capacidad de la inferencia, más desarrollada en unos que en otros; la inferencia deviene del repertorio de saberes previos y estos a su vez están asociados con la experiencia socio-cultural de las personas. Se colige del fragmento de guión de la clase que los niños y las niñas de segundo grado ya han construido conceptos relacionados con el verso, la estrofa, la rima, el autor, el destinatario...

En esta primera sesión de lectura, se analizó el contexto del texto, la situación de comunicación, y el tipo de texto, correspondientes a los tres primeros niveles de índices de lectura planteados por Josselyn Jolibert. En la segunda sesión, se abordó el contenido de los textos, la lingüística textual, su microestructura y superestructura, correspondientes a los cuatro niveles posteriores, propuestos por la autora. El siguiente es el registro de clase del ejercicio de interrogación del primer trabalenguas.

Maestra: Vamos a volver sobre los textos trabalenguas que hemos estado trabajando. Leamos. ¿De qué hablan?

Niños: Uno del caracol y otro de un ratón

Maestra: Bueno... ¿qué dice del caracol?

Niños: Qué tiene cara

Maestra: Listo y entonces ¿quién no tiene cara? Leamos de nuevo.

Niños: El caracol, nooo, la col

Maestra: ¡Claro!, la col no tiene cara. ¿Dónde dice esto?

Niños: Aquí, en el primer verso.

Maestra: ¿Ustedes saben que es una col? o ¿coles?

Niños: Nooo...sí, en mi casa a veces le echan coles a los frijoles, eso sabe más maluco.

Maestra: ¿Cómo son las coles?

Niños: Son unas hojas verdes

Maestra: ¿Y qué relación hay entre la col y el caracol?

Niños: Que suena parecido.

Maestra: ¿Dónde se parecen? (la maestra escribe en el tablero las dos palabras)

Niños: En col

Maestra: Entonces ¿qué podemos decir de los trabalenguas?

Niños: Que son enredados, que tienen palabras parecidas y palabras repetidas.

Maestra: Bueno, vamos a buscar todas las palabras que sean parecidas y repetidas en el texto y las encerramos.

Niños: Profe está repetida caracol, col y cara.

Maestra: ¿Y cuáles se parecen?

Niños: Col y cara con caracol

Maestra: En los trabalenguas el autor juega con las palabras, pero no lo hace de cualquier manera. ¿Qué debe tener en cuenta al poner estas palabras aquí y lograr que el texto tenga sentido, que suene bien?

Niños: Que se hable de lo mismo, por ejemplo en este están hablando de la col y del caracol.

Maestra: Eso es cierto, al escribir un trabalenguas, se debe planear bien lo que se quiere decir en él. Bueno y ¿Qué más?

Niños: Debe ponerle rima para que suene parecido.

Maestra: ¡Exacto! Listo y ¿De qué forma están escritos los trabalenguas?

Niños: En versos, así como las adivinanzas... también tiene comas y termina en punto.

Maestra: ¿Y cómo empiezan?

Niños: Con mayúscula

En clase fueron leídos algunos trabalenguas para afianzar la comprensión de las claves lingüísticas y estructurales de este tipo de texto. Antes de iniciar el proceso de producción propuse al grupo hacer el ejercicio de buscar o inventar palabras parecidas (derivadas) a las que estaban escritas en el tablero: Martillo, tiburón, aleta, agua, sal, plancton, huevo, corazón, burbuja, branquia, entre otras, con el fin de tener herramientas suficientes en el momento de producir los trabalenguas. Otra de las herramientas construidas por los niños y las niñas fue un afiche sobre las marcas características de los trabalenguas y su estructura:

Trabalenguas

Escrito en versos.

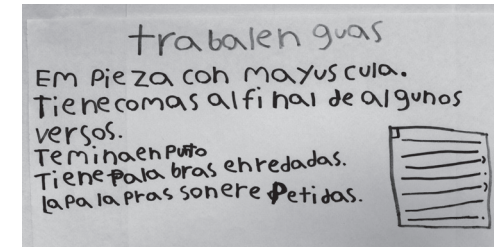
Empieza con mayúscula.

Tiene comas al final de algunos versos.

Termina en punto.

Tiene palabras enredadas.

Las palabras son repetidas.



El primer ejercicio de escritura fue colectivo, surgió a partir de la lectura del siguiente trabalenguas:

Doña Panchívida

Se cortó un devido

Con un cuchívido

Del zapatévido

Y su marívido

Se puso brávido

Porque el cuchívido

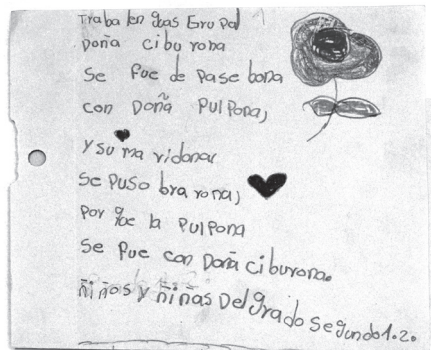
Estaba afilávido

Rubén Rada (Texto extraído de internet)

Uno de los ejercicios planteados fue encontrar las palabras originales que el autor había cambiado al final de cada verso, así:

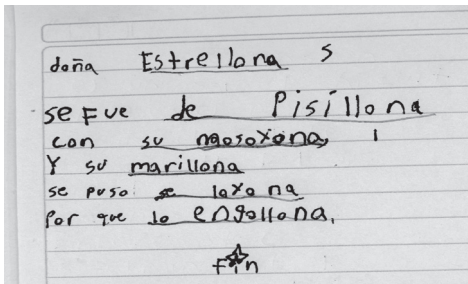
Panchívida: Pancha
Devido: Dedo
Cuchívido: Cuchillo

Posteriormente se produjo un nuevo trabalenguas usando elementos del texto anterior, a nivel de contenido, estructura y marcas textuales. Esta vez cumplió la función de secretaria. Este fue el resultado:



Doña Ciburona
Se fue de pasebona
Con doña pulpona,
Y su maridona
Se puso bravona,
Porque la pulpona
Se fue con doña Ciburona.

Más adelante, los niños y las niñas hicieron sus producciones individuales



Doña estrellona
Se fue de pisillona
Con su mosollona,
Y su marillona
Se puso celollona
Porque lo engallona.

EduarYovany

Es muy importante que una vez los niños y las niñas hayan comprendido la lógica de los textos, construyan herramientas que les permitan tener mayor claridad al momento de la producción; en este caso el grupo construyó una ficha de planeación para escribir los trabalenguas. Veamos un ejercicio de planeación y el texto producido:

Planeación

1. ¿De qué vamos a hablar?
Del tiburón martillo
Que tuvo hijos
2. ¿Qué vamos a decir?
Rande
Raro
Rudo
Rengue
3. ¿Qué palabras vamos a utilizar?
Rande
Raro
Rudo
Rengue

Yo tengo un tiburón
Rande, raro, rudo, rengue
Que tuvo un tiburoncito
Randote, raro, rudo, renguera,
Si el tiburón no hubiera sido
Rande, raro rudo, rengue,
El tiburoncito no hubiera sido
Randote, raro, rudo, renguera.

Sofía

La tercera fase de lectura y producción estuvo centrada en el género poema. Le propuse al grupo que leyera individualmente el siguiente texto:

Tiburón y Sirena

*En aguas del mar profundo
Se encontraba un tiburón,
Acechando a una sirena
Que le robó el corazón.*

*Simón es el tiburón
Que enamora a la princesa,
La sirena Belladona
Chica de excelsa belleza.*

*Presionada con terror
Pues en su naturaleza,
Simón le exige su amor
Y ella le huye con destreza.*

*Bella llena de dulzura
Siempre ha soñado entregar
Su pasión y su ternura
A un sireno del lugar.*

*Ese tiburón no entiende
Ya la ha logrado enfadar,
Bella con su dulce voz
Lo va intentar alejar
Pero si esto no funciona,
De muerte lo va a hechizar.*

Danny (Texto extraído de internet)

Con el propósito de producir un poema colectivo, los niños realizaron la actividad ¿A qué se parece?, donde cada niño y niña escribió el nombre de algún objeto que le resultara parecido al tiburón martillo y a cada una de sus partes (piel, nariz, branquias, cabeza, ojos, aletas...), luego de escribir las analogías en sus cuadernos, las socializaron con el grupo, mientras yo tomaba nota de ellas en el tablero. Al final, entre todos, les dimos un orden, de tal manera que la producción final tuviera rima.

Así, escribimos el poema colectivo Mi tiburón:

Mi Tiburón

*Su piel es como el cemento,
Como la esponja
Como la lija
Como una piedra,
Como un ladrillo
Como una esponja de brillo
Como la pared carrasposa
Como la esponja de mar.
La nariz como maní
Como granos de maíz
Su nariz es como una esponja
Con huequitos,
Su nariz es como piedritas del mar,
Como bolitas chiquitas y bonitas
Como los huequitos
De palitos de bombón,
Como huequitos de un botón.*

*Sus branquias son como puertas y ventanas,
Que se abren y se cierran
Como cuerdas de persianas y de guitarras
Como curvas de carreteras,
Como palos de escoba doblados,
Como bananos enchurrisquiados
Como goma mordisquiada.*

*Tiene cabeza de martillo
De óvalo postizo,
De borrador amarillo,
De tabla lisada
De papaya aplastada,
De luna agitada.*

*Sus ojos son como pelotas como perlas
Como bolas de cristal,
Redonditas como pimpones,
Redonditos como arepitas de mar.*

Cinco aletas
 Como cuchillos como montañas de pan
 Como un avión de brillo,
 Que nada por el mar,
 Son firmes como el acero
 Cinco triángulos y el mar.

Los dientes son puntudos
 Como aserrados,
 Como sequetas
 Como dientes cepillados
 Como puntillas
 Son afilados
 Como serruchos desfilando.

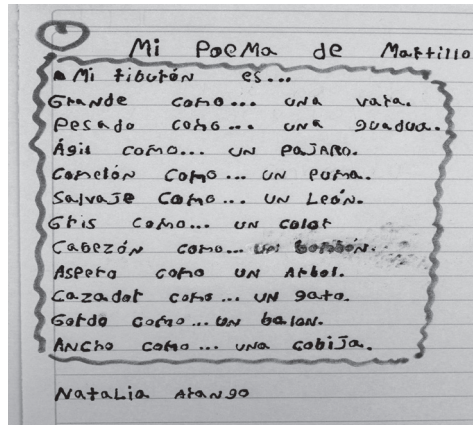
Niños y niñas del grado 2ºA

Este es un poema individual.

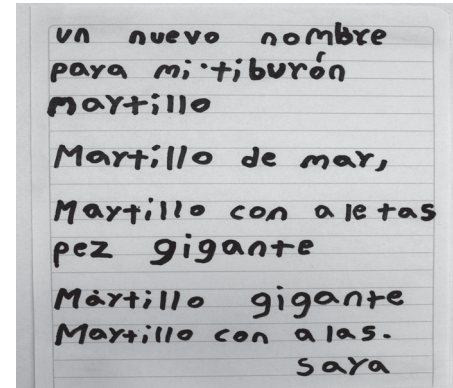
Mi poema del martillo

Mi tiburón es...
 Grande como... una vara.
 Pesado como... una guadua.
 Ágil como... un pájaro.
 Comelón como... un puma.
 Salvaje como... un león.
 Gris como... un color
 Cabezón como... un bombón.
 Áspero como un árbol.
 Cazador como... un gato.
 Gordo como... un balón.
 Ancho como... una cobija.

Natalia Arango



Los niños y las niñas escribieron otros versos a partir de la consigna: *Vamos a crearle nuevos nombres al tiburón martillo, lo vamos a hacer en forma de poema. Veamos un ejemplo:*



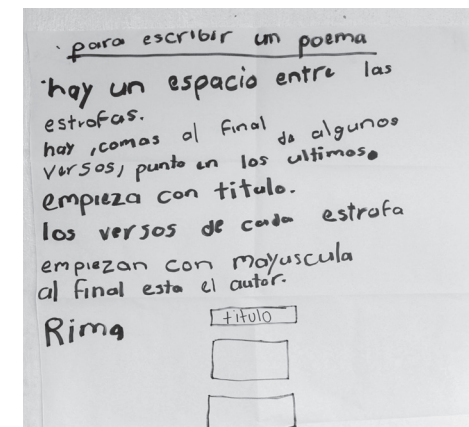
Un nuevo nombre
 para mi tiburón
 martillo

Martillo de mar.
 Martillo con aletas.
 Pez gigante.
 Martillo gigante.
 Martillo con alas.
 Sara

En el caso de los poemas, los niños y las niñas construyeron una herramienta para elaborar nuevas producciones y evaluarlas.

Para escribir un poema

Hay un espacio entre las estrofas.
 Hay comas al final de algunos versos, punto en los últimos.
 Empieza con título.
 Los versos de cada estrofa empiezan con mayúscula.
 Al final está el autor.
 Rima.



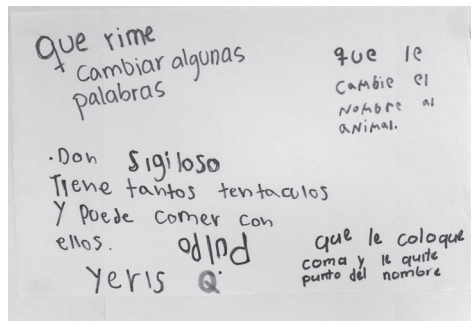
En este punto es importante resaltar la capacidad y las competencias desarrolladas por los niños y las niñas del grupo, cuando comprenden un tipo de texto; fue revelador observar cómo empleaban las herramientas construidas en el trabajo con las canciones, las adivinanzas y los trabalenguas, en la comprensión del texto en el género poema.

Revisión colectiva y reescritura

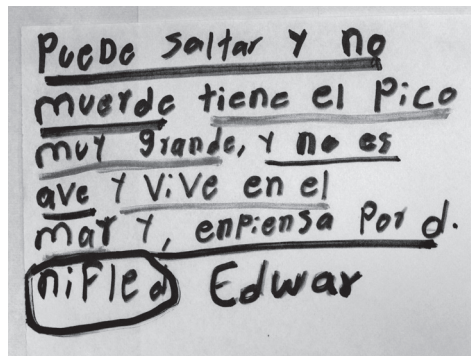
Las producciones de los niños y las niñas fueron revisadas por el grupo y cada autor hacía las correcciones para luego reescribirlas. La revisión estuvo dirigida por preguntas como: *¿Los textos están escritos en versos?, ¿tienen las pistas correctas para que el lector adivine de quién se trata?, ¿tiene los signos de puntuación?, ¿riman los versos?, ¿se escribió el nombre del autor?*

Uno de los aprendizajes surgidos en el desarrollo del proyecto El club de los tomates, fue reconocer que no era respetuoso escribir negativamente sobre las producciones de los compañeros; entonces decidimos que las observaciones las haríamos en carteles como se muestra en los siguientes ejemplos:

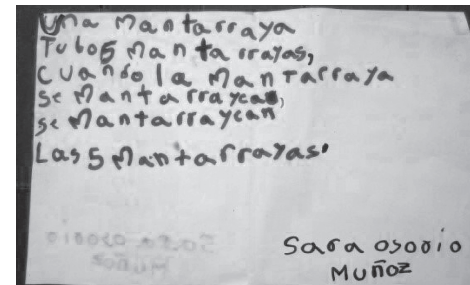
Que rime, cambiar algunas palabras. Que le cambie el nombre al animal, que le coloque coma y le quite el punto del nombre.



El grupo sugiere al autor del texto que escriba su producción en versos. Cada color indica el cambio de renglón.

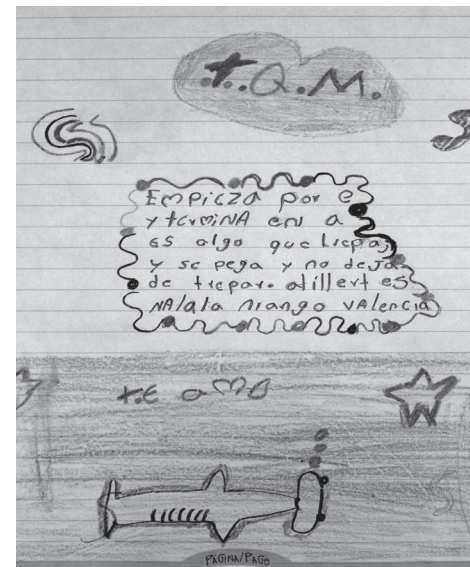


Se deduce que los niños y las niñas están asimilando progresivamente el uso adecuado de signos de puntuación, como la coma y el punto; es un aspecto fundamental en el trayecto académico de todas las personas; en la medida en que se aprenda desde el uso, y de manera temprana, como en el caso de nuestro grupo, se aprenderá a usarlos con autenticidad y control.



Una mantaraya
Tuvo 5 mantarayas,
Cuando la mantaraya
Se mantarayean,
Se mantarayean
Las 5 mantarayas
Sara Osorio Muñoz

A continuación se presentan algunas producciones finales de los niños y las niñas:

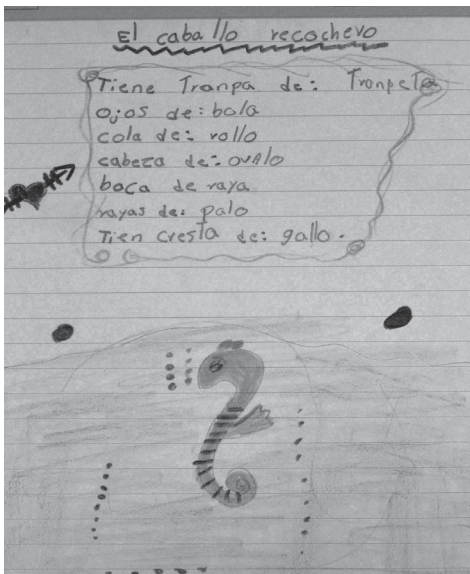


Adivina, adivinador
Viven en el mar
Y es muy buen nadador.
¿Quién es?
Nrobotiollitram
Brayan Sebastián

Empieza con e
Y termina en a
Es algo que trepa,
Y se pega
Y no deja de trepar.
Allertseed ram
Natalia P.

Yo tengo un tiburón
Que le metieron un tiro tinturado
Y que al tiempo,
Tuvo tiburoncitos.
Natalia A

Si el mar no tuviera tiburones
¿Cómo serían los tiburoncitos?
Y ¿cómo estaría el mar?,
Sin color
Y el tiempo pasa muy pasito.
Brayan



El tiburón

Yo tenía un tiburón
Muy mudo, muy mudo
Lo arreglaba y lo arreglaba,
Y se volvió muy rudo.
Yo tenía un tiburón
Muy cansón, muy cansón,
Lo castigué y lo castigué
Y se volvió como Sansón.

Carlos Andrés

El caballito de mar

Tiene trompa de trompeta
Cola de rollo
Ojos de bola
Cabeza de óvalo
Boca de raya
Rayas de palo
Tiene cresta de gallo.

Natalia A

Después de planear sus textos, los estudiantes escribieron en carteles visibles para el grupo sus adivinanzas, poemas y trabalenguas, que fueron revisados colectivamente; luego cada autor los reescribió para ser publicados en la feria de proyectos de la institución.

Evaluación

La circulación de diferentes tipos de texto en el aula es esencial para que los niños y las niñas, desde sus primeras experiencias escolares, construyan las competencias lingüísticas para comprender y producir textos, aprehendiendo su significado, desde diferentes estrategias. Los niños y las niñas que están vinculados a la cultura de lo escrito, leen con objetivos, son críticos, interpelan, analizan los textos más allá de su contenido, establecen diferencias entre ellos y emplean un léxico que progresivamente es más elaborado.

En el marco de esta experiencia, los textos ocuparon un lugar fundamental; los niños y las niñas leyeron y escribieron textos auténticos en respuesta a sus propósitos y necesidades más inmediatas. Cada texto que nos acompañó se constituyó en un aporte esencial para nuestras búsquedas; así que su paso por el aula no podía ser fugaz, su abordaje se realizó desde varias sesiones de lectura en las cuales se indagó por su origen, propósito, autor, destinatario y función en cada proyecto.

Asimismo, gracias a la experiencia que los niños y las niñas tuvieron con los textos, sus avances en la adquisición del sistema de escritura fueron significativos. Lógicamente los ritmos de aprendizaje, así como las hipótesis de escritura eran diversos; sin embargo el proceso estaba encaminado a producir diferentes tipos de textos elegidos por ellos mismos. Algunos chicos que estaban ubicados, al iniciar la experiencia, en la hipótesis de cantidad, de variedad o incluso en la hipótesis silábica y en el manejo de pseudoletas, avanzaron hacia la hipótesis silábico-alfabética y la hipótesis alfabética (Hurtado, Sierra y Serna, 2003), es decir, lograron adquirir el código escrito convencional en el grado 2º, siguiendo su ritmo natural de aprendizaje.

La evaluación de cada proyecto fue un proceso integral y permanente, pues cada uno de los participantes reflexionó sobre lo que se hizo, cómo se hizo, los logros y aprendizajes alcanzados, las dificultades y las estrategias para superarlas. Desde el inicio,

los niños y las niñas tuvieron claridad sobre los objetivos de cada acción; este aspecto fue crucial para llevar a cabo el seguimiento de los avances. Al finalizar cada sesión entablaba un diálogo con los niños y las niñas orientado por preguntas como:

- ¿Qué trabajamos en esta sesión?
- ¿Todos cooperamos?
- ¿Qué actividad les gustó más?
- ¿Qué aprendieron en esta sesión?
- ¿En qué creen que debe mejorar la maestra para la próxima sesión?
- ¿En qué creen que deben mejorar ustedes para la próxima sesión?
- ¿Consideran que avanzaron en la elaboración del producto final?
- ¿Qué dificultades se nos presentaron?
- ¿Cómo las superamos?

En este mismo sentido, la evaluación fue un ejercicio personal que desarrollé de manera continua. Durante y después de cada sesión evaluaba la pertinencia de los textos llevados al aula y el impacto que estos generarían en el grupo; analizaba, asimismo, el nivel de avance de los niños y las niñas referido a la comprensión y producción de textos, evidencia de sus progresos y sus intereses como lectores y escritores para la vida, del fortalecimiento de su expresión, participación y compromiso con el proceso, mostrando actitudes de respeto por las producciones de sus compañeros, acercándose más los unos a los otros y logrando trabajar en equipo por un objetivo común.

Culminada esta primera etapa, queda claro que los niños y las niñas no llegan sin conocimientos a la escuela; a través de su experiencia con el entorno familiar, social y cultural han construido un bagaje de saberes que los capacitan para comprender, interrogar, refutar y proponer, haciendo uso del lenguaje como herramienta de socialización con el mundo; saberes que deben ser altamente valorados por la escuela, ya que representan la base de aprendizajes futuros, de aprendizajes formales.

Los niños y las niñas no comprenden textos en profundidad, solo porque sus maestros se lo pidan; es necesario involucrar a los chicos, desde edades muy tempranas, con la lectura y la producción completa de diferentes tipos de texto, fortaleciendo en ellos y ellas la anticipación, la inferencia y la producción textual, como una estrategia para trascender los límites de la lectura literal, ampliando sus posibilidades de desarrollo y autonomía.

Como maestra estoy convencida que los niños y las niñas comprenden el sentido vital de la lectura y la escritura, y construyen significativamente el código escrito a partir de la relación que establecen con textos completos, iniciando en su comprensión global y terminando en el abordaje de sus marcas lingüísticas como las palabras, las sílabas y las letras, no de manera contraria. Es decir, no se parte de la unidad menor para llegar a la unidad mayor (la oración) sino que se parte de la unidad mayor (el texto) para comprender la funcionalidad de las unidades menores (los fonemas, las sílabas, las palabras y sus encadenamientos en la producción de un texto).

El hecho de haber compartido tres años con estos seres de luz, transformó mi vida, ellos me enseñaron el poder del amor, del trabajo con disciplina, de la fe en el otro, de la esperanza en el sí se puede. Me arriesgué a hacer mi trabajo de manera diferente y descubrí que es necesario confiar en nuestros niños, ellos nos sorprenden cada día, nos dan la ruta para avanzar y para acompañarlos hasta el éxito.

Mi transformación como ser humano y profesional a lo largo de esta experiencia se constata en la manera de configurar mi práctica pedagógica, reflejo de mis concepciones de estudiante, escuela, lectura, escritura y maestra investigadora, productora de saber, consciente de lo que hago con el lenguaje, de la importancia que tiene el registro de las acciones, las voces de los niños y mis propias reflexiones en la narrativa de mi práctica pedagógica, como un proceso de construcción de sentidos.

La ruta de formación que he ido trazando a lo largo de mi vida no ha sido producto del azar, siempre tuve mucha afinidad con el

lenguaje, como herramienta de significación, creación y enunciación frente al mundo y, al iniciar el diálogo de saberes con maestros de la ciudad, las preguntas por mi práctica pedagógica y por mi transformación docente fueron cobrando mayor importancia. La conexión con el grupo Germinando se articuló con mi vinculación al colectivo de maestros colombianos que se transforman a través de la reflexión sobre su propia práctica: la Red de Lenguaje, espacio de formación autónoma, donde los maestros nos asumimos como productores de saber continuo, desde nuestro laboratorio vital: el aula de clase.

Capítulo 2

PENSAR EN PARALELO, CREER PARA CREAR.

La Red de Lenguaje representa un espacio incluyente, reflexivo y respetuoso, en el cual los maestros nos enunciamos desde nuestras prácticas y saberes iniciales y, poco a poco, nos fortalecemos a nivel personal, conceptual, pedagógico y didáctico, a través del trabajo solidario que toma fuerza en los vínculos de colegaje mediados por actitudes de rigurosidad y autonomía: relaciones exigentes en el análisis y la escritura de la propia práctica que trasciende el carácter anecdótico de la experiencia y se ubica en un nivel de estructuración más complejo.

Como miembro de la Red, me inscribí en sus dinámicas de discusión, documentación y escritura reiterada sobre lo que hago en el aula con los niños y las niñas, ejercicio que me permitió darme cuenta que a partir de la narración de mis experiencias lograba reflexionar sobre el contexto, las necesidades, los aciertos, los desaciertos, los retos, los compromisos y mi posición ética y política frente a la educación.

La Red es un escenario en el que los maestros podemos hacerle frente a las políticas educativas que orientan nuestro oficio, asumiendo una postura crítica, reflexiva y, especialmente, propositiva frente a sus planteamientos; este ejercicio se desarrolla en un ambiente interdisciplinario, flexible y dialógico, donde todos y cada

uno de los miembros participamos desde nuestra trayectoria formativa e investigativa.

Este desafío es asumido por los maestros que conformamos la Red de Lenguaje, en y desde la narrativa pedagógica, que se inscribe en la dinámica de saber conjunto, en la construcción de significados y sentidos sobre nuestra propia práctica trascendiendo la condición biológica y subjetiva de nuestro ser, para instalarnos en el ámbito sociocultural (Bruner, 2001), donde la transformación tiene lugar de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos (Carrera y Mazarella, 2001), donde la interacción entre los actores sociales es indispensable, así como lo es la relación de estos con los productos que la cultura les ofrece: lenguajes, concepciones, creencias, signos, símbolos y prácticas, pues son como plantea McLuhan: “extensiones del hombre, es decir, factores de prolongación y de amplificación de las capacidades humanas” (Ivic, 1994).

La construcción de la internalización es el proceso a través del cual los sujetos estructuramos nuestra personalidad, nuestra conciencia, individual y colectiva y nos apropiamos de la cultura, a partir de la reconstrucción e incorporación de las experiencias, conocimientos y patrones que identificamos en la sociedad (Vigotsky, 1995). En este sentido, desde el trabajo en red, la internalización, se vive como un continuo proceso de aprendizaje propio, que se origina en la interacción histórica, pedagógica y cultural de los maestros. Allí, nuestros encuentros con la teoría, con los pares y con las experiencias compartidas, se transforman en procesos mentales, reflejados, posteriormente, en el desarrollo de nuestra práctica pedagógica.

Es así como la internalización soporta nuestros procesos narrativos de experiencias pedagógicas agenciados desde el colectivo de la red de lenguaje, ya que nos permiten orientar la reflexión que hacemos sobre nuestras prácticas de formación, llevándonos a comprender cuáles han sido las situaciones, interacciones, contextos y acciones del plano interpersonal, que han

contribuido a la transformación progresiva de nuestro ejercicio docente en el nivel social.

En mi recorrido por la Red he tenido la bella oportunidad de encontrarme con maestros, autores, planteamientos, proyectos y colectivos de investigación que me han enseñado el valor de la observación, el rigor y la sistematicidad de la práctica; a través de estos encuentros de vida, hoy me posiciono como una profesional de la educación, con amplias capacidades para investigar, escribir y producir saber a través de la reflexión permanente sobre la forma como he decidido ser maestra de básica primaria.

Uno de los acercamientos más significativos en mi formación como maestra ha sido mi vinculación durante los años 2012 y 2014 con el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, en el marco de la investigación *“Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes”*, orientada con el propósito de construir conocimientos para la cualificación de las prácticas de enseñanza del lenguaje y así aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua para repensar las políticas educativas del país en torno a este tema. (Bernal & Trujillo, 2015)

Durante este periodo y con el acompañamiento del equipo investigador desarrollé dos experiencias centradas en la configuración del conflicto narrativo y el intercambio epistolar con niños y niñas de Argentina. Mi decisión fue participar en ambos procesos como maestra que investiga su práctica al lado de profesionales expertos; en este punto de mi vida ya contaba con la confianza suficiente para enfrentarme a una nueva manera de vivir mi práctica pedagógica. A continuación compartiré las dos experiencias que se desarrollaron con el acompañamiento del grupo de investigación mencionado.

Proyectos pedagógicos sobre el Mundo Salvaje del Puma y Las Encantadoras Sirenas.

Mi trayectoria como maestra, inquieta por los procesos de lectura y escritura en el aula, y mi participación en escenarios locales, nacionales e internacionales, en los que me he encontrado con maestros inquietos, reflexivos y propositivos, ha permitido agudizar mi mirada en la lectura de la realidad que vivo cotidianamente al lado de mis estudiantes. Poco a poco, he ido comprendiendo cómo los niños y las niñas pueden llegar a asumirse como sujetos participantes de la cultura de lo escrito, cómo logran construir las herramientas para comprender su naturaleza social y cómo construyen la lógica del sistema de la lengua. Al mismo tiempo, este camino me ha llevado a comprender las posibilidades que la escuela ofrece para investigar y producir saber; cada vez descubro posibles objetos de estudio muy cercanos a la realidad, tópicos sencillos, pero llenos de sentido, lo que ha conducido a formularme interrogantes cada vez más puntuales y cercanos a la forma en que los niños y las niñas se construyen como lectores y escritores de su cultura.

Fue así como, durante los años 2011 y 2012, acompañé a un grupo de niños y niñas, con quienes adelanté una propuesta didáctica, encaminada hacia la construcción del conflicto narrativo a partir de la creación de un personaje, desarrollada a través de dos proyectos pedagógicos: *El mundo salvaje del puma* y *Las encantadoras sirenas*. Este proceso surge de mi proyecto formativo en el marco del Espiral de Lenguaje del Nodo Eje Cafetero, orientado por las reflexiones sobre mi práctica, mis propósitos didácticos y mis búsquedas, materializadas en la pregunta ¿Cómo orientar un proceso de producción de cuentos para que los niños y las niñas configuren el conflicto en las historias que escriben?

La pregunta surge a partir de la lectura que hacía de los cuentos escritos por mis estudiantes; en ellos, narraban una situación particular en la que se encuentran interactuando algunos personajes sin ningún tipo de tensión. En general, las historias eran simples, no poseían un conflicto que las hiciera complejas, no existía un objeto de

valor buscado por el personaje, no había ayudantes ni oponentes en la consecución de dicho objeto. Las historias de los niños y las niñas carecían de estructura narrativa mínima, en la cual hay un estado inicial, una transformación y un estado final (Courtés, 2001).

Como maestra en permanente búsqueda tenía la plena seguridad de que si los niños y las niñas participaban en el desarrollo de un proceso sostenido y continuo para la producción de cuentos, que incluyera la lectura y análisis de un texto de base como estrategia de preparación para la escritura, sus narraciones serían mucho más elaboradas. De esta manera fue como se dio inicio a la experiencia de producción de cuentos colectivos, a partir de la creación de un personaje en los grados primero y segundo, respectivamente. Ambos proyectos surgieron de los intereses y necesidades compartidas por los estudiantes y por mí; por un lado, nos apasionaba la vida de seres salvajes y fantásticos como el puma y las sirenas y, por otro, queríamos socializar nuestros aprendizajes por medio de cuentos que contaran las aventuras de los personajes creados.

Este proceso, se desarrolló a través de una secuencia didáctica para producir cuentos y se apoyó en los avances de la experiencia: *Publicar antes de aprender a leer y escribir convencionalmente*, desarrollada por el grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura de la Universidad Javeriana (Pérez, 2011).

Para asumir este nuevo desafío desde una actitud profesional me enfoqué en la noción de Secuencia didáctica, propuesta por Anna Camps (2003, 2006), como una unidad de la enseñanza de la composición (oral y escrita) que se desarrolla como un proyecto, cuyo objetivo es la producción de un texto que se inscribe en una situación discursiva particular.

Comprendí entonces que en esta configuración didáctica que estaba a punto de apropiarse, los criterios de evaluación se definen a partir de los objetivos de enseñanza, aprendizaje y su desarrollo se lleva a cabo en tres fases: Preparación, producción y evaluación, en las cuales hay una permanente relación entre lenguaje oral y escrito, entre lectura y escritura; allí, los niños y las niñas se enfren-

tan a objetos de conocimiento para construir saberes relacionados con los usos sociales de los textos y con su producción.

Me identifiqué con el planteamiento de la autora, cuando afirma que:

el funcionamiento de la lengua en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos, léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos los que han de enfrentarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la ayuda del profesor, que ha de ser siempre el mediador en este proceso de construcción de conocimiento en la escuela. (Camps, 2003, p. 2).

En estas ideas tan claras y definitivas encontré el soporte perfecto para sustentar la propuesta pedagógica; intuía que iba por buen camino; en esta ocasión había encontrado una posibilidad que me impulsaba a seguir adelante. De esta manera, la secuencia didáctica desarrollada para la producción de cuentos a partir de la creación de un personaje tuvo su inicio después de que conociéramos sobre la vida del puma y las encantadoras sirenas; debíamos prepararnos para producir el tipo de texto elegido, a través de cuatro etapas: planeación, producción, revisión y reescritura de los textos.

Secuencia didáctica para producir cuentos a partir de la creación de un personaje.

Primera etapa: Leer para escribir

No hay mejor forma de prepararse para escribir que leer, tal como nos sugiere Aidan Chambers: “Como escritor, eres lo que lees.

Aquello que incorporas como lector influye en lo que produces como escritor: La clase de cosas sobre las que escribes, la manera en que manejas el lenguaje, la forma en que cuentas historias, compones poemas, construyes obras dramáticas u organizas tus ensayos.” (Aidan Chambers, 2006, p. 1)

El proceso para preparar a los chicos en la escritura de cuentos se llevó a cabo precisamente a partir de la lectura, interrogación y análisis de dos cuentos, con el fin de analizar sus características, estructura y dinámica; así pondrían en práctica dichos conocimientos, en la creación de sus propias historias; se trata de *El día de campo de Don Chancho*, de Keiko Kasza, y *Cuando las aguas duermen*, adaptación de Gabriel Janer Manila, textos con una alta calidad estética y literaria.

El trabajo con los textos tuvo una duración aproximada de dos meses; cada ejercicio de lectura fue pensado y desarrollado desde diferentes perspectivas, que no solamente permitieron a los estudiantes apropiarse de los elementos del texto sino que también favoreció la reflexión continua sobre la necesidad de leer cuentos para aprender a escribirlos, tal y como se destaca en el siguiente diálogo de clase:

Maestra: Como lo habíamos planeado, durante algunos días trabajaremos con el cuento “El día de campo de don Chancho”. ¿Quién nos quiere recordar por qué estamos trabajando este texto?

Niños: Porque tenemos que aprender a escribir cuentos de pumas y este nos va a enseñar.

M: Exactamente, entonces hoy haremos la primera lectura. Buenas noches, *El día de campo de don Chancho*, Keiko Kasza. ¿Saben ustedes qué es un chancho?

N: Sí, es un marrano, es un cerdo, también les dicen cochinos... Puercos.

M: Bueno y ¿qué saben ustedes de los cerdos?

N: Que viven en cocheras, que los engordan y los matan con un cuchillo, que los quemar, de ellos sale el chicharrón, comen aguamasa, que son cochinos, son unos degenerados.

M: ¿Por qué dicen que son cochinos y degenerados?

N: Porque se bañan en el lodo y hacen chichí y popó en la cochera.

M: Bueno y ¿ustedes saben por qué se bañan en el lodo?

N: Sí, ellos se bañan ahí porque les da calor.

M: Tienes razón, ¿pero será que si son degenerados, ellos tienen opción de salir a hacer sus necesidades fuera?

N: Nooo, los tienen encerrados y les toca hacerse ahí... Al dueño le toca lavar la cochera.

M: Claro, no tienen más donde hacer sus necesidades. Bueno ¿de qué creen ustedes que se va a tratar el cuento?

N: De un cerdo que va a trabajar, no, de un marrano que va a pasiar, de un cerdo que está enamorado porque lleva una flor.

M: ¿y de quién estará enamorado?

N: De una marrana.

M: Era un día perfecto para ir al campo. Don Choncho se arregló con esmero. Quería visitar a la Señorita Cerda e invitarla a pasar el día en el campo. ¿Qué creen que va a pasar?

N: Que el marrano va hasta la casa de ella y se van de paseo.

N: No, ella no está, o si está le dice que no puede ir con él...

La lectura, interrogación de los textos, se llevó a cabo en ⁴capas de lectura (Jolibert, 2002). Así, se realizó un análisis exhaustivo de los personajes, sus relaciones, el espacio y tiempo de la historia, así como el conflicto que afrontaba el personaje principal y las formas de solucionarlo. El ejercicio que permitió a los estudiantes apropiarse de herramientas para narrar sus propias historias.

Segunda etapa: Producción

La elaboración de las historias se llevó a cabo de manera colectiva; el producto de este proceso fueron once cuentos, uno de ellos escrito por todo el grupo y los restantes elaborados en grupos de cuatro estudiantes. El proceso de producción se desarrolló a partir de cinco momentos: Planeación, situación de juego, creación de la historia oral, revisión de la historia escrita a la luz de la planeación (diferentes versiones) y escritura de la versión final. El momento de planeación estuvo dedicado a la creación y caracterización del personaje. Esta es la transcripción de una de las sesiones de clase en la cual interactúo con uno de los grupos, para ajustar la caracterización de su personaje:

Maestra: Bueno niños, ¿en qué se diferencia esta sirena Ariel de la sirena de la película?, ¿por qué son diferentes?

Niño1: Porque la otra canta y esta no

M: ¿Y por qué no cantará esta?, ¿ustedes que creen?

Niño2: Yo creo que ella nació sin cantar

N1: Porque se le fue la voz cuando estaba pequeñita

M: Se le fue la voz cuando estaba pequeñita, entonces eso es lo que tienen que escribir en la primera pregunta, todo lo tienen que escribir y... todos escriben la misma respuesta, la misma respuesta escriben todos "se le fue la voz cuando estaba pequeña" (...)

N1: Ella no canta pero está con los peces

M: Ah, ella no canta pero sí está con los peces y por qué no canta

N1: Porque, porque se le fue la voz cuando estaba pequeña

M: Eso, eso es lo que hay que escribir

N2: Y cuando estaba en la barriga y nació yo creo que nació sin la voz

M: Nació sin voz, ¿ustedes qué piensan?, ¿están de acuerdo con eso?

N1: Sí

N2: Sí, que por eso no canta

M: Por eso no canta, porque nació sin voz, ah, bueno, listo, entonces escriban eso en la primera respuesta

Una vez los personajes estuvieron plenamente caracterizados, cada grupo inició la elaboración de su marioneta y el escenario con los cuales llevarían a cabo el siguiente momento: *la situación de juego*, la cual no estuvo sujeta a una sola sesión, pues los chicos tuvieron oportunidad de interactuar con el personaje en diferentes ocasiones, con el fin de construir las primeras ideas y situaciones de la historia.

Esta es la caracterización de dos personajes principales:

Guanaco David

El corre

Le tiene miedo al puma

Vive en el bosque

Come hierbas



Se porta bien con las personas
 Tiene familia
 Tiene el papá guanaco y la mamá guanaca
 Es alto
 Café

Juliana, Ximena, Jostin, Juan Pablo

Quahoto David y
 Le llamamos al punto el cobre
 vivo en el bosque con 1100 vas
 se porta bien con las personas
 tiene familia
 tiene el papá guanaco y la mamá guanaca
 es alto café
 Juliana, Ximena, Jostin
 Juan Pablo
 Octubre 22

Nombre del personaje

Tatiana

¿Cómo es el personaje?

Su piel es blanca, sus ojos son azules, su cabello es rojo, su cola es roja, tiene una corona, es amarilla y sus joyas son de color amarillo.

¿Qué hace el personaje?

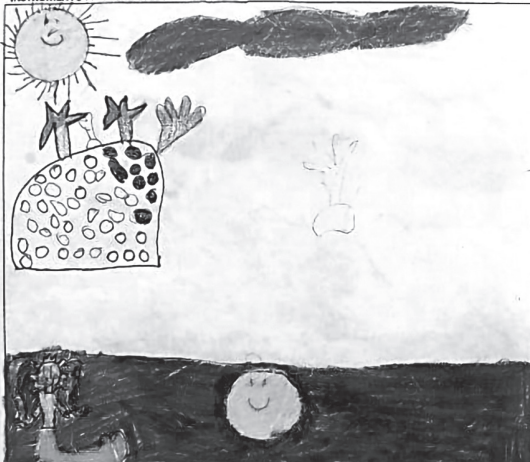
Tatiana nada libremente en el mar en busca de joyas preciosas y en busca de más coronas amarillas.

¿Dónde vive el personaje?

Vive en el fondo del océano pacífico.

Sara Acosta, Manuela Giselle, Vanesa Alexandra, Carlos Andrés

INSTRUMENTO PARA CREAR EL PERSONAJE



Nombre del personaje:
Tatiana

¿Cómo es el personaje?
Su piel es blanca, sus ojos son azules, su cabello es rojo, su cola es roja, tiene una corona es amarilla y sus joyas son de color amarillo. Tatiana

¿Qué hace el personaje?
Tatiana nada libremente en el mar en busca de joyas preciosas y en busca de más coronas amarillas.

¿Dónde vive el personaje?
Vive en el castillo del Océano pacífico.

Cuando los niños y las niñas definieron quién protagonizaría su historia, les propuse planear el conflicto que este tendría que resolver; así, les hice entrega de una rejilla en la cual planearían todo lo relacionado con lo que el personaje quería lograr, lo que haría para lograrlo, quiénes serían sus opositores, a qué obstáculos se enfrentaría, quienes serían sus ayudantes, qué sabía y qué ignoraba, elementos constitutivos del conflicto narrativo:

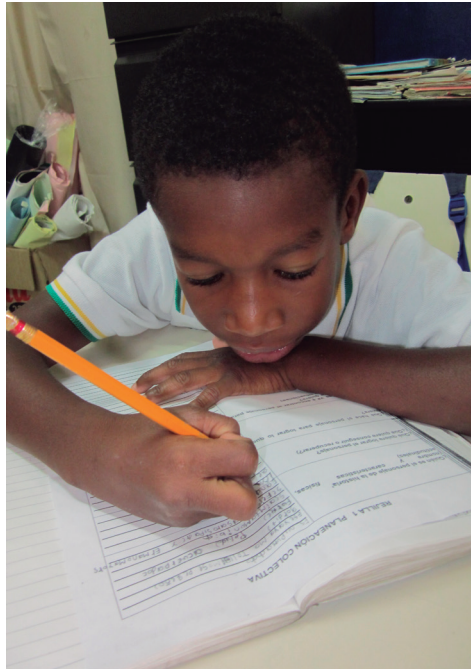
Instrumento 2: rejilla de planeación

Nombre del personaje:	
1. ¿Qué quiere lograr el personaje? ¿Qué quiere conseguir o recuperar?	
2. ¿Qué hace el personaje para lograr lo que quiere?	
3. ¿Quiénes son sus ayudantes? ¿Qué situaciones positivas se le presentan?	
4. ¿Quién se le opone para lograr lo que quiere?, ¿Por qué? ¿Qué situaciones difíciles se le presentan?	
5. ¿Qué sabe el personaje?	
6. ¿Qué no sabe el personaje?	

Tabla 1. Rejilla de planeación. Fuente: Elaboración de la autora

La rejilla constituyó el instrumento central de la planeación; su diligenciamiento fue transversal a toda la fase de producción; representó un referente esencial a la hora de crear la historia, revisarla y reescribirla. En el segundo momento, la situación de juego, cada grupo creó un escenario para interactuar con sus personajes, convertidos en marionetas; de esta manera, poco a poco, se iba configurando cada historia, antes de escribirla. Apoyados en el instrumento de planeación y en la caracterización de su personaje, cada grupo creó, de manera oral, la primera versión de su historia. Los niños y las niñas fueron muy creativos y unidos al proponer

situaciones que les permitían, poco a poco, ir esbozando las historias, sus conflictos, los caminos para resolverlos y los personajes que los acompañarían.



Niño diligenciando la rejilla de planeación



Niñas en situación de juego con la sirena Cristal

Tercera y cuarta etapa: Revisión de las historias y escritura de las diferentes versiones

Para garantizar la originalidad de las historias, registré en video las narraciones orales, y después de digitar la primera versión me reuní con cada grupo para dar inicio al proceso de revisión y reescritura. Esta tarea fue bastante ardua y dispendiosa, pues se llevó a cabo en encuentros extraescolares, ya que resultaba muy complejo revisar y reescribir las historias simultáneamente.

Empezamos leyendo la versión oral de los cuentos, continuamos con el instrumento de planeación, la caracterización del personaje protagónico y posteriormente hacíamos un análisis del conflicto, su origen y la forma en que era solucionado; todo esto para garantizar claridad y coherencia entre los principales acontecimientos de la historia en construcción. En algunos casos hubo variaciones, que obedecieron a cambios en el rumbo de las historias; sin embargo el hecho de tener un derrotero al momento de escribir fue trascendental para que la producción colectiva partiera de bases sólidas.

Antes de iniciar la escritura conjunta, los niños y las niñas elegían el tiempo de la narración y el narrador de sus historias; en algunos casos escogieron un narrador omnisciente y en otros un narrador personaje. Del mismo modo, se hizo énfasis en la búsqueda de estrategias empleadas por los personajes antagonistas para impedir que el personaje principal lograra su objetivo, así como en las estrategias, ayudantes y situaciones favorables para solucionar su conflicto y cumplir su propósito.

Una vez aclarados todos estos elementos emprendimos el proceso de escritura colectiva, orientado por preguntas que apuntaban hacia la conexión entre las acciones de los personajes, sus intenciones, las causas y las posibles consecuencias. Allí, todos los integrantes de los grupos tuvieron una activa participación, las ideas fluyeron para darle forma y vida a las historias que se tejían en conjunto. En toda esta etapa asumí el rol de escribana (amanuense) y orientadora; los borradores de los cuentos fueron escri-

tos en pliegos de papel, con el fin de contar con suficiente espacio para la reescritura y garantizar que todos los niños y las niñas le hicieran seguimiento a sus relatos.

Cuando las historias estuvieron armadas (macroestructura), las digitamos en computador e hicimos una nueva lectura de ellas y iniciamos la revisión de aspectos relacionados con la microestructura (coherencia local y lineal), la superestructura (Esquema lógico: Apertura, conflicto y cierre), el léxico, los signos de puntuación y otras marcas textuales. Revisión orientada por la siguiente rejilla.

AUTO Y COEVALUACIÓN FINAL DE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO		
AUTORES: _____		
TÍTULO DEL TEXTO: _____		
METACOGNICIÓN	SI	NO
¿Elegimos un título llamativo, acorde con el contenido de la historia?		
¿Usamos frases y palabras que demarcan los diferentes momentos de la historia? (trampolín)		
¿Configuramos un conflicto para el personaje principal?		
¿En la solución del conflicto participaron personajes o situaciones favorables- ayudantes?		
¿En la solución del conflicto participaron personajes o situaciones desfavorables- oponentes?		
¿Propusimos estrategias creativas y coherentes para resolver el conflicto?		
¿Usamos todos los verbos en el mismo tiempo?		
¿Usamos conectores de tiempo?		
¿Usamos mayúsculas? Al inicio de los párrafos, Al inicio de las oraciones, en los nombres propios.		
¿Usamos la puntuación necesaria?		
¿Empleamos el diálogo como estrategia narrativa?		
¿Elaboramos ilustraciones?		
¿Tuvimos en cuenta los instrumentos de planeación?		
¿Hubo algún cambio?		

Las historias finales fueron producidas a partir de dos o tres versiones; todo obedeció al tiempo con que contamos en cada sesión de trabajo y lógicamente a la disposición de los chicos en el momento de revisar y reescribir.

A partir de los ejercicios de revisión y producción, los niños y las niñas ampliaron su conciencia metalingüística, la cual “unida al proceso de escritura, sea a través de la escritura colaborativa o a través de otras actividades, (...) son una manera de desarrollar la relación de los alumnos con la escritura” (Camps, 2006, pág. 86).

El trabajo en grupo alrededor de la producción de historias, desde diferentes formulaciones y reformulaciones, trajo consigo ejercicios de permanente reflexión sobre la lengua, sobre su uso en contexto. En las siguientes interacciones se identifican las reflexiones conjuntas acerca del uso repetitivo de un término:

Maestra: ¿Esta muy repetido “superficie”? ¿dos en un mismo párrafo?

Niños: Vuelven a leer.

N: No, no diga superficie, lea a ver.

M: Voy a leer sin esta.

M: (Leyendo) Si te ayudo a subir a la pero ¿entonces que hay que quitar si quito superficie que más hay que quitar.

N: Subir, pero ...

M: Dejémoslo aquí. Utilicemos un recurso que tiene el computador, no leamos lo que está en azul.

M (leyendo): Si te voy a ayudar a subir pero yo no sé quién está mandando al tiburón a que les impida subir a la superficie.

M: ¿Se entiende?

N: ¡... para no usar tanto “superficie”.

M: Entonces bórralo.

Todas las actividades e instrumentos puestos en práctica en esta fase, fueron diseñados no sólo con el propósito de mejorar las producciones, sino con el fin de vincular a los niños y a las niñas, desde los primeros grados, con la práctica de la *revisión*. A través de las continuas revisiones y reescrituras de las historias, los niños y las niñas construyeron aprendizajes favorables para su formación como productores de texto y como ciudadanos participativos, que construyen acuerdos, que escuchan, que reconocen



Dos niñas y un niño hacen la revisión final de su historia

sus potencialidades y reconocen en el “otro” una oportunidad para aprender. Al respecto, Emilia Ferreiro y Ana Siro plantean múltiples aprendizajes vinculados a la práctica de la *revisión*, aprendizajes diferentes, pero relacionados entre sí:

Aprender a revisar a través de situaciones que permiten advertir las virtudes de la revisión para mejorar el relato que se está escribiendo. (...) Aprender a revisar es ser capaz de formular preguntas a un texto (...) Aprender a revisar es ser capaz de intentar reformulaciones posibles (...) Aprender a revisar es ser capaz de decir qué decir y dónde (...) Aprender a revisar es escuchar, pensar y escribir sobre el propio relato.” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 197,198, 200, 202, 204).

La *revisión* y *reescritura* de las diferentes versiones de las historias permitió que los niños y las niñas construyeran aprendizajes relacionados con la escritura, con el uso de la lengua y con el trabajo en equipo. Por un lado, los chicos reflexionaron sobre la voz narrativa, el tiempo de narración, la coherencia entre el conflicto y las estrategias para resolverlo, las marcas textuales como los guiones, los signos de puntuación y la ortografía. Por otro lado los estudiantes expusieron sus ideas con argumentos, dialogaron y se escucharon entre sí para construir acuerdos a partir de las diferentes versiones de su producción.

Las producciones finales de los estudiantes se configuran en historias completas, que presentan a los personajes en contexto, en el marco de un conflicto verosímil, donde se articula el discurso del narrador con el discurso de los personajes, se establece coherencia entre los hechos narrados, entre el tiempo y los espacios de la historia. Todo ello fue posible gracias a que los autores de estas historias recorrieron un camino de aciertos, antes de enfrentarse a la producción; los chicos no se enfrentaron a la hoja en blanco sin herramientas, porque como maestra mediadora creo en la producción colectiva como un *proceso*, que requiere tiempo, reflexión y perseverancia.

Estas son dos de las historias producto del proceso de producción, las cuales fueron socializadas en la cuarta y quinta feria de proyectos de la institución:

El guanaco David hizo una trampa

Había una vez un guanaco muy inteligente, llamado David que se portaba bien con los guanacos, comía hierbas, tenía familia, el papá guanaco y la mamá guanaca, él le tenía miedo al puma, quería derrotar al puma, quería que ya no hubieran más muertos, que estuviera toda la familia, entonces él pensó en tenderle una trampa al puma para que no se comiera a la mamá, a los hijos y a todos los hermanos El guanaco le contó la idea a la familia.

-Vengan, vengan les voy a contar una grandiosa idea para derrotar al puma, me voy a disfrazar de su amigo para convencerlo de que vaya al lago. Ustedes se esconden detrás de los árboles y tú que eres el mayor te pones de carnada cerca de la trampa que vamos a construir.

Entonces le dijo la mamá: - Vas a cometer un error David. David dijo: - no no no más bien vete a esconder yo voy y encuentro el puma. La mamá que sabía coser le hizo el disfraz. Por la noche David disfrazado se fue a buscar al puma lo encontró en el bosque y le dijo: - Hola amigo, ¿vamos a ir a cazar presas?, entonces el puma le dijo: -No tú no eres mi amigo porque tu voz no es de un puma, tú no ronroneas. David le dijo: - Yo sí soy tu amigo, es que tengo mal la garganta, sí vamos.

- Bueno sí vamos - dijo el puma.

Entonces fueron al lago, el puma encontró la carnada allá, que era el hermano mayor, se le lanzó, piso la trampa y el hermano mayor dijo: - ¡ya! , y todos jalaron la cuerda y el puma cayó al lago, en el lago había peces que pringan y que muerden y se lo comieron. A partir de ese día los guanacos fueron felices, ningún puma volvió al bosque de ellos.

*Ximena, Juliana,
Jostin, Juan Pablo.*



La sirena Tatiana y la bruja del mar

Había una vez una sirena llamada Tatiana, cuando nació era una niña muy bonita, sus padres tenían un secreto entre ellos dos, ella no había tenido trono desde que nació porque la bruja se lo había llevado.

A los dieciséis años, Tatiana le preguntó a sus padres:

papás ¿yo por qué no tengo mi trono?

Los papás dijeron:

Hija danos un tiempo para pensarlo.

Entonces la mamá y el papá lo discutieron y dijeron que le iban a contar todo cuando cumpliera dieciocho años. Cuando cumplió dieciocho años, ellos le contaron la verdad y la hija dijo:

- ¿Cómo así?, esa bruja tan malvada por qué se me robó el trono si era mío y ¿ustedes por qué no pudieron usar sus poderes?

Entonces el papá le contestó:

- Hija porque eso fue una noche, cuando estábamos durmiendo y tu madre estaba embarazada, y al otro día tu madre se iba a sentar en tu trono, por honor a tí y no estaba.

Entonces ella se fue a buscar a la bruja, después de que su papá le diera los poderes, entonces fue a donde la bruja y como ella cayó en una trampa, se le quitaron todos sus poderes, por eso fue donde su padre, entonces él le dijo que si nadaba por treinta días podía tener poderes. Entonces ella iba y escalaba el castillo de la bruja y decía:

- Bruja, bruja ven a superarme.

Entonces la bruja dijo:

- Ven, te propongo un trato, si yo te logro quitar los poderes a tí antes de que cumplas los treinta días de tu nadamiento, entonces yo te condeno a muerte a tí y tu castillo será aplastado y yo seré la reina de este castillo y todo será a mi favor.

Entonces la sirena dijo:

- y si yo gano, todo tu reino será destruido y este castillo será a nuestro favor.

Entonces, ellas ya hicieron el trato y faltando un día para completar los treinta días, ella se disfrazó de la hermana y le dio unos helados de mora, porque eran sus favoritos. Entonces, ella sin pensar nada se los comió, cuando ella sintió un quitapoderes que le quitaba la energía y la empezaba a destruir, era una poción mágica que la bruja le había dado. Luego la sirena fue a decirle al papá, entonces el papá habló con su hermana, entonces él dijo:

- Calisa ¿por qué le hiciste el quitapoderes a tu hermana Tatiana?

Ella dijo: - yo perdón, yo no hice nada, entonces el papá dijo:

- Mentirosa y ¿si no fuiste tú entonces quién? y entonces Tatiana dijo sin aliento:

- Pa yo creo que fue la bruja

Y el papá dijo: - la boba bruja por qué nos quiere quitar todo.
Luego él convirtió a la bruja malvada en un gusanito y ¡pan! lo aplastó con un tridente. Entonces el mundo era muy bonito y todos decían: - ehhh por la princesa que venció a la bruja malvada y todos fueron felices para siempre.

Autores: Sara, Vanessa
Alexandra, Manuela
Giselle, Carlos Andrés



Evaluación

Al finalizar cada sesión de lectura reflexionábamos sobre los avances, los aprendizajes, las confusiones y las estrategias para aclararlas; asimismo, analizábamos el porqué y el para qué de las actividades, estableciendo la relación entre éstas y la producción de cuentos que harían en grupo. Este es un ejemplo de las interacciones de los niños y las niñas, al finalizar una actividad:

Maestra: ¿Eso para que nos sirve a nosotros?

Niño 1: Para ser autores de los cuentos

N2: Para hacer los cuentos de la sirena

M: Todos esos elementos nos sirven para que cuando estemos creando la historia podamos ¿qué?

N1: Para escribir

N1: Para tener ideas

N2: Para ser autores de cuentos

N3: Para aprender a hacer cuentos

Gracias a la permanente reflexión metacognitiva y metalingüística, durante este proyecto, los estudiantes incluyeron nuevos aspectos en las planeaciones, lograron configurar en sus historias conflictos

complejos, a los cuales le dieron soluciones creativas; revisaron sus borradores con una mirada mucho más analítica y propositiva, para finalmente producir historias con una alta calidad estética, lingüística y literaria. Al mismo tiempo, a partir de este proceso, los estudiantes fortalecieron los lazos de confianza, respeto y afecto para la escritura colaborativa. Por otro lado, la reflexión metacognitiva no fue ajena a mi proceso de formación y transformación como maestra; durante y después del desarrollo de cada práctica evaluaba el impacto de mis preguntas e intervenciones en la formación de lectores y escritores, era aún más consciente del sentido que cobraba la planeación previa a las actividades, una planeación rigurosa, responsable y reflexiva.

En el marco del desarrollo de esta experiencia tuve la necesidad de acercarme a dos documentos que orientan el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura: los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006) en Lenguaje, con el fin de encontrar el sustento conceptual, pedagógico y didáctico para la propuesta que se estaba configurando desde el proyecto pedagógico. De esta manera encontré que ambos documentos abordan de manera muy general dos ejercicios estrechamente vinculados con la escritura: La planeación y la revisión, a partir de los cuales se construyen aprendizajes sobre la lengua, el lenguaje, la lectura, la producción escrita y el trabajo cooperativo en el aula.

En este sentido, resulta vital que los maestros y las maestras tengamos orientaciones específicas, pertinentes y bien sustentadas, sobre cómo desarrollar procesos de producción de textos en las aulas de clase, pues si bien es cierto que la calidad de las producciones de los estudiantes dependen en gran medida de nuestra formación, mediación y concepción de la escritura resulta indispensable que los documentos de política pública en el área de Lenguaje, sean mucho más enfáticos en los subprocesos y las prácticas que intervienen en la formación de auténticos lectores y productores de texto desde los primeros grados, tales como la *planeación y la revisión*. Es necesario que estos documentos sean

difundidos, estudiados y comprendidos por todos y cada uno de los docentes de las instituciones educativas, con el apoyo de las secretarías de educación, a partir de talleres, foros, muestras pedagógicas y otros escenarios que nos brinden la posibilidad de ir más allá de lo que los textos plantean, comprendiendo su verdadero sentido en la práctica.

Finalmente, después de esta experiencia, es satisfactorio haber propiciado en el aula espacios de lectura y escritura con propósitos específicos y comprensibles para los niños y los padres de familia, y de haber orientado, de manera responsable, un proceso de producción que partió de las posibilidades creativas de los niños y las niñas, de su enorme capacidad para comprender y proponer. Asimismo, a partir de este proceso, pude reconocer que producir una historia de manera colectiva a partir de la creación de un personaje es una valiosa estrategia que guía a los niños y a las niñas en su formación como productores de textos. Estrategia que, inscrita en rutas explícitas, como la *planeación y la revisión*, se convierte en un andamiaje para proponer, socializar y aclarar las ideas.

Proyecto pedagógico, Tejiendo Encuentros en la Red

La experiencia se desarrolló en los años 2012 y 2013 con niños y niñas de grado segundo y tercero de básica primaria; participaron cinco aulas colombianas y cinco aulas argentinas. A través del intercambio de mensajes electrónicos se desarrolló una alternativa pedagógica que posibilitó el acercamiento sensible entre dos culturas, formando la identidad y ampliando la visión de pensamiento y de mundo de los niños y las niñas participantes, quienes se relacionaron con el otro desde la ética de la acogida y configuraron los destinatarios de sus mensajes desde la perspectiva del interlocutor válido, sujetos portadores de preguntas, saberes, sueños y experiencias para compartir y Cre-Ser juntos. Esta experiencia se configura como un espacio para formar ciudadanos lectores y escritores de sus historias compartidas.

Recibí la invitación de la Universidad Javeriana y la Universidad de Luján para participar en un proyecto de intercambio epistolar con la maestra Carina Serniotti y sus chicos de la sala de 5 años. Iniciamos el desafío con el diseño conjunto de una secuencia didáctica (SD) que orientaría el desarrollo de la experiencia; periódicamente nos reuníamos (de manera virtual o presencial) para compartir nuestros avances e inquietudes, así como para hacer un seguimiento puntual a la reflexión y sistematización del proceso.

El proyecto se desarrolló en torno al intercambio de mensajes colectivos enviados a través del correo electrónico de las maestras; se configuró en un espacio de vida para generar encuentros personales que nos permitieron habitar otra escuela, otra ciudad, otro país, otra cultura, otros sabores y saberes; experiencias que acercarían nuestras identidades. Asimismo, el horizonte de sentido del proyecto estaba orientado a fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad, propiciando las condiciones para que reflexionáramos y conceptualizáramos sobre el rol de los estudiantes en estas dos prácticas sociales.

Antes de iniciar el intercambio fue necesario presentar el proyecto a los estudiantes y a sus familias, ejercicio que permitió vincularlos directamente con la iniciativa y lograr que se asumieran como participantes auténticos dentro del proceso, que tuvieran claridad sobre sus expectativas y se motivaran para lograrlas en el desarrollo de las actividades posteriores de la secuencia didáctica, la que mantendría el hilo de la comunicación.

Los chicos y sus familias recibieron la noticia con entusiasmo y expectativa, lograron comprender la situación discursiva de la cual serían partícipes, comprendieron en qué consistía el proyecto, cuál era su propósito, con quiénes se comunicarían, a través de qué medio y anticiparon cuál sería el contenido de los mensajes que enviarían y recibirían. Por otro lado, los niños y las niñas expresaron lo que conocían sobre Argentina; en realidad expusieron lo que imaginaban de este país: “*En Argentina hay otros animales, hay otras frutas, hay otras bicicletas...*”, algunos niños y niñas expresaron lo que realmente conocían de allí, afirmando que lo sabían

porque lo habían visto en películas o en la televisión. El hecho de que los chicos no tuvieran muchos conocimientos sobre el otro país resultó favorable, pues sus preguntas fueron muchas y así se garantizó la calidad y calidez del diálogo.

Los niños y las niñas fueron muy expresivos al momento de formular sus intereses sobre la vida de sus futuros amigos y amigas, su idioma, su forma de alimentación, su cotidianidad, su cultura, el clima y la geografía de su país: un sinfín de preguntas registradas en un cartel que nos serviría de guía para construir los mensajes que enviaríamos.

El intercambio cultural

El deseo de hacer nuevos amigos, la necesidad de compartir nuestra forma de vida sin importar las barreras geográficas e imaginarias, nos llevó a tomar la iniciativa de emprender el diálogo, el intercambio epistolar. Así, la escritura del primer mensaje constituyó el primer hilo de la red a través del cual se tejieron los encuentros con los nuevos compañeros; a partir de su ejecución, iniciamos un proceso de intercambio de experiencias y saberes que hicieron posible la conexión directa entre ambos grupos.

La producción del primer mensaje, y de los siguientes, se llevó a cabo a partir de cuatro momentos: la planeación, la escritura, la revisión (rejilla y equipo revisor³) y la reescritura. Una práctica compleja que implicó, como expone Anna Camps, “crear situaciones de escritura reales y con sentido; es decir, en un contexto concreto y con destinatarios e intenciones definidos. (...), explicitar las diferentes fases del proceso de composición escrita, mediante las estrategias correspondientes, ya que los conocimientos se construyen a la vez que se van dominando usos específicos de la lengua.” (2006, p. 103).

³ Niños y niñas de grado 4° y 5° de la misma institución, quienes se encargaban de leer y revisar los mensajes antes de ser enviados a los chicos de Argentina. La comunicación con el equipo revisor se realizó por medio del correo electrónico.

Como producto de este proceso se obtuvo el primer mensaje, enviado desde mi correo electrónico a la maestra Carina|

Hola niños, niñas y profesora de Argentina.

Somos los niños, las niñas y la profesora del grado 2B, vivimos en la vereda Esperanza Galicia. La vida de nosotros es divertida, estudiamos en una escuela que se llama Esperanza Galicia, donde aprendemos mucho y nos divertimos.

Les escribimos esta carta porque queremos conocerlos y por eso les hacemos estas preguntas: ¿Cómo hablan, en español o en chino?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿comen con palitos o con cucharas?, ¿en Argentina hay palmeras de coco?

Muchas gracias por escucharnos.

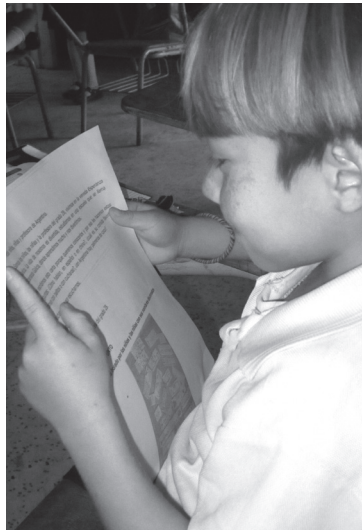
Hasta pronto.

Atentamente,

Niños, niñas y profesora del grado 2B



Cartel elaborado por los niños y las niñas con sus nombres decorados



Niño leyendo el primer mensaje escrito

Como adjunto, siempre se envió el diario de ruta elaborado por cada maestra, con el fin de dar a conocer el proceso a través del cual se habían leído los mensajes recibidos y se producían los mensajes enviados, es decir, el “detrás de cámaras” de la práctica pedagógica en cada uno de los grupos.

De este modo el intercambio de nuestras planeaciones motivó entre nosotras las maestras un diálogo de saberes, de propósitos, de formas de configurar y evaluar nuestra práctica. Este ejercicio fue vital para la transformación de nuestras concepciones y acciones pedagógicas en el aula, pues a través de un proceso colegiado nos dábamos cuenta que ese otro maestro también nos constituye, que compartimos dudas, angustias, preguntas, esperanzas y apuestas con las que soñamos otro tipo de educación y de sociedad.

Dos semanas después de haber realizado nuestro primer envío recibimos la esperadísima respuesta.

HOLA NIÑOS, NIÑAS Y PROFESORA DE COLOMBIA:

LES MANDAMOS DOS FOTOS PARA QUE NOS CONOZCAN. EN UNA ESTAMOS EN EL PATIO DE JUEGOS DE LA ESCUELA Y EN LA OTRA LEYENDO EL CORREO QUE NOS MANDARON USTEDES.

SOMOS LOS NIÑOS DE LA SALA DE 5 AÑOS DE LA ESCUELA “AMANCAY” QUE ES UNA FLOR.

NUESTRO NOMBRES SON: VICTORIA, AVRIL, MILAGROS, FIAMMA, REGINA, JESÚS, FREDDO, MATEO ARCOS, EDGAR, MATEO BALBEZÓN, DANTE, DONATO, EMILIO, SANTIAGO, FACUNDO, TIZIANO, TOMÁS, MILENA, CANDELA, AYLEN, PRISCILA, ÁMBAR, MARTINA Y LA SEÑO CARINA.

¿CÓMO SE LLAMAN USTEDES? PORQUE NO PODÍAMOS VER BIEN LOS NOMBRES EN LOS CARTELES QUE NOS MANDARON.

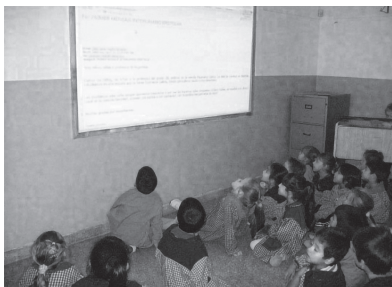
VAMOS A RESPONDER LAS PREGUNTAS QUE NOS HICIERON: COMEMOS CON Tenedor, NO CON PALITOS, HABLAMOS EN ESPAÑOL IGUAL QUE USTEDES, EN ARGENTINA HAY PALMERAS PERO NO SON DE COCO. NUESTRA COMIDA FAVORITA ES: ASADO, FIDEOS, MILANESAS, HAMBURGUESAS, SALCHICHAS, PANCHOS, PAPAS FRITAS, EMPANADAS, PATITAS DE POLLO, FRUTAS Y MUCHAS COSAS MÁS.

¿QUÉ COMEN USTEDES? ¿A QUÉ JUEGAN? ¿TOMAN MATE O TERERÉ?
¿EN ESPERANZA GALICIA HAY PLAYA? y ¿PALMERAS DE COCO?

PARA NOSOTROS UNA VEREDA ESTÁ DESPUÉS DE LA CASA, TIENE
CORDÓN Y LUEGO LA CALLE ¿PARA USTEDES TAMBIÉN?

VIMOS CUADROS DE BOTERO E HICIMOS DIBUJOS COMO LOS
DE ÉL. OTRO DÍA LOS ENVIAMOS PARA QUE LOS VEAN.

CHAU CHICOS DE COLOMBIA.
CHICOS DE LA SALA DE 5 AÑOS Y SEÑO CARINA



Niños de la escuela Amancay, de Argentina

Antes de presentar el mensaje de respuesta a los niños y a las niñas, las maestras debíamos leer y analizar el diario de ruta para situarnos en las posibilidades que el mensaje brindaba y conocer la información que este aportaba acerca de lo que fue importante para el otro grupo. El ejercicio de lectura previa nos llevaba a definir sobre qué temas propiciaríamos el diálogo y en qué aspectos focalizaríamos la reflexión, dando siempre prioridad a lo que tuviera mayor impacto en el grupo y lógicamente a lo que nos interesaba que los chicos aprendieran sobre la situación comunicativa, el texto, el lenguaje, el sistema de escritura y sus roles como lectores y escritores. De la misma manera, la lectura anticipada del mensaje y sus adjuntos brindó la posibilidad de decidir cómo serían involucrados los padres de familia, cuál sería su participación en la construcción del próximo mensaje enviado.

Una vez leído y analizado cada mensaje, era preciso profundizar sobre su contenido y sus marcas textuales características: Qué era posible saber de los otros niños y niñas y, a través de qué marcas se podía evidenciar, qué era lo que los otros niños y niñas querían saber de nosotros y a través de qué preguntas o comentarios nos dábamos cuenta de ello, cuáles eran las maneras que el otro grupo empleaba para nombrarse a sí mismos y nombrarnos, en qué parte del mensaje se encontraba esta marca textual, qué información aportaban las fotografías y si éstas se relacionaban con el texto; qué marcas sobre la diversidad cultural y lingüística que representaba la identidad de un grupo u otro estaban presentes en el texto.

Teniendo en cuenta los parámetros acordados en la SD colectiva, diseñé una matriz de análisis que, paso a paso, orientó la lectura detallada de los textos recibidos; además el instrumento nos permitió avanzar en la sistematización del proceso comunicativo:

¿Qué cuentan de ellos y ellas?	¿Qué quieren saber de nosotros?	¿Cómo se nombran y cómo nos nombran?	Información ofrecida por las fotos	Palabras nuevas / desconocidas	Textos leídos u otras actividades relacionadas

Tabla 2. Matriz de análisis de texto.
Fuente: Elaboración de la autora

Con el instrumento de análisis diligenciado, que daba cuenta de nuestra lectura y comprensión de cada mensaje recibido, nos disponíamos a planear la nueva respuesta, que iniciaba con la identificación de las preguntas que podríamos responder de manera autónoma y cuáles serían los temas sobre los cuales profundizaríamos, estableciendo las fuentes donde encontraríamos la información necesaria. De la misma manera, en el ejercicio de planea-

ción del mensaje también diseñábamos la estructura del texto, el orden jerárquico de la información y algunas claves textuales para saludar, para iniciar el mensaje y para despedirnos; poco a poco se configuraba el texto. Asimismo, decidíamos cuáles serían los archivos adjuntos que acompañarían el mensaje y ampliarían la información ofrecida por este. El proceso de producción continuaba, como mencioné anteriormente, con la elaboración del primer borrador, la revisión, la reescritura, la transcripción en medio digital y la elaboración de los adjuntos.

Dentro del proceso se desarrollaron actividades emergentes que surgieron de los intereses que los niños y las niñas de Argentina demostraban para acercarse mucho más a nuestra ciudad y sus costumbres; por ejemplo, en dos de los cinco mensajes que intercambiamos durante la primera temporada, nuestros amigos estaban muy interesados en saber cuál era nuestra bebida típica y cómo era Pereira, qué se podía hacer allí y qué nos gustaba de ella. Para responder a la primera pregunta, llegamos a la conclusión que una de las bebidas que hacía parte de nuestro menú diario era la aguapanela, así que consultamos con las familias que tra-

bajaban en los cultivos de caña de azúcar y con aquellas que tenían alguna experiencia en los trapiches, cómo era el proceso de producción de la panela y finalmente elaboramos el texto receta que compartimos en un video como archivo adjunto.



Niños y niñas de la escuela Esperanza Galicia en su recorrido por Pereira

En segundo lugar, la respuesta a la pregunta sobre nuestra ciudad no pudo ser respondida de inmediato, ya que la mayoría de los niños y las niñas desconocían los principales espacios públicos y culturales. Nos merecíamos dar un recorrido y hablar de lo conocido. Así que fue necesario realizar un paseo de ciudad, una visita iniciada en el viaducto que comunica a Pereira con el municipio de Dosquebradas, caminamos los parques, conocimos el Centro Cultural Municipal Lucy Tejada, leímos libros en la Biblioteca Pública Municipal, fuimos entrevistados en la Emisora Cultural local y tuvimos la fortuna de asistir a un ensayo general de la Banda Sinfónica; asimismo, conocimos edificaciones públicas como la Gobernación, la Alcaldía y el Concejo Municipal; interactuamos con las esculturas emblemáticas y transitamos por las principales vías de Pereira.

A través de estas experiencias descubrimos que sí es posible transformar la escuela en un espacio para movilizar el pensamiento y la acción conjunta (Jolibert, 2005); el compartir con otros nos ayuda a interrogarnos y conocernos para poder contar quiénes somos, qué sentimos, cómo vivimos, qué soñamos y cuáles son los lugares que habitamos. Somos conscientes de nuestra vida, recorreremos nuestra historia y creamos mundos más humanos a través de la reivindicación de lo propio, la construcción del saber colectivo y el reconocimiento de nuestra co-existencia.

El intercambio social con personas de otro país fue trascendental para la formación de ciudadanos lectores y escritores de su propia historia, pues el hecho de sentirse escuchados, leídos, visibilizados a través del lenguaje, los hacía sentirse seguros y orgullosos de sí mismos, los empoderaba para hablar de su vida, los impulsaba a conocer más sobre sus raíces, y les mostraba que el mundo era más grande que la vereda y la ciudad que habitan. El acercamiento a otra cultura desde la cotidianidad de sus vidas, desde su forma de ver el mundo, desde la espontaneidad, la sensibilidad y la sencillez, posibilitó asimismo que los niños y las niñas conocieran y valoraran las diferencias lingüísticas, sociales y culturales entre ambos países, con una actitud de reconocimiento, respeto y confianza, construyendo

así aprendizajes que humanizan y nos permiten descubrir al otro, a ese otro que también nos habita.

La experiencia estética

En el segundo año de la experiencia el intercambio de mensajes tuvo una dinámica muy similar a la del año anterior; iniciamos compartiendo experiencias de la vida cotidiana: alimentación, juegos, proyectos y vivencias específicas que hacían aflorar sentimientos y emociones en los niños y las niñas, como los estragos que causó en su comunidad una fuerte tempestad. En esta nueva fase del encuentro virtual, el equipo de investigadores y maestras de ambos países decidimos darle un horizonte literario a la interacción entre los niños y las niñas. Conjuntamente diseñamos un recorrido de lectura que orientaría el diálogo de saberes, inferencias, apreciaciones, comprensiones y sentires suscitados por el encuentro con dos obras literarias: *Haiku*, escrito por la argentina Iris Rivera y *Eloísa y los bichos*, del escritor colombiano Jairo Buitrago.

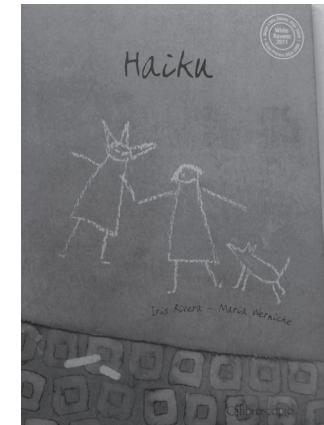
El ejercicio de lectura y análisis compartido fue un proceso sistemático, orientado por preguntas que motivaron en los estudiantes la formulación de hipótesis, la construcción de inferencias que les permitieron hacer complejas interpretaciones sobre el significado de los textos; para ello, los chicos recurrieron a sus saberes y experiencias de lectura previas, a su conocimiento lingüístico y enciclopédico. Este nuevo componente del intercambio, permitió el desarrollo de una experiencia estética entre los niños y las niñas, que contribuyó al despertar de los sentidos, de la sensibilidad, de la esperanza y la solidaridad, fortaleciendo aún más la construcción de la identidad propia y colectiva, identidad que arraiga y acerca, identidad que nos constituye como ciudadanos del mundo.

El intercambio literario permitió que los niños y las niñas invitaran a leer, se dejaran seducir por las historias, formularan preguntas al otro grupo para tratar de construir el sentido de manera conjunta, en un trabajo en equipo desde la distancia, teniendo en

cuenta la experiencia del otro en la construcción del saber propio, tal como se observa en la siguiente interacción:

Los niños y las niñas nos invitan a leer Haikú de esta manera:

(...) LES PROPONEMOS QUE LEAN EL LIBRO HAIKU, DE IRIS RIVERA, QUE ES UNA AUTORA ARGENTINA, PORQUE NOSOTROS LO LEÍMOS Y VIMOS QUE TIENE MUCHA POESÍA, ALGO MÁGICO, COSAS RARAS, MUCHOS MISTERIOS Y QUEREMOS SABER QUÉ OPINAN USTEDES SOBRE: ¿CÓMO SE ENROLLA UNA SOMBRA? ¿CÓMO SE TIRAN FLECOS DE LLUVIA CON LA MANO Y CÓMO SE CORTAN? Y SI LA NENA ESCRIBE IGUAL QUE LOS PÁJAROS PATAS DE TINTA PORQUE ELLA PUEDE LEER EL MENSAJE. (...)



Cuento Haiku de Iris Rivera

Después del acercamiento al texto desde la poesía, la narrativa y el arte de las ilustraciones, logramos construir algunas interpretaciones iniciales que compartimos con nuestros destinatarios en el mensaje de respuesta:

(...) Nosotros estuvimos leyendo el libro *Haiku* varios días y estamos comprendiendo algunas cosas como: ¿Quién es la narradora ¿ustedes lo saben? En algunas páginas el texto tiene rima y poesía, como en la última. Pensamos que el libro es como un laberinto porque en el texto dice algo y la imagen muestra otra cosa. Nosotros creemos que la sombra de *Haiku* puede ser una fotografía, un dibujo o una imagen del perro, los flecos de llovizna se cortan con la palma o con el filo de la mano, cuando esté lloviendo ponemos las palmas de la manos debajo de la lluvia y los flecos se esparcen, también ponemos la palma de la mano debajo de la lluvia y la ponemos en movimiento hacia los lados. En el libro hay solo una niña que puede escribir como los pájaros patas de tinta, la niña del otro país, porque entiende la letra y el idioma del país que queda lejos.

Nos gustó mucho el libro Haiku.

Queremos saber que opinan del libro:

¿Conocen la segunda parte de Haiku?, ¿Conocen el libro?

¿Cómo pueden ser amigas si son de diferentes países?, ¿Cómo se comprenden?

¿Ustedes saben de qué país llegaron los vecinos?, ¿el libro tiene pistas? (...)

¿Ustedes descubrieron en qué lugar está la llave que abre los granos de arroz, en una montaña, en unos arbustos o en un vestido de seda?

¿Ustedes conocen la llave que abre los granos de arroz?

El diálogo alrededor de la literatura abrió un sinnúmero de posibilidades en los niños y las niñas para comunicarse de manera más fluida; poco a poco, se fueron haciendo más expertos en la formulación de preguntas, en la construcción de argumentos y en la coherencia de su expresión oral y escrita; además, los mensajes producidos eran el reflejo de un grupo de amigos que habían fortalecido aún más los lazos de amistad y fraternidad. Esta experiencia abrió las fronteras no solo entre dos países, sino también entre las aulas de la propia institución, pues permitió el trabajo intergrupal con estudiantes de grado cuarto y quinto, quienes hicieron valiosos aportes a la producción de los mensajes y contribuyeron a que el proceso de escritura fuera cada vez más cuidadoso. Este fue el último mensaje que los estudiantes del equipo revisor nos escribieron:

Hola niños y niñas de 3B y profesora Alba Lucía.

Les queremos contar que ya corregimos el mensaje que nos mandaron. Nos parece que se expresaron muy bien, que sus respuestas son muy lógicas y que el análisis que hicieron del libro Eloísa y los bichos es muy bueno.

La mayoría de los errores fueron las tildes en los verbos en pasado. Chao y gracias por confiar en nosotros y por ponernos a analizar. Equipo Revisor.

Estos chicos se constituyeron, a su vez, en lectores y escritores auténticos a través del proyecto, quienes fortalecieron sus competencias para leer de manera comprensiva y para escribir teniendo claridad sobre el uso del lenguaje y la lengua en un contexto auténtico. Al final del intercambio logramos establecer comunicación

con Iris Rivera, la autora de Haiku, los niños y las niñas pudieron compartir su experiencia de lectura con ella y dialogar sobre sus interpretaciones e interrogantes; fue una experiencia llena de sentido para los lectores y escritores en potencia. Así fue la comunicación con Iris Rivera (en negrita la voz de la escritora):

Hola Iris.

Nosotros somos los niños y las niñas del grado 3B y la profesora Alba Lucía de la escuela Esperanza Galicia que está ubicada en la ciudad de Pereira-Colombia.

Hola, niñas y niños colombianos! Hola, profesora Ana Lucía!

Voy respondiéndoles en forma de diálogo:

Lo primero que hice fue buscar un video para imaginarme el lugar donde ustedes viven. Y encontré este:

<http://www.youtube.com/watch?v=fP5EMPKaj38>

Qué linda ciudad es Pereira!

Mi ciudad se llama Longchamps, que significa "largos campos"

y es mucho más pequeña que Pereira. Es conocida porque

aquí se realizó el primer vuelo a motor en Sudamérica.

Pertenece al Conurbano de la Ciudad de Buenos

Aires, que es la capital de Argentina.

Acá les mando un mapa para que encuentren mi casa. La dirección es: calle

Davel, casi esquina Presidente Sarmiento. Si acercan mucho el zoom verán

mi casa desde el aire: es la que tiene una palmera y una piscina donde nos

remoja en verano. Los que más se remojan son mis cuatro nietos.

<http://www.dices.net/mapas/argentina/mapa.php?nombre=Estacion-Longchamps&id=1270>

Nos gusta leer y escribir cuentos, poemas, adivinanzas,

cartas, recetas y hacer proyectos en la escuela.

¡Qué bueno! A mí también me gusta todo eso!!

Hemos hecho algunos proyectos como: El mundo salvaje del puma,

las encantadoras sirenas del mar y el súper tenis de campo.

Suenan muy interesantes!! Como no soy demasiado deportista, los que más me

llaman la atención son el del puma salvaje y el de las sirenas encantadoras!!

Hemos leído su libro Haiku, nos encantó, parece un laberinto de palabras

e imágenes raras, interesantes y divertidas. Duramos dos meses leyéndolo

para comprenderlo y responder las preguntas que nos hacían los niños y las

niñas de Rafaela, con quienes nos comunicamos por correo electrónico.

Cada vez me sorprende más de lo lejos que llegan los libros

y de cómo se conectan los lectores a partir de un libro que

les gustó. Bah... supongo yo que les gustó, no sé...

Nosotros creemos que son varias llaves las que abren los granos de arroz: La tierra, el agua, el tiempo, el sol, el cuidado y el amor.
 ¿Usted sabe cuál es la llave que abre los granos de arroz?
Me hacen pensar en eso: que las llaves que abren los granos de arroz son varias, y que las niñas del cuento encontraron apenas una. Ustedes encontraron muchas más, así que me pueden prestar alguna porque yo no tengo la mía... o no la voy a tener hasta que ustedes me la presten.
 Queremos saber más de usted. ¿A qué edad empezó su carrera de escritora?
Como a los 35 años. En ese momento era maestra de cuarto grado.
 ¿Qué libro infantil ha escrito, además de Haiku?,
Acá les mando un sitio donde pueden encontrar qué otros libros escribí hasta ahora:
<http://www.imaginaria.com.ar/2012/11/iris-rivera/>
 ¿Tiene hijos?,
Sí, tengo dos hijos que ya son hombres: Martín y Andrés.
Martín está casado y es el papá de mis nietos Joaquín y Tomás.
Andrés también está casado y es el papá de mis nietos Emma y Eliés.
No sé si les interesará el dato, pero además tengo un marido gordito, barbudo y pelado.
 ¿Tiene libros que nos mande por internet?
Libros, no, pero les mando tres cuentos que están en este sitio:
<http://www.imaginaria.com.ar/12/4/cuentos.htm>
Allí hay también una foto de hace mucho, donde me van a ver el pelo muuuuuuy distinto.
 Gracias por su atención y su libro que nos encantó.
Ah, les había gustado! Menos mal!
 Chao Iris Rivera.
 Niños y niñas del grado 3B y profe Alba Lucía.
 P.D. Le mandamos una foto para que nos conozca.
Abrazos y besos sopladados con mucha fuerza para que lleguen a cada uno de los que aparecen en la foto. Uno por uno y una por una, eh.
Nos seguimos comunicando cuando ustedes quieran!
 Iris

Este acercamiento fue sumamente importante para los niños y las niñas, pues se dieron cuenta que los escritores son seres de carne y hueso, que tienen una vida, una familia, un oficio, que sienten, sufren, disfrutan y vibran con experiencias de la vida cotidiana. Así pues culmina una experiencia de aprendizajes colectivos, de crecimiento personal y emocional. Nuestro encuentro no fue coincidencia, tuvo un impacto imborrable en nuestras vidas, transfor-

mando los saberes, reconociendo la visión del otro y del mundo; comprendimos con los niños y las niñas que no estamos solos, que el conocernos, acogernos y visibilizarnos nos hace más sensibles, más solidarios, más fuertes.

Alcances de la experiencia

Con el desarrollo de esta experiencia los estudiantes y maestras construimos puentes de familiaridad, camaradería, confianza y esperanza entre dos culturas que aportaron a la constitución propia y colectiva de la ciudadanía global. Durante dos años habitamos el espacio del reconocimiento y la valoración de otros seres humanos como parte de nuestro desarrollo humano. A lo largo del proyecto se observó el avance progresivo de los niños y las niñas, en los modos de leer y escribir, esperado en todo proceso educativo: la incorporación de los estudiantes y los docentes a la cultura escrita.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta apuesta pedagógica, relacionados con el proceso de lectura de los niños y las niñas participantes, es un argumento más para que maestros y maestras comprendamos que es realmente importante vincular a los niños y a las niñas, desde sus primeros años de escolaridad, con experiencias de lectura auténticas, que surjan de sus intereses y necesidades de aprendizaje y así abrir espacios para afrontar la lectura de textos de diverso género; es la posibilidad de desarrollar las competencias lingüísticas y culturales (Jolibert, 2002), inherentes a los compromisos de la escuela.

Práctica pedagógica reflexiva

Escribir sobre las experiencias de aula es la posibilidad de asumir la metacognición alrededor de los eventos comunicativos que ocurren en el desarrollo de los proyectos. La inmersión ética sobre la práctica pedagógica nos ayuda a salir de la rutina para tomar

determinaciones y trabajar a partir de preguntas múltiples como las de los niños argentinos o las voces que circulan en internet. Esta actitud de apertura, promueve el desarrollo del pensamiento paralelo al encuentro con autores, colegas, estudiantes y familias. La práctica pedagógica es un espacio creativo y plural, que acoge y libera, que se reconstruye permanentemente en la relación con dichas voces.

La práctica pedagógica es para los docentes un objeto de análisis y reflexión (Schön, 1992) y, en consecuencia, presupone la actitud de saber escucharnos y mirarnos, esto es, saber por dónde y para dónde vamos y, en consonancia, vivir la práctica reflexiva en “una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma.” (Perrenoud, 2004, p. 62). Esta actitud no se reduce a la recapitulación de sucesos pasados sino que es un ejercicio profundo de pensamiento y conexión entre la acción misma, la realidad, los propósitos, los recursos, los mecanismos, los productos y los fundamentos teóricos de la práctica. Un maestro reflexivo es aquel que:

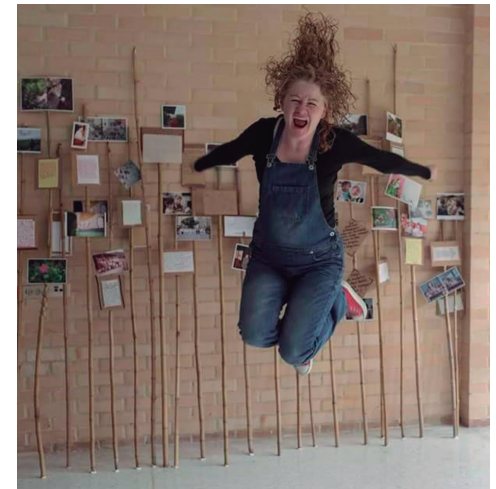
(...) no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (Perrenoud, 2004, p. 42).

El maestro reflexivo siempre estará dispuesto a hacer balances durante la acción y sobre la acción propia; es un maestro observador y curioso, generador de preguntas sobre sus aciertos, desaciertos, iniciativas y confusiones. A la luz de estos encuentros recíprocos se comprende el sentido de ser maestra en el aquí y el ahora. Es en el ejercicio democrático de la narración sobre mi práctica reflexiva donde puedo relatarme, declararme frente al mundo, encendiendo el fuego que ilumina el proceso intelectual que produce saber.

Capítulo 3

NARRARME ES UNA OBRA MAESTRA

A partir de mi vinculación con la Red de Lenguaje y los colectivos de maestros que allí coexisten, encontré en la narrativa pedagógica un espacio para contar la vida desde la escuela, para permanecer en movimiento emocional, cognitivo y pedagógico; como una maestra que encuentra en sus relatos las respuestas que le permiten trascender. Es por ello que, en el año 2015, cuando fui becaria de la Maestría Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, decidí hacer parte del macro-proyecto *Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables*, escenario desde donde desarrollé mi proyecto de investigación centrado en la reflexión de mi propia práctica pedagógica.



Comprender el sentido de nuestra profesión y de nuestra práctica para resignificarla es una tarea ineludible como maestros comprometidos con la transformación de la educación en nuestro país. Es por ello que decidí orientar mi proyecto de investigación a través de la pregunta: ¿Cómo se transforma el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia?

Sabía que mi proceso de cambio inició al llegar a esta institución y que en ese momento no era la misma mujer y maestra que llegó allí diez años atrás; entonces tomé la decisión de emprender un camino de exploración siguiéndole el rastro a las huellas de mi historia y del contexto social - educativo que han impulsado mi transformación y la transformación de mi práctica pedagógica. Responder a mi pregunta de investigación implicaba asumir un compromiso ético y político frente al propio proceso de formación; tenía que tomar distancia, de manera responsable, prudente y crítica, para observarme, leerme y comprenderme. Esta posibilidad me la brindó el macro-proyecto Narrativas pedagógicas; por esta razón lo elegí como el lugar para continuar reconstruyéndome.

Comprender cómo transformo el saber pedagógico desde la narrativa de mi experiencia para producir pensamiento crítico a través de la práctica reflexiva constituyó el principal objetivo de mi trabajo; para cumplirlo, tuve que desarrollar una serie de acciones estructuradas que me permitieron identificar las condiciones del contexto que han sido la fuente de mi transformación como maestra; reconocer los agentes transformadores en algunos relatos de carácter autobiográfico, videográfico y experiencial a la luz de las categorías: Narrativa pedagógica, internalización, vulnerabilidad y práctica pedagógica; y, finalmente, construir sentidos a través de la transformación del saber pedagógico en la narrativa de mi propia práctica.

El hecho de indagar, reconstruir, narrar y escribir la propia práctica desde la óptica de la significación que nos procura el uso del lenguaje, implica que nos distanciamos de ella para cuestionarla, encontrarle sentido y concebirla como una oportunidad para descubrirnos y comprendernos en el diálogo con nosotros mismos y

con otros maestros. Al narrar nuestras experiencias pedagógicas, nos inscribimos en una situación comunicativa genuina, que implica de nosotros los autores, configurar una postura, una intención y un destinatario real, que conocerá nuestra historia, determinada por la tradición cultural y escolar.

La narrativa pedagógica es uno de los contextos donde los procesos de significación del acto pedagógico se desarrollan a plenitud, ya que históricamente la narrativa es una vía por medio de la cual los seres humanos vuelven significativa su experiencia y existencia. Es en y desde los procesos narrativos donde se potencia el pensamiento de los maestros a través de la lectura compleja de la realidad y su problematización, constituyéndolos a su vez en sujetos de deseo e intención, en agentes sociales que no resuelven los problemas situados de manera impulsiva ni arbitraria (Bruner 2001), sino que sus decisiones son el producto de la reflexión, la escritura, la coherencia y el sentido que determinan sus modos de asimilar, comprender y transformar el mundo.

En efecto, la esencia del proceso narrativo nos posiciona como maestros investigadores, cualificados, protagonistas en la producción sistemática de conocimiento pedagógico; valora nuestro saber y experiencia previa como un recurso vital para la construcción de conocimiento experto que nos transforma a sí mismos y contribuye a la formación de otros docentes, que ven en una experiencia de vida pedagógica cercana una posibilidad de avanzar, de trascender, de asumir una actitud investigativa y reflexiva frente a su profesión.

Al iniciar mi proyecto de investigación en Narrativas pedagógicas, decidí que el instrumento perfecto para producir saber sobre mi propia vida y práctica, sería la autobiografía educativa, ya que permitía estructurar mi experiencia y aprender de ella al mismo tiempo. Esta alternativa me exigía ser un sujeto narrativo con actitud reflexiva y de autoría en todo el proceso de construcción (Bolívar et al., 2001), actitud que ya venía desarrollando con mi experiencia en red.

La autobiografía como dispositivo de emancipación (Bolívar et al., 2001), nos impulsa a liderar una incansable búsqueda de sentido de nuestra profesión y a comprender el lugar que ocupamos en ella, explorando nuevas y mejores formas de ser y actuar en el desarrollo de nuestra experiencia, posicionándonos como maestros de cambio, de agencia, no de reproducción pedagógica. La autobiografía representa el terreno para que los maestros revelemos nuestra práctica y reflexionemos sobre ella, haciendo público nuestro saber pedagógico.

En la escritura de nuestra autobiografía educativa la práctica pedagógica reflexiva que orienta la comprensión de mí misma como agente de transformación social, se configura en un mundo dinámico y paradójico, sujeto a tensiones que influyen en mi experiencia de vida como maestra, en mi autovaloración, mi identidad y en la manera de relacionarme con los sujetos involucrados en el acontecimiento educativo. Cuando asumo el riesgo de abandonar una práctica pedagógica rutinaria, que hace parte de la tradición educativa en la que he sido formada, inevitablemente tengo que vivir una fuerte tensión: enfrentarme a mí misma y darme cuenta de mi vulnerabilidad e insatisfacción porque sospecho que algo no funciona bien; allí se manifiesta el elemento sorpresivo del que habla Schön (1992). Entonces quiero descubrirlo, transformarlo, saber por qué ese corto circuito no me permite continuar ejerciendo mi oficio desde la confianza en mí misma. Perrenoud describe esta tensión como la manera de “afrentar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene” (2004, p. 122); es por ello que cuando cuestiono mi manera de ser y actuar como maestra inicio búsquedas que me llevan a tejer nuevas relaciones con el saber pedagógico, con otros maestros, con los estudiantes y a configurar mi práctica desde otras orillas.

En el proceso de mi metamorfosis emergen nuevas incertidumbres que me envuelven en una espiral de fuegos encontrados, emociones, angustias, temores y nuevas preguntas. Transformarme puede alterar las relaciones con las personas con quienes

comparto mi vida profesional y poner en riesgo mi decisión de cambio, ya que: “Abandonar las antiguas prácticas puede llevar a romper con un medio, a renunciar a una reputación ante los padres, los colegas, la jerarquía, etc. En pocas palabras, puede llevar a enfrentarse a una forma de desaprobación o de soledad.” (Perrenoud, 2004, p. 133-134).

El proceso de transformación nos implica afectivamente; el arte de ser maestro nos configura como agentes sociales, como personajes públicos; vamos construyendo una imagen y una reputación que queremos conservar; queremos ser vistos como maestros formados, coherentes, sensatos y eficaces. Tememos a ser juzgados, desconocidos y rechazados cuando nos oponemos a continuar legitimando prácticas tradicionales socialmente aceptadas por padres de familia, maestros, estudiantes y directivos.

Como nos lo aclara Bolívar

Al narrar la propia historia de vida se va haciendo una representación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esta identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos) (2001, p. 40)

Renunciar a la seguridad y bienestar que brindan las prácticas que identifican la educación de una sociedad nos saca del círculo común y nos hace ver como bichos raros. Aun así, si decidimos asumir el desafío y encaramos una nueva tensión: al animarnos a registrar las clases y a narrar de manera reflexiva sobre lo que ocurre en ellas aflora la incertidumbre de no saber si vamos por el camino correcto, si nuestras iniciativas funcionarán, si contaremos con la disciplina, la paciencia para darle tiempo a los procesos, si podremos respetar los ritmos, o si en la mitad del camino nos rendiremos.

Es una situación bastante difícil de manejar, pues “el deseo de cambiar y el de no cambiar coexisten íntimamente en todos nosotros.” (Perrenoud, 2004, p. 133); nos involucramos en una

lucha interna y externa, en una autoexigencia que, en ocasiones, nos desgasta y nos conflictúa, pues sentimos que retrocedemos, que estamos anclados, que no podemos continuar. Por otro lado, las tensiones se intensifican si el proceso de transformación lo desarrollamos en solitario, si somos de los pocos maestros en nuestra institución o en nuestra ciudad que hemos explorado otras maneras de concebir la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y nuestro propio oficio. Allí nacen nuevas presiones que involucran a los colegas que no quieren distanciarse de su comodidad, a los padres de familia que dudan de que sus hijos avancen y prefieren que se les eduque como lo hicieron con ellos y las directivas que temen a que no cumplamos con los lineamientos legales que rigen las prácticas educativas.

Todas estas presiones se ven menguadas cuando reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica en colectivo, cuando nos vinculamos a grupos de maestros que se forman y se transforman a través del análisis de sus prácticas; maestros que escriben, que sistematizan e investigan su quehacer. En estos espacios nos sentimos aceptados, reconocidos, valorados; podemos ser nosotros mismos, sin angustiarnos por la desaprobación y la exclusión. No obstante, pertenecer a redes de maestros que han decidido transformar su formación, realmente no constituye la regla, sino la excepción.

Transformarse en solitario resulta ser mucho más desafiante que hacerlo en grupo; por esta razón es indispensable asumir la práctica pedagógica reflexiva como “un modo de vida” (Perrenoud, 2004, p.123), no como un ejercicio pasajero que orienta la solución de un problema. La práctica reflexiva es de naturaleza inagotable, pues nos ayuda a evolucionar personal y profesionalmente (Perrenoud, 2004), nos prepara para mantener vivo el fuego de la esperanza y de la confianza en sí mismos, fortaleciéndonos como maestros autocríticos que resisten las presiones con serenidad y que comprenden que existen otros ritmos, otras maneras de ser y hacer en el mundo.

La práctica pedagógica reflexiva activa permanentemente la naturaleza creadora, para brillar con luz propia, con fuego loco, fuego

de maestra que deja huella y no deja apagar sus utopías y apuestas. Así, desde el encuentro conmigo misma y con mi práctica, desde “la identidad del autor, la del narrador y la del personaje” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001), finalmente he comprendido cómo se ha transformado el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia.

El hecho de llegar a una escuela con características similares a la institución donde germinó mi deseo de ser maestra, donde se configuraron los primeros referentes para ejercer este oficio, me permitió establecer una fuerte conexión con el contexto. Las condiciones de vulnerabilidad del entorno me permitieron mirar más allá de lo visible y descubrir en medio de la pobreza la injusticia y la violencia, la esperanza, los sueños y la tenacidad de niños, familias y maestros. Las condiciones del contexto educativo y mi actitud optimista frente a esta nueva experiencia me llevaron a reflexionar sobre mi formación previa; a medida que mi vínculo con la comunidad se hacía más estrecho, me daba cuenta que mis saberes y certezas no eran suficientes para acompañar los procesos pedagógicos, sociales y culturales que la comunidad requería.

Así, la transformación del saber pedagógico inició cuando comprendí que debía continuar mi formación como maestra, sentía que la universidad no me lo había dado todo, que debía desaprender y dar paso a nuevas búsquedas y preguntas, debía disponerme a configurar mi trabajo en el aula de manera distinta. Mi horizonte de sentido como maestra había cambiado, estaba rodeada de seres dispuestos a transformarse como lo estaba yo. Para resolver mis dudas, interrogantes y hacer frente a mis necesidades situadas, inicié un camino de autoformación que aún continúa; me he vinculado en las dinámicas de trabajo conjunto, de diálogo reflexivo y producción de saber de diferentes colectivos de maestros que hacen investigación desde sus prácticas. La Red para la Transformación de la Formación Docente y el Espiral de Lenguaje y Pedagogía por proyectos, del Nodo Eje Cafetero, han sido los escenarios que promovieron la formación desde las preguntas y los propósitos, desde los encuentros, las redes textuales, las producciones y las

propuestas pedagógicas, ambos han constituido los espacios de vida que potencian y acompañan mi iniciativa de cambio.

Desde estos contextos vitales para mi reconstrucción personal y profesional, he ido edificando mi proyecto formativo. A partir de mis búsquedas materializadas en preguntas orientadas a comprender el sentido de ser maestra en esta comunidad, quiénes son los niños y las niñas que acompaño en su proceso de formación, cómo aprenden, qué necesitan, qué les interesa y cuál es la práctica pedagógica que debo agenciar para acompañarlos en un proceso de formación con sentido para sus vidas.

El hecho de formularme constantemente preguntas cada vez más profundas, que me asuma como una maestra en permanente aprendizaje y construcción es lo que ha conducido a narrar mi práctica pedagógica, escribiendo lo que hago en el aula y socializando los relatos en diferentes espacios, con maestros y maestras de distintas latitudes, abriendo nuevas posibilidades para la cualificación de la práctica propia y de la práctica de los maestros que me escuchan y me leen.

Este ejercicio de producción de saber, ha estado acompañado del diálogo con autores cuyas teorías y planteamientos me han fortalecido a nivel conceptual, pedagógico y didáctico y me posicionan como una maestra que sabe desde dónde pensar, expresarse y actuar. Es así como decidí configurar la práctica con base en dos alternativas didácticas complementarias por medio de las cuales integro mis propósitos con las necesidades e intereses de los niños y las niñas: Los proyectos pedagógicos y las secuencias didácticas. Esta opción para organizar el ejercicio pedagógico es validada por maestros que pertenecen a la comunidad académica del país, quienes afirman que:

(...) la profesora construye proyectos de aula con sus estudiantes y, dentro de estos proyectos, diseña secuencias didácticas que abordan procesos específicos del lenguaje (...) analiza los proyectos que anteriormente ha realizado (...) y se plantea preguntas para lograr mejores resultados con los niños (...) (Bernal & Trujillo, 2015, p. 47)

El acople que he logrado con las dos opciones didácticas ha cobrado mucho sentido en el desarrollo de procesos encaminados a vincular la escuela a la vida de los niños y las niñas; hemos reivindicado la palabra y el lugar de los estudiantes, de las familias y de mí misma, como interlocutores auténticos en las prácticas donde se establece una ruta de aprendizaje conjunto a partir de nuestras necesidades, intereses y propósitos, desarrollando ejercicios de enseñanza y aprendizaje recíprocos y solidarios. Esta forma de llevar a cabo la práctica pedagógica, unida a un ejercicio de escritura cada vez más exigente y estructurado, me llevó a hacer parte de procesos de sistematización e investigación, en los cuales la práctica es estudiada para "(...) aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua, y re-pensar las políticas educativas del país (...)." (Bernal & Trujillo, 2015, p. 7).

A partir del ejercicio de metacognición logré que el saber pedagógico previo se transformara en fuente de conocimiento para mi formación propia y la de mis pares. De la misma manera, con mi decisión de cambio y mi participación en espacios plurales, exigentes y productivos, siento que desarrollo una práctica coherente con la teoría que la fundamenta, que he fortalecido habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), a partir de las cuales expreso con seguridad avances, hallazgos, maneras de vivir el aula, así como mis nuevas incertidumbres y cuestionamientos.

Hoy, tengo las herramientas y los argumentos para seguir siendo maestra desde una postura que algunos maestros no comparten o no comprenden. He descubierto la importancia de confrontarme a mí misma y entrar en diálogo con otras concepciones, con otras formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica, pues como afirma Perrenoud (2004) "Es preferible que coexistan todos los tipos de concepciones y de maneras de hacer. Pero, en ningún caso el silencio ni la ausencia de confrontación." (p. 135), actuando siempre desde el respeto, la comprensión y el ejemplo.

Hoy siento la confianza para interpelar las políticas públicas del país, para aportar, desde el ejercicio de mi práctica, iniciativas de

renovación curricular que orienten con mayor sentido nuestros modos de ser y hacer en la escuela. Asimismo, me siento segura para enfrentar las angustias que me implican vivir en permanente renovación, situaciones que ponen en tensión mi relación con el saber que construyo, con mis estudiantes, sus familias y los maestros de mi entorno. Considero que con la actitud que asumo frente a mi propia formación y a la formación de los niños y las niñas que acompaño, estoy aceptando la invitación de Schön, quien nos convoca a asumirnos como profesionales de la educación que agencian sus luchas desde la reflexión sobre su práctica:

Si los profesores intentan convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría de conocimiento que subyace en la escuela. No solo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado. (1998, p. 291)

El permanente ejercicio de recuperación, análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica, a través de su planeación, registro y narración autobiográfica, nos prepara para que reflexionemos en el momento mismo de la acción educativa y convertir esa acción reflexiva en un saber hacer con los niños, con las familias, pero también con los colegas; nos damos cuenta, en el espacio y tiempo presente de la práctica, cuáles son los aciertos, las fortalezas, los desaciertos y las nuevas demandas que emergen en cada encuentro pedagógico. Un verdadero maestro es el que duda, se equivoca, intenta, reflexiona y aprende de este proceso.

En este mismo sentido, la reflexión constante que hago sobre mi práctica a través de la narrativa, me ha llevado a reformular mis concepciones de maestro, infancia, saber y práctica pedagógica. Soy una mujer y una maestra que narra su vida para tomar distancia y comprenderla; paso a paso, me he empoderado de mi

papel como agente de transformación social, como intelectual que puedo producir saber pedagógico, sin reproducir contenidos y modelos alejados de mis sueños y las prioridades de mi contexto. Me enuncio ante el mundo en primera persona, para hacer sentir mi voz, para ser leída y escuchada, para salir del anonimato y anunciar que mi práctica pedagógica, más allá de un acto de transmisión de saber, es una práctica social, eminentemente reflexiva, donde puedo desaprender, abrir mi corazón para construir con otros el conocimiento que necesitamos, no el que debemos repetir; mi práctica es el escenario propicio para formarnos con tono y tacto pedagógico, dos maneras de “actuar en educación” (Van Manen, 1998, p. 169) para soñar y construir nuestra historia desde el reconocimiento, la mirada en positivo y la palabra que acoge con respeto.

La narrativa de mi experiencia pedagógica, me ha permitido “(...) reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones.” (Perrenoud, 2004, p. 58). Es en la narración de mi vida donde me encontré conmigo misma, descubriendo en mí la naturaleza creadora de un sujeto histórico, ético y político. Narrarme me ha hecho comprender por qué elegí ser maestra y por qué a través de mi práctica pedagógica creativa avivo mi fuego, como una maestra en obra.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Mi transformación como maestra en obra y la transformación de mi práctica pedagógica se han agenciado desde el contexto en el que transcurrió mi infancia, donde germinó la vocación de ser maestra y tuve los primeros referentes para desarrollar una práctica pedagógica desde el reconocimiento. De la misma manera, mi transformación en el Centro Educativo Esperanza Galicia, ha sido una realidad por las condiciones de vulnerabilidad de la población, que me exigen ser mejor maestra, la actitud positiva de mis colegas y el directivo, quienes me han dado su confianza, me han motivado a participar de procesos formativos y me han apoyado para tener continuidad en el desarrollo de mis propuestas pedagógicas y didácticas al interior de la institución.

La recuperación y análisis de los relatos de mis experiencias pedagógicas permitieron descubrir que en mi decisión de cambio, orientada por mis constantes búsquedas y tensiones, se encuentran los principales agentes de transformación de mi ser y hacer como maestra; de la misma manera la vinculación a colectivos docentes en permanente formación, la escritura y socialización de mi práctica en espacios regionales, nacionales e internacionales, mi participación en procesos de formación docente, sistematización e investigación en los que he dialogado con teóricos y maestros expertos, constituyen los factores esenciales que han impulsado la transformación del saber pedagógico, a partir del cual he logrado concebir mi práctica como ejercicio de permanente reflexión, que me permite comprender ¿quién soy como maestra?, ¿qué enseño?, ¿para qué enseño?, ¿cómo enseño? Y ¿a quién enseño?

El hecho de hacerme preguntas permanentemente sobre el sentido de ser maestra, sobre la manera de desarrollar una práctica que contribuya a la formación de ciudadanos con libertad, autonomía y participación, me ha hecho comprender que una maestra comprometida con su encargo social, es aquella que se siente afectada por la realidad que comparte, es una maestra curiosa, que quiere ir más allá, es un ser creativo, perseverante, que duda, que ignora, que busca, que no calla, ni enseña a callar, que no se conforma, ni enseña a conformarse, que agencia sus luchas responsablemente desde el pequeño espacio que le correspondió habitar.

Mi práctica reflexiva puede o no inscribirse en ámbitos de construcción pedagógica formales; es claro que también puedo reflexionar sobre mi oficio en solitario o con las personas más cercanas a mi vida personal y profesional; sin embargo, la reflexión sobre mi práctica tendrá mayor impacto en mi formación y transformación si se inscribe en las dinámicas de redes de maestros que analizan sus prácticas para cualificarse. Hay un mayor aprendizaje sobre nuestras prácticas si trabajamos en equipo, si compartimos, nos interpelamos, nos apoyamos, si la reflexión se convierte en un ejercicio permanente, en un modo de ser y actuar en la educación.

Uno de los ejercicios más potentes para asumirnos como maestros en permanente reconstrucción, para autovalorar nuestra profesión como legítimos productores de conocimiento pedagógico y didáctico, es la escritura de nuestra práctica, resignificando las teorías, los modelos y los conceptos que hacen parte de nuestra tradición formativa y de nuestra historia como maestros; es a través de la escritura que el saber pedagógico se constituye en conocimiento vivo e histórico construido desde la escuela.

La producción de saber pedagógico a través de la narración de la propia práctica nos posiciona como sujetos autónomos, éticos y políticos, que permanentemente piensan la educación; este proceso exige que anclamos nuestras acciones a procesos sistemáticos y reflexivos, donde podamos expresar y comprender cuál es nuestra concepción de ser maestro en el tiempo presente.

Finalmente, con la escritura de este libro pretendo aportar al fortalecimiento del estado de la narrativa de experiencias pedagógicas en el Eje Cafetero, como una alternativa para la formación de maestros a partir de la reflexión de su práctica. Espero, al mismo tiempo, que esta experiencia me permita situarme en mi presente como mujer y maestra que produce saber desde sus propias comprensiones, intenciones y convicciones, que va más allá del sentido común y de la reproducción sin sentido del conocimiento; una mujer y maestra que se asume como parte de la gran urdimbre humana, que comparte su siembra, su cosecha y sus búsquedas con maestros que han hecho camino con otras maneras de formarse y transformarse.

A partir de este ejercicio de introspección, he logrado concebir la propia práctica como fuente esencial de conocimiento pedagógico, que permite configurar transformaciones en el sujeto maestro y en su forma de enseñar. De allí la importancia de desarrollar procesos de formación docente centrados en el enfoque narrativo autobiográfico, que moviliza a los futuros maestros como agentes de transformación social, que problematizan la realidad educativa para reconocerse, pensarse, narrarse, y reconstruirse en la historia.

Así, la práctica de narrar experiencias pedagógicas exige que en los contextos educativos y gubernamentales, se agencien nuevos espacios para la lectura, la escritura, el diálogo, la socialización y la reflexión sobre la vida en la escuela narrada por todos los actores involucrados; relatos diferentes a los elaborados bajo la lógica y directriz institucional; espacios de movilización y sensibilización donde el saber sea un tejido colectivo.

Bibliografía

- Aidan Chambers. (2006). Un consejo para escritores principiantes: “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees”. En Secretaría de Turismo (comp.) *Por qué leer y escribir*, Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Anna Camps. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: GRAO.
- Courtés, J. (2001). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid: Gredos.
- Bernal, G. & Trujillo, A. (2015). *Una maestra soñadora y preguntona. La espiral de una práctica pedagógica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonilla, O. (2014). *Macroproyecto de investigación: Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables. Caso: Institución Educativa Compartir las Brisas*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Bruner, J. (1998) *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Camargo, Uribe y Caro. (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*, Armenia: Universidad del Quindío.
- Carmona, N. (2012). Plan Barrial de Gestión del Riesgo de Desastre para el sector de Esperanza Galicia en el marco del Plan Parcial Parque Temático de Flora y Fauna (Tesis pregrado). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Carrera, B. & Mazarella, C. (2001). Vigotsky y el enfoque sociocultural. *Educere*. Año 5 N°13. p. 41-44.
- Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ferreiro, E. Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Imbernón, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- _____ (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga?. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 14, Núm. 2. p. 1-9
- Instituto de Fomento y Promoción del Desarrollo Económico y Social de Pereira (INFI Pereira). (2011). Actualización del diagnóstico del componente social del área de influencia del parque temático de flora y fauna de Pereira sobre la banca del ferrocarril, barrios Galicia baja y Esperanza Galicia.
- Jolibert, J. (2001). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- _____ (2008). *Interrogar y producir textos auténticos, vivencias de aula*. Santiago: Dolmen.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Rincón, G. (2007) Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Cali: Poemia.
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. Itinerario Educativo, vol. XXVIII (63). p. 31-59
- Schön, Donald. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Profesiones*. Barcelona: Paidós
- Trujillo, A. (2016). Estudio de caso. Maestra en obra. Alba Lucía Trujillo González. Pereira: Universidad Católica de Pereira. Facultad Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Cohorte VI. Pereira.
- Van, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Magisterio.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. B. Aires: Fausto.

