



DIR-POST 020

Bogotá, diciembre 3 de 2015

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado "Experiencias de formación en la escritura narrativa. Acercamiento a un maestro narrador", realizado por Cesar Augusto Montoya Vargas, aprobado por los directores del trabajo Clara Cuervo y el respectivo jurado como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink that reads 'E. Marulanda P.' followed by 'cc. 52'074 031 pta'.

Elena Marulanda P. (PhD).
Directora de Posgrados

Facultad de Educación

Carrera 7ª N° 40-62 Edif. 25 4° piso. PBX (57-1) 3208320 Ext. 2627-2622. Fax: (57-1) 2858864
<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion>, educación@javeriana.edu.co. Bogotá, D.C. Colombia

ANEXO 2

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCRITURA NARRATIVA. ACERCAMIENTO A UN MAESTRO NARRADOR			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Montoya Vargas		César Augusto	
DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Cuervo Mondragón		Clara Inés	
FACULTAD			
Educación			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
		X	
Nombre del programa académico			
Maestría en Educación			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Elena Marulanda Paéz			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Magister en Educación			
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):			
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO		NÚMERO DE PÁGINAS
Bogotá	2015		161
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")			
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos
		x	x
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO			

Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Escritura			Writing		
Experiencia			Experience		
Narrativa			Narrative		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>El presente trabajo de investigación presenta la experiencia de un docente, que a través de un relato autobiográfico, describe la manera en que la narrativa ha estado permeando sus prácticas de enseñanza.</p> <p>Tiene por objetivo Caracterizar las experiencias de formación de escritura narrativa del docente de grado cuarto de la Institución educativa distrital Colegio Canadá. La metodología que se empleó fue la sistematización de experiencia a partir de un enfoque hermenéutico, asumiendo como análisis de datos la narrativa autobiográfica; lo que arrojo como resultados que toda experiencia narrativa es un encuentro con la palabra que narra lo acontecido de manera que afianza las relaciones intersubjetivas. Es decir, que para que una experiencia sea experiencia, ésta debe estar dotada de sentido a través de la palabra que se comunica, ya sea ésta oral, corporal o escrita, y la manera como la experiencia se hace comunicable es a través de la narrativa.</p> <p>La investigación se realizó con el docente de grado cuarto de la institución educativa distrital del colegio Canadá, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá.</p>					

ABSTRACT

This research paper presents a teacher experience who describes how the narrative has been permeating its teaching practices through an autobiographical story.

It has as main objective to characterize the fourth grade teacher experiences in the Distrital Educational Institution School Canada.

The methodology used was the systematization of experience taking into account the hermeneutical approach, assuming as data analysis the autobiographical narrative way; which showed as results that all narrative experience is a meeting with the word that tells what happened in a way that strengthens the intersubjective-relationships. This means that an experience could have the possibility to be an experience, it must be endowed with meaning through the word that communicates, orally, physically or in a written way, and how the experience is communicative through the narrative .

The research was conducted with the fourth grade teacher in the distrital Educational Institution School Canada located in the town of Ciudad Bolivar in Bogota.

ANEXO 1

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., Diciembre 09 de 2015

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Cuidad

Los suscritos:

César Augusto Montoya Vargas, con C.C. No 93.296.856

En mí (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCRITURA NARRATIVA.
ACERCAMIENTO A UN MAESTRO NARRADOR

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Si No

cual:
presentado y aprobado en el año 2015, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física o electrónica según corresponda	X	
3. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
4. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
5. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	
6. La inclusión en la Biblioteca Digital PUJ (Sólo para la totalidad de las Tesis Doctorales y de Maestría y para aquellos trabajos de grado que hayan sido laureados o tengan mención de honor.)	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
César Augusto Montoya Vargas	93.296.856	César A. Montoya V.

FACULTAD: _____ EDUCACIÓN
PROGRAMA ACADÉMICO: _____ MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCRITURA NARRATIVA.
ACERCAMIENTO A UN MAESTRO NARRADOR

CÉSAR AUGUSTO MONTOYA VARGAS

DIRECTORA

CLARA INÉS CUERVO MONDRAGÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO
BOGOTÁ
DICIEMBRE 09 DE 2015



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCRITURA NARRATIVA.
ACERCAMIENTO A UN MAESTRO NARRADOR

CÉSAR AUGUSTO MONTOYA VARGAS

Trabajo de Grado presentado como requisito
para optar al título de Magíster en Educación

DIRECTORA

CLARA INÉS CUERVO MONDRAGÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS
Y LENGUAJES EN EL CAMPO EDUCATIVO
BOGOTÁ
DICIEMBRE 09 DE 2015

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: JORGE HUMBERTO PELÁEZ PIEDRAHITA, S.J.

DECANO ACADÉMICO: JOSÉ GUILLERMO MARTÍNEZ ROJAS

DIRECTORA DE POSTGRADOS: ELENA MARULANDA PAEZ

DIRECTORA DE LA LÍNEA: ZULMA PATRICIA ZULUAGA OCAMPO

DIRECTOR DE TESIS: CLARA INÉS CUERVO MONDRAGÓN

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado
en la Pontificia Universidad Javeriana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida y su maravillosa seducción de encuentros humanos, en que ejerce el efecto de transmutarme con la palabra. Agradezco a mi tutora del trabajo de investigación Clara Inés Cuervo, quien con su paciencia y amor por el lenguaje literario logró convencerme de que soy capaz. Agradezco a mi madre María Elvira Vargas quien con su entrega y entusiasmo contribuyó a enaltecer mi amor propio. Agradezco a la compañera Ingrid Fonseca quien con su experticia orientó y le dio un norte a mi investigación. Agradezco a mis hijos Matías y Martín por ser el motivo y la razón de mí existir. Y agradezco con la fuerza del corazón a mi esposa Claudia Farfán, a quien “amo y me ama sin pedir nada, o casi nada que no es lo mismo pero es igual”.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	4
DE INGRESO A LA EXPERIENCIA: INTRODUCCIÓN.....	5
1. EL RETO SE GENERA CUANDO SE QUIERE TENER CLARIDAD EN EL PROBLEMA...PLANTEAMIENTO Y PREGUNTA.	11
2. POR QUÉ HACER LO QUE SE DEBE HACER... A MODO DE JUSTIFICACIÓN.....	14
3. EL CAMINO QUE SE SURCA, CUANDO DE ALCANZAR LOS OBJETIVOS SE TRATA.....	17
4. ALGUNOS ANTECEDENTES QUE CONTRIBUYERON A MI EXPERIENCIA..	18
5. LAS TEORÍAS EN LAS QUE SE BASÓ EL PROCESO.....	27
5.1. Experiencia.....	27
5.2. Género narrativo.....	30
5.3. <i>Contar una historia: la narratividad</i>	34
5.4. La escritura como sistema en un enfoque socio-cognitivo.....	40
5.5. La escritura como práctica socio-cultural.....	44
5.6. Y para redondear la simbiosis de narratividad y escritura, la didáctica, pues se trata de prácticas de enseñanza	52
5.7. Saber docente.....	54

6. QUÉ, CON QUIÉN Y CÓMO LO HICE...METODOLOGÍA.....	62
6.1. Pasos que se acogieron para la sistematización de la experiencia.....	62
6.1.1. Problema.....	62
6.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	62
6.1.3. Narración de la experiencia a manera autobiográfica.....	64
6.1.4. Categorización de la reconstrucción de la experiencia.....	64
6.1.5. Interpretación crítica de la experiencia teniendo en cuenta los Objetivos específicos.....	68
6.1.6. Conclusiones y proyecciones.....	68
7. NARRACIÓN DE LA EXPERINICIA A MANERA AUTOBIOGRÁFICA.....	69
7.1. El docente narrativo.....	69
7.2. La escuela no posibilita darle sentido a la vida, la narración sí.....	73
7.3. Esto paso en mi primera vez como docente.....	74
7.4. No planear las clases, mejor narrar.....	75
7.5. La experiencia como docente narrador.....	80
7.6. Una narración existencial que explora el inconsciente de un docente.....	84
7.7. Otro dispositivo narrador, la televisión.....	86
7.8. La narratividad a través de la lectura en voz alta.....	87
7.9. Narrar lo que siente un enamorado, condición escritural de lo humano.....	88
7.10. y ...qué se hizo con los neonarradores.....	91
7.11. La importancia de la escucha.....	92
7.12. Gol matemático.....	93
7.13. De nuevo con la lectura en voz alta.....	94
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	95
8.1. Experiencia del docente narrador.....	95
8.2.Categorías analizadas.....	95
8.3. Análisis e interpretación de categorías.....	99
8.3.1. Experiencia del docente narrador.....	100

8.3.2. Concepto de escritura.....	104
8.3.3. Relación con la narratividad y la escritura.....	105
8.3.4. Sentidos y significados en la enseñanza.....	113
8.4. Relaciones y estrategias de la enseñanza.....	113
9. A MODO DE CIERRE: CONCLUSIONES.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	126
Anexo 1. Proyecto de aula obra “Iris la serpiente multicolor”.....	126
Anexo 2. Proyecto de aula “La luz”.....	137
Anexo 3. Imágenes de lo que se produjo y se hizo en clase.....	147
Anexo 4. Fotos niños.....	155

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCRITURA NARRATIVA. ACERCAMIENTO A UN MAESTRO NARRADOR

Resumen

El presente trabajo de investigación presenta la experiencia de un docente, que a través de un relato autobiográfico, describe la manera en que la narrativa ha estado permeando sus prácticas de enseñanza.

Tiene por objetivo Caracterizar las experiencias de formación de escritura narrativa del docente de grado cuarto de la Institución educativa distrital Colegio Canadá. La metodología que se empleó fue la sistematización de experiencia a partir de un enfoque hermenéutico, asumiendo como análisis de datos la narrativa autobiográfica; lo que arrojo como resultados que toda experiencia narrativa es un encuentro con la palabra que narra lo acontecido de manera que afianza las relaciones intersubjetivas. Es decir, que para que una experiencia sea experiencia, ésta debe estar dotada de sentido a través de la palabra que se comunica, ya sea ésta oral, corporal o escrita, y la manera como la experiencia se hace comunicable es a través de la narrativa.

La investigación se realizó con el docente de grado cuarto de la institución educativa distrital del colegio Canadá, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá.

Palabras claves: Escritura – experiencia – narrativa

DE INGRESO A LA EXPERIENCIA: INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo, no es una experiencia exitosa, no es una experiencia efectiva, no es una experiencia ejemplar, no es una experiencia innovadora, tan solo es una experiencia de vida.

En los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006), es importante distinguir la conceptualización que se hace del lenguaje desde sus referentes pragmático y cognitivista: “el lenguaje es una capacidad”, “una habilidad”, “una herramienta cognitiva”, “a través del lenguaje se relaciona forma y contenido”, “construye y categoriza la realidad”, etc. Esta postura cognitivista y pragmática sobre el lenguaje problematiza mi experiencia de enseñanza del lenguaje con niños de primaria. Vigotsky nos dice, rompiendo con lo descrito por el MEN, “La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social...La trasmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere de un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano, nacido de la necesidad de inter- comunicación durante el trabajo.” (Vigostky, 1993, p. 26) El anterior aporte de Vigotsky me permitió entender como docente de primaria, que el niño a través del lenguaje construye identidad y lenguaje, construcción asentada por la cultura en la que crece el niño.

Dicha experiencia, la he construido desde diversos acontecimientos, entre ellos, el hecho de cómo me acerqué a la enseñanza del lenguaje. Esto empieza cuando me encontraba como profesor de Educación Física instruyendo a niños y jóvenes en la disciplina y el asumir esta como la prescripción de lo que el profesor demanda. Así, los días transcurrían y yo como profesor seguía empeñado en acumular actividades físicas que ocuparan la hora y media, que era el tiempo destinado a la clase de educación física en la semana por curso. Hasta que en un transitar intempestivo, un día no opté por sacarlos a la cancha a correr y dar saltos sino quería interactuar con ellos, así que decidí narrar a los estudiantes un cuento de

mi autoría a través de la ancestral práctica oral de la narración. Esta actividad fue sorpresa para mí y un descubrimiento esencial en mi práctica docente: los niños durante el tiempo y el espacio en que se contó la historia quedaron absortos en una atmósfera de completa laxitud. Estaban entre una sensación de felicidad y tranquilidad expectante. Esta experiencia me involucró con la didáctica de la lengua.

A partir del momento en que narré el cuento a los niños de grado segundo, empecé a darme cuenta de la fuerza motivadora de la palabra. Con anterioridad me inquietaban las expresiones de los docentes al interior de la institución educativa, en dónde laboraba, como: “los niños son indisciplinados”, “los niños no escuchan”, “los niños no prestan atención”, entre otras. Y de repente se expone ante mí, que los niños sí escuchan, sí prestan atención, no son indisciplinados, solo necesitan prácticas que capten su atención. Me di cuenta que la narración tiene un encanto, ya que culturalmente está enraizada no solamente en las voces de los abuelos con sus relatos de vida, sino también en los relatos ajenos, por ejemplo, en la televisión constantemente vemos que nos cuentan historias, que captan sentidos de vida que socio-culturalmente están arraigados, nos muestran situaciones que tienen que ver con lo cotidiano, héroes que tienen que luchar por un objetivo, hijos abandonados, madrastras malvadas e injustas, ladrones que a través de sus actos enseñan, dan lecciones acerca de la condición humana, de manera que todos estos aspectos de las relaciones humanas se encuentran en los relatos y narraciones.

Asumiendo lo anterior y de acuerdo con ésta experiencia, de manera curiosa, se advierte en las investigaciones realizadas por Hunter McEwan y Kluren Egan, alrededor de la enseñanza de la narrativa, que muchos docentes talentosos como “Leimar (1974), Marshall (1963), Paley (1990) y Warner (1963), han explicado cómo usan las historias para captar la atención de sus alumnos.” (McEwan y Egan, 1998). Pues contar historias, como práctica de enseñanza, constituye asumir que estamos hechos de narraciones, que la vida son acontecimientos de lo que se habla y se escribe. Por esto no es difícil inferir que ante una buena historia, bien contada, el

niño se sentirá emocionado y cautivado. Se podría decir que una manera de combatir la indisciplina y la desatención al interior del aula es contando historias.

Entonces a partir de ésta experiencia y en el marco jurídico de lo que acontecía como políticas públicas, alrededor del año 2010, cuando oficiaba como Ministra de Educación María Cecilia Vélez, se presentó una única oportunidad, de hacer a un lado la actividad instructora de enseñar a educar el cuerpo, y pasar a educar en lenguaje. Pues se oficializó que para el concurso de acceder a la carrera pública en docencia, cualquier profesional es apto. Así un ingeniero estaba en capacidad de enseñar matemáticas, un contador estaba en capacidades de enseñar ética, un nutricionista estaba en capacidad de enseñar biología y un educador físico estaba en capacidad de enseñar todas las áreas en los grados de primero a quinto. Y así, aun con todo lo cuestionable que puede llegar a ser dicha política pública, sobre todo, si se pretende confiarle la autonomía disciplinar que merece la pedagogía, me presente al concurso docente para acceder a una plaza como profesor de primaria. Y la logré.

Ahora como profesor de primaria me enfrentaba a la práctica de enseñar a leer y escribir a los niños de primero. Por fortuna conté con la ayuda de la profesora María Elvira Vargas del colegio IPARM de la Universidad Nacional de Colombia. Junto a ella me formé en estrategias didácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura, quien a la vez, me introdujo a la lectura comprensiva de los libros de Vygotsky, Freinet, Ferreiro, Teberosky, entre otros. Esto planteando que la formación docente no es algo que solo tiene que pasar por el espacio académico de la universidad, sino que también es una dinámica interactiva en construcción intersubjetiva entre pares. Al mismo tiempo, inicié un encuentro con la convergencia de lo investigativo, en cuanto a las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje alrededor del lenguaje, haciendo parte activa del grupo de RED del Lenguaje. Situación que me ha llevado a problematizar la educación e impulsado a través de la reflexión, a formarme y transformar mis prácticas de enseñanza.

Ahora bien, al iniciarme como maestro de primaria, me doy cuenta que en la institución educativa a la cual llegué habían prácticas de enseñanza que “impartían”, y afloraban con bastante ímpetu y fuerza agotadora en el niño. Dichas prácticas eran tendientes a la mecanización de la escritura, tales como la transcripción o copia del tablero y la repetición de planas, estas eran las “técnicas didácticas” que asumía el maestro en cuanto a la enseñanza de la lengua.

Me era inconcebible percatarme, de que al interior de las aulas se continuara con prácticas de enseñanza tradicionales, en las que el maestro transcribe de un libro el concepto de un tema o contenido de alguna disciplina al tablero, y en la cual el niño, a la vez, repite ese concepto y lo escribe en el cuaderno para luego aprendérselo de memoria, con la finalidad de obtener una nota que evidencie el haber asimilado el tema visto. Yo pensaba, que estas prácticas estaban en vía de desaparición, pero me equivoqué. Aun se seguía y se siguen evidenciando las clases de este corte que niegan la condición y naturaleza socio-cognitiva y socio-cultural del niño. Además que lo desconocen, ignorando sus sentires y aprendizajes, sus procesos de desarrollo.

Dichas clases tradicionales, han sido cuestionadas desde hace bastantes décadas por distintos teóricos. Celestin Freinet en su libro *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna* (2011) cuestiona los métodos tradicionales de la enseñanza, en los que perdura la imposición de las lecciones, la práctica peyorativa de sus pedagogías, las aburridoras clases, el aprender mecanicista y repetitivo pero sobre todo la desvinculación de la escuela con la vida del niño. Freinet entendió de manera admirable y clara ésta desvinculación. Sabía que en el oficio de enseñar, en la tarea de ser maestro hay algo que desnaturaliza las prácticas de enseñanza y de paso vuelve insignificante el aprendizaje, así como lo anuncia en la siguiente cita: “Era forzoso volver a los instrumentos y a las técnicas tradicionales, dar lecciones que nadie entendía, hacer leer textos que, aunque eran simples, no significaban nada para la educación de los niños.” (Freinet, 2011, Pág.13).

Esta desvinculación era latente en la institución a la que llegué pues los niños le perdían el sentido de vida a la escuela. Estas metodologías educativas tradicionales utilizadas en la institución, demostraban tener un fuerte impacto, una afectación en los niños enmarcada en que ellos se sentían como seres que no sabían, que no tenían conocimientos ya apropiados por una experiencia con la cultura y la sociedad. Esta educación tradicional se volvió un instrumento artificial para el niño, al no poder emparentar coherentemente las lecciones que aprendía de manera forzosa con lo que le acontecía en su diario vivir. Así, seguí notando que la escuela generaba una sustracción de la condición natural del niño, es decir, la educación tradicional que recibía el niño lo llevaba de manera desarraigada y casi brutal, a que tuviera que razonar como lo hace el adulto en su condición de maestro.

Esto hizo prevalecer en la relación del docente con el niño un lenguaje mecanicista y repetitivo, hizo de la educación el artificio del esfuerzo sin sentido, así como lo señala Freinet, cuando se da cuenta de la necesidad de tener que actuar en tan desalentador panorama: “Era, en clase de cálculo, aprenderse mecánicamente los números y, en todas las demás materias, las lecciones repetitivas que dejaban a los niños tan aburridos como a mí mismo. En ese clima agotador tenía que actuar, como un payaso sin talento, intentando retener por un instante, artificialmente, la atención fugitiva de mis alumnos.” (Freinet,2011, Pág.13).

Entonces, ante la desconexión que se manifestaba entre la escuela y la vida, por prácticas de enseñanza que no interesaban, ni motivaban la conciencia del niño, ya que desconocían las necesidades, intereses y preocupaciones de él, me percate de la osada tarea de tener que actuar en contraposición a esta triste realidad educativa. Actuar de manera que pudiera a través de mi práctica docente hacer de la vida de los niños momentos narrativos, espacios en que se escuchara la voz del niño, momentos en que el compartir relatos de vida abriera caminos inexplorados, inhóspitos, cargados de magia y colorido, instantes breves en el existir donde la narración dejará volar la imaginación, ya que en mi experiencia como ser humano que nace, vive y crece al interior de una sociedad, que en sus interacciones crea y

produce cultura, confiero que no quería enseñar y hacer de mis prácticas momentos y encuentros de maestros imponentes de la verdad y niños sustraídos de su condición natural. Porque mi experiencia de niño me había dejado el recuerdo de una experiencia escolar abrumadoramente aburridora, desastrosamente indeseada y peligrosamente gustosa de querer abandonarla.

1. EL RETO SE GENERA CUANDO SE QUIERE TENER CLARIDAD EN EL PROBLEMA...PLANTEAMIENTO Y PREGUNTA.

La mecanización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hacen evidentes en los métodos tradicionales de enseñanza de escritura, métodos que aburren y causan desvinculación de la vida de los niños, como ya se planteó anteriormente. Pero lo que adquiere dimensiones realmente relevantes, es evidenciar que los cuestionamientos de hace cerca de 100 años, tiempo en el que se publicó la obra de Freinet, como un llamado a la urgente necesidad de transformar las técnicas e instrumentos de enseñanza, aún se sigan evidenciando en la aulas métodos tradicionales que castran el espíritu imaginativo y creador de los niños, que anulan y reprimen cualquier iniciativa por querer aprender de manera alegre en ellos.

Estas clases tradicionales, que aún hoy, persisten al interior del aula, se sustentan en la pasividad del niño, quien solo recibe y se ajusta a las exigencias explicativas del profesor, las cuales no sobrepasan la simple necesidad de aprender la lección de manera memorística por parte del niño. La escuela tradicional es una apología al ejercicio mental de memorizar. El enseñar y el aprender en el método tradicional se reduce al procedimiento mecánico de la transcripción. El maestro escolástico, como lo refiere Freinet (2011), copia el concepto que extrae de un libro, lo copia en el tablero, y el niño lo transcribe sin alterar ni uno solo de sus signos lingüísticos. El maestro vigilará y supervisará que el niño se vuelva diestro en el arte de copiar. En esto, lo que importa, es que el niño aprenda el oficio de copiar, de transcribir del tablero, lo que el maestro transcribió de un libro.

Ésta relación mecánica entre el maestro y el alumno, se traduce en que el maestro debe hacer del niño un operador, un técnico especializado en el oficio de copiar. Pues lo que prevalece en el discurso del maestro escolástico, es que el estudiante aprende la lengua, cuando sabe manejar el renglón, cuando ha perfeccionado el trazo de la letra, cuando transcribe al pie de la letra lo que está

escrito en el tablero, cuando copia sin ningún error ortográfico lo que el maestro se le ocurrió dictar para la clase de ciencias, o de cualquier otra asignatura. Ya que la mecanización entre una y otra asignatura, se repite con la misma elocuencia recurrente; el niño transcribe lo que el profesor transcribe del libro.

El acto repetitivo, el ritual pedagógico de las clases tradicionales, está dado de la misma manera, sin importar la disciplina que se enseñe, es la misma uniformidad en la enseñanza, Freinet al respecto lo refiere así: “Las clases tradicionales, que giran en torno a reglamentos uniformes y a una práctica escolar dictada por el medio escolar y por la tradición, se parecen todas, en la disposición de los bancos, la presencia de la cátedra, los cuadernos, la práctica y el contenido de los deberes y las lecciones, previstos por anticipado en los programas, las circulares y los manuales escolares que las complican y agravan.” (Freinet, 2011, P. 38). En la uniformidad de la enseñanza, en lo prescriptivo, en lo instruccional, en lo peyorativo de la comunicación de la educación tradicional, subyace la mecanización, se resguarda el método de enseñanza tradicional, que asegura el dominio y el control de los comportamientos del niño.

Entonces, ante lo que percibía de una educación que reprimía al niño y no le permitía soñar, que no le posibilitaba la oportunidad de ser él mismo, de una educación que no lo dejaba imaginar, curiosear y explorar con la palabra, busqué y emprendí ejercer vías distintas, maneras alternas de confrontar la realidad impuesta por la educación tradicional. El darme cuenta del niño que le niegan el derecho de aprender siendo feliz, a partir de lo que le impone de manera artificial las clases basadas en el método tradicional, que son la mayoría, me convidaba a romper con esas dinámicas castrenses de la imaginación. Por todo lo anterior, quise extender esa experiencia de la narración cuando era docente de educación física. Indagué, reflexioné, busqué estrategias que hicieran de la narración una herramienta de la imaginación. Y encontré, como un hallazgo de ensueño, que los niños tienen ya apropiada una capacidad narrativa sorprendente, que el maestro solo le correspondía actuar como el psicoanalista que escucha y deja que el niño despliegue

todo su arsenal de palabras que van y vienen en una polifonía hermosamente mágica.

En mis clases el niño escribe un cuento sobre una anécdota que le aconteció, alrededor de una fuetera que recibió de su padre, porque quiso meter al gato al horno para ver qué pasaba. Éste cuento fue inspirado previamente, gracias a la lectura en voz alta de una novela titulada: “El libro de todas las cosas” de Guus Kuijer. También están los niños que escriben una carta a un personaje de un cuento porque se sienten identificados con las penurias y adversidades que le acontecen. O de los niños que escriben guiones para el montaje de una obra de teatro que se la van a dramatizar al final del año a sus padres.

Y así fui descubriendo que la palabra se encuentra escondida, como un gran tesoro, no en la mente sino en el alma. Y ante éste nuevo universo de textos narrativos -que surcaban el mar del aula entre voces que anuncian su derecho a la expresión- me interese por comprender que hacía de mis prácticas de enseñanza distintas a las que impartían mis compañeros, ¿por qué se mostraban como prácticas que le interesaban a los niños?, ¿qué era lo que advertía que yo me mostraré ante los niños como un docente narrador?, pero sobre todo, me llamó la atención el comprender, aquella intuición de que lo que difiere en la manera como se concibe la enseñanza entre un profesor y otro: es la experiencia de vida. Esto planteaba que sí a mí como docente me gustaba narrar historias, hallaba en la narración un recurso invaluable para la enseñanza, como lo advierte Georges Jean en su libro los senderos de la imaginación infantil, era debido a que tuve experiencias que construyeron una subjetividad narrativa en mí. Por eso, al querer buscar respuesta, de donde venía ese gusto y habilidad por la narración me convida a realizar esta pregunta de investigación:

¿Qué experiencias de formación de escritura narrativa evidencia el maestro de grado cuarto de la Institución educativa Distrital Colegio Canadá?

2. ¿POR QUÉ HACER LO QUE SE DEBE HACER?...A MODO DE JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo investigativo se concibe desde la particularidad e importancia que tiene el maestro al ser considerado como sujeto investigador. Al maestro le asiste y le obliga la pertinencia de investigar, ya sea para mejorar sus prácticas de enseñanza o en la necesidad comprometida y responsable de transformarlas.

Es así, que investigar en el aula y para el aula se convierte en un requisito indispensable que hace del maestro un sujeto reflexivo, crítico y creativo en su acción. Y en el caso del presente trabajo investigativo lo que me enviste de ineludible compromiso como docente de básica primaria que investiga el aula, es la intención de resignificar los procesos de formación en lenguaje y en especial de la escritura de texto narrativo. Es concebido que la escuela a través de su historia haya estado confinada a ser un “templo”, no de la perdición, pero sí del aburrimiento. Situación ya advertida por Comenio en su “Didáctica Magna”. En sí, pueden ser muchos los factores que influyen y condicionan a los estudiantes a caer una y otra vez en el soponcio del aburrimiento. Pero entre todos los ingredientes que posibilitan la cocción del entusiasmo del estudiante hasta casi su evaporación, es que la escuela, desde sus prácticas tradicionales, constituye un lugar con el que poco se pueden identificar. Situación advertida por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Delia Lerner críticas e investigadoras argentinas, entre otras. Ellas señalan que al convertirse la escuela en un espacio que obliga e impone al estudiante una manera de pensar invariable y que no se puede controvertir, hace que el conocimiento sea en el niño una deformante adquisición de habilidades que solo se centran en la destreza propioceptiva del sujeto y en su capacidad para memorizar.

Por ello, me era indispensable adentrarme en un conocimiento sistemático y profundo de cómo la narración es un vehículo de aprendizaje, y de ese conocimiento poder construir categorías y conceptos que apoyaran mis prácticas de enseñanza.

Así que descubrí, gracias a la lectura de los planteamientos teóricos de Jerome Bruner (2003), que los seres humanos acogen como estrategia comunicativa para expresarse la modalidad del pensamiento narrativo. Pues de lo que él escucha, observa y aprende, ha sido constituido por el medio socio-cultural al que hace parte, y ésta constitución se ha configurado en la narración. He visto que la narración es el vínculo del ser humano con el medio social y cultural. A través de la narración el ser humano estructura esquemas de pensamiento por medio de los cuales complejiza la realidad que observa. La narración contribuye en el niño a descubrir y dar a conocer su mundo interior. La narración posibilita un estado de las relaciones abierta y flexible, en que el maestro escucha al estudiante, y éste escucha al maestro a través de una relación intersubjetiva de los discursos que construyen sentidos y significados de la vida misma. Estas reflexiones sobre la narración como un recurso invaluable para la enseñanza, no son aseveraciones hechas y surgidas de la nada, sino que están movidas por interpretaciones que he realizado como docente que piensa sobre su acontecer. Son reflexiones alimentadas por observar que pasa en el aula cuando se narra una historia, y sobre todo, son reflexiones apoyadas y fundamentadas en la similitud de mis experiencias narrativas, aquellas que estructuraron y complejizaron mi pensamiento narrativo desde mi infancia.

Entonces ya no se trataba de asumir prácticas de enseñanza tradicionales donde el maestro impone y silencia al niño. Sino que se evidenciaba, la necesidad de direccionar encuentros de enseñanza-aprendizaje, donde el maestro reconoce la voz del niño, donde el maestro habla y dialoga con el niño, donde ambos tienen muchas historias que contarse, pero sobre todo que en medio de ese diálogo, de ese encuentro con la palabra el niño siente una necesidad intrínseca de escribirlas, de plasmarlas sobre el papel, como si verbalizarlas no fuera suficiente, como si el escribirlas elevará su valor social y cultural. De esto me di cuenta, cuando descubrí que con la escritura narrativa lograba darle mayor coherencia y sentido al texto con el que me enfrentaba. El escribir, como lo refiere Vigostky (1993), me ayudaba a desarrollar una atención derivada y una memoria lógica, lo que me llevó a través de la escritura a desarrollar secuencias lógicas, a establecer causas y efectos, y dar

razones de cómo pensaban los niños, pues ellos no piensan como lo hace el adulto, sus maneras de razonar y entender la realidad son distintas, ellos basan su comprensión en un pensamiento simbólico, le dan valores mágicos a lo que representa la realidad, lo que lleva a que el lenguaje no es una representación de la realidad sino la interpretación creativa de dicha realidad. Así que narrar es una interpretación subjetiva y creativa de un acontecimiento, de una situación, de un fenómeno, de una realidad.

3. EL CAMINO QUE SE SURCA, CUANDO DE ALCANZAR LOS OBJETIVOS SE TRATA

Cuantas veces ante innumerables situaciones se busca un camino, que en muchos momentos no se encuentra, el hallazgo de uno es la fortuna del caminante que halla, y así éste se convierte en un gran aliciente. Es por esto que ante una investigación, el objetivo se convierte en el destino que lleva el camino, pero siempre teniendo en cuenta que la duda y la incertidumbre son los acompañantes de ésta empresa, pues nada está hecho y acabado, todo está por construirse, y sobre todo si a donde se quiere llegar, es a comprender cómo la experiencia narrativa posibilita estructurar y complejizar el pensamiento humano.

Es por ello que el objetivo que planteé para conseguir dicha meta fue la de Caracterizar las experiencias de formación de escritura narrativa del docente de grado cuarto de la Institución educativa distrital Colegio Canadá.

El anterior objetivo general se encuentra apoyado por los siguientes objetivos específicos:

- Interpretar las relaciones y las estrategias que hicieron posible la escritura de textos narrativos.
- Interpretar las experiencias narrativas del docente.
- Reconocer los sentidos y significados (saberes) de enseñanza que construye el docente al querer formar a los niños como escritores de textos narrativos

4. ALGUNOS ANTECEDENTES QUE CONTRIBUYERON A MI EXPERIENCIA

La búsqueda y hallazgo de experiencias y tesis en las que se planteaban aspectos relacionados con la narrativa o la escritura en el aula me llenaron de gran emoción y fortaleza, iba por el camino adecuado. Además estos autores me llevaron a reconocer mi experiencia como un aporte a un fenómeno que hace parte del mundo.

A continuación las investigaciones y proyectos de grado relacionadas con la narrativa en la escuela y la escritura.

Los proyectos investigativos y tesis que se tuvieron en cuenta para orientar el presente trabajo de investigación fueron *“La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades del alumnado con fracaso escolar”*; *“El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura”*; *“HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional”* y la tesis doctoral *“Didáctica de la narración escrita, enseñanza del discurso narrativo en educación primaria”*; estos trabajos que en su mayoría son de tesis doctoral sirvieron de derroteros para el desarrollo conceptual y metodológico del presente trabajo; convirtiéndose en una ruta, particularmente relacionado con el aspecto de la relación entre enseñanza y narrativa.

Una tesis de proyecto doctoral que aborda el proceso narrativo es el de *“La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades del alumnado con fracaso escolar”* Publicada en el año 2013 por el licenciado Octavio Sánchez Ramos, para la universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. La tesis desarrolló los siguientes objetivos generales: estudiar la construcción histórico-cultural de la identidad en contextos educativos; valorar el papel de la interacción educativa en la construcción de la identidad en

contextos escolares y analizar las potencialidades pedagógicas de la metodología narrativa de identidad personal. Como objetivos específicos plantea: valorar las potencialidades pedagógicas de la narrativa en la reconstrucción de identidades y proyectos de vida del alumnado de DVC; conocer el clima y la dinámica de relaciones en el aula durante la implementación de la metodología narrativa; identificar los conflictos del alumnado de DVC en relación con distintos contextos educativos y finalmente conocer los factores y estrategias que usan los alumnos y alumnas de DVC en la reconstrucción de su identidad personal.

Cómo es evidente a partir de los objetivos la tesis analiza diversos aspectos, pero se resaltan para la presente investigación los objetivos que tienen relación con la narrativa; en el texto citando a Wertsch (1998) menciona que “Se presenta la narración como un instrumento mediador adecuado para dar sentido y organizar las acciones en los contextos de interacción social” (p.167). De igual manera la narración se muestra como un instrumento al servicio de la mente, ya que conecta al individuo con la cultura, el pasado, con la forma de organizar y dar sentido a los acontecimientos, situaciones y vivencias que respondan a los estados intencionales del sujeto. También en esta tesis doctoral se destaca el sentido de la narración autobiográfica, en la que menciona que permite acercarse a identificar el Self o la identidad, ya que se puede acceder a los procesos de construcción de significado de los individuos, a la valoración que hacen de los significados y como proyección del futuro que se hace de los mismos.

El autor advierte que “la narración, en relación con la identidad, tiene un doble sentido. Por un lado, sirve para reconocernos dentro de un entramado cultural y conceptual, lo que significa pertenecer a un determinado grupo humano, y por otro constituye un esfuerzo permanente y personal por reconocernos y valorarnos a nosotros mismos” (Sánchez, 2013, p. 167).

La metodología que se desarrolló en la investigación es basada en el método biográfico-narrativo. El diseño es mixto, combinando el método biográfico-narrativo con un diseño de relatos paralelos junto con un diseño basado en grupos de

discusión. Permitiendo desvelar los procesos de desarrollo personal, insertos en los procesos grupales, a través de la reflexión sobre las experiencias previas y desarrollar una conciencia personal sobre los acontecimientos pasados que han influido en su yo actual para proyectarse al futuro.

Los instrumentos utilizados se basaron en dos técnicas, relatos autobiográficos y grupos de discusión. Para el análisis de datos se basaron en la teoría fundamentada, como una metodología de análisis inductivo con el propósito de generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos, lo que permite establecer sistemáticamente una transformación progresiva de los datos en el estudio de los procesos sociales.

Una segunda tesis de trabajo doctoral relacionada con la escritura es la realizada por Luz Angélica Sepúlveda Castillo que tiene como título "*El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*", para la Universidad de Barcelona, facultad de Psicología, en el año 2011.

El estudio se basa en la comprensión del aprendizaje inicial de la escritura de textos en la situación escolar de reescritura de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil en los primeros cursos de Educación Primaria. La hipótesis central es la que la actividad de reescribir y, en particular, de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil, constituye una herramienta potente en la alfabetización inicial.

El objetivo central del estudio era describir los aprendizajes sobre la escritura de la unidad texto que tienen lugar, durante los primeros cursos de primero, segundo y tercero de primaria, en el contexto de prácticas educativas que priorizan la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil; se trata de reescrituras que resultan del intento de reproducir textos (fuente). Como objetivos específicos se plantearon identificar y describir cambios producidos por los niños en los textos escritos que constituyan evidencias de los aprendizajes sobre la escritura

de la unidad texto, cambios contruidos en respuesta a la actividad de reescritura de libros de literatura infantil leídos y comentados en el aula de clase; un tercer objetivo fue el de identificar y describir en los textos escritos por los niños los cambios relativos a los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados para reescribir los textos fuente.

La reescritura de textos cumple una doble función, como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos, y como procedimiento de investigación para la obtención de datos sobre los aprendizajes infantiles.

Se desarrollan preguntas como ¿Qué es el texto?, ¿Los niños producen textos?, las prácticas educativas escolares ¿optan por la unidad texto?, ¿Por qué se excluye a los textos en la enseñanza inicial de la escritura?, ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial? Y el aprendizaje inicial de la escritura de la unidad texto como (re)escritura. Sepúlveda (2011) citando a Teberosky (1995) plantea que la reescritura permite ir más allá de la interpretación del texto y ayuda a que el niño atienda a las formas de producción del lenguaje escrito; y como actividad pedagógica, considera que la reescritura supone el contacto con objetos textuales y la lectura. Dentro de algunas conclusiones del concepto de reescritura Sepúlveda plantea que:

La escritura es a la vez un producto textual y una actividad de producción de textos. Como producto se trata de un texto que responde a la formula $(B=A)$, dónde A es un texto fuente definido y B una actualización de A que puede responder a la consigna general de imitación, transformación o reproducción de un texto. Como actividad, la reescritura lleva a la producción de lenguaje y texto escrito a partir de una fuente definida (uno o varios textos fuente) a través de diversos procedimientos de reproducción del lenguaje como la citación, la paráfrasis, la reformulación, la reputación, el resumen, el comentario, etc. (Sepúlveda, 2011, P. 95)

La investigación se define como un estudio longitudinal, de observación del aprendizaje de la escritura de la unidad texto de un mismo grupo de niños durante un periodo de tiempo extenso: los tres primeros cursos de educación primaria, posteriormente un diseño de intervención que permitiera crear condiciones para que dicho fenómeno pudiera ser observable. Igualmente se realizó un estudio de corpus lingüístico (conjunto de textos guardado de forma electrónica que contienen una alta información lingüística).

El estudio combinó estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas, por lo que algunos análisis son de descripción estadística y otros de codificación y categorización de segmentos textuales. La muestra fue de 10 niños durante los tres años iniciales, en una escuela pública de Barcelona.

Ésta tesis doctoral permite evidenciar, como aporte al trabajo de investigación que abordo desde la narratividad, la producción textual como un conjunto de habilidades y competencias lingüísticas, que el niño desarrolla a través de su proceso de formación escolar. Donde la escritura de textos narrativos, no es solo la puesta en marcha de palabras que en su conjunto formalizan el corpus de una historia o relato, sino que enmarca la importancia de hacer constancia de destrezas implementadas desde un registro disciplinar propio de la lingüística y su didáctica.

La tercera tesis doctoral, abordada como referente está relacionada con la narración, y se llama "*HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*" realizada por Analia E. Leite Mendez, para optar por el título de doctora de la universidad de Málaga, en el año de 2011. La investigación recoge e integra la historia de dos maestros como una forma de concebir la perspectiva narrativa-biográfica para la investigación. La investigadora llega a plantear la tesis doctoral al formular una serie de preguntas generadas por las vivencias que tiene con los maestros; entre ellas están: ¿Qué sabía del mundo docente? ¿Qué lugar ocupaba las propias versiones de los maestros y maestras sobre su trabajo en su formación

universitaria? ¿Por qué resultaba tan difícil avanzar en procesos de cambio y mejora? ¿Por qué se desvalorizaba el propio conocimiento que los maestros y maestras ponían en juego? ¿Qué querían decir con: “para los profesores en ciencias de la educación es fácil señalar/indicar o marcar lo que hay que hacer, porque no están en el aula”? ¿Por qué se evitaba mezclar lo personal y lo laboral en el trabajo docente o no era bien visto por los pedagogos?, ¿Por qué con tanta investigación educativa no se producían más cambios en las escuelas y en los docentes? ¿En qué fallaban o se equivocaban los pedagogos para que las cosas no salieran como ellos lo esperaban? ¿Desde qué lugar se miraban a los maestros y maestras?

Todas las preguntas formuladas por Leite (2011) la llevaron a realizar unas preguntas de investigación que fueron desarrolladas a través de una aproximación narrativa-biográfica, ¿Cómo abordar el proceso de reconstrucción de identidades profesionales docentes desde la voz, visión y significados de los propios implicados?, ¿Cómo avanzar en procesos de reconocimiento y comprensión de las identidades profesionales desde la lectura e interpretación espacio-temporal e histórica de los propios actores? En palabras de Leite (2011) el trabajo biográfico es importante porque:

Una aproximación biográfica constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias (p.171)

La categoría desarrollada fue la de identidad docente; en el que establece que

El enseñar no se refiere sólo a contenidos, planes, programas, textos y alumnos y alumnas. Desde la enseñanza, como la tarea más clara y visible que hacen los maestros y maestras, se juega un mundo de representaciones sobre el propio trabajo, sobre las personas que lo hacen, sobre los que los demás interpretan acerca del trabajo que se hace y cómo se debería o podría hacer.(Leite,2011,p.149)

La metodología que se utilizó en la investigación tuvo en cuenta tres ejes, el primero que profundiza en los marcos epistemológicos, éticos y metodológicos de la investigación; el segundo eje que muestra el proceso global de la investigación y que se anticipa en el desarrollo del texto, en el que se focaliza en las historias de vida, a partir de las entrevistas realizadas y el tercer eje da cuenta del proceso de análisis e interpretación y re-descubrimiento, re-construcción y re-elaboración de categorías de análisis que permitieron avanzar en los procesos de comprensión de las identidades docentes.

Ésta tesis en particular me aportó sobre dos aspectos en la construcción de mi propuesta, el primero sobre la importancia de la narración en la construcción de intersubjetividades y la posibilidad de acercarme a la biografía como un aspecto que se mueve continuamente entre la experiencia y la reflexión. El segundo aporte tiene relación con la identidad docente y cómo ésta se configura alrededor de unas experiencias previas que relacionan al maestro entre lo individual y lo social.

Como cuarto trabajo de apoyo se encuentra la tesis doctoral "*Didáctica de la narración escrita, enseñanza del discurso narrativo en educación primaria*" realizada por José Rodríguez Polo en el año 1999, para la universidad de Granada. La tesis se estructuró en tres partes; la primera en la que se planteó la semblanza y fundamentos psicodidácticos de la enseñanza de la escritura en educación primaria; en ésta primera parte los capítulos giraron alrededor de la historia de la enseñanza de la escritura en educación primaria y la reforma que se desarrolló del sistema educativo español del área de lenguaje en educación primaria.

La segunda parte caracteriza el texto narrativo y brinda los fundamentos lingüísticos para una nueva didáctica de la escritura en educación primaria. Aborda en sus capítulos aspectos como el texto y los estándares de textualidad y los modelos de producción textual, finalizando con una meta hacia un nuevo modelo

didáctico para la enseñanza de la composición escrita de textos narrativos en el tercer ciclo de educación primaria.

La tercera parte presenta la investigación, en la que se encuentra el contenido de la investigación, la metodología, el programa didáctico para la composición escrita de textos narrativos, los resultados obtenidos y su respectivo análisis y las conclusiones generales.

El concepto de texto narrativo se presenta por el autor José Rodríguez (1999) en las siguientes palabras de M. Bal “ Un texto narrativo es aquel en el que un agente narrativo cuenta una historia” (p.146) y desarrolla dicho concepto haciendo énfasis en el entendimiento de narración como el discurso narrativo que contiene una historia, cuyo argumento consiste en una secuencia lógica y cronológicamente relacionada referida a uno o varios personajes, y unos autores que causan o experimentan.

Presenta los diferentes modelos teóricos de composición textual escrita. Modelo lineal propuesto por Rohman y Wlecke (1964); modelo “decir el conocimiento” por Scardamalia y Bereiter (1992), Modelos cognitivos planteados por Flower y Hayes (1980), en el que se establecen subprocesos específicos como la planificación, traducción o redacción y revisión. Beaugrande y Dressler, proponen un modelo basado en el modelo de solución de problemas de Newell y Simon (1981), en el que se desarrollan cinco fases en el proceso escritor, que interactúan y pueden cambiar rápidamente. V.Dijk,(1984) plantea el modelo de procesador de textos, en el que se desarrolla actividades como la reproducción, reconstrucción y elaboración de las informaciones ya memorizadas. Plantea de igual manera otros autores y tipos de modelos metodológicos para la composición escrita.

El autor presenta la enseñanza de la composición escrita en la Educación Primaria desde el enfoque funcional comunicativo del área de lenguaje, un modelo

didáctico para la composición de relatos: el modelo procesual interactivo de carácter funcional-integral.

El tema de la investigación fue la enseñanza de la escritura en educación primaria, y en concreto la enseñanza de la composición escrita. Planteó como hipótesis

La composición escrita de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria que siguen el programa diseñado según el modelo didáctico para la composición de relatos mejora en los aspectos de: coherencia, cohesión, corrección idiomática, adecuación, presentación y estilo en mayor proporción que la de aquellos alumnos que no siguen este método. La composición escrita ha sido evaluada con una parrilla original y específica elaborada para esta investigación (Rodríguez, 1999, p.238)

La investigación se desarrolló en dos fases; la primera según el modelo didáctico para la composición de relatos. Se realizaron pruebas, como pretests, a un grupo experimental como uno de control. La segunda fase se aplicó el programa, se realizaron sesiones de revisión y evaluación del desarrollo del mismo. Finalizó con la aplicación de pruebas, como pretests, para comprobar los resultados del programa, y con la elaboración, análisis y discusión de los resultados obtenidos.

El diseño utilizado fue cuasi-experimental, incluido en una metodología de investigación científica. Se trabajó con dos grupos, el experimental y el de control, pertenecientes a un colegio público de Otura.

El aporte brindado en la tesis a mi propuesta radica principalmente en la parte de escritura, ya que realiza un recorrido minucioso de los aportes de diferentes autores a modelos en los que la producción escrita ha sido el eje principal. De igual manera resaltó en dicha investigación la parte metodológica, ya que me permitió un acercamiento al proceso de escritura a través de un método de tipo cualitativo y con el uso de variables dependientes e independientes.

5. LAS TEORÍAS EN LAS QUE SE BASÓ EL PROCESO

5.1. *Experiencia*

De acuerdo a lo que nos dice Heidegger citado por Larrosa (2003), el hacer una experiencia significa que ésta nos afecta, nos perturba, no nos deja tranquilos sino que la sufrimos y la padecemos, y en esa medida en que lástima nuestras entrañas, es que nos formamos y transformamos lo que somos. "...Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; "Hacer" significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro e en el transcurso del tiempo". (citado en Larrosa, 2003 p.30).

La experiencia narrativa hace que como autor asuma nuevas maneras de sentirla, de vivirla, hasta de sufrirla cuando la comparto con alguien, de volver sobre ella y establecer nuevos retos, nuevas maneras de abordarlas, de corregir situaciones y superar temores y dificultades.

Así, el relato se enriquece, se transforma, alguna veces se disipa, se recrea, se vuelve al pasado ya de manera más segura, más aprendida, se agregan elementos de ensoñación, de fantasía, que hicieron falta, de este modo la realidad se inventa. Con respecto a que el relato de experiencias pasadas permite darle rienda suelta a la imaginación de manera que amplía la visión de lo que pasó, Litwin lo refiere de la siguiente forma: "El relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado" (Litwin, 2008, p. 19).

De esta manera, la situación pasada nos hace evocar deseos, sueños escondidos, brindando un refuerzo a la inventiva, a la creatividad convertida en palabra que forma y transforma el alma de los seres humanos. Entender esto me permitió, enraizar esa experiencia personal como ser de relatos, imaginación y contador de historias a mi labor como docente, que inspira y motiva a sus propios estudiantes a contar historias, así como lo señala Litwin en la siguiente cita: “Los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responde a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes” (Litwin, 2008, p. 22).

Con lo anterior, implica entonces articular el factor socio-cultural de la existencia humana a la complejidad que le suscita el construir conocimiento. Pues es la pedagogía la que ha intentado desarrollar la relación que se establece entre conocimiento y vida humana, mediando dicha relación a través de la experiencia, así como lo señala Larrosa: “El pensamiento pedagógico ha intentado siempre pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana. Y la categoría de experiencia ha servido durante siglos para pensar en esa relación puesto que la experiencia era entendida como una especie de mediación entre ambos”. (Larrosa, 2003, p. 32-33). Ya aquí, Larrosa advierte que actualmente no se concibe el concepto de la relación entre conocimiento y vida humana, como se entendía antes de la modernidad. Con la modernidad el conocimiento se asume como ciencia y tecnología, donde su función es la de fabricar instrumentos que sean útiles, y la vida humana adquiere el valor de que eso, que se produjo gracias al conocimiento científico, le sirva a las personas para poder seguir sobreviviendo en un mundo que busca constantemente la manera de satisfacer necesidades, por medio de consumir productos, con el agravante, de que la satisfacción se reparte de manera desigual, solo unos pocos tienen acceso a lo que produce el conocimiento tecnológico y científico. “En estas condiciones, es claro que la mediación entre el conocimiento y la vida no es otra que la apropiación utilitaria. Y, dicho entre paréntesis, es claro también que el problema central de las

pedagogías progresistas es el de la distribución desigual de ese “recurso vital” que es el conocimiento. (Larrosa, 2003, p. 33). La cuestión no es solamente que se viva en una sociedad consumista que reparte de manera desigual sus utilidades, sino también que la relación entre conocimiento y vida humana esta mediada por una experiencia cognitivista y pragmática de la realidad.

Y siguiendo la línea de análisis planteada por Larrosa, nos dice que ésta visión moderna de una vida ligada a las producciones científicas que se proyectan como mercancías que no tienen un fin en su producción, que son infinitas, haciendo de la satisfacción de las necesidades una eternidad, devela que antes de la modernidad se asumía la vida humana como una experiencia de la muerte, distinto a como se concibe hoy en día, antes de la modernidad se advertía que la vida tiene un límite y se vive la plenitud de una existencia, y así mismo, que el conocimiento es un “saber particular, subjetivo, relativo, personal”. (Larrosa, 2003). Esto establece, que la experiencia de cada ser humano que habita el planeta es única, irrepetible, todos somos subjetividades imposibles de copiar, además nadie aprende de la experiencia de otro, solo decidimos, actuamos, sentimos en la singularidad de lo que somos. Esto lo pone en escena Larrosa al referirse a Gadamer: “Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida”. (Larrosa, 2003, p. 34).

Es así que en la particularidad de cómo se vive una experiencia, doy crédito a entenderme como docente narrador, un docente que no acoge a método alguno para hacer de la clase una experiencia narrativa, ya que como lo indica Larrosa, planear es experimentar para tener el control de los resultados, se planea una clase para controlar el comportamiento de los estudiantes, para establecer puentes seguros y predecibles en la relación entre maestro-estudiante, donde todos aprenden y terminan conociendo lo mismo de la misma manera. Con el método se niega el sentido de particularidad subjetiva de la experiencia, pues como lo dice Larrosa al

referirse al desplazamiento que imprime el método sobre la experiencia: “La experiencia no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea la apropiación y el dominio del mundo. Aparece así la idea de una ciencia experimental”. (Larrosa, 2003, p. 35). Se deja entonces con el método, a un lado toda la riqueza de probabilidades, de incertidumbres, de desaciertos, de actos y hechos inesperados que puede suscitarse al interior del aula en una relación sin control, sin prescripciones, sin instrucciones ni manuales de comportamiento, ya que lo que requiere las ciencias de la educación, es determinar las formas y maneras que un sujeto aprende para enseñarle a ser obediente, a que cumpla con lo que se le designa, a que no piense ni cuestione, solo siga órdenes. Como lo señala Larrosa. “Y la `ciencia de la educación´ podrá sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro entre una subjetividad concreta con una otredad que la reta, la desestabiliza y la forma. En su búsqueda de un modelo de “aprendizaje natural” la pedagogía se convierte en la realización de una secuencia previsible de desarrollo, en el proceso evolutivo de un sujeto psicológico y abstracto”. (Larrosa, 2003, p. 36).

A partir de lo anterior, la apuesta sería la de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se tenga en cuenta la subjetividad singular de quienes participan como actores que construyen a través de sus relaciones intersubjetivas mundos posibles, nuevas realidades, formas y maneras de dinamizar y enriquecer el encuentro con el otro.

5.2. *Género narrativo*

Un concepto clave para el inicio de la conceptualización teórica de este trabajo es el de género narrativo. Aunque se han realizado varias definiciones desde diferentes momentos históricos y corrientes lingüísticas, el planteamiento que se va a retomar en el desarrollo de esta investigación es el de Mijaíl Bajtin (1998) y Calsamiglia & Tusón (2007).

El primer acercamiento conceptual es el de género, que Bajtin lo plantea de la siguiente manera

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, por su composición o estructuración. (Bajtin, 1998, p.248)

Mijail Bajtin, establece aquí que no solo la lengua se utiliza una única vez en las esferas de la praxis humana, sino que los enunciados se distinguen o caracterizan por la composición y estructuración que presentan. Es así que estos enunciados permiten una agrupación en dos géneros, los primarios o simples, en los que se encuentran las conversaciones en sus diferentes formas y los secundarios, productos de la elaboración intelectual; como los textos literarios, periodísticos y científicos. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos Géneros discursivos” (Bajtin, 1998, p.248), estableciendo que los géneros están condicionados por cuatro factores “los temas, la estructura interna, el registro (o estilo funcional) utilizado y relativa estabilidad de todo ello” (Calsamiglia & Tusón, 2007, p. 247)

Un planeamiento que presenta Bajtin es el hecho de que poco se ha interesado desde la antigüedad en el estudio de otros géneros discursivos diferentes a los literarios puesto que “prácticamente quedaron establecidos los géneros literarios llamados “mayores”: A) Lírico-poéticos. B) Épico-narrativos. C) Dramático – teatrales” (Calsamiglia & Tusón, 2007, p.248), y desde esa época fue establecido y en la actualidad aún se reconoce.

De acuerdo con lo anterior, el género narrativo ha interactuado con las vivencias y experiencias del ser humano desde el inicio de su historia “Como secuencia dominante o envolvente, el ser humano, entendido como ser cultural y social, ha recurrido a la narración cuando ha necesitado explicar los orígenes de su grupo – a través de los relatos “de orígenes” o de cosmogonías- o cuando ha necesitado explicarse a sí mismo o a los otros- a través de sus narraciones (auto)biográficas-.” (Calsamiglia & Tusón, p. 260). Esto convierte a este género en una forma discursiva que ha sido funcional para el ser humano y que le ha permitido el reconocimiento de sí mismo y de su sociedad, ya que es a través de las narraciones que el ser humano moderno ha conocido su historia, su pasado y ha sido por muchas generaciones la forma de expresión más utilizada por las personas. “Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener...” (Calsamiglia & Tusón, p. 260)

La narración que aparece en todos los contextos comunicativos y en los medios masivos de comunicación como el televisor, la radio, el periódico, las redes sociales, es un género que refleja al ser humano como un ser social y cultural; por ello es que prevalece a los cambios de paradigmas que ha presentado la humanidad en el gran trayecto de su historia.

De modo que como estructura y retomando lo mencionado por Bajtin; Adam citado por Calsamiglia & Tusón, 2007; distingue 5 constituyentes básicos de la secuencia narrativa:

1. Temporalidad: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. Unidad temática: esta unidad se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. Transformación: los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.

4. Unidad de acción: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. Causalidad: hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Así mismo Calsamiglia & Tusón (2007) presenta que en un género discursivo aparecen elementos morfosintácticos y discursos típicos; como

- Los tiempos verbales, pasado en sus diferentes formas, como el pretérito indefinido combinado con el pretérito anterior y el pluscuamperfecto para la acción, el presente, para las narraciones históricas, en los resúmenes de relatos.
- Conectores y marcadores; que están en relación con las diferentes partes de la narración. En la parte dedicada a la acción y transformaciones se utilizan conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas predominan los espaciales y los organizadores discursivos de orden.
- Tipos de progresión temática, se combinan el tipo de línea y el tema constante, asegurar la unidad temática, hacer progresar la acción con nuevos elementos y describir con detalle aquello que se crea necesario.
- Punto de vista, un relato puede estar narrado en primera, segunda o tercera persona.

Las anteriores apreciaciones permiten hacer una distinción entre el género narrativo y otro tipo de géneros discursivos, caracterizando en los narrativos aspectos de tipo morfosintáctico y secuencial. La conceptualización del género narrativo evidencia lo relacionado que ha estado este con las vivencias del ser humano, ya que se articula con el diálogo, la descripción, la argumentación, permitiendo una manera de comprender el mundo a través de las palabras y de las expresiones tanto íntimas como colectivas que hacen parte de la humanidad.

5.3 Contar una historia: la narratividad

Otro concepto que apoya la investigación es el de narración, concepto fundamentado por los aportes teóricos de Jerome Bruner.

Con la narración nos apropiamos de la existencia. Con ella significamos que somos humanos parlantes. Esta anida la historia de todas las culturas del mundo y son esas narraciones las que construyen identidad, la que le da sentido y coherencia a lo externo. Narramos porque es la manera como conceptualizamos y cargamos de significaciones las percepciones del entorno. Así como lo plantea Bruner (2003), los esquemas de pensamiento en complejo, son narraciones que se han ido estructurando a través de un largo camino de contar una y otra vez la misma historia a partir de distintos puntos de vista. La narratividad señala Bruner es el fundamento de la humanidad: “somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación.” (Bruner, 2003, p. 98).

Con Bruner (2004), se introdujo en la psicología cognitivista, un legado invaluable de la construcción de la identidad en esquemas de un pensamiento narrativo. Destacando que a través de ésta modalidad de pensamiento (narrativo), es que los seres humanos aprendieron a organizar la experiencia en tiempo y espacio.

Pero Bruner no solo afirmó que el pensamiento fuera narrativo, sino que desplegó en un análisis de la mente humana, que el pensamiento está comprendido por dos modalidades; que son el “pensamiento paradigmático (o lógico científico)” y el “pensamiento narrativo.” Y que el uno y el otro, aunque cumplen funciones distintas, se complementan y son irreductibles entre sí. De todos modos, al querer,

enmarcar una diferencia entre éstas dos modalidades de pensamiento, Balbi al referirse a Bruner, escribe: “Una diferencia importante radica en sus procedimientos de verificación... los argumentos (pensamiento paradigmático) deben convencer de su verdad; los relatos, de su semejanza con la vida.” Balbi, 2004, p. 312). Luego, más adelante redondea la idea de la diferencia entre estas dos modalidades del pensamiento: “En tanto que el pensamiento narrativo se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, la lógica implícita en el pensamiento paradigmático está desprovista de sentimiento; dice Bruner.” (Balbi, 2004. p.313).

Es ésta diferencia la que determina el sentido de lo humano del pensamiento narrativo, frente al pensamiento paradigmático. Pues, el primero se encuentra cargado y provisto de sentimientos, mientras al segundo le concibe una ausencia de lo afectivo. De ésta manera nos topamos con un pensamiento narrativo que amplía el horizonte de las relaciones humanas a un simbolismo afectuoso, emocional y sentimental. Y son estas formas significativas de los sentimientos, en que el ser humano ha logrado perpetuarse como especie, que en la interacción de lo que sienten unos y otros al compartir sus vidas emocionales, construyen una identidad de su humanidad, que solo es reconocible en la narratividad.

Es así, que la narración como un componente y condición de lo que sentimentalmente hemos sido, a través de la historia, aprendimos en ese interactuar emocional a organizar el tiempo y el espacio en acontecimientos que van hilando una historia con sentido de lo que somos. Pues la narración en concordancia con el poder constructivo de significados que tiene el lenguaje, y en situación histórica de un legado socio-cultural que acrecentó la tradición de narrar historias, como una herencia que se transmite de generación a generación, hizo de la subjetividad un reconocimiento del tiempo y el espacio en la configuración de un “yo” interior, es decir, de un autoconocimiento del propio tiempo vivido. Al respecto, Balbi (2004), al parafrasear a Bruner escribe: “La forma de organización que toma el autoconocimiento del propio tiempo vivido es narrativa.” (Balbi, 2004, p. 312).

Las emociones como expresión humana, tuvo su lugar, en el marco del lenguaje, en forma de narración. Esto implica que la narración no es solo lo que decimos de nosotros mismos en relación a otros, sino que son los actos que contactan la sensualidad con la palabra. La narración es el acto que se hace consciente a través del lenguaje. Éste hacer consciente lo que hacemos en correspondencia al ritual primitivo de convivir con el otro, impulso la fuerza motivadora de pensar en quien se quiere, lo que desplego el deseo de imaginar tiempos y espacios alternos, transformados en conjunción de vivir lo que mágicamente ensoñamos cuando percibimos al otro.

Entonces, el ser humano con sus emociones emprendió un viaje, que a través de lo que se le presentaba a manera de obstáculos, retos, desafíos, contratiempos, fue configurando el sistema narrativo de sus experiencias. De alguna forma tenía que contar lo que presencié como un imprevisto, y la manera como lo sorteé y logré salir airoso de la situación. Pues el contarle no solo le hacía ganar reconocimiento ante el otro, sino, que también, contribuía a dejar una enseñanza en el otro de cómo enfrentar el peligro en caso de que al igual que el narrador tuviera que enfrentarlo. De ésta manera, fue que de pronto apareció en medio de las relaciones humanas la tradición oral, donde lo que se narra cuenta los sucesos y las intenciones que motivaron a desplegar dichos acontecimientos. Así como lo manifiesta Bruner: “La narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intencionalidad.” (Bruner, 1986,p. 29). Y más adelante categoriza éste concepto: “La intención y sus vicisitudes... constituyen un sistema primitivo de categorías en función del cual se organiza la experiencia...”

Lo anterior se recoge en la frase; todo acto humano tiene una intención. Y la intención de la narratividad como condición de lo humano, es contar lo que paso, cuando paso y donde paso. De tal manera, se puede afirmar que el tiempo y el espacio de los acontecimientos y vicisitudes junto con las intenciones que motivaron el acto, están organizadas en forma de lenguaje a manera de narración.

En éste punto un elemento que entra a desempeñar un papel crucial para estructurar en el dominio de lo académico e investigativo, lo significativo y representativo que es la narración como método de las ciencias sociales para construir conocimiento referente a lo humano, es la hermenéutica

La hermenéutica “ofrece un marco epistemológico para una teoría de la mente que contempla y articula explicativamente, las diversas variables del modo lingüístico e histórico en que ocurre la experiencia humana de identidad personal autoconsciente.” (Balbi, 2004, p. 315). Además, “el otro aporte invalorable de la hermenéutica consiste en destacar la dimensión temporal de la experiencia humana y en ligar esa condición a la narratividad.” (Balbi, 2004, P. 315).

Es así, que la hermenéutica ayudó a entender que el tiempo de lo humano es tiempo narrativo, sobre todo el tiempo que construye identidad personal. Balbi al respecto lo descifra de la siguiente manera: “La tesis de la moderna hermenéutica es que la identidad personal es identidad narrativa” (Balbi, 2004, P. 315). Y concluye afirmando: “En otras palabras, para el pensamiento hermenéutico, temporalidad, narratividad e identidad constituyen la unidad existencial de la experiencia humana. (Balbi, 2004, P. 315).

A partir de lo anterior y en consideración al problema de investigación que se aborda, se le apuesta a interpretar la experiencia que estructura y complejiza el pensamiento desde un enfoque narrativo. Éste enfoque reconoce al ser humano como un sujeto que actúa y transforma su realidad, a través de la narración. Puesto que la narración a través de relatos establece de manera espontánea puentes de acercamiento al mundo de lo social y culturalmente construido, de esta manera se amplían las formas de expresión oral y escrita, de contar historias de vida, de narrar lo que pasa, siente y acontece en un existir.

De este modo, los niños en aulas que promueven la narratividad muestran con sus relatos el mundo creativo y fantástico de sus experiencias, cargados de la

calle, de la música, de la casa, de los conflictos propios o ajenos, de las quejas, de las penas y sufrimientos y de los sentimientos y emociones más profundos.

Plantearse que esta investigación es describir e interpretar las experiencias que posibilitan la estructuración y complejización de un pensamiento narrativo, es igual a decir que en el alma de todo ser humano abundan historias, cuentos, anécdotas que al ser relatados a través de la escritura cobra un valor incalculable en la memoria de quienes la escribieron. Se crea así, una memoria colectiva, donde el sujeto escribe para ser leído, para compartir lo que escribió en el goce por advertir que su palabra es voz y participación de una cultura. Por ello, al reflexionar sobre lo que causa, ejerce, motiva las prácticas de enseñanza, no se debe centrar en lo que convida el currículo, o en lo que la didáctica demanda como clases planeadas para cumplir con objetivos deterministas, sino que la enseñanza de la escritura es una experiencia para descubrir lo incierto, ya que la incertidumbre juega de esta manera un papel esencial en el desarrollo de la formación en lenguaje.

Y es sobre la incertidumbre donde quiero centrar la interpretación de la experiencia que posibilita estructurar y complejizar un pensamiento narrativo. Pues a partir de la incertidumbre se mueve el pensamiento a construir historias, a narrar acontecimientos, a edificar situaciones que a través de concatenaciones inesperadas hablan y aclaran lo que somos, redefinen su existencia en solicitud de convivir a través de la palabra con el otro, de contar y narrar historias que mueven el sentido de vida al plano de lo estético.

Así como lo plantea Emilia Ferreiro, cuando los niños inician su experiencia escolar, se suele concebir, en la educación tradicional, que ellos llegan sin ningún conocimiento de lo qué es la escritura, concepciones y percepciones de la condición cognitiva del niño que hace de la enseñanza una práctica mecanicista. Emilia Ferreiro, a través de sus investigaciones ha demostrado que los niños, antes de comenzar su etapa escolar, ya traen interiorizado hipótesis y teorías de lo que es la escritura, éste análisis lo que comprueba, es que el proceso escrito pasa por unas

etapas o fases, a través de las cuales los niños aprenden el sistema alfabético convencional, no desde lo que el maestro impone, sino desde lo que el niño sabe.

De ésta manera es igualmente concebible, que si el niño antes de iniciar su vida escolar, ya tiene formulado hipótesis y sustentado teorías de lo que es la escritura, también tiene ideas y análisis previos de lo que es la narración. Pues él ha escuchado narraciones de familiares, de compañeros, de maestros, de los medios masivos de comunicación, de redes sociales, en definitiva, el niño ha crecido y se ha formado un concepto, o varios, de lo que es narrar, de lo que es inventarse historias, de lo que es construir mundos posibles, pues culturalmente el ser humano es el producto de las narraciones. Las narraciones es lo que nos forma y nos transforma, las narraciones son historias y relatos a través de las cuales le damos sentido y significado a la vida, es lo que evidencia sobre quienes somos como individuos sociales.

Es así, que a partir de lo anterior, podríamos decir, que el docente cuando enseña debe tener en cuenta, que el niño ya ha explorado e indagado sobre un mundo entero de la narración. Con esto se plantea entonces, que enseñar a escribir textos narrativos no parte del conocimiento que tiene el docente, sino de lo que sabe el niño. Claro está, que el niño junto al maestro construyen el conocimiento a través de una relación intersubjetiva de diálogos y discursos, que van y vienen, se cruzan y se interrelacionan, abriendo un panorama de oportunidades a lo inesperado. De por sí, si a un niño se le pregunta sobre brujas, él tiene todo un arsenal narrativo armado, a partir de su experiencia, de lo que son las brujas.

La narrativa permite relacionar el saber escolar con la vida, esto da sentido a la escuela. En la narración el sujeto se representa a sí mismo, se reconoce y se constituye en relación con el otro. Pensar en prácticas de enseñanza, cuyo centro de la acción pedagógica esté dirigido a la búsqueda de caminos para el acercamiento y conocimiento de los mundos infantiles, involucra pensar en la formación de competencias particulares en el docente, que se han formado a partir de su

experiencia, experiencias que al ser narradas construyen la subjetividad de un docente narrador que enseña con y desde la narración, lo que posibilita que éste entre en contacto con los mundos narrativos construidos por el estudiante, y desde allí, entabla relaciones reconociendo las experiencias individuales y colectivas de los niños y las niñas. Competencias que atañen a la capacidad del docente para promover y liderar movimientos pedagógicos y sociales que abanderen la lucha por el respeto, cuidado y protección de los derechos de los niños de la población infantil Colombiana.

5.4. La escritura como sistema en un enfoque socio-cognitivo

Emilia Ferreiro (2003) desarrolla una postura de la escritura como sistema de representación alfabética del lenguaje en contraposición de la concepción de la escritura como un código de transcripción de la oralidad. Ferreiro, refiere que esta última concepción se evidencia a través de metodologías mecanicistas de la enseñanza de la escritura en la cual el niño no establece relaciones de conocimiento con el objeto de aprendizaje: la escritura. La investigadora argentina señala que el niño como sujeto cognoscente, “conoce la cosa” (2003) construye sistemas representativos. Y qué es lo que representan estos sistemas representativos, si no es la realidad. Esto significa que el lenguaje se puede representar a partir de un sistema alfabético, es decir que la realidad u objeto de conocimiento entendido como el lenguaje es representando en un sistema alfabético, en términos de la producción escrita. Esta representación del lenguaje por medio del sistema alfabético lleva a que la escritura sea concebida como un proceso de transformación constante en el desplazamiento de antiguos conocimientos en nuevos saberes, pues no se fundamenta en la simple repetición de “estímulos sonoros” (fonemas) y en su respuesta gráfica (grafemas), no es una técnica que se ensaya hasta el logro de su “perfecta” ejecución, no son trazos, ni acciones “perceptivo-motrices”, es la complejidad del conocimiento mismo lo que se expone al momento de aprender la representación del sistema alfabético del lenguaje.

De ésta manera, se pone de manifiesto la conceptualización que tiene el docente de escritura. Pues el niño que inicia su proceso de alfabetización escolar, se asume inmerso en dos posibilidades, aprende a escribir de acuerdo a metodologías mecanicistas y conductistas, que la única exigencia es aprender a descifrar, decodificar el sistema alfabético a través de la repetición memorística, o aprende desde su conocimiento de la realidad, desde su manera de representar la realidad.

En éste conglomerado de ideas sobre la representación de la realidad cabe aclarar lo que Emilia Ferreiro señala frente a la escritura como un código de transcripción de la oralidad, en el que se proclama erróneamente el método silábico, como el único medio de aprendizaje efectivo y valido, a través de la siguiente afirmación: “la información de la escritura en el entorno social, y la lectura de los otros, y en particular la escritura del nombre propio, desacreditan continuamente la teoría silábica” (Ferreiro, 2000, P.140). Con esto, lo que se evidencia, es que para el método silábico el código es una representación, pero una representación de la representación de la realidad, ya no una representación que concuerda directamente con la realidad, sino una representación de la representación original. Por eso se le llama código a las señales tele comunicativa del telégrafo, a las claves morse, a los códigos secretos militares, que todos ellos se basan en una representación de la representación del sistema alfabético del lenguaje, y al querer enseñar la escritura a través de la codificación, lo que se busca es enseñarle al niño, a que aprenda a representar la representación del sistema alfabético. Y no a que haga uso de lo que ya concibe como representación del sistema alfabético por estar inmerso en un entorno socio-cultural de la escritura.

Es entonces que los métodos mecanicistas en la enseñanza de la escritura son representaciones de la representación del sistema alfabético del lenguaje. El que el niño aprenda a identificar, descifrar y deletrear dichos códigos, por tanto, solo está asumiendo el ejercicio de transcribir, de copiar una manera de representar la oralidad, más no está representando el lenguaje mismo a través de su pensamiento,

de su conocimiento, de su intelectualidad, de las hipótesis y teorías que ha configurado alrededor de la escritura.

Y esta es la diferencia sustancial entre aprender a escribir por medio de métodos mecanicistas, y el aprender a escribir a través de un proceso de exploración e indagación. Representar el lenguaje mismo a partir del sistema alfabético del lenguaje, supone que al niño no se le tiene que fijar parámetros preestablecidos que codifiquen su aprendizaje de la escritura, sino que el niño parte de una “escritura espontánea”, el niño no se le identifica con un transcriptor de textos, con un sujeto que copia y reproduce lo que otros dicen, sino que él mismo fija los límites de su interpretación, él construye hipótesis, él cuestiona, él pregunta, él hace inferencias, él deduce, él comprende el mundo que lo rodea.

Por ello hay que asumir al niño como un sujeto que piensa por sí mismo. Y anunciar que el niño debe ser entendido como un sujeto que piensa por sí mismo, sustrae la idea de que el niño es un sujeto de derecho, quien tiene el derecho de aprender según las etapas por las cuales atraviesa el proceso del conocimiento.

La evolución psicogenética del conocimiento la atribuyo como el reconocimiento de que el niño tiene la estructura cognitiva para construir conocimiento, es el niño un sujeto autónomo e independiente que en compañía del otro elabora diálogos que lo llevan a explorar maneras de hacer lecturas de la realidad y escribirlas.

Es así que la labor del docente formado a partir de una experiencia narrativa, queda inscrita a una práctica de invitar, de seducir, de motivar al niño que escriba lo que él piensa de la realidad, y en esa medida el niño participa en la construcción de su escritura como la representación del sistema alfabético del lenguaje. No es imponiendo como el niño aprende significativamente a representar la realidad, es en el autodescubrimiento como el niño construye conocimiento. Así pues, identificar al niño como sujeto que piensa por sí mismo es reconocer en él un ser que comprende

e interpreta la realidad, la construye en el criterio del conocimiento que transforma, modifica y reestructura las representaciones de los sistemas alfabéticos del lenguaje. Es hora, como bien lo afirma Teberoski, de engendrar “revoluciones conceptuales” en la pedagogía y la didáctica del conocimiento del lenguaje oral, escrito y lector, revoluciones acogidas desde un pensamiento narrativo.

Con los planteamientos teóricos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, se cuestiona la enseñanza de la escritura asumida desde la escuela tradicional, la cual considera al niño como un ser desprovisto de capacidades desarrolladas de manera propia, a quien se debe educar y formar en capacidades netamente psicomotrices. En contraposición a ésta mirada tradicional en la enseñanza de la escritura, Emilia Ferreiro plantea que el niño tiene hipótesis y teorías acerca de la escritura. Advierte que el docente que enseña la escritura debe partir de que el niño sabe y que no es una tabla rasa.

Estas investigadoras Ferreiro y Teberosky fueron las primeras en mostrar el funcionamiento de la psicogénesis en el modo de aprehender la escritura en los niños. Para ellas, los niños van descubriendo las claves del sistema alfabético y van aprendiendo la propia lógica en el acto de escribir. Pero el constructivismo no puede traducirse en un método instruccional, con meras actividades en serie y con objetivos y pasos prefigurados; el constructivismo presupone la interacción siempre, porque es en la interacción donde el niño construye y se emociona al sentirse descubridor. Insistimos en el hecho de que el niño comienza a aprehender la escritura formulándose sus propias hipótesis. Los niños parten de sus propias necesidades indagan, imaginan e inventan. El desarrollo de las competencias del niño no depende de lo que le enseñemos los adultos, de manera impositiva, sino de la riqueza de estímulos permanentes que reciba, es decir, de la interacción.

El proceso de aprendizaje de la escritura pasa por lo figurativo por cuanto el niño intenta figurar o representar sobre la superficie del papel una serie de experiencias y de sensaciones relacionadas con el mundo cercano. Es en esto

donde la escritura y la narratividad tienen una función social de comunicación. La enseñanza tradicional, como hemos visto, obliga a los niños a reproducir los sonidos del habla, repitiendo en planas palabra por palabra e incluso letra por letra, en concordancia con la práctica escolar del descifrado y con el enfoque sobre la lectura identificada como decodificación de sonidos. En este enfoque se deja de lado el propósito fundamental de la escritura, como es la reconstrucción del significado, olvidando que la escritura no es meramente una actividad psicomotriz, ni mucho menos una simple decodificación de sonidos.

5.5 La escritura como práctica socio-cultural

La escritura es una actividad inteligente, en la que se consideran diversas informaciones con el fin de obtener significado. Cuando el niño llega a la escuela ya tiene un amplio conocimiento sobre el entorno, pues ha aprendido a generar un lenguaje para comunicar sus pensamientos, sus emociones y sus necesidades. No ha acumulado simplemente una clasificación de palabras u oraciones, sino que ha aprendido las reglas con las que se produce el lenguaje. Todos los maestros sabemos que en el momento de enfrentarse con el lenguaje escrito el niño ya posee una competencia comunicativa, aunque dicha competencia no sea reconocida en la escuela tradicional; al contrario, se tiende a afirmar que el niño "escribe muy mal" o que "no sabe escribir", o que "escribe como habla" como se repetirá después en grados superiores respecto a la lectura y la escritura: se dice de los niños que ingresan a sexto grado que no saben leer ni escribir; se vuelve a decir lo mismo al terminar el bachillerato y al ingresar a la universidad. Pero nunca se plantea la pregunta sobre lo que es saber leer y saber escribir.

Los niños saben, porque aprenden mientras viven; en su vivir construyen mundos, mundos diferentes al mundo de los adultos; sin embargo, los niños identifican ese mundo ajeno y por eso pueden involucrarse también en el mundo de los grandes. Saben que los adultos todos los días escriben en libretas, en papeles o

en cuadernos e intuyen que a la escuela se va con esa intención: la de aprender a escribir. Pero saben que cuando los adultos escriben lo hacen por alguna necesidad; entonces los niños tratarán de escribir también por alguna necesidad; si ello no es así el aprendizaje de la escritura será poco funcional. La escritura no es un acto técnico y mecánico, sino un proceso instaurado por intenciones humanas y propósitos sociales. La escritura está ligada al deseo del sujeto. La escritura es una respuesta del cuerpo y es una acción de la mente.

El conocimiento se construye a través de un proceso y no puede asimilarse a un hecho mecánico efectuado por acumulación de informaciones. Aprender a escribir, es aprender a pensar, y en este caso es una epistemología, una forma de construir conocimiento. La escritura impulsa al pensamiento, lo dinamiza y lo ayuda a organizarse (cf. Ong, 1988). Nunca un niño empieza a decir o a escribir: "aaaa" o "pppp", porque lo que asimila son palabras y no sonidos aislados; las palabras, a su vez, son portadoras de significados; el niño aprende entonces significados, los construye en la interacción.

Además, con respecto a lo anterior, según Vigotsky, los niños empiezan a escribir antes de la escuela porque le dan valor a la lengua escrita, porque descubren los usos significativos de la escritura; los niños establecen puentes que van desde sus actividades familiares (hablar, dibujar, jugar) hasta las nuevas posibilidades que descubren con la escritura. El niño aprende a escribir escribiendo, en un ambiente gratificante (es decir, comunicacional) y dirigiéndose siempre a una audiencia.

Agrega Vigotsky: "La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y del lenguaje; permite el verdadero análisis causal-genético, el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social." (Vygostky, 1979).

Por ejemplo, cuando en el aula se promueve el relato de cuentos e historias a veces relacionadas con lo fantástico, lo mágico, muy cercano al pensamiento infantil puesto que a partir de la literatura los niños recrean mundos posibles, tratarán de escribir lo que entienden y a la vez imaginar con ella; la literatura promueve y agiliza el proceso de acercamiento a la convención de la escritura, cuando se reconstruyen sus mundos, se los adapta a un escenario de títeres o se juega con los personajes y sus tramas.

Es necesario pues, para lograr el avance en el proceso de la lectura y la escritura, propiciar espacios, materiales genuinos y estrategias que permitan al niño superar las diferentes etapas en lo que a la construcción de su propio aprendizaje se refiere. Así, a partir de las razones antes citadas, se considera la importancia del dibujo como manera de percibir la escritura narrativa, ya que así como se aprende a hablar hablando, a escribir textos narrativos se aprende mediante las hipótesis de significados contenidos en el dibujo y, por supuesto, construyendo significado en lo que se escribe, incluyendo aquí el garabateo de los primeros acercamientos escritos del niño.

En general, lo más relevante en este proceso es la posibilidad de que el niño descubra la utilidad y función de la escritura de textos narrativos, que pueda deducir los beneficios de su aprendizaje tanto en el ámbito escolar como en otros ámbitos; en ese horizonte, un propósito fundamental es centrar a los niños en la construcción de significado, evitando la transcripción de textos, porque sólo de esta manera es posible desarrollar una escritura creativa; de lo que se trata es de favorecer y estimular en los niños el uso de sus experiencias e intuiciones, teniendo en cuenta que el proceso de construcción de significado inherente a la escritura de textos narrativos se realiza tanto en la práctica oral como en la escrita. En ambos casos se trata de comunicar, es decir, se lee y se escribe para uno y para los demás, porque cuando hay construcción de significado, se quiere interactuar y compartir con los otros.

En este sentido se comprenden que la lectura y la escritura son prácticas socioculturales que conforman la cultura escrita. En el artículo de Judith Kalman “*El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura*” (Kalman,2003) se motiva el ejercicio reflexivo de pensar en el significado de cultura, y en situación discursiva, desarrolla una aproximación de lo que significa cultura escrita desde las relaciones conceptuales que se establecen entre apropiación, participación y acceso a la lengua escrita en concordancia con los eventos de la vida cotidiana que la sustentan.

Es perentoria la mirada socio-cultural que Kalman emplea al momento de analizar los tres componentes: acceso, participación y apropiación de la lengua escrita. Estos tres componentes (acceso, participación y apropiación) son acogidos por la complejidad discursiva que representa el reflexionar alrededor del concepto de cultura y sociedad.

Es así como la idea de cultura y sociedad queda recogida en el principio organizativo, por el que la humanidad ha inventado maneras complejas y estructuradas de interacción como la escritura. Esta advierte un entramado de redes sociales, relaciones dinámicas y complejas, estructuradas, codificadas y simbolizadas en aquello que se puede entender como sociedad letrada. Aquella, como toda invención humana, debe entenderse como un producto de la interacción humana, por ello la escritura para poder ser estudiada debe ser proyectada como lo que es, un fenómeno social y comunicativo. La lengua escrita parafraseando a Vigostky (1978); es una herramienta, un instrumento cuya función, al momento de hacer uso de ella, es la de comunicarnos, la de interactuar como sujetos que piensan y reflexionan su realidad. En la dimensión de lo humano, la cultura escrita en un primer momento se podría concebir como la invención de una técnica, producto de la necesidad de adaptabilidad del hombre para poder sobrevivir en la condición de dominar y controlar la naturaleza. Así mismo como lo señala Corbin:

Decir que el hombre es un viviente cultural tiene consecuencias importantes. Todos los vivientes tienen determinado su comportamiento con relación al entorno. También el hombre tiene que someterse a esa ley, pero lo logra a través de la cultura. La cultura es el instrumento de la especie humana para construir y adaptarse al medio y sobrevivir en él. Por consiguiente, aunque la cultura nos distancie de los demás seres vivientes, también nos alinea con ellos porque la cultura está al mismo nivel que la aparición de las garras de los animales depredadores o las pezuñas en los corredores. (Corbi, 1996, p.5).

De ésta manera la cultura escrita confiere que su constitución, ya después de superar ese primer momento de adaptabilidad al medio, empieza a cumplir la función, como herramienta cognitiva, de no estar determinada en el orden de que aparece en la sociedad como la manera en que los seres humanos logran y alcanzan una adaptación al medio, sino que es un producto de la misma interacción humana. La escritura es el resultado del encuentro entre el yo y el otro.

Así como lo expone Kalman: “En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son actividades comunicativas, engarzadas al entramado de prácticas sociales cotidianas, en ellas hay expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo; así mismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes.” (Kalman,2006b).

Kalman nos ayuda a entender que a la cultura escrita se accede, se apropia y se participa desde su componente fundamental, la comunicación. Nos presentamos ante un ser, el ser comunicativo. Quién comunica saberes en mención de las habilidades y capacidades cognitivas que posee, lo motiva el acto de querer expresar lo que piensa y siente, entendiendo el sentimiento como “la distinción más importante que nos diferencia de las demás especies: que nos vuelven, al mismo tiempo, tan animales.” (Martinez,p. 171).

El acceder a la lengua escrita, es un acto de atreverse a comunicar lo que piensa el individuo desde un dominio del saber, y el dominio del saber es lo que enfatiza la apropiación de la lengua escrita, ya que la apropiación se da en las condiciones socio-culturales en que se encuentra el sujeto discursivo, y a través de las palabras enmarcadas por un contexto y momento histórico, es que los sujetos sociales representan el mundo de lo real.

Es así que el acceso y la apropiación de la lengua escrita se entrecruza, lo que Kalman define como prácticas sociales o actividades sociales, es decir, el acceso y la apropiación la atraviesa la participación, pues acceder y apropiarse de la lengua escrita son prácticas sociales que se centran en la organización de las distintas actividades sociales: “La discusión acerca de la pluralidad de las formas, usos, prácticas, propósitos y creencias sobre la escritura se centra en la organización de la lectura y la escritura en cuanto actividades sociales” (Kalman,p.42).

Ante éste panorama de que a la lengua escrita se accede, se apropia y se participa desde las características discursivas y textuales que se generan al interior de las prácticas y actividades sociales, aparece un concepto que recoge el sentido de lo que es la participación desde los dominios de saberes, y es el concepto de oportunidad.

Oportunidad es la instancia, situación o circunstancia que involucra a alguien con la necesidad de conocer el funcionamiento de un sistema, es decir le confiere un uso a lo que conoce y sabe. Se escucha la expresión; –Tuve la oportunidad de conocer a esa otra persona, y créame, que no me gusto – esta expresión involucra la situación de construir juicios, sustentados en un dominio del saber, el cual establece, que, para valorar lo que percibo del otro, de alguna manera, amerito la oportunidad de “conocerlo”. Lo mismo pasa con la escritura, para poder valorarla, debo primero entrar en contacto con ella, la debo percibir y concebir en su dimensión cultural como prácticas y actividades sociales. Es claro que todo individuo desde el mismo momento que se encuentra en el vientre materno inicia un camino de

percepciones de la cultura escrita, que comienzan en la oralidad pero luego adquirirán la representación del sistema alfabético que la enmarca dentro de un contexto socio-cultural. El individuo siempre estuvo, está y estará en contacto con la escritura de alguna manera u otra. Solo que en la exigencia de la sobrevivencia, o en la premura de satisfacer un placer (enamorar a través de un poema), el sujeto que vive la vida en su cotidianidad, tarde o temprano, discurrirá en tener que aplicarle un uso al dominio de su saber que le confiere y le es conferido desde la lengua escrita.

Por eso, la oportunidad de hacer uso de la lengua escrita, se tergiversa y trunca las prácticas, cuando se establece desde la imposición, como pasa en muchos de los espacios escolares. Y en cambio se dinamiza, potencializa y enriquece, cuando surge de la necesidad de participar de las distintas actividades y prácticas sociales que impulsan el acto de relacionarse con el otro. Cuando se enseña a escribir desde la imposición, la obligación y el deber ser como algo definido, el estudiante pierde el interés por aprender a hacer uso de la lengua escrita en todas sus variables y posibilidades, pues se le muestra como algo mecánico y pragmático. La escuela impone, mientras el vivir la vida en su cotidianidad de eventos y circunstancia aviva la llama de que allá afuera existe algo interesante por aprender. “En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita”. (Kalman, p. 42).

El ser humano, como ser cultural, aprende en el acto de la comunicación, en la interacción, en la intersubjetividad de saberes y conocimientos, no en la autoridad de quien sabe y el que no sabe nada. Ya Sloterdijk nos advertía sobre la diferencia que se establece entre alfabetos y analfabetos: “Hasta la llegada del corto periodo en que se produjo la alfabetización general, la cultura escrituraria misma mostró agudos efectos selectivos. Hendió profundamente a las sociedades de sus dueños, y abrió una grieta entre literatos y hombres iletrados, cuya infranqueabilidad casi alcanzó la

rigidez de una diferencia específica.” (Sloterdijk, p.19). El acto de relacionarse con el otro no debería ser la imposición de la manera de pensar de quien tiene un dominio del saber, sino la humana convivencia de que cohabitó con el otro en el acto inmenso de la narración, de los relatos que se construyen en ese interactuar con los otros.

El acceso a la cultura escrita amerita el acto de participar en las prácticas sociales que la sustentan. Por esto, si la práctica social en la que se ve involucrado el niño no prioriza la cultura escrita como una forma de vida que se desarrolla, crece y se nutre de la palabra escrita, estará de más afirmar, que el niño se verá abocado a vivenciar prácticas sociales pobres y mediocres en cuanto a la experiencia de aprender del lenguaje escrito se refiere.

El acceder a la cultura escrita no es el acto mecánico y repetitivo que quiere imponer la escuela tradicional. El acceso a la cultura escrita es el acto por el cual, el niño comprende que el significado de las palabras es un acto de comunión, de encuentro con el otro y, a la vez comprende que se puede entender al otro como el ejercicio hermenéutico de atribuirle valores simbólicos a ese encuentro de relaciones intersubjetivas.,

Cuando el niño comprende el fenómeno socio-cultural de la palabra escrita, enfatiza y prioriza el escribir historias, anécdotas, experiencias de vida, lo que equivaldría a decir, que la escritura está supeditada a las relaciones humanas, relaciones enmarcadas por un vínculo que llamaremos relatos de vida.

Enseñar la palabra escrita es el enseñar a comprenderla en su connotación socio-cultural. Y en éste punto, se abarcaría la opción de una escuela humanista, en que las relaciones pedagógicas parten de enseñar tiernamente a comprender la palabra escrita. El enseñar a comprender la palabra escrita como un encuentro, como una comunión, como un lazo de interacción socio-cultural es el acto humano en que se instala el deseo primogénito, por el cual el maestro le nace el interés, la necesidad y el placer de enseñarla.

Entonces, el acceso a la cultura escrita, debería abordarse desde la sensibilidad de comprender al otro, de escucharlo, y sobre todo de asumirlo como un sujeto de derechos. Pues la palabra se enseña a través de la palabra, y es la palabra el elemento instrumental con el cual nos comunicamos, interactuamos, dialogamos e intersubjetivamos con el otro. La palabra escrita no sería y no debería ser, en términos pedagógicos, más que la necesidad de comprender al otro, al vecino según lo advierte Heidegger. O en el mejor de los casos hacer amigos como lo refiere Sloterdijk.

5.6 Y para redondear la simbiosis de narratividad y escritura, la didáctica, entendida como prácticas de enseñanza

La didáctica es deudora de otras disciplinas del conocimiento educativo que han construido teorías alrededor del aprendizaje, sobre todo de la psicología. Éste enunciado está estipulado por Camilloni (2008) en el texto; *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. Primero habría que considerar, frente a ésta afirmación, es si la didáctica se puede concebir como disciplina de la educación, pues para que una disciplina llegue a ser considerada como tal, en sus métodos de investigación y análisis debe fijar un objeto de estudio, por ejemplo, la psicología de la educación centra su objeto de estudio en el aprendizaje, lo que equivaldría a decir que el objeto de estudio de la didáctica sería las prácticas de enseñanza.

Para Camilloni (2008) y otros autores las prácticas de enseñanza al ser el objeto de estudio de la didáctica, implica que ésta ya no se centra solo en especificar las actividades a través de las cuales el estudiante aprende, sino que esa práctica de enseñanza se complejiza de manera dinámica en una relación triangular (Camps, 2003), entre maestro, estudiante y disciplina de enseñanza.

Ésta idea del triángulo didáctico, estudiado y desarrollado conceptualmente por Anna Camps amplía el concepto de práctica de enseñanza, pues al interior del

aula se dinamizan relaciones complejas que en un plano dimensional de lo que pasa allí, al maestro le asiste la responsabilidad y el compromiso de reflexionarla de manera crítica y transformadora, para atinar y ser pertinente al momento de confrontar a un grupo de niños, de convencerlos que lo que él enseña es válido.

Además, esto como bien lo señala Camilloni (2008), no implica que la didáctica como disciplina que tiene un legado y deuda enorme con la psicología, tenga que emanciparse e independizarse de la herencia recibida por parte de ésta, sino que la didáctica como disciplina, puede en estos momentos, entrar a dialogar con otras disciplinas, y es a través de ese diálogo, que si bien, el objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza, el analizarla e interpretarla en sus distintos contextos sociales y culturales, no le atañería solo hacerlo desde la reflexión de las prácticas de enseñanza, sino en relación compleja con el aprendizaje y el objeto de enseñanza.

Ana Camps (1991) también afirma que la didáctica describe, interpreta e interviene la realidad del aula. Esto señala que la didáctica debe contemplar, como ya se mencionó, el triángulo didáctico: el maestro, el estudiante y la disciplina de enseñanza. Éste último lado del triángulo, tiene en cuenta el concepto de transposición didáctica, donde la disciplina de un conocimiento, como las matemáticas, la geografía, la literatura, etc, sufre adecuaciones y ajustes para poder ser enseñado. La transposición didáctica evidencia cómo la disciplina que se quiere enseñar se estructura y organiza en el marco educativo de una relación entre maestro y estudiante pero a la vez tiene en cuenta el contexto socio – cultural donde se da el encuentro comunicativo y discursivo entre el enseñar y el aprender.

De ésta manera, es como en la investigación que se aborda, en cuanto a interpretar las experiencias que posibilitan estructurar y complejizar el pensamiento narrativo, se va a tener en cuenta, el triángulo didáctico, propuesto por Camps, lo cual ayudará a fundamentar la investigación, en concordancia de concebir la relación maestro – estudiante y objeto de enseñanza, que en el caso del presente trabajo es

la narración, como estamentos constitutivos de una sola unidad, que al convertirse y leerse como experiencia coloca en evidencia la manera como se estructura el pensamiento narrativo. Además y en concordancia con lo anterior, se evidencia que los tres lados del triángulo didáctico, son instancias de construcciones intersubjetivas, donde una y otra se complementan, una y otra se comparten, una y otra se narran y se cuentan, pues a través de una comunicación abierta, sin condiciones ni instrucciones, sin determinantes ni controladores, se pondrá de manifiesto que antes que docentes, o estudiantes, somos seres humanos que narramos lo que nos pasa, y en esa universalidad de la comunicación intersubjetiva del relato, es que los seres humanos se motivan a escribir su vida.

5.7. Saber docente

Como parte de la mirada que se realiza al docente es importante conceptualizar algunos de los saberes que éste posee y que hacen parte del saber docente.

Solís & Rivero (2013), plantea dos tipos de saberes; los saberes disciplinares básicos y los saberes experienciales. Del primero se destacan tres: Conocimiento de la materia, conocimiento psicopedagógico y conocimientos aportados por la didáctica de las ciencias.

Los experienciales; que se van a contemplar en este trabajo: “son los saberes fundamentados en la experiencia y de la rutinas y guiones de acción” (2013, p.152).

Porlán y Rivero, citado por Solís y Rivero 2013; plantean tres componentes en el ámbito de la experiencia profesional:

- Los saberes rutinarios: que hacen referencia a guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos en la clase. Este tipo de saberes permite un control de las actividades de clase y una organización en el desarrollo del esquema de clase

del docente; ya que se presenta como en cualquier actividad del ser humano como un control sobre determinadas situaciones. Se resalta en este tipo de saber que simplifica la toma de decisiones constante y la angustia frente a una posible situación que surja en la clase.

- Los principios personales y creencias personales: Se refieren a las concepciones, metáforas e imágenes que tienen los docentes acerca de las diferentes variables de su experiencia profesional, y que implican mayores dosis de generalización. Particularmente hacen referencia a los aspectos de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Los saberes curriculares: sistematizados, que se refieren al conjunto de ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum.

Para Tardif, citado por Fabian Barrera (2009) entiende por saber docente como un saber plural, en el que se pueden identificar, partiendo de su origen en el seno de los saberes sociales, por los menos, saberes profesionales; saberes disciplinarios; saber curricular; saber experiencial y saber pedagógico.

El saber docente ha sido devaluado en la actualidad, desconociendo en él la estructura que hace y forma un saber, comprendido el saber cómo parte de la experiencia y de la práctica. Muchos de los saberes docentes son adquiridos en su trayectoria no solamente profesional, sino de vida, las concepciones en las que se fundamenta su práctica de enseñanza se basan en lo que él ha adquirido bien sea desde su aprendizaje y modelo de docente que pudo haber tenido en sus años escolares o a través de la práctica que desarrolla y de la interacción con el otro.

De acuerdo con lo anterior es importante detenerse en dos saberes, el experiencial y el pedagógico. El saber experiencial lo define Tardif como “saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la

experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser”. (2009, p.46)

El saber experiencial se define a través del consolidar un actuar y a través de la realización de rutinas que permiten al docente confianza y establecer respuestas y acciones frente a situaciones determinadas en el aula.

El saber pedagógico se plantea como “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”. (2009, p.46)

El saber pedagógico implica una constante reflexión de la labor en el docente, analizar, cuestionar sus prácticas de enseñanza en un continuo transformar de ésta. De la misma manera se encuentra en este tipo de reflexión implícito el sujeto que desarrolla este tipo de práctica Dewey citado por Barrera (2009) lo define como “un estado de duda” para establecer, en palabras del autor “la función del pensamiento reflexivo (...) que es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, estable y armoniosa” (p.47). Es así que el docente que desarrolla esta reflexión permanecerá en un constante reevaluar su práctica de enseñanza e ira desarrollando de la misma forma estrategias para acercar a los estudiantes al proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior se establece que una diferencia entre el saber pedagógico y los otros saberes se encuentra en la acción reflexiva que genera el docente con respecto a su práctica. Se destacan los saberes experienciales y los saberes pedagógicos puesto que hacen parte vital del saber docente; en palabras de Tardif (citado por Pedemonte, 2009) “Los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente” (p.46)

En síntesis el saber docente implican otros saberes, en los que el experiencial y el pedagógico parte de la experiencia misma del sujeto como docente, en su vida, vivencias experimentadas a través de su ciclo de vida hasta el constante diálogo con su práctica de enseñanza diaria. Es de destacar que esta reflexión se genera en la experimentación diaria del docente con su práctica. De la misma forma asegurar que el saber pedagógico se plantea a través de la experiencia y que es mediado por la experiencia.

Lo que queda como reflexión es el valor que tiene el saber docente en la construcción de la cultura, el reconocimiento a este saber en el que se encuentra la experiencia que él ha tenido y su protagonismo en la transformación social y cultural.

6. QUÉ, CON QUIÉN Y CÓMO LO HICE...METODOLOGÍA

La palabra método desde su concepción etimológica hace referencia a camino, de acuerdo con la conceptualización, éste hace referencia a los procedimientos que son llevados a cabo para alcanzar un conocimiento. En palabras de Rafael Bisquerra

Un método es el “camino para llegar a un fin”. Los métodos de investigación constituyen el camino para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación. Los distintos métodos de investigación son aproximaciones para la recogida y el análisis de datos que conducirán a unas conclusiones, de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones para la práctica. (Bisquerra, 2000, P. 55)

Es así que el método es un proceso minucioso, organizado, secuencial y sistemático que se aplica a un procedimiento para llegar a un fin de tipo investigativo y con ello validar un conocimiento. De acuerdo con el anterior concepto, y en ubicación al interés performativo que enviste como intención de caracterizar e interpretar las experiencias de formación de escritura de un docente, el interés de lo que quiero investigar, se centrará en comprender a los sujetos, interpretarlos a través de lecturas situadas, contextualizadas, que en una construcción intersubjetiva entre el investigador y los participantes de la investigación constituyen y configuran el conocimiento de lo que se investiga.

Es por ello que la investigación cualitativa ocupa el eje central de este estudio, pues me permite analizar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido e interpretar los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Esta concepción se basa en algunos principios que expone Salamanca (2006)

El primero de ellos, es el paradigma naturalista, en cual su pretensión es la de explicar los fenómenos desde la interpretación subjetiva, es decir no tiene la

pretensión de generar una verdad absoluta sino al contrario, se enmarca en la multiplicidad de realidades que pueden coexistir en un constructo cultural. De esta forma, la investigación cualitativa busca la comprensión de una realidad desde la complejidad, a partir de un proceso inductivo en la que no existen unas categorías preestablecidas y donde se puede generar teorías a partir de los datos recogidos.

Es por ello que la perspectiva cualitativa permite estudiar los fenómenos en su contexto, en este caso un relato autobiográfico, en el cual se busca encontrar el sentido o la interpretación del mismo, a partir de los significados y sentidos que el docente le concede a la escritura narrativa, es decir, la construcción de valores, prácticas y saberes que es preciso comprender y conocer. De esta forma la investigación cualitativa responde a preguntas surgidas desde el significado de la experiencia narrativa y la comprensión de las diferentes relaciones que subyacen y se establecen en ella.

El segundo principio, es la holística, donde el investigador ve el escenario y a las personas desde una visión de totalidad, no reduce sino que al contrario busca la integralidad de esa realidad en contexto, tal y como sucede naturalmente, en este caso el relato autobiográfico que narra algunas experiencias de vida del docente narrador.

Asimismo es una investigación de carácter inductivo la cual concibe establecer relaciones a partir de la observación de los hechos, en este caso se parte del relato autobiográfico, que permitirá evidenciar las diferentes relaciones con su práctica de enseñanza.

Como enfoque metodológico cualitativo me ubiqué en la sistematización de experiencias, enfoque que según Jara, (citado por Páramo, 2013) surge con el propósito de realizar retrospectivas de las diferentes alternativas sociales, educativas, profesionales que se dieron frente al modelo desarrollista impuesto por Estados Unidos a América Latina, encontrándose diversas prácticas sociales inspiradas en la educación popular, la psicología de la liberación y la investigación

acción-participativa. De esa forma se iniciaron un sinnúmero de investigaciones con este enfoque, no con una metodología ni propósitos homogéneos sino al contrario, se encuentra según este autor, diversidad en ello, algunas asumen aún el método científico y otras el método dialéctico a partir de la hermenéutica o la fenomenología.

Jara, 1994; Hernández *et al.* 1995; Carvajal y otros autores citados por Páramo (2013) enuncian las diferentes argumentaciones que han posibilitado la sistematización de experiencias en las cuales están enmarcadas mi investigación. La primera de ellas es la posibilidad de recuperar y ordenar el saber generado desde la práctica, que conlleva a su vez a la contribución en la comprensión y mejoramiento de estas, constituyéndose en sí misma en una nueva experiencia formativa y enriquecedora de las subjetividades de los participantes. Por otro lado, permite la generación de enseñanzas de las prácticas, las cuales se pueden compartir y discutir con otros colectivos, que pueden servir de base para elaborar conceptualizaciones y teorías emancipadoras.

De acuerdo con las consideraciones antes expuestas, se reconoce que no existe una sola manera de abordar la sistematización de experiencias, a su vez, diferentes caminos para construir una ruta metodológica. En este caso, se toma la línea de “comprender la práctica, analizar sus enseñanzas y elaborar teorizaciones” de Oscar Jara que parte de “analizar la experiencia como un proceso histórico, en el que intervienen diferentes actores con disímiles miradas y sentidos; en un contexto económico social y en un momento institucional” (citado por Páramo, 2013)

Teniendo en cuenta que la experiencia también es un espacio de encuentro, donde media el lenguaje, se toma además el enfoque dialógico e interactivo de Botero (2001) publicado en el artículo *La sistematización de prácticas* en la que la define la experiencia como: “espacios de interacción, comunicación y relación, se puede leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas”. Es de aclarar que este enfoque no va en contravía a la línea de Oscar Jara, sino al contrario existe una relación de complementariedad, pues las prácticas de enseñanza tomadas como

experiencias, no solo se dan en un tiempo sino en un espacio, en este caso el aula de clases, considerada esta no solo como espacio físico, sino como un espacio que posibilita el encuentro intersubjetivo de los participantes.

Por lo tanto, la reflexión y el análisis del relato autobiográfico y su relación con las prácticas de enseñanza abordadas por el docente se realizan a partir de su caracterización a través de algunos rasgos que la definen como tal, utilizando las posibilidades investigativas que la sistematización nos brinda.

La sistematización es entonces una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. (MEN, 2007).

Con la sistematización de experiencias como enfoque metodológico de investigación, quiero hacerme a la técnica de la narración, de narrar mi experiencia que ha sido configurada y constituida por la narración. Es decir, al sistematizar la experiencia educativa quiero narrar parte de la historia de mi vida, de aquella que ha sido contactada y permeada por la narratividad a partir del relato autobiográfico.

Por otro lado, las razones que me llevaron a guiarme a través del diseño metodológico de la sistematización de experiencias fue el querer cualificar mis prácticas de enseñanza. Pues me interesa saber y entender qué hacía, cómo lo hacía y de qué manera lo que hacía era susceptible de mejorar o transformar. Al mismo tiempo, me llamaba la atención el poder comunicar la experiencia, y en voz de quien la escuchara atender a sus recomendaciones, sugerencias e inquietudes. Todo esto en contribución a avanzar positivamente hacia una actitud de autocrítica y autodeterminación de lo que hago como maestro de escuela.

6.1. *Pasos que se acogieron para la sistematización de la experiencia*

Para llevar esta sistematización de la experiencia se realizan los siguientes pasos:

(1) Detección y definición del problema a partir de comprender la práctica docente desde una perspectiva narrativa. (2) Instrumentos de recolección de datos. (3) Narración de la experiencia a manera autobiográfica (4) Categorización de la reconstrucción de la experiencia (5) Interpretación crítica de la experiencia teniendo en cuenta los objetivos específicos. (6) Conclusiones y proyecciones.

6.1.1. *Problema:*

En los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006), es importante distinguir la conceptualización que se hace del lenguaje desde sus referentes pragmático y cognitivista: “el lenguaje es una capacidad”, “una habilidad”, “una herramienta cognitiva”, “a través del lenguaje se relaciona forma y contenido”, “construye y categoriza la realidad”, etc.

Esta postura cognitivista y pragmática sobre el lenguaje problematiza mi experiencia de enseñanza del lenguaje con niños de primaria. Ya que para mí como docente narrador el lenguaje va más allá de servir para formar conceptualizaciones en el niño y elaborar formas de pensar la realidad, porque a través del lenguaje los niños tienden puentes que abren espacios insospechados que se relacionan con la fantasía, la imaginación, los afectos, las emociones, los sentires y permite construir mundos posibles; vivencias que yo logré cuando era niño y que hoy me permiten ser un mediador con los niños desde mi postura como docente narrador.

6.1.2. *Técnicas e instrumentos de recolección de datos.*

Los instrumentos para la recolección de datos en los cuales se basa el presente trabajo de investigación son los relatos autobiográficos que se relacionan

con las narrativas. Para la recolección de datos se tuvo en cuenta entender la autobiografía como una tradición metodológica hermenéutica, la cual parte de la experiencia individual, de las narrativas de vida que conlleva a una comprensión del contexto en el que se despliega la manera en que un ser humano percibe, crea y reconstruye la realidad.

Para aclarar la idea anterior, podemos tomar el ejemplo del escritor y periodista Alfredo Molano que en su libro “Los años del tropel” presenta la violencia vivida en nuestro país en los años 50, leída e interpretada por un maestro conservador, que el autor intenta comprender a través de las narrativas que cuenta el personaje protagónico de la historia.

Sin embargo la narrativa en general, está focalizada en el autor, esto quiere decir que aunque este recurra a analizar e interpretar narraciones ajenas, el peso y real valor en la construcción de lo que ocurre, o se piensa que pasó, está en la concepción propia de quien realiza el estudio analítico y comprensivo.

De acuerdo a Joan Pujadas (2000) en su artículo “el método biográfico y los géneros de la memoria” resalta el hecho de recuperar el método biográfico como una forma de revalorar al actor social tanto individual como colectivo, es decir en éste caso al maestro y a sus estudiantes, ya que los caracteriza como sujetos de configuración compleja, o como protagonistas de las aproximaciones que se quiere hacer de la realidad social, la escuela. A través de las biografías se profundiza acerca de las personas y de lo que los grupos e individualidades hacen, piensan, dicen y especialmente son, con finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad que los circunda.

Hoy en día el método autobiográfico se concibe como un instrumento complejo, donde de manera literal, la persona que relata su historia reordena y le da hilo a una serie de situaciones personales, en las que se recopila la información que será la fuente de análisis de esas situaciones, desde una mirada personal. Por eso los datos recogidos de manera autobiográfica permitirán comprender como el

docente construye sentidos y significados a partir de sus relatos de vida, relatos evocados a vivencias y situaciones narrativas y como éstas se relacionan con sus prácticas de enseñanza, eso se evidencia a través de las narraciones, de la escritura espontánea del docente investigado (el mismo investigador), esas narraciones imprevistas son los datos que se analizan.

Además, para identificar el acceso autobiográfico, es necesario tener en cuenta lo que Pujada (2000) se refiere como documentos personales. "...se describe cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su investigación y que posea, sobre todo, un valor afectivo o simbólico para el sujeto analizado, junto a la función de detonante del proceso de rememoración de los acontecimientos pasados." Estos documentos personales pueden ser fotos, películas, cartas, revistas, dibujos, que conectados con el relato oral dan cuenta de procesos, hechos, sucesos que han marcado de alguna manera la vida de quien se centra el estudio de análisis.

6.1.3. Narración de la experiencia a manera autobiográfica

En este aparte el docente realiza algunos relatos autobiográficos que parten desde su niñez, pasan por su adolescencia, luego como adulto desde el ámbito personal, familiar y profesional, termina con algunas historias de sus prácticas de enseñanza como docente narrador.

6.1.4. Categorización de la reconstrucción de la experiencia

Esta investigación de tipo cualitativo que busca la comprensión de una realidad desde la complejidad a partir de un proceso inductivo en la que no existen unas categorías preestablecidas y donde se puede generar teorías a partir de los datos recogidos, en este caso los relatos autobiográficos del docente, donde lo que se busca es analizar dicha experiencia y a partir de la interpretación del relato autobiográfico surjan unas categorías emergentes que nos pueden dar cuenta de las múltiples relaciones que se dan a lo largo de la vida del docente como niño, joven,

adulto vida familiar y adulto vida profesional; y que lo constituyen como un docente narrador que logra permear sus prácticas de enseñanza.

Es por ello que se toma el análisis de contenido como el método que nos permite adentrarnos entendido este como “una técnica que permite a los investigadores hacer inferencias basándose en características específicas que ellos identifican objetivamente en los mensajes” (Holsti, 1967 citado por Piñuel, 2002).

Esta técnica se efectúa a partir de la lectura de todas las experiencias narradas por el docente. En primer lugar se realiza una lectura que permite evidenciar las unidades de análisis, en este caso se tomaron frases, oraciones o párrafos donde se identificaron unos tópicos generales, estos fueron

- a. La experiencia como docente narrador: aquí el docente cuenta, como instrumento de investigación, la historia de su vida, y como ese relato evidencia y caracteriza la narración como un eje que atraviesa sus prácticas de enseñanza.
- b. El docente que con su estrategia narrativa posibilita relaciones afectuosas sobre las cuales los niños leen y escriben textos narrativos, desde una sensibilidad estética con lo literario.
- c. Los sentidos y significados de enseñanza dados y comprendidos desde la narratividad.
- d. Conceptos de escritura

Luego de ello se hizo una codificación de los relatos autobiográficos según estas categorías, se realiza la definición operativa a partir de una búsqueda teórica y relacionada con lo encontrado en los relatos. Asimismo se encuentran unas subcategorías que permitieron hallar relaciones más exhaustivas.

Se evidencia ello con el siguiente ejemplo:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<p>Relaciones y estrategias de la enseñanza de la escritura y la narración: Son el tipos de relaciones e interacciones de los diferentes actores, maestro- estudiante, estudiante maestro, y estudiante-estudiante que deben corresponder a unos niveles de responsabilidad y compromiso mutuos. Brousseau, G. (1981). Estrategias: acciones y decisiones que toma el docente en un contexto histórico social para motivar, acercar y promover la narrativa en los niños.</p>	Despertar el interés por la escritura
	Reflexión inicial de maestro con un par académico
	Tanteos y suposiciones sobre el acto de enseñar escritura
	Narración desde el cuerpo
	Escribir sobre experiencias de la vida.
	Se narra lo que a diario se cuenta, se escucha y se percibe.
	Promover la escritura de textos narrativos
	La narración se comparte, esto le da un sentido y significado a lo que se cuenta.
	Leerle y compartirle al grupo la producción textual.
	La experiencia de la lectura en voz alta se desarrolla a manera de taller teatral.
	La lectura en voz alta no es solo el acto de leerle a otros, sino que se estructura y complejiza una manera de pensar. (Bruner)
	El ensayar y preparar la actuación recrea escenarios posibles.
	La narración como eje.
	Promover la narratividad
	Maestro: enseñar con imaginación
	Hacer de la televisión un texto narrativo que puede ser criticado, analizado e interpretado.
	Estrategias: la lectura en voz alta suple la apatía hacia la lectura.
	Construcción de historias a partir de la relación con otras asignaturas.
	La narración para captar la atención e interés de los estudiantes.
	<p>Relaciones: Los sentidos y los significados que se construyen social y culturalmente se establecen a partir de una interacción corporal.</p>
Relaciones: El teatro tiene un vínculo generoso y fructífero con la narración.	
Relaciones: Se establece una relación creativa entre el actor y su personaje a través de ensayar los diálogos.	
Relaciones: La relación entre actores, que en su mente recrean mundos posibles, establece una relación que complejiza los sentidos y significados que cultural y socialmente se construyen.	
<p>Relaciones: La cultura y la vida en sociedad son redes y relaciones entre distintas maneras de expresión humana.</p>	Relaciones y estrategias: el docente opta por decidir y tener la iniciativa de lo que quiere hacer en su clase. Esta iniciativa parte de su experiencia.

	Relaciones y estrategias: el docente a través de su práctica hace descubrimientos que cambian su manera de enseñar.
	Relaciones y estrategias: la espontaneidad debe tener un lugar y valor en la escuela.
	Relaciones y estrategias: la narración capta la atención del estudiante. El docente no prepara los cuentos que narra en clase, porque estos están alimentados por una experiencia vasta con la narratividad.
	Relaciones y estrategias: el docente en su práctica hace lecturas de los estados de ánimo de sus estudiantes y así mismo procede en la interacción con ellos.
	Relaciones y estrategias: la escuela es una fábrica que debe generar sujetos productivos para la sociedad.
	Relaciones y estrategias: el docente normativiza su relación con el estudiante a partir de dichos populares.
	Relaciones y estrategias: se establecen interacciones dialógicas entre profesor y estudiante que posibilita la concertación
	Relaciones y estrategias: hacer de la literatura infantil la construcción de un montaje teatral
	Relaciones y estrategias: distintas maneras de sensibilizar creativamente al estudiante con los personajes del cuento.
	Relaciones y estrategias: la escucha es recíproca, tanto el estudiante como el profesor se han de escuchar
	Relaciones y estrategias: instrucciones para escribir un guión. pero libertad para escribirlo como a ellos (estudiantes) les parezca.
	Relaciones y estrategias: las acciones de los estudiantes conlleva a propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje.
	Relaciones y estrategias: el estudiante no teme en participar, expresa lo que piensa sin temor a equivocarse.
	Relaciones: el niño no es propositivo en la construcción de mundos posibles a través de la narración televisiva.
	Relaciones: la lectura en voz alta esta provista de técnicas que se afianzan en el disfrute.
	Relaciones: la lectura en voz alta motiva
	Relaciones: escuchar con encanto.

6.1.5. Interpretación crítica de la experiencia teniendo en cuenta los objetivos específicos.

Luego de la codificación se realiza una organización de la información con las definiciones operativas de las categorías y los datos para realizar el análisis de la información a partir del método de triangulación donde se revisa la información, se realiza una interpretación y se establecen las relaciones con la teoría lo que permite generar hipótesis, generalizaciones y/o explicaciones.

6.1.6 Conclusiones y proyecciones

Se presentan algunas reflexiones a partir del análisis realizado desde las cuatro categorías enunciadas anteriormente y se plantean algunas sugerencias que permiten encontrar más caminos hacia la narratividad y las prácticas de enseñanza.

7. NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA A MANERA AUTOBIOGRÁFICA.

7.1. *El docente narrativo*

No quisiera parecer un triste constreñimiento sensitivo de recuerdos abnegados por la desolación de mi pensamiento anestesiado en un instante en que percibí la realidad. Lo que realmente me colma de suprema impaciencia, es escribir un relato de vida, en el cual se someta a una reflexión profunda cada acto narrativo.

Consideró que está a mi alcance describir, no en su forma precisa, pero sí en su contorno hermenéutico, las eventualidades de un paradigma que se postra como la respuesta a inquietudes y preguntas que se agolpan en su despiadado afán por desaparecer de mi memoria. Por eso ejecuto la acción de la palabra que cobra sentido al ser escrita. No para recuperar lo perdido, sino para restablecer lo que acontece. Y en éste breve momento me doy cuenta que soy voz de un lejano eco, que rebotando contra los riscos de lo obtuso, se abren paso hacia una indescifrable epidemia de sucesos que necesitan ser evacuados a través de la palabra que se narra, para así salvarme de lo perecedero, de lo implacable, de lo inmediato.

Entonces sería perentorio comunicar, a manera de confesión, que mis primeras aproximaciones al acto de enseñar a un grupo de niños fueron tanteos y suposiciones de lo que podría ser la enseñanza de la escritura. Pues mi experiencia formativa como docente no estuvo enmarcada por estar a la vanguardia de las pedagogías y didácticas que contemplan el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza actuales en materia de enseñar a escribir, sino se subrayaron en la orientación de enseñar a educar el cuerpo en prácticas cinestésicas. Menos mal, que ésta génesis experiencial de la práctica de enseñanza estuvo apoyada y guiada en un trabajo en conjunto con un par académico. En estos encuentros con el par académico se planeaban las clases de manera interactiva bajo el calor humano de un aprendizaje mutuo.

A partir de las clases que planeaba junto con mi par académico se fue estructurando diseños didácticos que buscaban a través de su apuesta secuencial, despertar y motivar el interés en el niño por la escritura. Pero sobre todo, me di cuenta que el niño le encontraba un goce exquisito al acto de escribir sobre experiencias de vida. Y fue así que empezó una amalgama de episodios didácticos donde lo que impulsaba las prácticas de enseñanza era promover la escritura de textos narrativos.

A la vez observé que los niños se interesaban por la escritura de textos narrativos a partir de un contagio mágico de un profesor enfermo de imaginación. Ésta bella enfermedad, empezó a encubarse desde cuando era tan solo un niño. Recuerdo que en ese entonces no me gustaba asistir a la escuela, porque había una profesora que me pellizcaba el brazo por no saber dividir, y confieso que solo vine aprender a dividir cuando me tocó enfrentarme con la práctica de enseñar ésta operación aritmética. Pero fuera de la aversión que desarrollé hacia la escuela, como un espacio de castigos y reprimendas, tenía el gusto y la dicha por compartir tiempos lúdicos y espontáneos con mis amigos de barrio.

Claro, en las mañanas no iba a la escuela y me la pasaba tirando piedras a un estanque gigantesco que quedaba en el centro de un parque llamado La Villa, allí alimenté la capacidad de reflexionar sobre la vida. En las tardes me encontraba con algunos compañeros para jugar “yermis” o ponchado. Pero lo mejor era las noches, allí nos convocaba la práctica colectiva de jugar “a las propagandas”, actividad lúdica que consistía en hacer mímicas para que el equipo contrario la adivinara. La condición del juego era que no se podía pronunciar ninguna palabra, lo único aceptado eran los gestos y movimientos con el cuerpo. En ese espacio el cuerpo se convertía en un narrador, alguien que cuenta una situación vivida por todos nosotros como televidentes. Y del cuerpo que expresa y comunica se podía extraer información, como pistas que llevaban a nombrar el producto de la propaganda, o el título de una película o de cualquier programa de televisión.

Ésta experiencia lúdica de representar con el cuerpo la estructura de un programa de televisión, me inicio en el arte escénico. Pues contar una historia no es solo lo que se cuenta con la palabra verbalizada, pronunciada oralmente, sino los sentidos y significados que construimos social y culturalmente a través de un cuerpo que interactúa con otros cuerpos. Con los gestos y movimientos del cuerpo éramos capaces de narrar un suceso, un acontecimiento televisivo. Así se evidenciaba que el narrar son actos conscientes, donde prevalecen las intenciones y vicisitudes de lo que a diario, en un transcurrir de la existencia se vive para ser contado, escuchado y percibido.

Luego de durar noches enteras jugando a las propagandas, y en las que mi papá nos llamaba “para dentro” en calzoncillos, vino la hermosa época de las obras de teatro. Los montajes teatrales fue una experiencia de vida formadora y transformadora, así como lo expone Larrosa (2003); un viaje cargado de sueños, esperanza, momentos inesperados y de incertidumbre cósmica. La experiencia de los montajes teatrales y sus presentaciones en distintos lugares del país, incitó el emprender el viaje que formaría y transformaría mi consciencia en el reconocimiento de que los textos literarios son voces que narran historias, las cuales se pueden retomar, reconstruir y convertirlas en voces orgánicas, corporales, que ayudadas por percepciones que se tiene de la vida en sociedad, de la historia de esas vidas y sus maneras intrincadas y complejas de participarse unas con otras, fue acoplando y estructurando sentidos e intenciones en el por qué y para qué leer textos narrativos. En el caso de los montajes y presentaciones de las obras percibí, que los textos narrativos se pueden reescribir al momento de que se planea, diseña y ejecuta un guión para una obra de teatro.

El entrar en contacto con el mundo del teatro, me ubicó en el centro de una vida generosa y fructífera con acontecimientos narrativos. Pues viviendo el teatro, me encontré con personas (cuenteros) que a través de la narración oral contaban historias sacadas ya fueran de un libro, o de una tradición oral de cuentero a

cuentero, o de la experiencia de vida que a través de resignificaciones y sentidos narrativos adquiriría forma y sustancia secuencial para ser compartida. También, retomando lo de planear y diseñar el guión para el montaje de la obra de teatro, me puso en contacto con la lectura en voz alta, pues en el grupo de teatro al que pertencí durante mi adolescencia en tiempos de escuela secundaria, y junto con la fortuna de contar con un maestro apasionado por el teatro, no de escuela, pero sí de la vida misma, y en concordancia de acordar cuál sería el proyecto teatral de ese año, a mediados de febrero nos reuníamos como grupo y equipo de trabajo. Todos llevábamos propuestas de lo que podría ser el montaje. La presentación de la propuesta se hacía a manera de síntesis, pues quien presentaba la propuesta, debería tener en mente y en papel la estructura narrativa de la historia que se quisiera asumir para el diseño y ejecución de su montaje teatral, y esa estructura se la comunicaba al grupo.

Recuerdo, y para empatarlo con lo que decía, que el teatro me puso en contacto con la lectura en voz alta, cuando se escogía un texto literario, que casi siempre fueron cuentos latinoamericanos, nos dábamos a la tarea grupal de leerlo en voz alta. No solo se tenía que leer el texto literario en casa, sino que también lo teníamos que leer en grupo. La lectura en voz alta en grupo, se aprovechaba como un taller de gestualización y vocalización para nosotros los actores. Al igual, la lectura en voz alta del texto literario, ayudaba a reestructurar la historia en sus componentes vivenciales, sobre todo daba pistas para los soliloquios y monólogos interiores, que era algo que le gustaba a nuestro profesor de teatro. Con el teatro aprendí a caracterizar los personajes, a reconstruir tiempos y espacios del cuento que se leyó, a ubicar la trama del texto y a detectar que finales no hay uno solo, sino paradójicamente son infinitos.

Con el teatro leer y escribir tenían sentido. Se leía para conocer y se escribía para comprender. Lectura y escritura motivaban a imaginar mundos posibles. Por un lado se leía para conocer la historia, conocer la narración de lo que se cuenta allí en el texto literario, y se escribía para recuperar la historia narrada, complejizarla en sus

elementos narrativos, reorientarla y organizarla para construir el guión. El guión viene a ser la interpretación del texto narrativo. Con la interpretación de la narración leída, se pasaba al juego de la comunicación. Ahora interactuaba mi “yo” con el “otro yo”, casi que literalmente, lo que es una historia escrita sobre un papel adquiría vida al momento que se ponía en marcha los ensayos dialógicos que implican el montaje de un obra de teatro.

A partir del guión el actor durante el proceso de ensayar y preparar su papel, configura representaciones mentales que le ayudan a situarse en un espacio y tiempo probable, abstracto. Esa probabilidad de un mundo imaginado por el actor, a partir de lo que le sugiere el guión, es lo que alimentará, posteriormente, el encuentro con el otro. Será el andamiaje para sustentar una relación dialógica entre los actores, quienes en su participación colectiva en el espacio del escenario irán construyendo la historia, una historia que se cuenta con la voz, con los gestos, con el cuerpo, una historia que tiene una intención, que plantea desequilibrios e inestabilidades emocionales en la manera como histórica y humanamente hemos aprendido a convivir, es decir, a vivir en sociedad, y a producir símbolos, sentidos y significados culturales.

7.2. La escuela no posibilita darle sentido a la vida, la narración sí.

El no encontrarle sentido a la experiencia de vivir la escuela, se contrapone al hecho de que narrar ese sin sentido de la escuela aporta un significado invaluable a lo que es vivir la vida en sociedad. Y ésta narración de la escuela puede iniciarse con el perenne recuerdo, que para aprender tenía que aguantarme pellizcos y jalones de orejas de la profesora. Pero igual ese maltrato físico no me importaba, porque sabía que en algún momento llegaría la noche.

Lo que me gustaba de la noche, era que jugábamos a las “propagandas”.
Actividad lúdica que me inicio en la teatralización de lo que somos; seres que

creativamente reproducen lo que social y culturalmente, con base a una historia, está constituido, es decir modelamos lo que percibimos a través de la narración. Este modelar y reproducir la realidad cultural de una sociedad, me mostró la senda de lo que significa poder recrear una historia. Con el juego de las “propagandas”, aprendí a contar historias con mi cuerpo, historias que así fueran modelo de un dispositivo de control, como es la televisión, advertía lo histriónico y creativos que podemos llegar a ser cuando de hacernos entender se trata, ya que el juego de las “propagandas” es expresión mímica que pone en escena el contar una historia, de narrar un acontecimiento, uno, que así sea con el objetivo de crear una necesidad para consumir el producto, no importaba, pues lo que nos interesaba a la edad de los 10 años era jugar.

El juego de las “propagandas” inicio un exigirse en la improvisación, pues la propaganda tan solo establecía el tema, y lo que le seguía era desplegarse en maneras y formas corporales en lograr contar una situación particularizada por la cultura del consumo. Pero ésta improvisación fue lo que enriqueció después el ensayar las escenas y recrear situaciones de vida que cuentan una historia bajo su forma representativa y artística del teatro. Y la experiencia de inventar historia para ser contadas con el cuerpo, gestos y palabras, hizo el que ahora esté sistematizando mi experiencia. La experiencia de un docente que enseña a partir de su formación narrativa, para contagiar de narración a sus estudiantes.

7.3. Esto paso en mi primera vez como docente.

La experiencia narrativa, la he construido desde diversos acontecimientos, entre ellos, el hecho de cómo me acerqué a la enseñanza del lenguaje. Esto empieza cuando me encontraba como profesor de Educación Física instruyendo a niños y jóvenes en la disciplina y el asumir la prescripción de lo que el profesor demanda. Así, los días transcurrían y yo como profesor seguía empeñado en acumular actividades físicas que ocuparan la hora y media, que era el tiempo destinado a la clase de educación física en la semana por curso. Hasta que en un transitar

intempestivo, un día no opté por sacarlos a la cancha a correr y dar saltos sino quería interactuar con ellos, así que decidí narrar a los estudiantes un cuento de mi autoría a través de la ancestral práctica oral de la narración, ésta actividad fue sorpresa para mí y un descubrimiento esencial en mi práctica docente: los niños durante el tiempo y el espacio en que se contó la historia quedaron absortos en una atmósfera de completa laxitud. Estaban entre una sensación de felicidad y tranquilidad expectante. Esta experiencia me involucró con la didáctica de la lengua.

A partir del momento que narré el cuento a los niños de grado segundo, empecé a darme cuenta de la fuerza motivadora de la palabra. Pues no dejaba de escuchar, al interior de la institución educativa, expresiones de los maestros: “los niños son indisciplinados”, “los niños no escuchan”, “los niños no prestan atención”, entre otras. Y de repente se expone ante mí, que los niños sí escuchan, sí prestan atención, no son indisciplinados, solo necesitan prácticas que capten su atención.

7.4. No planear las clases, mejor narrar.

Hoy encontré a mis hijos durmiendo debajo de la cama. -¿Por qué lo hacen?- les pregunte. -Porque queremos experimentar algo diferente- contestaron.

El profesor tiene un conflicto entre la necesidad que le subyace el programar, planear y diseñar las clases, y lo irreconocible y poco apreciado de la espontaneidad. Sus narraciones, cuentos improvisados, son la fuente inagotable de tener a los niños interesados en escucharlo. A la vez, a través de un juego de palabras donde les pone sobre nombres a sus estudiantes encuentra lo divertido y gracioso que resulta el interactuar con ellos. Los niños le escriben cartas al profesor donde le dicen “el profesor chistoso”. Al profesor le gusta hacerles muecas a los niños, pues ellos sienten la felicidad en un gesto. El profesor escucha cual queja le llega a sus oídos y con ellas ejecuta un plan de acción que culmina en interpretar las maneras como se relacionan las personas.

El profesor realiza lecturas de textos literarios infantiles en voz alta, en algunos casos, cuando la historia leída fue de su interés le solicitan que les lea de nuevo, no la misma lectura, pero sí otro libro. El profesor al leerlo se da cuenta que muchos de sus alumnos ya perdieron el agrado de escucharlo y prefieren ponerse a hacer otras cosas menos a escucharlo, así que el profesor cierra el libro, lo deja sobre el escritorio y empieza a preguntarles cosas dichas en los libros leídos, sobre todo del que pusieron atención.

El profesor percibe que los niños están dispersos, distraídos y les cuesta seguir instrucciones. Así que se los lleva al patio y le hace una clase de educación física de unos 20 minutos, y al volver al salón retoma la clase. Allí, muestran cara de alegría y satisfacción. Acaso de esto no se trata la educación, de hacer felices a quienes tanto les toca padecer en su condición de pobreza.

La escuela donde trabaja el docente, es un lugar que tiempo atrás fue un batallón. Por eso los salones del costado izquierdo, de adentro hacia afuera, no tienen ventanas, tan solo un pequeño recuadro por donde se alcanzan a colar unos cuantos rayos de luz. Las ventanas, viejas estructuras insertadas a fuerza de corromper cualquier sueño de libertad, son diseños geométricos tapizados por unos barrotes y rejas que le dan toda una ambientación de recinto presidario a la escuela. Al pasar el tiempo, la escuela manifiesta algunos cambios en su arquitectura, diseños y formas que adecuan el lugar para que los niños y profesores puedan cumplir de manera eficiente, con lo que les demanda la sociedad, ser sujetos productivos.

Pero aun así, la escuela no pierde su aroma de encierro y sabor a enclaustramiento. Los niños que tiene a cargo el profesor son 40. Ahora que aparece el número 40, es que el profesor piensa acaso si los niños no son más que eso, un número. Un número que puede descender o ascender de acuerdo a la circunstancia forzosa que despliega la miseria, hacer de grupos de personas la flotabilidad de sus existencias. Pues su condición social y económica, los llevan a la necesidad de ir de un lugar para otro. Ésta falta de asentamiento, de poder arraigarse a un lugar, de

echar raíces, es muestra pertinente de la condición de desplazamiento a que se han visto sujetas a padecer muchas familias de éste país. Pues el desplazamiento no es solo el campesino que le toco salir huyendo de su tierra, porque un grupo armado llegó a amenazarlos que si no desalojaban los asesinaban. El desplazamiento también acontece en la ciudad, cuando un grupo de personas, que pertenecen a la misma familia, se vieron obligadas a salir de su casa porque una avalancha amenazaba con ocultarlos, o porque sus hijos son señalados por paramilitares como delincuentes y marihuaneros, o porque el padrastro abusa sexualmente de las hijastras cuando la mamá de las niñas tiene que irse para el trabajo, y por estas circunstancias las niñas deciden huir de la casa. O por muchas más razones que precipitan la humanidad a un desagüe de podredumbre y estupidez.

Los niños del profesor son pocos los que viven con sus dos padres biológicos. La mayoría están desvinculados de un origen, de una identidad filial. Unos viven con sus abuelos, quienes prácticamente al nacer se hicieron cargo de ellos, otros viven con sus tíos, hay algunos casos que el padrino o la madrina fue quien se hizo cargo de ellos, y otros muchos donde es la madre, ella sola quien está como cabeza de familia, bregando a ver cómo les lleva una agua panela antes de irse a dormir. Pero es aquí, que cuando el profesor en un espacio que se llama tertuliano la vida, escucha anécdotas y experiencias en la que ellos viven, como lo escribió Eduardo Galeano, en el ojo del huracán.

Unos cuentan que el papá le pega a la mamá porque le encontró la rodilla raspada a la hija. Otros dicen que su mamá los levanta del piso de las mechas cuando ellos tropiezan y caen. Hay quienes comentan que su padrastro lo amenaza con quemarle las manos si vuelve a perderse un solo peso de la casa. Hay una niña, con los ojos enjuagados por las lágrimas, que narra cómo su madre se la pasa todo el día, más preocupada por verse bonita para el novio que ponerle cuidado a ella y a sus otros tres hermanos. Unos dicen que su hermano mayor se fue de la casa y nunca más volvieron a saber de él. Otra cuenta que su abuelita no la quiere, la trata de chinita maricona y metida. Pero hay quienes dicen que nada les pasa en la casa,

que todo está bien, y son quienes en el espacio de tertuliano la vida solo quieren reír con el compañero de al lado, compartir cartas de alguna serie animada o simplemente jugar.

Algunos de los niños del profesor no se bañan, otros tienen piojos, hay quienes llegan con el uniforme sucio y oliendo a orines, pero sobre todo llegan corriendo y en una trifulca de apostar quien llega primero. Los que llegan primero cuentan las filas, pues de acuerdo al día están clasificadas, y así, si sobra refrigerio se reparte según la fila que le corresponde en el orden del día. En la escuela se implementó el reciclaje como un proyecto transversal, así que las bolsas del refrigerio se recogen en una canasta para ser recicladas, varios de ellos solicitan servir en la causa de conducir la canasta al punto de reciclaje, el profesor colocó la norma de los dos primeros que se confiesen serán los primeros en arrodillarse, es decir, los dos primeros en pedir reciclar serán quienes reciclen.

El profesor todos los días en la primera media hora de clase les lee en voz alta, pero en correspondencia a una serie de interacciones dialógicas, decidió junto con sus alumnos, que un día de por medio él les leía, y los otros días, ellos leen. Algunos levantan la mano preguntando si hoy van a ensayar la obra, a lo que le contesta el profesor: -claro care papa- y entonces se escuchan voces de entusiasmo y alegría.

El profesor les leyó un libro de Jairo Aníbal Niño cuyo título es *Indo, Razzgo y Zaz*, y sobre esa historia, que allí se cuenta, ha empezado a montar una obra de teatro. Para la obra ellos dibujaron los tres personajes e hicieron su corporeidad en plastilina. Sobre los tres personajes se inventaron una historia alrededor de lo que les ocurre después de finalizado lo que se narra en el libro. Para el ensayo de la obra de teatro, previamente se lee la parte que se quiere trabajar como expresión actoral. Ellos escuchan atentos, el profesor favorece la comprensión de la lectura a través de unas cuantas preguntas, las cuales ellos responden de manera magistral. Es así que el libro no se lee una sola vez, sino muchas veces. Después de algunas sesiones en

que el profesor les comenta como se puede escribir un guión para teatro, él les sugiere a los niños que escriban uno para el segmento del libro que se leyó. Es así como una niña escribe: “Y Razzgo entra al escenario y empieza a llorar busca su mamá. No la encuentra y sale del escenario.” El profesor lee en voz alta lo que escribió la niña, y ve en ese fragmento una oportunidad para que jueguen a demostrar la manera expresiva en que un tigre cachorro lloraría porque se encuentra perdido. Muchos niños se atreven, los que lo hacen sienten un poco de vergüenza y los otros miran en medio de risas desaforadas. El profesor a quienes participaron de la muestra expresiva les pide que escriban como se sintieron. Ninguno se sintió como un niño perdido. Lástima era lo que quería que escribieran.

El profesor les lee un poema que él se inventó en homenaje a Policarpa Salavarrieta. Lo lee para el día de la mujer. Ellos lo escuchan con atención, ya menos son los que se dispersan y se distraen durante la lectura, pues, que el profesor les lea se ha convertido en un ritual. Luego de leerles el poema hace preguntas sobre el contenido del poema, sobre todo de algunas figuras literarias y los niños contestan verbigracias y ocurrencias de lo que su imaginación es capaz de sondear. El que “llovió lodo de fuego y metal sobre el silencio de una mujer,” anuncia participaciones, como que alguien cogió lodo de un volcán y lo lanzo a escondidas de la mamá. O que cayeron meteoritos y eso hizo que la mujer se callará. Luego les explica lo que quiso anunciar con la figura literaria y así mismo hace con varias de ellas, extraídas del poema. Luego les reparte hojas, a lo cual algunas niñas se arrojaron sobre el profesor como si quisieran un autógrafo de él, pidiéndole que se las dejara repartir al curso. El profesor escoge las dos primeras por aquello de la norma, quien primero se arrodilla, primero se confiesa.

Con las hojas en sus poderes, les dice a los niños que escriban un poema en homenaje a la mujer y hagan un dibujo. Varios escribieron en homenaje a Policarpa Salavarrieta. Y el dibujo que escogieron fue representar el momento de su fusilamiento. Lo hacen porque les impacto; o porque culturalmente la violencia es cercana a ellos; o porque nuestra condición humana acontece en el delirio de

experimentar la muerte. No sé. Pero algo cercano con la muerte en sus vidas fue lo que los movió a dibujar el fusilamiento de Policarpa.

7.5. *La experiencia como docente narrador.*

Para empezar, sobre lo que quiero narrar, he de manifestar que en gran parte es una confesión. Y en éste sentido de lo confesable, voy a decir que el narrar historias tiene una cuota muy alta que pagarse, sobre todo con ser valiente. Y parece que la valentía no es una fuerza emocional que me acompañe, lo que va a dificultar un poco la escritura narrativa de lo que quiero confesar. Digo que narrar es un acto de valentía, porque de alguna manera, quien escribe la narración se expone, se evidencia, se muestra en la magnitud de los significados y sentidos que refieren su forma de ver el mundo, y de pronto, en esa manera de percibir el horizonte de la vida aparece contemplaciones y reflexiones que no cuadran con estereotipos, códigos o parámetros de una sociedad acostumbrada a la certidumbre de lo seguro, de lo comfortable, de lo satisfactoriamente necesario.

Por otra parte son muchas las acciones que se consagran a develar el destino de la palabra que cuenta, que narra, que comunica historias. Esas palabras se abordan desde un compendio musical de algarabías y ruidos recopilados por alguien motivado a contar algún suceso o acontecimiento surgido de la experiencia. Éste deseo de narrar, de contar historias, me es un tanto complejo recordar de donde viene dicho interés. Pudo ser de un adulto que se hizo amigo de los niños a través de la narración oral, o de una novia que se desempeñaba de manera magistral con la palabra. O de una madre que supo contagiar su emoción por contar historias a través de la expresión corporal y la puesta escenográfica. Igual creo que todavía no importa de donde venga éste entusiasmo por la palabra que se dice constructora de mundos posibles, pero lo que sí asegurare con toda devoción es que amo escribir y contar historias.

Ahora mismo estoy contando una. No sé con certeza si tenga un orden premeditado, o una organización sistemática que la justifique. Pero lo que sí tiene, en toda su extensión literaria es una verborrea de experiencias significativas. Mi psiquismo advierte que hay un lenguaje dentro de mi ser, que estructura y le da forma a una sucesión de acontecimientos y saberes que se postran sobre el camino, como anécdotas transformadas en historias fantásticas. Ellas recorren el tiempo y espacio de aula que se abre a la expectativa de la escucha. Pues a partir de mi experiencia como docente me he percatado que el niño es voz y es palabra. Él anuncia su llegada y su existencia a éste mundo a través del lenguaje. Por eso, un hecho sin igual que alcanzo a descifrar en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Distrital colegio Canadá, es que la motivación por la narración se circunscribe en el papel protagónico que sostiene el maestro con sus estudiantes. El maestro narrativo es aquel que ha explorado el lenguaje en sus probabilidades de contar historias. Y contar historias a un grupo de 40 niños significa que el maestro ha buscado encontrar una experiencia con la palabra. Tener una experiencia con la palabra no es lo mismo que experimentar con ella en la medida de concebir la abstracción de las ideas y la verificación de dichas ideas en un marco metodológico brindado por la racionalidad científica.

La experiencia con la palabra es libertad de expresión, es salir, es explorar el mundo en sus posibilidades narrativas. Así la narratividad como experiencia se separa de lo prescriptivo, de la normatividad, de todo tipo de control y se abre camino por lo insondable, por lo inefable, por lo incalculable. Y esto quiere decir que el lenguaje narrativo amerita ensayo y error. En la narratividad no hay espacio para la exactitud. Con la narración, es un deber ser el equivocarse, pues cuando se narra, el profesor a través de las historias, que ponen en escena imaginativa las vicisitudes, conflictos y emanaciones humanas, como el que “alguien forme pelea con el presidente porque éste se acostó con la esposa mientras los niños estaban dormidos”, no demuestra otro asunto que narrar es contar una historia, cuyo tema central son las cosmovisiones, presupuestos socio-culturales, premisas fundamentales, ideologías y prejuicios de lo que estamos hechos como humanos, de

lo que nos constituye como especie que interactúa, piensa, dice, habla, pregona y divulga lo que piensa y siente en una acumulada experiencia de tradiciones verbales.

¿Y qué narramos? narramos de lo que estamos hechos, de la palabra que emprendió un viaje desde algún lugar hasta nosotros. Narramos lo que escuchamos. Y de lo que yo estoy hecho, como docente que acoge la narración como un medio para comunicarse, son de las voces que odie y ame, de quienes me hicieron llorar, de los programas de televisión, de las películas de cine, de las reflexiones que compartía con mis compañeros de barrio al tratar cualquier tema bajo la luz de las estrellas, de las discusiones y disertaciones filosóficas que se suscitaban al calor de un plato de comida en la mesa familiar, de las apuestas que aparecían con la cofradía de demostrar quien tenía la razón en lo acontecible de algún destino.

No sabría decir con exactitud qué fue lo que me motivo a ser un pionero de mi vida, a quien le gusta escribir, contar y leer historias. Pero lo que sí diré, es que me gusta hacer de la palabra narrativa una experiencia de vida. Y ahora que lo pienso más detenidamente comienzo a vislumbrar un pasaje histórico de mi existencia que fue determinante para hacer de la narración una experiencia. Y es el cine. Siendo un espectador de películas, halle el sentido que formaría y transformaría mi vida como narrador. Y aquí valga la aclaración; narrador es aquel que está en contacto con la palabra que cuenta historias, sea que solo las lea de un texto, la escriba para que alguien la lea, o la cuente con la fresca y relajada concomitancia de describir una situación de la vida en sociedad, o la cuente con la fuerza propulsora para construir mundos posibles que posee la imaginación. Sea la razón que sea, o la intención que se busque con la narración, mi experiencia como narrador, ese que hace conciencia de las historias que se cuentan, amplifico la narración del mundo, a través de las películas.

El cine llegó a mí por medio de la película *Rain Man*, protagonizada por Tom Cruise (Charles Babbitt) y Dustin Hoffman (Rainmond Babbitt). Recuerdo que fue una película que me costó ver, porque en ese entonces, cuando la estrenaron yo tenía alrededor de 10 años, edad en la que me interesaba eran películas de acción o

animadas, nada que ver con dramas, o películas que hablaran de la sensibilidad humana. Del pueblo que yo vengo, la resguarda un estigma cultural, de que es una urbe pequeña alimentada por los frutos del arte. Ese estigma cultural de alguna manera, que no logro todavía descifrar, me infundió de fuerzas anímicas para acobijarme de la luz del lenguaje narrativo y dejarme dormir al calor de una historia.

Mi primera película es la historia de un aburrimiento obligado. Acontece que estando a más de la mitad de la película, de repente se produjo la implosión de desánimo que era de esperarse sucediera. A mis compañeros y a mí, nos apoderó un sentimiento insufrible de cansancio visual, ya no queríamos seguir atados a una silla presenciando aforismos tenues e inconclusos de seres humanos que padecían la oblicua metamorfosis de una vida sin entusiasmo ni interés de su propia existencia. Pues para lo que habíamos sido entrenados como espectadores cineastas, eran de imágenes de guerra, combate cuerpo a cuerpo, y sangre, mucha sangre de cuerpos mutilados. Esas complicaciones de herencias y hermanos con necesidades materiales, que conlleva a un despliegue de arsenal emocional estratégico, no hacía parte de nuestro repertorio. Así que era de esperarse, que en cualquier momento se iniciará el éxodo de la sala de cine. Pero aquí es donde comienza la historia de mi disfrute apasionado por las películas. En un inquieto e incierto instante, varios de mis compañeros se acercaron a persuadirme de que los siguiera hacia el umbral de la puerta, a lo que yo me pronuncié de manera fehaciente. -Lo siento mucho pero no me iré hasta que la película se termine.- El carácter y la obstinación de mis palabras los dejó perplejos, en cambio a mí, me instauró en la complicidad que esconde el ver una película en silencio y soledad absoluta. En ese sentido, ver una película es como leer un libro. Claro, si la intención es dejarse afectar por el texto. La experiencia de conectarse con una historia, es algo que solo le acontece a cada uno de nosotros. Nadie vive la experiencia de otro.

Aunque fue una película que no goce para nada, que no entendí, que para comprenderla la tuve que volver a ver 10 años después, significó el asumir la experiencia de la narratividad. Con ella supe de golpe que el significado de experiencia narrativa es aquello que nos acaece, que nos afecta, de lo que nos hace

sufrir y padecer, pero que luego de confundirse, de interpelarse y agotarse en lo que se advierte dentro de su estructura narrativa, se asoma aires de contornos multicolores, donde la magia y la actitud de sentirse feliz son formas plausibles de un estilo de vida. Viendo y escuchando las conversaciones de los actores, descubrí que el interesarse por algo amerita esfuerzo, empeño y dedicación. Puede que de primera no se le sienta lo agradable o placentero de lo que se hace, pero a medida que se avanza, se va constituyendo el tiempo y el espacio de un momento que se transforma en sugerente, en necesario y vital, sobre todo cuando de darle sentido a la vida se trata. Con las películas de cine aprendí a darle sentido a la vida.

Lo curioso de la experiencia de ver películas es que son la fuente inspiradora en el acto de contarles historias a mis estudiantes. Podría decir que en un primer momento improviso, cuando alardeo en confiscar la atmósfera en un devenir de la palabra narrada, pero luego evoco la insinuante alameda en que se interiorizo en mí, la historia de alguna película, y ahí empiezo a perpetuar y recrear lo que fue la experiencia de estar en contacto narrativo con lo que me sugería la historia contada por la película. Y aquí recrear la historia narrada por la película a través de lo que soy capaz de hacer con ella en lo que sería un interludio de juegos verbales, entre lo que cuenta la película y la experiencia de sensibilizarme con ella, implica que al convertirla en una narración oral, no estoy contando solamente la película, estoy inventando, imaginando, produciendo otra experiencia narrativa.

7.6. Una narración existencial que explora el inconsciente de un docente.

Y es así, que dentro de un llanto inconmensurable que ahonda mi pensamiento, repongo la inquebrantable percepción que le sigue a la categoría de música. En lo oportuno, puedo afirmar que no sé absolutamente nada de pentagramas, códigos o lenguajes musicales. Pero de lo que sí puedo argumentar, es que la música rompe todos mis esquemas. Ella me traslada, expulsando de mí vericuetos demonitos de un ritmo cadencioso. A través de la música elijo los caminos que quiero recorrer, y sobre ella se construyen historias narcisistas de reflejos

ocultos por la luz de su fracaso. Con la música me suscita ser un héroe que abalanza su estrecha cordura a un pasaje de canónicos y superfluos episodios, sobre los cuales todo suceso es predecible y concomitantemente aceptable, para quien se desperdicia en vida, persiguiendo falsos imaginarios e ilusiones de un mundo que gire en torno a su desesperada necesidad de ser reconocido.

Esa inspiración busco comunicársela a mis estudiantes, cuando prendo la grabadora, le doy play a alguna canción y comienzo a discurrir en la palabra. La música agita la bandera de su territorio emancipador, aclamando en la solicitud de un sortilegio los peligrosos engaños por los cuales transita su devoción hacia algún personaje que aparece en escena, como la imagen culminada de un dios. Y sin tregua le doy forma y contenido a una proyección, sumamente identificada, de mi interior, de ese que quiere glorificarse bajo la seducción del protector, del guardián. La música murmura la construcción de héroes que salvan el planeta, o libera a alguna doncella de un peligro inminente. La música esta reproducida en imágenes liberadas por acción de alguna película, en el presente caso, por el “Guarda Espalda”, protagonizada por Kevin Costner.

Fue a través de esa película que reconocí el umbral de un transcurrir, de un palpitar encumbrado por la insinuación interminable de que toda composición musical debe ser la ambientación de una situación narrativa. La música dentro de mi mente debe recrear una historia, debe contar un acontecimiento, debe ser la estructura que motiva la construcción de algo que se cuenta. Pero siempre estuvo arraigado en mí, que lo que se narre, debe ser de sucesos heroicos y enamoramientos eternos, he aquí la influencia que ejerció la película el “Guarda espalda”.

Y con esa imagen retraída de un ser heroico, que se ha vuelto la marca común de todos los escenarios posibles que se aparecen cuando escucho música, es que me he hecho de sueños y utopías, es que se aclara la enorme y estupefacta influencia que ha tenido el cine y su música sobre mi psiquis.

7.7. *Otro dispositivo narrador, la televisión.*

La televisión ha hecho de mí un producto, de alguna manera me ha condicionado la imaginación. La televisión amolda pensamientos. Y ahora que lo recapacito ha logrado persuadirme en su encumbrada levedad. Con la televisión he descubierto el leve aviso de un adiós, de una despedida que se desprende por la rueda de lo inorgánico, de lo artificial, de lo impuesto y acomodado. Y así, es la televisión la que me ha depositado un sin número de patrones narrativos que componen la estructura, precisamente, de ese pensamiento narrativo. Tal vez esa sea la fuerza que mueve la experiencia de las narraciones televisivas, y es que quizá quisiera proponerle un trueque. Y es, de la experiencia televisiva, que me consagra las construcciones de sus sonidos e imágenes narrativas, son las que deseo abandonarlas, desertarlas, deportarlas, por nuevas imágenes narrativas, ésta vez aportadas por la experiencia de la lectura. La lectura de textos literarios, como *La Peste* de Albert Camus, o *Crimen y Castigo* de Fiódor Dostoyevski, o *Cien Años de Soledad*. Igual, la intención que anunció es dejarme seducir por la sensibilidad heurística que posibilita la literatura, a cambio de desechar la experiencia de la narración televisiva. Digo que es experiencia de la narración televisiva, porque es un acontecimiento socio-cultural que me afecta, que me perturba y me altera, formando y transformando mi visión de mundo, pues no es la diatriba de que la narratividad televisiva consume mi existencia, sino que es la apuesta máxima de no aceptar lo que la narración televisiva fija en mí. He optado por divorciarme de la televisión, desde el momento que le discuto y le contradigo, desde el instante en que descubro de ella ningún atributo para enamorarme, para sensibilizarme, para ayudarme en ésta búsqueda insaciable por encontrar mi paz interior.

La televisión es un dispositivo que devela su perceptiva occlusión de sueños inconclusos, por los cuales los niños transitan su mente en una exploración de lo fantástico. La televisión no es que sea el anulador de la imaginación del niño, sino que se establece como el entretenimiento que no posibilita la construcción propositiva de mundos posibles, pues de ella se deriva toda una amalgama de

sucesos y situaciones por las cuales el universo narrativo ya se encuentra constituido, ya es un acontecer elaborado y diseñado por otros, en toda su extensión representativa. Es entonces, oportunidad de hacer de los programas televisivos favoritos de los niños, textos audiovisuales que generen la ocasión de ser interpretados y analizados por ellos, la televisión de por sí, es un texto audiovisual narrativo, que se presta para ser procesado en un conjunto de aseveraciones inferenciales y deductivas, que muy bien, pueden desplegar los niños con la facilidad de su mente abierta y dispuesta a la reflexión.

7.8. La narratividad a través de la lectura en voz alta.

Lo que más me gusta cuando les leo en voz alta a mis niños, es ver uno que otro rostro de satisfacción, de felicidad, de alegría. En sus caras veo la esperanza de lo bello que es la vida. Leerles me precipita a un abismo insondable de ritmos musicales que danzan a la luz de la palabra, edificadora de mundos incontables, y de historias inciertas. Con la lectura en voz alta resuelvo el misterio del efecto que causa el encontrarle los tiempos y compases sonoros a la palabra, que en su evocación construye y teje historias amasadas por la voz de quien disfruta leerle a otros. La escogencia de los libros que van a desplegar sus alas a través de la lengua de quien los lee, no es canónica, no es institucional, no es premeditada o preconcebida, no es instruccional ni tampoco normativa, su selección es tan solo lo circunstancial y mágico de un encuentro casual. Los cuentos infantiles que les leo en voz alta a los niños aparecen en mi aula, porque mi madre me los regalo, a partir de una colección que había acumulado durante varios años con sus niños del colegio IPARM. Otros son cuentos que le fueron donados por mis hijos, quienes a inicio de año le sugiere el colegio donde estudian, la obligada necesidad de comprarlos. También hay algunos que mis niños consiguen producto de alguna donación por parte de una entidad, que encuentra lo carismático y bondadoso de la navidad, por medio de regalar un libro a niños pobres. En definitiva todos han sido libros donados, regalados por otros, en sintonía de contribuir a la causa de la lectura, acto que yo desarrollo a través de la lectura en voz alta, porque encuentro que invitarlos a leer en un espacio de clase no

es algo que los motive. Así que la motivación llega a través de la lectura en voz alta. Si ellos no saborean el placer de la lectura, yo les propongo una lectura pausada, equilibrada y cargado de conmociones aéreas.

Y en medio de todas estas palabras que transitan su devenir narrativo, de lo que percibo y mis niños perciben a través de lo que escuchan, reconozco que leer en voz alta es abandonar la vida propia y empezar a construir una nueva, la de los personajes y sus tramas. Leer en voz alta es desconectarse, desabrochar los sentidos, y es también, una alocada necesidad de experimentar el universo, de cometer una fuga audaz por los precipicios de lo que se lee en la complacencia de las voces que detonan la conciencia de la imaginación.

Así que puedo afirmar, que a través de la lectura en voz alta ruiseñores bendicen el crepúsculo, y muy levemente se levanta la luz de un sueño que ve nacer la carcajada de una sonrisa de asombro que se dibuja en los rostros de los niños, que atónitos y encantados escucha lo que les leo.

7.9. Narrar lo que siente un enamorado, condición escritural de lo humano.

Yo te quiero pero no concibo como vivir sin ti. Me desbarato y trato ordenarme en una vida sin tu ser, y ahonda en mi cerebro el peligro de perderme en tu recuerdo. Estos chispazos eclipsados trasladan la desolación de un ser taciturno que encuentra en la palabra formas y maneras de enamorar. Con la palabra descubro rumbos inciertos que despiertan la emoción de quien se entrega a percibir el suspiro, la gracia y la divinidad de leer el lenguaje de la inspiración. Con la palabra logro perturbar, inestabilizar, desajustar y desacoplar el mundo de la atracción física. De alguna manera ese devenir romántico, de hacer de la palabra un regalo de amor, oficia en los estudiantes que me perciben como alguien que incita a escribir cartas de amor. Quisiera, entonces, considerar la posibilidad de que la escritura de cartas son expiaciones cometidas por el acto vandálico de un enamorado, que a través de la narración oral, perfila la naturaleza de su vehemencia romántica, al desencadenar

una serie de hechos y acontecimientos que fijaban la trascendental contundencia de activar la sensibilidad, en el otro hacia uno, al escribirle un poema, un verso o una carta al ser de sus ojos.

El contarles historias de amor a mis estudiantes, basadas en anécdotas de cuando era niño, permitieron que ellos se involucraran en la intención de inspirarse en el otro, escribiéndole palabras que causen y motiven amor. Por eso el salón de clases es un lugar donde circula y se moviliza la palabra novio o novia con tanta libertad. En el salón de al lado, una carta de amor es un sacrilegio, es una ofensa contra los modales o tendencias morales del buen convivir. De mis colegas se les oye decir; “es César quien deja que sus chinos se la pasen escribiendo cartas de amor.” Ese tipo de comentarios y afirmaciones, lo lleva a uno a pensar, que en la escuela la escritura espontánea, aquella que expresa las vicisitudes y conflictos más profundos del ser humano está confinado a ser solo manifestaciones de desobediencia, de rebeldía o des obligación.

Para la escuela la escritura no puede ser expresión de los sentimientos, sino razones que den cuenta de un conocimiento. La escuela para que un niño escriba de lo que siente, es una pérdida de tiempo. La escritura emocional del niño se desvanece en el entusiasmo de quien quiere escribir para explorar y descubrir su interior, y de quien no lo motiva, y le reprime dicha búsqueda. Entonces la escritura de cartas de amor se convierte, inevitablemente, en un acto clandestino. Así, la escuela desnaturaliza la condición humana del niño, acrecentado el valor tecnocientífico de la pedagogía, y subvalorando los sentimientos, aquellos que nos hace lo que somos.

Por lo anterior, he de anunciar que mi escritura es una actitud, una disposición, un ánimo, un sentimiento, una sensación desahogada y liberadora. Escribo porque a través de las palabras me encuentro, descifro y descubro caminos insondables al perpetuarme con lo inconcluso de mi existencia. Dejo de ser yo cuando la escritura me absorbe en el triste aburrimiento de un estado cualquiera, de

una condición determinada, acechada en el uso y desuso de su razón. Le apuesto a que me valga nada las reglas, aunque sé que ellas me limitan y me definen. No acepto y si rechazo la normatividad, lo prescriptivo, lo instruccional de la escritura. La escritura debería ser experiencia que se vuelca sobre acontecimientos misteriosos e inefables. Aun así, con todo y dicha apuesta sobre la escritura, soy consciente de ser un ciudadano institucionalizado, pero que tiene la esperanza de vivir la escritura como un acto de libertad.

Escribir es análogo a amar. Por eso, para amar a otro, primero debo amarme a mí mismo. Entonces, para persuadir a que otros escriban, primero he de vivir la experiencia de la escritura. Concibo que escribo de acuerdo como me siento. Y en éste instante, acudo a la escritura en una necesidad de “terapearme.” La escritura sana y cura mi corazón. La escritura sanadora le da sentido a mi vida.

No solo cuento historias de amor, sino que también escribo cartas de amor. Porque amar es lo que me motiva a seguir vivo. El amor presiona el deseo incontenible de la escritura. Yo no escribo para publicar, para que otros valoren, critiquen o se satisfagan al leerme. Yo escribo para enamorar. La intención está clara y expuesta, escribo porque me gusta quien me lea se sienta atraída por mí. Ese es el universo de mi palabra, una escritura que sensibilice, una escritura que despierte el deseo de amar. Tampoco busco con la escritura llenar vacíos afectivos, solo quiero tocar con la palabra el alma del otro.

Con la escritura quiero silenciar mi mente, pero para poder callarla, he de comenzar por silenciar el mundo a través de la escritura. Debo confesar que le tengo temor a equivocarme, mi miedo es fracasar, perder es la agonía y no ganar la muerte, pero cuando escribo no contemplo la opción del triunfo, escribo porque la palabra no es derrota, ni tampoco victoria, escribo porque la escritura cura mis miedos.

Cada quien vive su experiencia de la escritura, lo único que espero es que el niño se persuada, se motive, se interese por escribir a partir de mi experiencia narrativa. Yo tengo una experiencia narrativa, y es la que intento exponer a través de la palabra escrita. Mi investigación es una sistematización de mi experiencia narrativa que quiere enamorar a través de su escritura.

7.10. Y... qué se hizo con los neonarradores.

Lo que sigue a continuación es la narración y descripción de cómo los estudiantes realizaron textos narrativos a partir de las prácticas de enseñanza que implementó el maestro.

De acuerdo con la línea de la propuesta me veo evocado a continuar narrando a partir de la práctica de enseñanza a la que le aposté para conseguir que los niños escribieran.

He de anunciar que mis prácticas de enseñanza no están enmarcadas por un diseño curricular que las define o determina. Pues sin importar los tiempos, el momento o la situación de clase que se esté presentando, siempre acaecerá la posibilidad de narrar una historia, no importa si es breve o larga, si no que active y motive a los estudiantes por escuchar el discurso del maestro.

Es así que si el docente está explicando el tema del descubrimiento de América en la asignatura de sociales, éste procederá por narrar alguna historia, por ejemplo, de cómo Cristobal Colón, durante largas y penurias noches, estuvo tentado a suicidarse y lo único que lo mantenía en pie y no lo dejaba decaer en entregarse a brazos de Hades era escribirle cartas a su amada que se encontraba en tierras españolas, ésta es tan sola una muestra del docente narrador, lo cual deja entrever, que narrar no es un acto que oficia como la interacción verbal que solo es posible en ciertas situaciones de la vida social, sino que narrar es una actitud, una manera de ser propia de quien enseña.

Y ésta actitud fue la que permitió motivar, incitar, inspirar, sensibilizar a los estudiantes por querer escribir cuentos.

7.11. La importancia de la escucha...

El maestro por más que se esfuerza porque sus estudiantes le presten atención no logra cautivarlos, ellos abandonados y exhortos en querer hablar con su compañero de al lado, o de quien se encuentra en el otro extremo del salón, no se ocupan del discurso del maestro, así que éste decide narrar una historia, pero no puede ser cualquier historia, debe ser una que establezca un puente, una conexión con sus intereses actuales, así que el docente se percató que una de sus estudiantes, la cual era reconocida por sus compañeros como una niña rebelde e indisciplinada, hace poco se había retirado de la institución. Éste hecho, el maestro lo aprovecha para decir en voz alta: -¡Niños! Se acuerdan de Michell- a lo que todos responden sí. Y el docente continúa. -Pues voy a contarles una historia que estoy seguro, ustedes incrédulos no creerán. Michell se retiró de la institución porque resulta que era una bruja. Pero no es una bruja cualquiera, es una bruja que se enamoró de un gato. El cual vivía en un apartamento de unos ancianos que habían venido a pasar vacaciones temporales en la ciudad de Bogotá, y terminadas sus vacaciones partirían de regreso a su tierra natal, en Suecia. Sí mis niños, Michell se enamoró de un gato Sueco. Y al no soportar estar más tiempo sin el gato, en una noche estrellada y sin luna, montó en su escoba y salió volando en busca de su amado.

Luego los niños un tanto perplejos y asombrados preguntan si esa historia es cierta, si en verdad paso, a lo cual el docente contesta, claro que sí paso, lo que no sé es si pudo encontrar a su amado. Y es entonces, que el docente invita a sus estudiantes que escriban un cuento sobre Michell, uno que surja de su imaginación, la historia que escriban puede ser sobre cualquier acontecimiento que se les ocurra.

Y que ocurre, pues muchos vuelven y repiten la historia que les narró el maestro, dándole un final feliz de que sí se encuentra con su amado, se casan, tienen hijos y viven felices por siempre. Muy pocos deciden escribir una historia distinta, pero esos pocos muestran tener una profunda sensibilidad literaria por la escritura.

7.12. *Gol matemático.*

Hay un juego en clase que atrae la atención de los niños, y es el Gol matemático, de él deviene una singular manera de interactuar el docente con sus estudiantes. Se pensaría que ésta actividad estaría destinada solo para la hora de clase de matemáticas, según está programado en el horario de clase, pero como ya lo señale, el narrar es un oficio que tiene que ver con la actitud, con la disposición, con la voluntad de quien acoge a la narración como un estilo de vida, y por ello, el jugar al Gol matemático se puede hacer en cualquier momento del día, es solo que los niños lo pidan y el maestro esté en consonancia de querer jugarlo.

El juego consiste en que cada fila del salón es un equipo, a los cuales se les coloca nombres de “pecuecones”, “chuchentos”, “cucarrones”, etc. Esto con el fin de hacer de la sonoridad jocosa de una palabra, la fuerza motivacional de extraer una risa en los estudiantes. Y lo burlesco no termina ahí, pues a lo risible de llamar a un equipo por la semántica que despliega el significado de una palabra según su construcción socio-cultural de los olores, o la manera de significar el nombre de un animal, esta que el maestro al momento de ser el narrador del juego, les coloca sobre nombres a los estudiantes, así tenemos niñas llamadas “despelucada”, “negra espanta la virgen”, “care chuky”, “chocolate chispeado”, “chupa piña”, etc. Estos sobre nombres ayudan a ser de la narración del juego una fiesta de la risa y la burla, no en ocasión de humillar y hacer sentir mal al otro, sino en correspondencia de compartir un momento de plenitud y alegría. El juego consiste en que en medio de la narración del juego, el maestro señala un estudiante que se encuentra en situación de anotar un gol, y la manera de anotar es acertando la respuesta a una pregunta de

algún algoritmo matemático. Una vez terminado el juego el maestro aprovecha la atmósfera de euforia y alegría, y les sugiere a los niños que escriban un cuento cuyo tema sea un partido de fútbol.

7.13. De nuevo con la lectura en voz alta.

El maestro les presenta un texto (cuento), le escribe el título y el nombre de la autora en el tablero, y de él hace preguntas. Como de qué país o nacionalidad es la autora. Qué les sugiere el título que pueda tratar la historia. Luego de ésta sencilla presentación procede a hacer la lectura en voz alta. Algunas lecturas los niños la siguen y escuchan con entusiasmo, otras les parecen aburridas y no logran conectarse con la historia narrada. El docente descubre que una manera de tenerlos entretenidos y atentos a la lectura en voz alta es repartirles hojas y que ellos se pongan a ser dibujos en ella. Algunos hasta escriben historias alternas a la que escuchan.

Si la historia que se leyó en voz alta fue de su interés el docente les pregunta; sobre que les gustaría escribir, inventarse un cuento, como consenso de lo que les gustaría escribir el docente les comunica que bien escriban sobre aquello que les gustaría relatar.

8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

8.1 Categorización de la reconstrucción de la experiencia.

A partir de esta recolección de datos se pudo hacer una reorganización de las categorías que se analizaron. La primera categoría fue “La experiencia como docente narrador”, aquí el docente cuenta, como instrumento de investigación, la historia de su vida, y como ese relato evidencia y caracteriza la narración como un eje que atraviesa sus prácticas de enseñanza.

La segunda: “El docente que con su estrategia narrativa posibilita relaciones afectuosas sobre las cuales los niños leen y escriben textos narrativos, desde una sensibilidad estética con lo literario”.

La tercera es “Los sentidos y significados de enseñanza dados y comprendidos desde la narratividad”.

La cuarta es “el concepto de escritura” que permite encontrar las concepciones construidas por el docente y las relaciones que él puede establecer con sus prácticas de enseñanza.

A continuación se describen las categorías y subcategorías encontradas.

8.2. Categorías analizadas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
Relaciones y estrategias de la enseñanza de la escritura y la narración: Son el tipos de relaciones e interacciones de los diferentes actores,	Despertar el interés por la escritura	
	Reflexión inicial de maestro con un par académico	
	Tanteos y suposiciones sobre el acto de enseñar escritura	
	Narración desde el cuerpo	
	Escribir sobre experiencias de la vida.	

<p>maestro- estudiante, estudiante maestro, y estudiante-estudiante que deben corresponder a unos niveles de responsabilidad y compromiso mutuos. Brousseau, G. (1981). Estrategias: acciones y decisiones que toma el docente en un contexto histórico social para motivar, acercar y promover la narrativa en los niños.</p>	Se narra lo que a diario se cuenta, se escucha y se percibe.	
	Promover la escritura de textos narrativos	
	La narración se comparte, esto le da un sentido y significado a lo que se cuenta.	
	Leerle y compartirle al grupo la producción textual.	
	La experiencia de la lectura en voz alta se desarrolla a manera de taller teatral.	
	La lectura en voz alta no es solo el acto de leerle a otros, sino que se estructura y complejiza una manera de pensar. (Bruner)	
	El ensayar y preparar la actuación recrea escenarios posibles.	
	La narración como eje.	
	Promover la narratividad	
	Maestro: enseñar con imaginación	
	Hacer de la televisión un texto narrativo que puede ser criticado, analizado e interpretado.	
	Estrategias: la lectura en voz alta suple la apatía hacia la lectura.	
	Construcción de historias a partir de la relación con otras asignaturas.	
	La narración para captar la atención e interés de los estudiantes.	
	Relaciones: Los sentidos y los significados que se construyen social y culturalmente se establecen a partir de una interacción corporal.	
	Relaciones: Al comprender que los textos literarios tienen voces que cuentan historias, estas se pueden convertir en voces corporales, estableciéndose una relación entre texto literario y cuerpo.	
	Relaciones: El teatro tiene un vínculo generoso y fructífero con la narración.	
	Relaciones: Se establece una relación creativa entre el actor y su personaje a través de ensayar los diálogos.	
	Relaciones: La relación entre actores, que en su mente recrean mundos posibles, establece una relación que complejiza los sentidos y significados que cultural y socialmente se construyen.	
	Relaciones: La cultura y la vida en sociedad son redes y relaciones entre distintas maneras de expresión humana.	
	Relaciones y estrategias: el docente opta por decidir y tener la iniciativa de lo que quiere hacer en su clase. Esta iniciativa parte de su experiencia.	
	Relaciones y estrategias: el docente a través de su práctica hace descubrimientos que cambian su manera de enseñar.	
	Relaciones y estrategias: la espontaneidad debe tener un lugar y valor en la escuela.	
	Relaciones y estrategias: la narración capta la atención del estudiante. El docente no prepara los cuentos que narra en clase, porque estos están alimentados por una experiencia vasta con la narratividad.	
	Relaciones y estrategias: el docente en su práctica hace lecturas de los estados de ánimo de sus estudiantes y así mismo procede en la interacción con ellos.	
	Relaciones y estrategias: la escuela es una fábrica que debe generar sujetos productivos para la sociedad.	
	Relaciones y estrategias: el docente normativiza su relación con el estudiante a partir de dichos populares.	

	Relaciones y estrategias: se establecen interacciones dialógicas entre profesor y estudiante que posibilita la concertación	
	Relaciones y estrategias: hacer de la literatura infantil la construcción de un montaje teatral	
	Relaciones y estrategias: distintas maneras de sensibilizar creativamente al estudiante con los personajes del cuento.	
	Relaciones y estrategias: la escucha es recíproca, tanto el estudiante como el profesor se han de escuchar	
	Relaciones y estrategias: instrucciones para escribir un guión. Pero libertad para escribirlo como a ellos (estudiantes) les parezca.	
	Relaciones y estrategias: las acciones de los estudiantes conlleva a propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje.	
	Relaciones y estrategias: el estudiante no teme en participar, expresa lo que piensa sin temor a equivocarse.	
	Relaciones: el niño no es propositivo en la construcción de mundos posibles a través de la narración televisiva.	
	Relaciones: la lectura en voz alta esta provista de técnicas que se afianzan en el disfrute.	
	Relaciones: la lectura en voz alta motiva	
	Relaciones: escuchar con encanto.	
Experiencia del maestro: aquí el docente cuenta, como instrumento de investigación, la historia de su vida, y como ese relato evidencia y caracteriza la narración como un eje que atraviesa sus prácticas de enseñanza.	Con la narración se hace memoria, se supera el instante como una necesidad de salvarse en el tiempo de lo que se narra.	
	Un relato de vida que se justifica en lo que no quiere ser.	
	Un relato de vida que se justifica en lo que sí quiere ser ante un posible lector.	
	La escuela como castigo y reprimendas.	
	La lúdica estuvo con los amigos.	
	Actividad lúdica de dramatización.	
	Reflexión sobre la vida al tener contacto con la naturaleza.	
	El cuerpo como expresión cultural.	
	Concepto de experiencia: un viaje inesperado que forma y transforma a partir de la incertidumbre.	
	La narración se comparte, eso le da sentido y significado a lo que se cuenta.	
	La narración aporta darle sentido a la vida.	
	El recuerdo de la escuela como lugar en que se castiga, y la noche como anhelo.	
	El juego como reproducción creativa de lo que somos como seres sociales que construyen cultura.	
	Socialmente el niño se interesa por jugar. El juego posibilita y genera ser creativo. La creatividad tiene que ver con una relación que se establece entre el individuo y la cultura, relación que se da en términos sociales.	

	El juego exige. No es sólo cuestión de placer.	
	El docente tiene una formación narrativa la cual busca contagiar a sus estudiantes.	
	La escuela se percibe como lugar de encierro.	
	El no arraigarse a un lugar genera desplazamiento.	
	La familia genera identidad. En la pobreza suele no haber identidad filial.	
	EXPERIENCIA COMO DOCENTE NARRADOR Reflexión sobre la vida al tener contacto con el contexto.	
	Experiencia: aun sin saber de música, la música rompe con esquemas	
	Experiencia: con la música se puede tener decisión, pero sobre ella pesa el ego elevado que fracasa.	
	Experiencia: la música en el imaginario construye escenarios predecibles y aceptables, lo que lleva a tener ilusiones que buscan remediar el hecho de ser reconocido.	
	Experiencia: la música estimula el engañarse bajo la imagen de que se puede llegar a ser un dios.	
	Experiencia: la experiencia de lo que emocionalmente suscita una película se conecta al hecho de que con la música se reproduce imágenes de héroes.	
	Experiencia: la música ambienta las narraciones, ayuda a recrearlas en la mente.	
	Experiencia: docente es determinado por la cultura.	
	Experiencia: docente es determinado por la cultura televisiva.	
	Experiencia: la televisión posee una estructura narrativa que condiciona la mente a pensar de una manera determinada.	
	Experiencia: modificar una conducta narrativa, en vez de ver televisión leer literatura.	
	Experiencia: la narrativa televisiva afecta, perturba, la literatura sensibiliza, tranquiliza.	
	Experiencia: lectura en voz alta una experiencia de abandonarse, dejar de ser quien se es para convertirse en la voz de los personajes (teatro).	
Concepto de escritura	se escribe para ordenar y entender la vida en un eterno presente (Milan Kundera)	
	Se escribe para no olvidar, lo que causa que el no olvidar, le dé sentido a la escritura	
	El planear, diseñar y elaborar un guión a partir de un texto narrativo es una manera de reescribir-reinventar-recrear.	
	Construir un texto de un texto es un proceder que genera comprensión.	
	La escritura es la posibilidad de recrear realidades y percepciones, esto hace de la escritura una manifestación cultural.	
	La escritura y las emociones.	
	La escritura como experiencia.	
	Sentires	
Sentidos y significados de la enseñanza. Esta categoría parte	Reflexión inicial del maestro con un par académico	
	Aprendizaje inicial de maestro mutuo y humano.	
	Enseñar con imaginación	
	No solo en la escuela se aprende, se aprende con el teatro, desde que exista	

de la narratividad concebida como la teoría principal que construye el docente para su práctica de enseñanza, en la que se puede identificar las concepciones de niño, escritura, narración y literatura; asimismo las rutinas, formas de organización.	un ser humano que lo quiera contagiar, es decir enseñar.	
	El teatro posibilita la lectura y la escritura con sentido.	
	la motivación para que los estudiantes quieran aprender están en prácticas que los vinculen con su vida, sus historias, sus voces.	
	El acto de enseñar es hacer feliz al otro.	
	El docente escucha las historias de vida de sus estudiantes, esto les ayudará a darle sentido a su existencia.	
	Saber que con un sobre nombre y pronunciándolo de la manera adecuada logra hacer felices a sus estudiantes.	
	Los estudiantes al asumir las prácticas de aula como rituales son personas atentas.	
	Concepción de la narración y la relación con su experiencia de vida	
	Concepción de la narración desde su amor por la narratividad.	
	Concepción de niño	
	Concepción de maestro narrador	
	Concepción de narración.	
	Concepción de la narración y la relación con su experiencia de vida	
	El docente busca inspirar a sus estudiantes a partir de su experiencia con la música.	
	Sentido y significados de la enseñanza: leer para causar felicidad.	
	Sentidos y significados de la enseñanza: escoger, seleccionar un libro es un encuentro casual.	

8.3. *Análisis e interpretación de categorías*

El siguiente paso dentro de la ruta metodológica acogida, se refiere a hacer un análisis de lo que ha sido esta experiencia que estructura y complejiza el pensamiento narrativo de un docente, experiencia narrada a manera de relato autobiográfico. Con el análisis y desde la interpretación epistemológica y la concepción pedagógica que brindan los datos suministrados por la narración del docente investigado, hace de ésta investigación una manera de enriquecer y orientar la práctica, para ello se tendrá en cuenta las siguientes categorías: Experiencia del maestro narrador, relaciones y estrategias de enseñanza, sentidos y significados de la enseñanza y concepto de escritura. Como ya se indicó anteriormente, estas categorías se construyeron de manera inductiva.

8.3.1. *Experiencia del docente narrador*

El sujeto investigado que en este caso es el mismo investigador, en su narración autobiográfica expresa una manera de reconciliarse con una realidad a través de justificar lo que no quiere ser. En la primera parte de su relato convida a apreciar un sentir de la confusión, donde da a conocer su rechazo a una situación personal que no quiere poseer, la de ser un constreñimiento, una síntesis, una abnegación de lo que paso. Pero en la segunda parte quiere hacerse entender para un posible lector. Esto deja ver de una manera clara, que todo texto autobiográfico es un escrito de libertad, es una exploración insospechada de lo que somos, es la oportunidad de dejar volar la imaginación para darle sentido y coherencia a la vida misma. Esta afirmación sobre lo que es un texto autobiográfico, lo vemos sustentado teóricamente en lo que refiere Larrosa (2003), sobre lo que es la narración: "... la narración entendida como un mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros puede articular de un modo filosóficamente interesante ciertas ideas tradicionales sobre la autoconciencia o la identidad personal, sobre la autocomprensión del sujeto, y sobre las prácticas educativas como lugares donde se producen, se interpretan y se median historias." (Larrosa, 2003 p. 607).

También, es necesario reconocer que a través de la narración se reconstruye la memoria, pero a su vez se supera el instante recuperado para otorgarle la salvación del tiempo de lo que se narra. Por esto, a partir de lo que la narración recupera de la memoria evidenciamos que el autor percibe la escuela como un lugar de castigos y reprimendas, en el que se subestima la capacidad imaginativa y ensoñadora del niño. Pues se infiere que la condición anímica más propicia para incentivar la imaginación, son los espacios que permiten explorar la vida a través del juego. En muchos casos, la actividad lúdica en la escuela no está contemplada como un recurso pedagógico para la enseñanza, y es por esto que el estudiante encuentra más afirmativo y placentero vivencias que se dan por fuera de la institución, como lo expresa el autor del relato autobiográfico: *"Pero fuera de la aversión que desarrollé hacia la escuela, como un espacio de castigos y*

reprimendas, tenía el gusto y la dicha por compartir tiempos lúdicos y espontáneos con mis amigos de barrio". A la vez es importante tener en cuenta las ideas de Rafael Porlán en su libro: *Constructivismo y escuela*: "La escuela en su *ser* y en su *poder ser* no puede quedar reducida a mecanismos sancionadores y represivos (notas, exámenes, castigos, deberes, descalificaciones, etc.). La escuela presenta otras dimensiones más positivas que deben ser utilizadas como mecanismos para su progresiva transformación, uno de los factores más significativo es: La estructura semántica del profesor, es decir sus esquemas personales acerca de los contenidos que deben tratarse en clase, de las concepciones acerca de sus estudiantes, del método, sus creencias pedagógicas y científicas, su epistemología personal, la estrategia de procesamiento que utiliza, sus intereses profesionales y personales, etc". (Porlán, 1995 p. 100)

Narrar es una experiencia que acoge lo que a diario se escucha, se dice y se percibe. Cuando el autor relata la historia de su vida, lo que expone son sus vivencias. La manera como verbaliza su vida y recuerdos expresa lo que han sido siempre, construcciones lingüísticas de lo que aconteció, pero develadas y asumidas en un continuo presente. Ésta constancia de la existencia de un ahora, siempre vivirá y se mantendrá como lenguaje, es entonces la autobiografía una experiencia del lenguaje de lo que fue, y que se comprende al hablarlo o escribirlo en un presente. Así mismo la autobiografía es una experiencia que afecta la existencia del individuo, pues éste por un lado se contrae al suplicio de tenerse que exponer, se muestra en toda la magnitud de su humanidad, y por el otro al hacer comprensión de su existencia evalúa y cuestiona lo que ha sido su vida, poniéndolo en situación de querer transformarla, corriendo el riesgo de emprender un viaje incierto e inimaginable, por la senda de lo que ya no es seguro, de lo que no se tiene control, de lo que supera las barreras de lo habituado, de lo acostumbrado, del conformismo y lo naturalizado.

Dentro de la variedad de experiencias que vive el autor por fuera de la escuela, está presente la vivencia del contacto con la naturaleza, al evadir el castigo

físico y la represión que se impartía en ella, el docente se sumerge en un mundo contemplativo, la naturaleza de por sí, invita a la meditación, a pensar en la grandeza, a sentirnos parte de un todo, donde al ambiente se funde en una amplia gama que resalta la percepción, así los olores, la vista, el tacto se enervan para engrandecer nuestro mundo, además el aire oxigena nuestro ser, podemos respirar profundamente, ese contacto naturaleza- hombre, nos lleva a pensar, a preguntarnos sobre nuestro origen, la razón de ser de nuestra existencia, de nuestras acciones y maneras de pensar, haciendo que nos esforcemos en meditar y en reflexionar sobre temas que nos inquietan y nos hacen cuestionar lo que somos y sobre lo que queremos ser. Para Gardner en su libro: *La Mente no escolarizada* los acercamientos de los niños a situaciones concretas de aprendizaje, en este caso a la exploración y reconocimiento de la naturaleza, son escasas, este aspecto demarca una idea bastante sesgada de lo que es aprender, es decir en corto tiempo dar cuenta de conceptos e ideas sobre un contenido específico, “ pocas veces existe una concepción de aprendizaje como un largo proceso de observación, preguntas, experimentación, reflexión y automejora; más bien, el aprendizaje depende de poseer algunas habilidades o, en un sentido más amplio, tener una buena mente”. (Gardner 1995, p. 104). Si nos diéramos a la tarea de entender la construcción de los conceptos de manera más dinámica, es decir todo concepto se construye en un proceso complejo, histórico- social, que está demarcado por un largo camino de búsqueda, que a veces dura toda la vida, el conocimiento no está dado de una vez y para siempre, sufre una historia, una transformación, este conocimiento lograría alcanzar metas de comprensión que todavía, en la actualidad, la escuela desconoce.

Para el análisis de este trabajo es importante tener en cuenta la idea del docente narrador que rompe con convencionalismos y parámetros, al considerar el relato o la narración como “algo inacabado” “insospechado” una historia no sigue un camino prefigurado, se demarca en un acontecimiento que no se sabe cómo va a acabar, porque lo que se vive no tiene reglas, la vida está cargada de lo incierto y si a esto añadimos el mundo de lo fantástico y lo mágico las posibilidades se ensanchan de manera desproporcionada, no hay límites para contar, como tampoco

existe la condición de lo bueno y finalizado porque siempre un hecho por parecido que pudiera ser con otro similar, sigue su propia vida inducido por las circunstancias, es decir no se detiene al menos que intencionalmente le proporcionamos posibilidades de hacerlo. Además la condición humana cada vez, en los hechos y la realidad nos replantea la manera como asumimos el concepto de la bondad y la maldad como un todo absoluto, el ser humano es dual, cargado de pasiones, sentimientos y circunstancias para sacar o mostrar lo bondadoso, hermoso, heroico o por el contrario, lo endemoniado, escabroso, problemático, pusilánime que se puede llegar a ser, direccionados por los sentimientos o situaciones que de cierta manera nos controlan, de este modo la narración y el narrador confluyen en una verdad, el mundo narrativo es “ancho y ajeno” como decía Ciro Alegría, por eso al contar un suceso, demarcarlo y otorgarle un límite, nos adentramos en una parte minúscula hacia la comprensión de la condición del ser humano como tal.

Una vivencia lúdica que fue determinante para que el docente se iniciara como narrador fue la experiencia de jugar con los compañeros de barrio a adivinar con mímica las propagandas, esta lo lleva a analizar que más allá de las palabras, para hacernos entender necesitamos de la expresión corporal, ya que el cuerpo habla, la gestualidad, la forma en que se expresa el cuerpo es dicente para manifestar lo que sentimos o pensamos. Una postura cerrada, guardada, protegida, habla de nuestro retraimiento, o desconfianza, por el contrario una postura abierta, entusiasta, habla de la necesidad del encuentro y de socializar con los demás.

Dentro de la experiencia del docente narrador esta la percepción que tiene éste de lo que significa tener arraigo, afianzarse en presencia y convivencia con un grupo social, pues el no sentirse parte de un grupo, hace que el individuo se sienta desplazado, pierda la posibilidad de construir cualquier sentido de identidad, al reconocer el docente narrador que el grupo de niños a los que le enseña, por condiciones marginales de vivir en la pobreza no tiene construida una identidad, encuentra en la narración una oportunidad porque los niños empiecen a elaborar un sentido de pertenencia, un sentido ubicado en la historia de sus vivencias. En la

escritura de los relatos de vida, los estudiantes se sienten motivados a narrar experiencias de su existencia, aquellas que latentes y pregonantes intentan convertirse en palabra narrada para arraigar su propio sentido de vida.

La actividad lúdica no es una actividad que genere solamente placer, sino que exige actos creativos de quien se desempeña en el juego. Socialmente el niño se interesa por jugar, acto que posibilita y genera el ser creativo que por excelencia caracteriza al niño. El juego recrea la cultura ya que con el simbolismo que se representa, se lleva a cabo figuraciones del entorno en el cual le correspondió vivir. Cuando se propician espacios de apertura a lo lúdico, el estudiante está llevando a cabo un proceso de formación narrativa, que contribuirá a consolidar lazos creativos e imaginativos con el otro, en una complicidad de confianza, aún de conflicto, pero con la posibilidad de desarrollar desempeños convivenciales en donde se reafirme su personalidad, su manera de ser, sus principios frente a actuar de una manera comprensiva y controlada, pensando que por encima de todo logro, éxito o fracaso, prima el respeto hacia la integralidad de sí mismo y del otro, aprendiendo a resolver conflictos de manera asertiva. Es así que el juego hace parte de la formación narrativa del docente, formación que evidenciamos en los relatos de vida que se analizaron.

8.3.2. Concepto de escritura

En este estudio se hace un análisis e interpretación de la escritura, al atribuirle sentido como una creación que se elabora para conservar una memoria y es precisamente en ese acto de no olvidar que se le da sentido a lo que se escribe, para establecer un orden, y a su vez generar un entendimiento de lo que es vivir un eterno presente.

Escritura es la posibilidad de recrear realidades y percepciones de lo que se vive, se siente, esto hace del texto autobiográfico analizado que el planear, diseñar y elaborar un guión a partir de un texto literario, lo que se esté haciendo es a re-

escribir, reinventar y recrear lo que cada estudiante comprendió o internalizó del texto leído. Por esto, la escritura es una producción subjetiva que se piensa, se elabora y se reelabora en una constante aseveración de que siempre será un texto inacabado, inconcluso e infinito. Así mismo, la escritura es una manifestación, una expresión cultural producto de las relaciones humanas, condición social que conlleva a entender la escritura como un proceso complejo e intrincado en vicisitudes y conflictos emocionales.

8.3.3. Relación con la narratividad y la escritura

Basándonos en la manera en que Habermas presenta la comunicación como un concepto que trasciende el área específica del lenguaje para ir más allá: a los campos de la acción y comprensión del mundo físico, natural, humano, de la cultura y a la transformación de la realidad que vivimos. Asumimos una idea fundamental de la teoría de la acción comunicativa del autor y es que el campo pedagógico trasciende lo cognitivo, para entrarnos en la comprensión del ser humano; en nuestro quehacer específico debemos compenetrarnos en la comprensión del estudiante, en el reconocimiento, valoración y respeto que nos merecen los niños. Esto implica cambios de actitud del docente, aprender a escuchar las voces y expresiones de los pequeños no es tarea fácil; primero hay que reconocerlos como seres titulares de derechos, con formas propias de pensar, actuar y manifestarse. Además, con maneras particulares de ser, un docente comprometido, debe estar atento a reconocer y valorar los aportes de sus estudiantes ya que ellos contribuyen a su crecimiento personal y al de su labor. Así, abrir espacios en dónde los niños expresen sus sentires y maneras de expresarse es pensar en nuevos caminos para afianzar la escritura en el aula, esta debe tener un fin, un sentido, estar al alcance de los niños para expresar lo que necesitan decir o comunicar.

Otro aporte que marca la propuesta de este trabajo, es reconocer la amplitud del lenguaje, que va más allá de leer o escribir libros, letras, palabras. El lenguaje humano trasciende el ámbito de lo escrito, para ampliarse al mundo de las culturas,

de las expresiones, de los sentimientos, de los sueños, las ilusiones, de lo posible, de la imaginación y fantasía. Según Jerome Bruner: *el mismo medio de comunicación mediante el que se realiza la educación: el lenguaje; nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no sólo acerca del mundo a que se refiere, sino también al empleo de la mente con respecto a ese mundo*. De este modo no somos neutrales frente a los procesos de aprendizaje de los niños, los consideramos seres pensantes con capacidades y autonomía o por el contrario consideramos que escribir es un acto para lograr una calificación, o complacer lo que el docente quiere escuchar en la escritura del niño.

Por esto se parte de una necesidad de ampliar el campo del lenguaje a las múltiples variedades de expresión y a las diferentes disciplinas del saber, ya que cada una de ellas está atravesada de alguna manera por el lenguaje y por la necesidad de comunicación y comprensión. Otra postura teórica que ha alimentado nuestra propuesta, haciendo referencia a las diversas formas y posibilidades de la formación de los niños, es el concepto gardneriano de *inteligencias múltiples*, que muestra igualmente útil la *multiexpresividad infantil*. La expresión es recreación y creación del sujeto, es camino y puerta a la intersubjetividad, a la creación de mundo, de significación, de diálogo.

El nexo entre el niño y el adulto, entre la infancia y la cultura es la comunicación como ya se planteó anteriormente, este nexo crece cuando hay un mayor conocimiento de la infancia, por ello consideramos relevante ahondar en las pedagogías dialógicas. En este contexto, hablar de infancia en el sistema educativo implica referirse a *modelos pedagógicos*, que orienten o ayuden al docente a afrontar dificultades en los procesos lectores y escritores, pero primordialmente que nos posibilite la comunicación y la búsqueda del sentido en la escuela. Para ello es necesario tener en cuenta las actividades de la vida cotidiana en el niño, que le permiten producir todo tipo de escritos que se adecuan a sus intereses y necesidades inmediatas de comunicación. La relación con los adultos y con sus pares ofrece innumerables posibilidades para reproducir mediante la escritura sus

experiencias y emociones. El maestro debe estar atento para convertir hechos en situaciones significativas y reflexivas, que promuevan y movilicen la escritura y la lectura con sentido. El campo de interés del niño no sólo se reduce a lo que quiere, piensa o desea, sino que el maestro también puede buscar y alimentar la motivación.

En este sentido, Liliana Tolchinsky y Rosa Simó (2001), expresan lo siguiente: *¿Qué difícil para los chicos llegar a encontrar su propia organización y el proceso de producción que les resulte más cómodo y creativo si no les enfrentamos a la necesidad de escribir en una diversidad de circunstancias y no pueden volver sobre sus textos salvo que sea para corregir la ortografía ; Por eso, parece mejor proponer a nuestros escolares situaciones en las cuales producir un texto tenga sentido e instarles a que descubran los pasos del proceso de producción textual que mejor les resulte. En el primer caso es evidente que las características de la situación de producción les llevarán a los procesos, mientras que aprender los procesos no garantiza que puedan ser usados con éxito en situaciones de escritura. Ampliar y diversificar las situaciones en la escuela en las cuales escribir tenga sentido proporciona a los aprendices más recursos (flexibilidad) para enfrentarse a los textos con mayores garantías de éxito.*

La escuela está plagada de estereotipos en las formas de enseñar la escritura, es difícil que en el ambiente escolar se promuevan formas personales y creativas de planear y construir un texto , a veces lo más triste es que ni siquiera los estudiantes tienen posibilidad de hacer sus propios escritos y se ven sometidos a la copia y aún a las planas, que no conducen sino a influir en un pensamiento unidireccional y carente de originalidad, Fue muy difícil para las anteriores generaciones convertirse en verdaderos productores de escritos, y perder el temor a la hoja en blanco.

8.3.4. Sentidos y significados en la enseñanza

El autor acepta el acto de enseñar la escritura como un principio de tanteos y suposiciones, ya que él no tuvo acceso a un aprendizaje formal, su saber disciplinar estaba orientado a otro campo diferente, que tenía más que ver con el lenguaje del cuerpo que con la palabra, y esto hace que de cierta manera como docente asuma el acto de enseñar como un hecho cargado de riesgos, atrevimiento, supuestos, dudas y búsquedas.

Así no se haya tenido la oportunidad de formarse disciplinariamente en lenguaje, si se tuvo la oportunidad de aprender con un par académico, comprobando que la formación más que académica, se desprende y desarrolla a partir del encuentro con el otro. Este encuentro marca un derrotero cargado de afectos, sentimientos, necesidades, desencuentros que nos fortalecen mutuamente, no solo en el trabajo del aula, sino en la vida misma. Desafortunadamente la realidad escolar esta negada al conocimiento y reconocimiento del otro, ya que propicia y calla la voz propia, para dar paso solo a escuchar los dueños de la voz en la escuela, que son los mismos maestros. Los maestros tristemente, muchas veces no validan la voz del niño. En cambio cuando, un maestro reconoce al niño como un igual que tiene mucho que expresar, el acto de aprender se engrandece y se ennoblece.

La escuela desafortunadamente, hoy en día propicia relaciones competitivas entre quienes la viven a diario, cuando lo que debería ser es una relación de amor con el otro. Porque en el reconocimiento mutuo podemos crecer, desarrollarnos, ya que nadie crece solo. El niño que es reconocido y aceptado aprende a ser condescendiente con los demás, a apartarse de juicios que señalan y estigmatizan para generar propositivamente condiciones de acercamiento y encuentro, convirtiéndose así en constructor de paz y de convivencia ciudadana, así, cuando una persona desde su más tierna infancia es escuchada, adquiere seguridad para expresarse y actuar dinamizando un comportamiento propositivo y constructor.

Desafortunadamente en nuestra sociedad prima la individualidad y el aislamiento, difícilmente se trabaja en equipo y se piensa en el bien común.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta a partir del relato de vida analizado, es que los saberes académicos se disgregan y se empoderan, excluyendo líneas de acción cooperativas, los maestros de diferentes áreas trabajan de manera aislada, lo mismo ocurre con los docentes de diferentes niveles de formación, cuando un académico piensa y actúa para mejorar la educación, debe compartir saber y aprender del acercamiento a un nivel diferente de aprendizaje. Entonces: ¿Por qué si se es profesional de un área determinada del saber, no se une a construir con un docente de básica o de preescolar? Si los maestros pensamos en mejorar efectivamente las condiciones de calidad de educación tenemos que empezar por romper aislamientos y prejuicios acerca del enseñar y aprender, ¡qué interesante sería que un docente en física o una ciencia de las que se consideran “duras” pensara en los niños, en la manera como ellos se acercan al conocimiento y desde su saber contribuyera a enriquecer a docentes de pequeños! Pero, la realidad es otra vivimos compartimentados, alejados los unos de los otros como si los problemas esenciales de la vida no pertenecieran al ser humano en general.

Teniendo en cuenta el criterio del docente narrador, dentro de los relatos de vida interpretados, nos percatamos de que este tiene la capacidad de enseñar con imaginación convirtiéndose esta estrategia en un recurso invaluable que estimula la escritura de textos narrativos de los niños, un ejemplo de ello es el siguiente texto de una estudiante de cuarto grado, que hace el siguiente relato, el texto ha sido transcrito del original para resaltar la creatividad y riqueza textual:

LA MAGIA LOCA

“Erase una vez una señora que era mágica; ella realizaba muchos experimentos que siempre llegaban al fracaso, un día por ejemplo convirtió un rico chocolate en burbujas de jabón. Otro día intentó convertir unas fresas en un globo que terminó siendo polvo para hornear sapos rellenos. Pero un día logró hacer un experimento

bien y de este experimento le surgió la magia loca, ¿Por qué loca? Una vez iba caminando y disparó su lápiz mágico y convirtió una escoba en hada madrina. Así funcionaba su magia loca, las cosas más sencillas las convertía en algo bello y alegre. Un día lanzó uno de sus hechizos y enamoró a un mago, ella igualmente se rindió ante los bellos ojos de su mago, hasta que decidieron casarse para ser felices para siempre. El día de su boda cuando el beso llegó ambos perdieron su magia y así vivieron un bello amor entre flores y chocolate”.

Así vemos, que cuando lo narrado es compartido, se da sentido y significado a la historia relatada, por eso es necesario compartirla, socializarla con otros. No sólo en la escuela se aprende, se aprende también con la imaginación que surca los caminos encontrados más allá de la cuatro paredes, pues siempre desde que exista un ser humano que la quiera contagiar, es decir enseñar, existirá experiencia de querer construir narraciones.

El docente narrativo concibe la educación como un encuentro con el otro donde la dinámica de la relación confiere el acto de construir felicidad. El docente narrativo crítica la sociedad de consumo, y no está de acuerdo con su lógica mercantilista que prevalece en la escuela, de pedagogías técnico-cientificistas, donde dicha escuela se ha convertido en una fábrica que debe producir sujetos productivos para la sociedad. Y como contra parte de un ser y actuar frente a la sociedad neoliberal, ve en la narración una manera de hacer felices a sus estudiantes, de captar su atención, de interesarlos por la lectura y la escritura, de que le encuentren un gusto en recrear y construir con el cuerpo historias de mundos posibles.

De acuerdo a la autobiografía narrada nos encontramos con la siguiente afirmación: “con el teatro leer y escribir tenían sentido. Se leía para conocer y se escribía para comprender. Lectura y escritura motivaban a imaginar mundos posibles”. A partir de un análisis e interpretación expuesta por el autor del relato de su vida, es delirante apreciar como el teatro es capaz de brindar espacios de

construcción de sentido para la lectura y la escritura, pues este exige la reconstrucción del texto literario. Recrear el texto significa tenerle que darle un uso, emplearlo para alguna función. Cuando el niño descubre que el texto literario sirve para ser transformado en una obra de teatro se le abre un mar de posibilidades creativas. Con el teatro se reinventa, se reelabora, se reconstruye el texto literario, permitiendo que se le halle sentido a lo que se lee y se escribe. Es así que construir un texto a partir de otro texto es un proceder creativo que conlleva a la comprensión. pero por otra parte está el texto de la representación corporal, de la actuación, donde el actor con su cuerpo, gestos y palabras le da vida al guion, lo reinventa, proyectando la construcción de otras realidades e imaginarios, ya que el texto representado no es el que se dibuja en el texto literario, tampoco el que se recrea en el guion, sino es finalmente, la expresividad mágica que nos ofrece la actuación, y todo esto conectado al texto literario, al guion, y a la actuación, estos aspectos hacen que constantemente se esté reconstruyendo, recreando y reinventando, la historia narrada.

Para el docente narrador asumir la posición de alguien que se compromete con los estudiantes a través de una práctica que le exige esfuerzo, estudio, análisis, planteamiento y replanteamiento de su labor como docente, es un trabajo que requiere de la valentía para enfrentar lo que se hace y buscar nuevos caminos por intrincados que estos sean. Por eso, la labor del maestro se ha caracterizado a través del tiempo por cierta conformidad y estabilidad. ¿para qué romper con las formas tradicionales de enseñar? de cierta manera fuimos formados, no sólo nosotros sino muchas generaciones más, con los mismos métodos y hasta con iguales textos escolares, y a pesar de las evidentes debilidades que encontramos en la forma como nos enseñaron, se ha aprendido por siglos, y así vivimos sin sobresaltos, de este modo las prácticas de la escuela se permean al cambio, porque es más fácil ser un docente cómodo y facilista que uno que irrumpe con posiciones más comprometidas y osadas, que de cierta manera se puede convertir en el centro de las críticas y el origen de los conflictos. Trabajar y estudiar a diario para llegar a una comprensión real de sus estudiantes no es tarea fácil, plantear y llevar a cabo

prácticas más acordes con las necesidades, puntos de vista y maneras de ser de los niños es difícil, sin embargo si existe un verdadero compromiso esta tarea se puede llevar con éxito a pesar de los errores y equivocaciones, las trabas y dificultades que se puedan presentar y que son importantes asumir para superarlas y así cualificar cada día la calidad de lo que se hace en el aula. así, partimos de la idea de que somos conscientes que se deben de generar procesos de reflexión y crítica acerca de lo que los docentes hacemos en el aula de una manera clara y precisa, que conduzcan a una toma de consciencia por parte de los maestros involucrados, de su papel en la sociedad y de su mayor incorporación individual con la comunidad en la solución de los problemas y las tareas de cambio que se requieren en la construcción de la sociedad actual, en síntesis a los docentes nos corresponde una función fundamental en la siembra de horizontes humanistas y de progreso que requieren las actuales generaciones de estudiantes y la narratividad, es un recurso pedagógico que puede propiciar la labor de un oficio responsable y comprometido con el otro.

El nexo entre el niño y el adulto y entre la infancia y la cultura es la comunicación, este nexo crece cuando hay un mayor conocimiento de la infancia, por ello consideramos relevante ahondar en las pedagogías dialógicas, como los proyectos de aula que se constituyen en elementos de la comunicación y se convierten en un vehículo idóneo para acercarnos a los mundos infantiles.

Teniendo en cuenta lo anterior, lo que nos permite acercarnos a los niños es la concepción de infancia y una de las vía para conocerla son las narrativas infantiles. La narrativa permite relacionar el saber escolar con la vida, esto da sentido a la escuela. En la narración el sujeto se representa a sí mismo, se reconoce y se constituye en relación con su ser y en relación con el otro. Es así como le corresponde al docente escuchar al estudiante. Promover la expresión en todas sus manifestaciones, además pensar en proyectos escolares, cuyo centro de la acción pedagógica esté dirigido a la búsqueda de caminos para el acercamiento y conocimiento de los mundos infantiles, involucra pensar en la formación de competencias particulares en el docente para que éste entre en contacto con sus

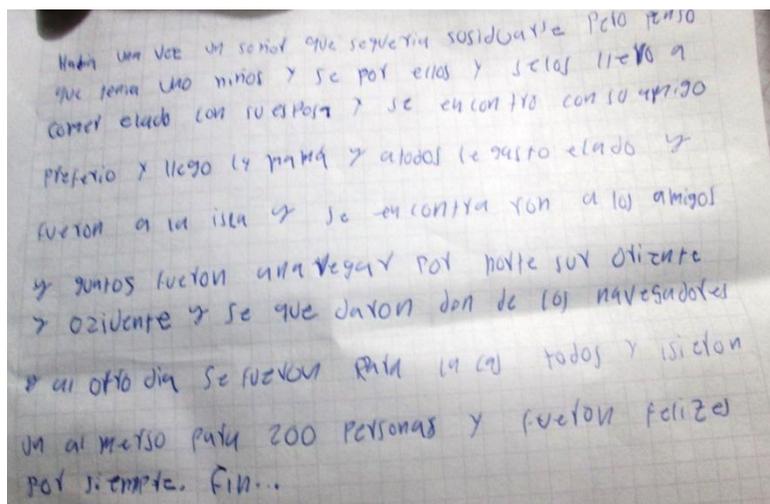
mundos y desde allí, entable relaciones reconociendo las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes. Competencias que atañen a la capacidad del docente para promover y liderar movimientos pedagógicos y sociales que abanderen la lucha por el respeto, cuidado y protección de los derechos de los niños de la población infantil colombiana. Que hagan de las escuelas centros pilotos para proponer y discutir la gestión de planes políticos y administrativos sobre el desarrollo, respeto y potencialización de la comunidad infantil. hace falta, además una educación que construya e integre conceptos de niño, niña, niñez, infancia... acordes con prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren a los niños y jóvenes de nuestro país y los traten como sujetos y seres titulares de derechos en la vida cultural colombiana, si entendemos por pedagogía a través de actitudes críticas, autónomas, propositivas, que permitan transformar ese espíritu tan conservador de concebir al niño y a la niña como seres disciplinados, dóciles, ignorantes y dependientes, para reconocerlos como sujetos de derechos, de saber, de sentimientos.

8.4. Relaciones y estrategias de la enseñanza de la narración

Cuando un docente se enfrenta a motivar a sus estudiantes está asumiendo un reto, está dando cuenta que es un aspecto importante que le compete, y además hace parte crucial de su oficio. Pero cuando se ignora la motivación, se puede observar un hecho que padece la escuela a diario: la desmotivación que lleva al hastío, al desgano por aprender, a la indisciplina y la falta de compromiso por parte del estudiante que siente la escuela como “pérdida de tiempo”, carente de sentido y alejada de la vida, el trabajo en clase se convierte así, en una carga tortuosa. Por eso dentro de los relatos de vida que se analizaron encontramos que el docente asume como estrategia de enseñanza la narración, este aspecto conlleva a encontrarnos con que el profesor que enseña a través de la narrativa, es un docente que descubre el poder de involucrar e interesar al estudiante hacia la escucha de la palabra contada, pues se aprende escuchando al otro. Un docente narrador encuentra un potencial al desarrollar el interés hacia la escucha, pues en general nos

gusta oír historias, nos gusta conocer lo que vive otra persona, el poder de la narrativa es tan poderoso que los medios como la televisión, la radio, la prensa lo tienen en cuenta y recurren a estos para centrar la atención de sus clientes, a los niños en general los relatos les apasionan. Y se observa, entonces, que al maestro narrador le es sencillo despertar en los niños la motivación por la escritura. Escritos que al principio demuestran tener una estructura básica y elemental como se evidencia en el siguiente texto 1.

TEXTO1



Dentro de la estructura del anterior texto, producto de un niño de cuarto grado de la institución Canadá, se ubica un inicio que casi siempre aparece como “había una vez”, luego se describe una serie de situaciones que aparentemente no tienen coherencia entre sí, aunque el niño le pone un toque de ocurrencias mágicas, que se inician con el hecho dramático de deseo de suicidio y termina con un “fueron felices para siempre.” Éste tipo de estructura narrativa se repite constantemente en las producciones que realizan los niños. Pero habrá que ver, que la estructura narrativa de la historia cambia, por un texto más llamativo para el lector, cargado de vicisitudes, conflictos y giros inesperados como se observa en el texto 2, cuando lo que les motiva escribir es relatar alguna historia de sus vidas, nos damos cuenta que rompe con el inicio de había una vez, el transcurrir de los hechos y la descripción de las situaciones adquiere sentido y se hace más coherente, y ya no culmina con un fueron felices por siempre, sino que hace referencia a un momento de su existencia

en que conviven todos juntos, situación que infiere que el vivir la familia unidos es lo que depara en ser felices, enriquece su producción añadiendo un dibujo que simboliza la unión de su familia, ella pequeña cargada en brazos.

TEXTO 2

Como se conocieron mis Padres
 mi mamá quería ganar dinero esta
 y mi hermano dijo EXBOX como
 él tenía un año le encantaba
 jugar eso. Y a mi mamá le dio
 una IDEA ella montó una Tienda
 de EXBOX y a mi Papá como le
 gusta jugar eso empezaron a
 salir y se enamoraron fueron
 novios luego mi mamá se embarazó
 y nació yo cuando llegaron a la
 casa me pusieron Juanita des
 pues de años se casaron yo
 fui la Pastorsita luego se
 separaron y se volvieron a
 juntar y hoy primero de junio
 vivimos juntos mi mamá mi
 Papá mi hermano mi herito y yo



Lo interesante de la propuesta a escribir sus propias narraciones, es que los estudiantes van ampliando la capacidad para expresarse y dar rienda suelta a su imaginación, van perdiendo el temor de escribir con sus propias ideas, y de construir un texto sobre “la hoja en blanco”, arriesgándose a hacer escrito cada vez más hilados, coherentes, comienzan a mejorar la estructura gramatical y la ortografía, siguiendo de manera más ordenada los pasos de un relato, llegando a la conclusión que a escribir se aprende escribiendo, además, si el maestro fortalece la búsqueda

de la imaginación, la fantasía y la creatividad, los estudiantes se inclinan a orientar sus producciones con imaginación y con ideas propias, dando vuelo al uso de la palabra escrita.

En el relato autobiográfico se explicita: "...los textos literarios son voces que narran historias, las cuales se pueden retomar, reconstruir y convertirlas en voces orgánicas, corporales..." Es clave señalar que al comprender que los textos literarios son voces que narran historias estas se pueden convertir en voces corporales, estableciéndose una relación entre texto literario y texto corporal concebida a través del teatro.

De este modo la obra de teatro es un medio para diversificar la producción escrita y la narración, promover la expresión corporal, gestual, rítmica, musical, en fin es un medio que enriquece la producción escrita y expresión corporal de los estudiantes.

El docente a través de su relato de vida expone la importancia de la espontaneidad en el niño, entendida ésta como la forma propia en que el niño incorpora comportamientos, explicaciones, deducciones acerca de los fenómenos del mundo y de la sociedad en la cual vive. Estas primeras aproximaciones, que desde luego son intuitivas, basadas en percepciones, son muy poderosas, ya que se encuentran en la base profunda y estructural cognitiva y sirven de sustento a todo el posterior conocimiento y por lo tanto son muy difíciles de descartar o de romper con ellas. Esta forma de pensar intuitiva, perdura durante toda la vida, no hay ser humano por muy maduro que pretenda ser que no tenga una mente de un niño de 5 años aflorando para dar explicaciones, intentando entender el mundo y sus fenómenos. Así lo afirma Gardner; el maestro debe tener en cuenta los conocimientos que se llaman espontáneos, partiendo de que son influenciados por la cultura, por eso cuando a un niño se le da sobreentendido que en una sola exposición o explicación le queda formado un concepto, sin reconocer que este sufre

una historia, un desarrollo que no se da ya hecho, el concepto más allá de su relación con una definición adecuada está dado por el tipo de conexiones que el ser humano va estableciendo en un proceso largo y trabajado, esta manera epistemológica nos lleva a pensar, que es necesario que el niño exprese sus propias maneras de pensar, sus creencias, explicaciones, dudas preguntas. Por esto cuando el niño realiza sus producciones escritas narrativas, son creaciones surgidas de su espontaneidad, no hay parámetros establecidos previos que la definan o la determinen, tan solo son expresiones de su imaginación.

Así mismo hallamos, que el docente narrador no concibe planear sus clases, en cuanto a un encuentro con el otro en que tenga que expresar un discurso narrativo, éste se nutre de la interacción, de la relación intersubjetiva, entre el maestro y el niño, relación de tipo narrativa, relación dada por la actitud del docente narrativo fundamentada en su experiencia de vida.

De acuerdo a la lectura interpretativa que se hace del relato autobiográfico, se rastrea que la narración, es decir, las clases que propician la narratividad como una actitud de relaciones intersubjetivas entre estudiantes y maestro, posibilita la concertación. La narratividad genera espacios de encuentro con el otro donde se reconoce la voz de los actores y participantes del aula de clase, la narración construye lazos de afecto y amor con el otro. Esto hace que el niño no tema a equivocarse, que el niño se sienta autodeterminado y seguro de sí mismo, de que sus ideas espontaneas sean válidas en un proceso de formación, de que su escritura no sea la elaboración acabada de lo que el maestro quiere que él escriba, sino de lo que la imaginación del niño le proponga como alternativa para darle sentido a su vida, y a lo que a diario percibe de la realidad sea la reestructuración de un cuento que se puede narrar, de una historia que se puede contar.

Pero al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que aunque muchos aspectos de la enseñanza pueden ser concertados entre el docente y los estudiantes, el docente posee la autoridad de decidir que quiere hacer en su clase. Es él, el que

media y direcciona el aprendizaje, suministra medios y herramientas para hacerlo más accesible. Esta iniciativa o toma de decisiones didácticas, están sustentadas muchas veces en su experiencia de vida, por eso es muy difícil transformarlas. Esta lectura interpretativa de lo arraigado que está en el docente su experiencia de vida, que activa como un detonante prácticas de enseñanza, nos atreveríamos a pensar que como parte fundamental, para que el docente transforme y mejore tiene que hacer un arduo trabajo de introspección, de reconocimiento a sí mismo, para lograr el cambio educativo que se requiere para mejorar la calidad de lo que se enseña en las aulas. Igualmente es a través de comprender su experiencia de vida que el profesor en su práctica hace descubrimientos, que lo desequilibran y lo llevan a cambiar su manera de enseñar.

9. A MODO DE CIERRE: CONCLUSIÓN

Se concluye en éste trabajo que al explorar desde la experiencia del docente el campo de la narración se amplía el horizonte comunicativo tanto del niño como del docente en el aula. A la vez la experiencia de vida narrativa, entendida como aquellas vivencias que estructuran y complejizan un pensamiento narrativo construye subjetividades que se despliegan como actitudes y maneras de actuar de una persona creativa, dispuesta a desarrollar enunciados espontáneos que precipitan la improvisación casual de un diálogo abierto y flexible en despertar el entusiasmo y las ganas de reír al compartirse con el otro.

El pensamiento narrativo se asume como una actitud donde la subjetividad explora el afecto que le da forma al acto de valorar la vida, a través de una comunicación ética y humana que contribuye a fortalecer vínculos y a posibilitar la sensibilidad por reconocer al otro como un ser que tiene una historia que es válida de ser narrada y escuchada. La narratividad ayuda para que todo ser humano encuentre sus propias maneras de expresarse a través del lenguaje oral, escrito o corporal, respetando y avalando la espontaneidad con que se construye y se recrea la realidad. A la vez el docente narrador en su oficio encuentra maneras de enriquecer su práctica, a través de una relación intersubjetiva entre maestro y estudiante en la que subyace la necesidad de darle sentido y significado a los sucesos que transcurren en la existencia de todo ser humano.

Una limitante ante ésta propuesta investigativa es que el explorar solo el pensamiento narrativo no permite aclarar conceptos y significados abordados por lo que es el pensamiento científico, pues tanto el uno como el otro se complementan en una constante necesidad de darle sentido a la realidad.

Se sugiere que para llevar una investigación más profunda se debería contar con un equipo cooperativo de diferentes disciplinas y campos de saber, que trabajen para comprender los alcances de la narratividad en el aula. Además se deberá hacer

indagaciones para comprender cómo la experiencia narrativa contribuye a desarrollar procesos de formación conceptual y argumentativa.

Se debe reconocer que las prácticas de enseñanza sufren cambios, transformaciones, modificaciones en sus maneras de concebirse, además están inmersas y condicionadas por las dinámicas económicas y políticas de un mundo que le apuesta a la ciencia y la tecnología, pero se plantea que es necesario cambiar las prácticas de aula valorando y legitimando experiencias ancestrales como es el acto de narrar una historia, ya que de eso estamos hechos, somos lo que somos gracias a la palabra que se cuenta, de aquella que dice lo que paso para darle sentido y significado a lo que se vive en un eterno presente.

Cuando se escucha lo que el otro narra, empezamos a reconocer al otro, a valorarlo, ya que las narrativas son la posibilidad de recrear su propio mundo, para construir y deconstruir la realidad, esta juega un papel muy importante en el desarrollo emocional de la subjetividad de los seres humanos, ella crea y recrea los personajes que se inventan desde la experiencia, personajes que habitan un lugar en un tiempo narrativo, personajes que entran en conflicto y buscan de manera estratégica como resolverlos, como estabilizarse, como equilibrar el desacierto de una vicisitud.

Y por último, es importante reconocer la importancia que tiene el reconstruir la historia de vida a través del relato autobiográfico. Ya que éste relato que narra la experiencia de un acontecer, de un transcurrir por el tiempo y el espacio de recuerdos que van adquiriendo forma por medio de la narración, prueban ser el sendero que conduce a encontrarle sentido al oficio del enseñar; en la narración se encuentra el universo de lo que fuimos y somos, de lo que soñamos y somos capaces de transformar para contribuir a la felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bajtin, M. (1998) *El problema de los géneros discursivos* en Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.

Barrera, F. (2009) *Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo*. Acción Pedagógica. No. 18. (p.42-51) Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/Hogar/Downloads/Dialnet-DesarrolloDelProfesorado-3122365.pdf>

Bajtin, M. (1998) *El problema de los géneros discursivos* en Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.

Bruner, J (2003) *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Bruner, J. (1.990). *La elaboración del sentido y la construcción del mundo por el niño*. Barcelona. Editorial Paidós.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Editorial Alianza.

Camilloni, A. (2008) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Campbell D, Stanley J. (2002) *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores; Argentina.

Calsamiglia, H & Tusón, A. (2007) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Ed. Ariel. Barcelona.

Corbi, M. (1996). *Religión sin religión*. Madrid: Ediciones promoción popular cristiana.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). "La Categorización" En "Introducción a la lingüística cognitiva". Editorial Ariel.

Ferreiro, E. (2008). *Cultura escrita y educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Ferreiro, E. (2000) *Lectura y escritura en mundos cambiantes* (artículo).

Ferreiro, E. (2008). *Cultura escrita y educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Ferreiro, E y Teberosky, A. (1.989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.

Freinet, C (2011) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Trmoge Siglo XXI.

Gálvez, Ange Ruiz. (2006). *Las metáforas de los «cien lenguajes del niño»* La convivencia entre el pensamiento lógico y el mágico. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 7, pp. 199-204.

Gardner, H. (1995). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Editorial Paidós. Argentina.

Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de investigación Educativa Ene-Abril-Vol.8 No 17, 37-66.

Larrosa.J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.

Leontiev, A. (1979) *La actividad en la psicología*. Editorial de libros para la educación. Habana.

Martínez, J. y Mora, A.(2000). *Los lazos del amor en la globalización*. Pujadas, Joan J. El método biográfico y los géneros de la memoria. Revista de antropología social. Universidad Rovira i Virgili. 2000, 9:127-158.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Serie lineamientos curriculares, Indicadores de logro curriculares*, Ed.Magisterio. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

Morín, E.(1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. UNESCO.

McEwan, H y Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. AmorrITU Editores. Buenos Aires.

Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá, Ediciones Universidad Piloto de Colombia, 2da edición.

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza –aprendizaje basado en la investigación*. Diada editora. Sevilla.

Piñuel J.L. (2002). Epistemología, *metodología* y técnicas del *análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42 en <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Reguillo Cruz, Rossana, (S/A) *La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas*, en Rotker, Susana (editora), *Ciudadanía del miedo*, Editorial Nueva sociedad, Pág. 185-201.

Sánchez, O. (2013) *La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades del alumnado con fracaso escolar*. Universidad de Sevilla. Facultad de ciencias de la educación. Recuperado el 10 de mayo 2015 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2005/la-metodologia-narrativa-una-experiencia-educativa-para-la-reconstruccion-de-identidades-de-alumnado-con-fracaso-escolar/>

Sepúlveda, L. (2011) *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de www.tdx.cat/bitstream/10803/80535/1/LASC_TESIS.pdf

Solís,E. &Rivero,A. (2013) *La investigación en la formulación inicial del profesorado: una aproximación a las concepciones curriculares del profesorado de*

Ciencias de Educación Secundaria. No. 8 Serie grupos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el Parque Humano*. Revista Observaciones Filosóficas –[http://www.observaciones filosoficas.net/](http://www.observacionesfilosoficas.net/) /Editor: Dr Adolfo V.

Strauss, A y Corbin, J. *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

Vygotsky, L. (1996) *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Artículo de la revista Voprosi Psijologii. No 6.

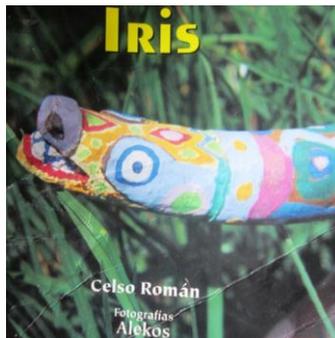
Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo 1. Proyecto de aula obra "Iris la serpiente multicolor"

El ingreso del docente al mundo del teatro no sólo le permitió enriquecerse literariamente sino que amplió su horizonte lúdico, cercano al mundo de la fantasía y la ensoñación, lo que transfiere más tarde en recrear historias literarias y llevarlas a la actuación con sus propios estudiantes, recurriendo a recurso técnicos como el juego con sombras y el uso del cuerpo, como lo evidencia esta transcripción del trabajo escénico realizado con los estudiantes de cuarto grado.

Primero leen la obra que se va a trabajar en este caso: Iris, la serpiente multicolor del escritor colombiano Celso Román



Eligiendo personajes: Luego de leer reflexiva e inferencialmente la obra de Celso Román Iris la noche de los juguetes. Cada estudiante elige y dibuja el personaje que les gustaría representar, habla sobre lo que simboliza y representa en la obra literaria, algunos eligen 2 o más personajes para diversificar posibilidades

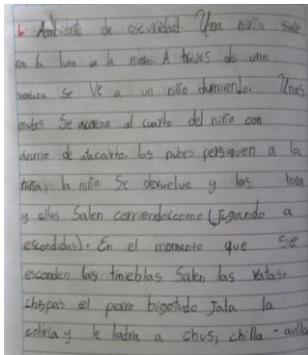


Diseñan personajes de sombras en cartulina: los monstruos de la noche que son los ochumicos, diablichos y ratas a partir de dibujos. Este va a ser el trabajo con sombras, por lo interesante que resulta representarlas en sombras..



Una vez elaborados juegan a proyectarlas libremente, es en este momento que improvisan relatos, juegan a interactuar con sus muñecos de sombra y recrean historias. El docente vive una experiencia mágica en medio de un espacio de liberación de la palabra, los niños juegan, inventan batallas, rescates y persecuciones.

Posteriormente, entre los estudiantes y el docente escriben el guion o el libreto de la obra, cada uno aporta, comenta, sugiere, se escribe en el tablero los aportes y todos la reescriben en su cuaderno.



Escena I

Ambiente de oscuridad. Una niña sale iluminado el ambiente con una linterna, se dibuja en ella la luna, atraviesa el escenario de lado a lado. A través de una ventana se ve a un niño (Chus) alistándose para dormir, el tío Alekos le advierte que apague la luz. Unas nubes se acercan al cuarto del niño, son muy oscuras y con rostros poco amigables, aparece la niña que las desafía a que la persigan, se esconden, salen cuando la niña proyecta su luz sobre ellas, se esconden de nuevo como jugando a las escondidas. En el momento en que se esconden las tinieblas, salen las ratas hacen un ruido con sus chillidos y chasquidos. En ese momento Chispas el perro bigotudo se alerta, con sus ladridos y quejidos llama a Chus para que se despierte, este se incomoda en la cama, el perro hala la cobija como advirtiéndole del peligro.

Escena II

El niño Chus gime, se inquieta, las sombras van pasando, nubes, ratas, diablichos y omicuchos. Se despierta asustado, gimiendo llorando llama a su tío Alekos:

¡Tío Alekos, tío Alekos! Tengo miedo, mucho miedo, he visto enormes ratas que transmiten enfermedades terribles. El tío entra lo calma y acaricia. Le lee un cuento para que se duerma. Vuelve a dormirse.

Escena III.

Entra la luna ilumina las muñecas que están en el suelo, van cobrando vida de manera graciosa, Gritan entre todas: ¡Alarma de tinieblas! Mientras bailan.

¡Bestias enormes se asoman por los sifones! ¡Tiene unos dientes así y unas colas así! ¡Que son muchas que son demasiadas! ¡Los ocumichos, los diablichos se metieron otra vez! ¡Alarma en el baño!

Se inicia la batalla de las faldas, las muñecas hacen un baile con sus faldas, es una forma de espantar a los monstruos de la noche, estos por momentos desaparecen.

Lunita ilumina a Chispas le quita el miedo, porque estaba temblando, este comienza a ladrar, ataca a las sombras, ilumina a los demás La luna señala a los muñecos que le van a ayudar a enfrentar a los monstruos de la noche, incluyendo a los Tigres, a Puppo, a chispas, a Iris. Comienzan a sentirse fuertes, empuñan sus armaduras. Los demás muñecos guerreros se despiertan e inician el combate contra las sombras, las atacan. Puppos lideran la batalla y gritan: ¡A ellos! Pero las sombras arremeten contra los muñecos tumbándolos, estos quedan paralizados en el suelo como estatuas.

Escena IV

Sale la luna afligida observa el espectáculo de los muñecos derrotados, caídos y las sombras encima de ellos, y dice: Tengo que buscar a Isimina el hada bondadosa ella es la única que puede salvarnos. Da varias vueltas sobre el escenario como viajando muy lejos (a los confines del universo). Se ilumina un teatrino, allí está Isimina el hada durmiendo, hay un dragón en guardia custodiándola. La luna la ilumina.

El hada dice ¿qué pasa Lunita? Tenemos emergencia, los necesito a los dos, vengan conmigo que las tinieblas se quieren meter donde Alekos, apresúrense el niño Chus está en peligro. Puppo está perdiendo la pelea.

Escena V.

Lunita le dice a Isimina: Hay que despertar a Iris la serpiente multicolor lo más pronto posible a lo único que le temen las ratas es a una serpiente.

Pero hay un terrible problema Lunita: Iris es puro amor solo habla el lenguaje de la vida y la sabiduría ella no va a atacar a nadie. No importa tengo un plan Isimina, vámonos ya, los muñecos de Chus nos esperan. Emprenden el viaje de ida a la casa de Alekos con el dragón, el hada e Isimina. Llegan los muñecos están prácticamente derrotados, Lunita ilumina a Puppo, quién dice: Al ataque hay que combatir a estos monstruos, las muñecas con sus batolas agitadas, comienzan a enfrentar a los monstruos, lo mismo hacen los muñecos con sus espadas. Llego Iris y amablemente saluda: Buenas noches, buenas noches, no quiero dañar a nadie. Los monstruos salen despavoridos y los muñecos gritan ¡Victoria, Victoria!

Pasan al diseño de personajes, en este caso Iris la serpiente multicolor a partir del dibujo:

Este animal es puro amor, es sabia y candorosa, conoce los secretos de la naturaleza, no entiende de odios ni rencores.

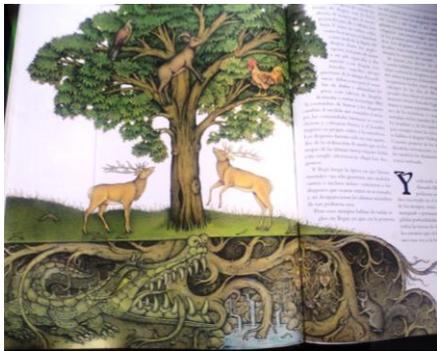


Proponen elaborar a Iris y al dragón con papel maché
Averiguan sobre dragones luego construyen textos a partir de personajes fantásticos relacionados con los dragones- reconociendo su historia y algunas concepciones sobre los dragones.

Inventan y dibujan un dragón



Estas son imágenes de libros sobre dragones que leímos y observamos en clase, un medio para estimular la producción de textos narrativos, a los estudiantes estos seres mitológicos les encanta, y su encuentro con ellos proporciona una oportunidad para conocer culturas y creencias de pueblos acerca de lo que hacen y como son.



Hacen recorte y picado de papel periódico lo mezclamos con agua y lo dejamos varios días en remojo.



Cuando está listo amasan y mezclan con pegante líquido.

Una vez realizado el diseño en papel maché, de los personajes en este caso Iris la serpiente multicolor y el dragón guardián, se dejan secar por una semana, lo pintan de blanco, por grupos...

Finalmente la serpiente y el dragón son diseñados



El dragón guardián:



Los niños y el maestro inician el proceso de representación teatral, los personajes que van a cobrar vida en las expresiones corporales son: LOS PUPPOS que los niños visualizan situaciones de guerreros, las narran los momentos en que se comportan como tales y luego la plasman en dibujos lo que consideran deben ser los personajes.



Lunita



Es un personaje de luz que revive y salva a quien toca.

Las muñecas tradicionales:

Son guerreras cuyas únicas armas son sus bailes con las faldas.



Las hadas Isiminas

las salvadoras junto a Lunita e Iris.



Para cada personaje se le inventan esquemas corporales, de luchas, encuentros, búsquedas, que los estudiantes van improvisando y luego se establecen como parte de la actuación, que van a ser integrados de manera coherente en la

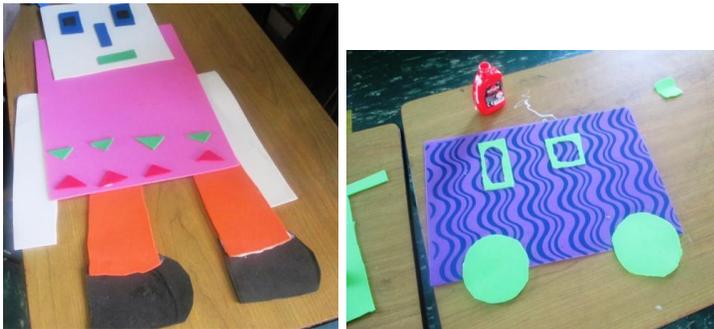
presentación de la obra, como un relato integrado, para contar como estos muñecos van a vencer los miedos de Chus.

Por último se diseña el escenario, se recrea el cuarto de un niño, con los juguetes y espacios, propios.

1. lo dibujan en grupo, tiene en cuenta los puntos de orientación, proponen ideas creativas en dibujos sobre cómo va a ser el escenario.
2. Pasan a diseñar en plastilina su propuesta escrita.
3. Resultados del trabajo

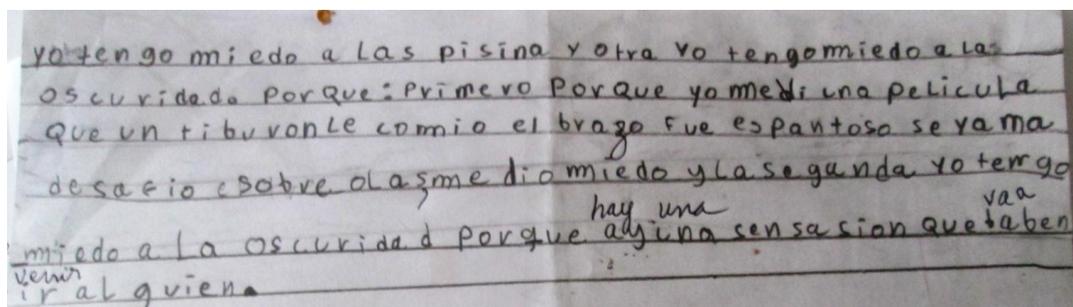
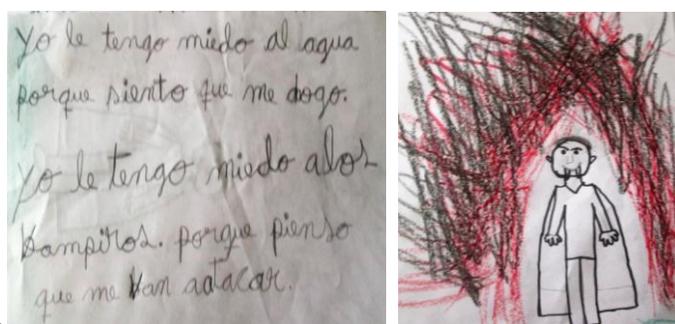


Se construyen en en foammy los juguetes del escenario de Chus.



El siguiente es un trabajo en clase que parte de la necesidad de integrar la emocionalidad al montaje, además de descubrir el alma de cada estudiante, los temores, miedos y angustias nos llevan a explorar partes recónditas de nuestra personalidad y los niños con sus relatos sobre sus miedos tienden puentes de conexión, de reconocimiento entre el adulto, en este caso el docente y ellos mismos.

Los estudiantes hablan y escriben sobre los miedos personales, los dibujan como una manera de representarlos y reconocerlos. También de hacer conscientes sus miedos y saber a qué le temen, el aula también se puede aprovechar como el momento para configurar, identifican sentimientos y emociones, el maestro los reconoce como una manera de acercarse comprensivamente a los estudiantes.



Los estudiantes con su ingenio y creatividad, bajo la mediación y aporte del docente van haciendo el montaje de la obra de teatro, para regalar la palabra. Paulatinamente van mejorando las escenas y la presentación de la obra. Tenemos que tener presente que primero leen apartes y después orientan sus acciones a mejorar el montaje, el aula se transforma de esta manera. Improvisan esquemas corporales, imprimen pasos de baile y de guerra para alegrar la obra. Las muñecas por ejemplo inventan el baile de las faldas para espantar los miedos, Los Puppitos inventan esquemas corporales, para levantarse como muñecos de combate. Las Isiminas plantean una propuesta de sueño y de juego. Finalmente

se presenta la obra a otros compañeritos, profesores y más tarde a sus padres y familiares. La obra de teatro amplía el horizonte cognitivo y emocional de los estudiantes y el docente a comprenderse y dialogar sobre lo que ocurre y va a ser contado o representado, al trabajar juntos en un proyecto en dónde se va a regalar la palabra y la expresión a otros, allí a su vez va a ser reconocido y valorado en lo que va a representar y ante todo proporciona seguridad y el reconocimiento de cada uno y de sí mismo.

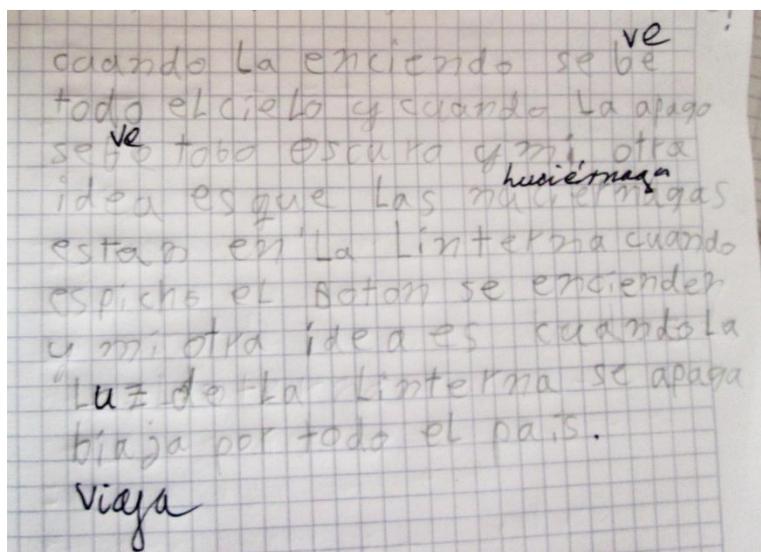
Anexo 2 Proyecto de aula: la luz

La siguiente actividad es parte de un proyecto que se realizó con el curso sobre la luz. En él se evidencia procesos de escritura espontánea de acuerdo a lo que les propone el reflexionar sobre un fenómeno natural. Entendiendo que la espontaneidad son reflexiones que se ajustan a un pensamiento narrativo que luego se complejiza en un pensamiento paradigmático.

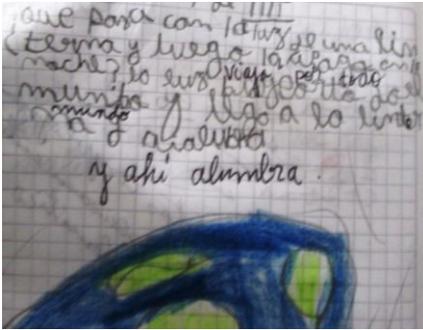
¿QUÉ PASA CON LA LUZ DE UNA LINTERNA SI LA ENCIENDO Y LUEGO LA APAGO PROYECTÁNDOLA HACIA EL FIRMAMENTO?

Primero hubo una charla al respecto de la pregunta, que se centró en dos posiciones: Una: *la luz se apaga y se devuelve a la linterna*. Otro estudiante le respondió no se devuelve a la linterna se devuelve a la pila. No, no creo, creo que la luz se gasta, se pierde. No, yo sigo creyendo que la luz se devuelve a la linterna.

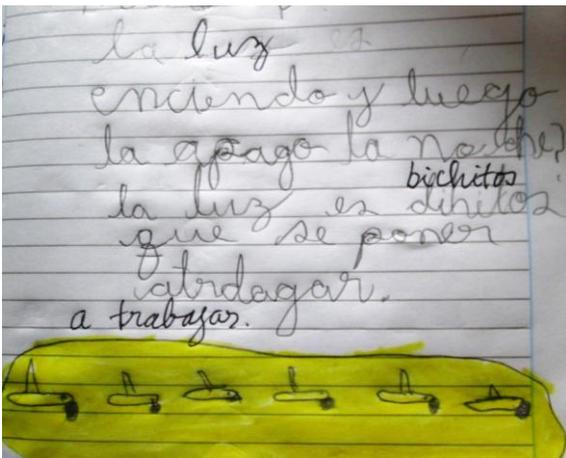
Luego se pasó a escribir la idea de cada cual al respecto.



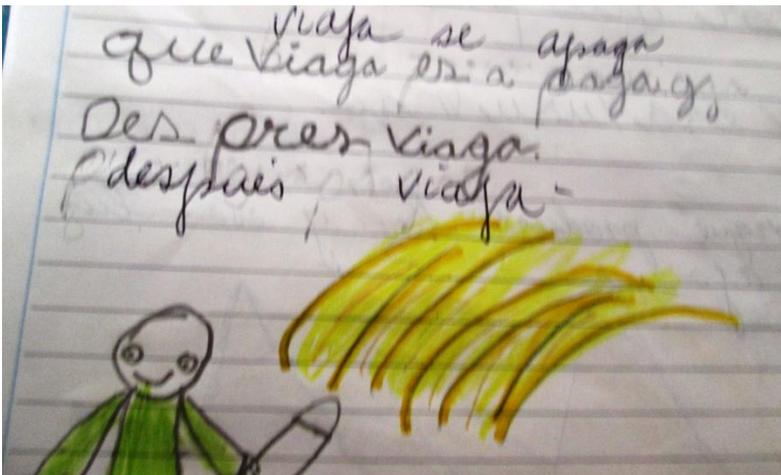
Cuando la enciendo se ve todo oscuro y mi otra idea es que las luciérnagas están en la linterna y cuando espicho el botón se encienden y mi otra idea es que cuando la luz de la linterna se apaga ^{viaja} viaja por todo el país.



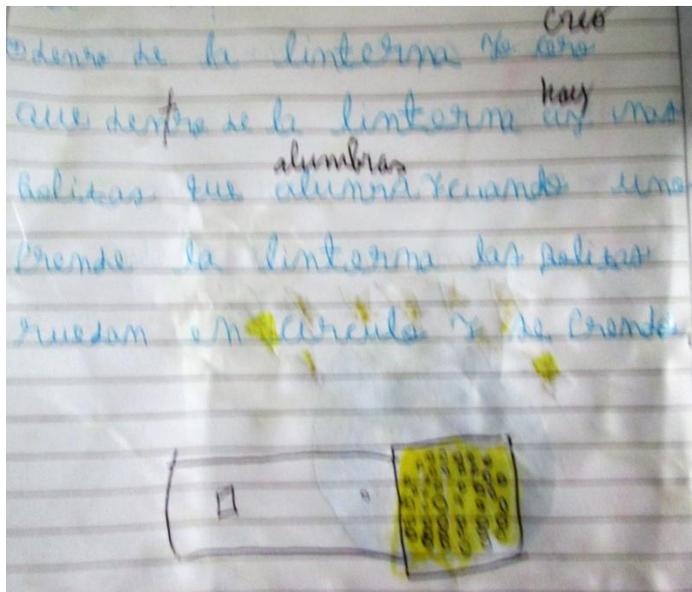
La luz viaja por todo el mundo y llega a la linterna y ahí alumbra.



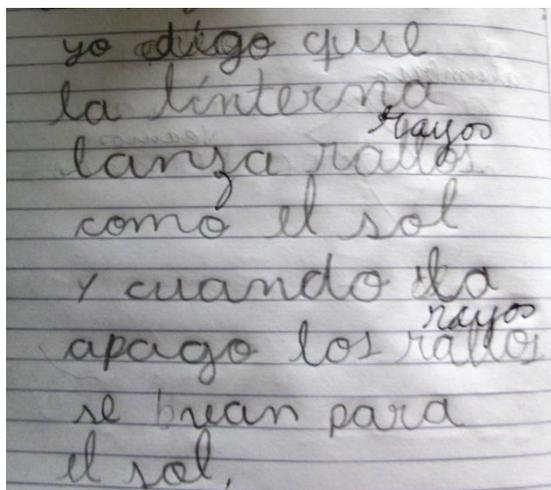
La luz es bichitos que se ponen a trabajar.



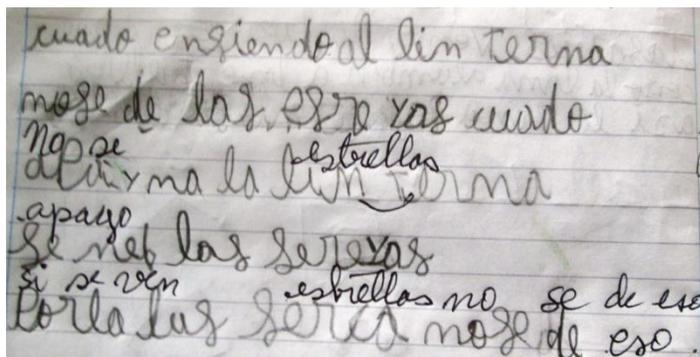
Viaja, se apaga y después viaja.



Yo creo que dentro de la linterna hay unas bolitas que alumbran y cuando uno enciende la linterna las bolitas ruedan en círculo y se prenden.



Yo digo que la linterna lanza unos rayos como el sol y cuando la apago los rayos se van al sol.



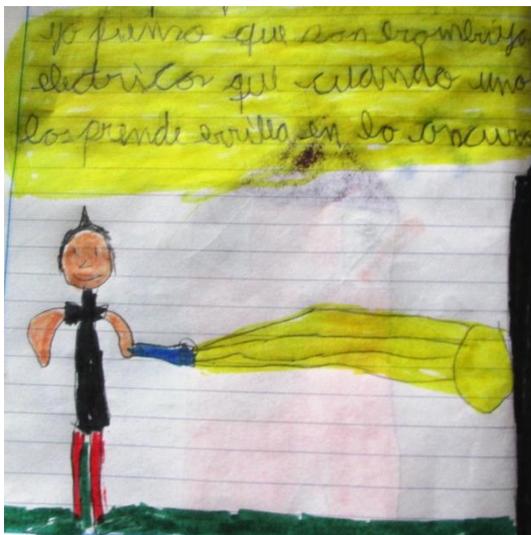
Cuando enciendo la linterna no se de las estrellas cuando las ilumina la linterna, se ven las estrellas, por la luz cerca, no sé de eso.

es como una bomba y unas tijeras lo corto con
se iba volando

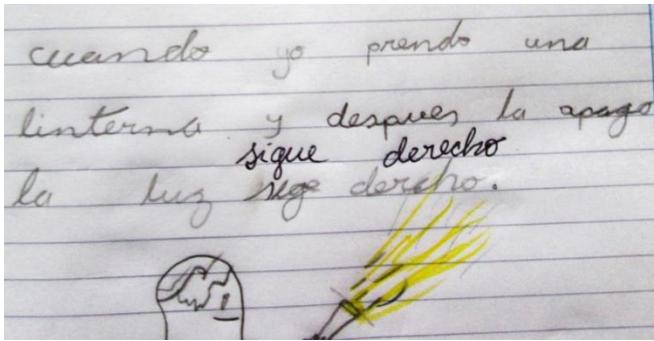
Es como una bomba y unas tijeras le corto la cuerda y se va volando.

apago en la NOCHE / yo creo que
hay Ay Bichitos chiquitos que ^{creo} ALUMBRAN
que viajan por grupos de A 1000.
Viajan

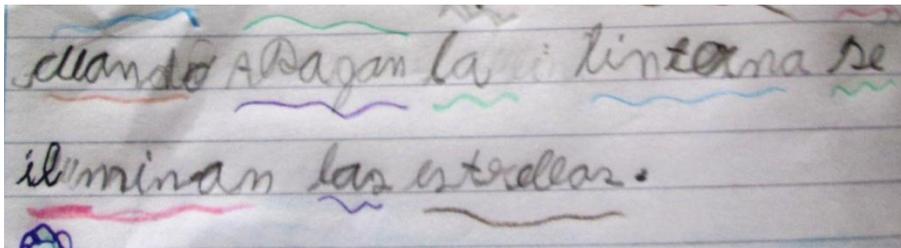
Yo creo que hay bichitos chiquitos que alumbran que viajan por grupos de a 1.000.



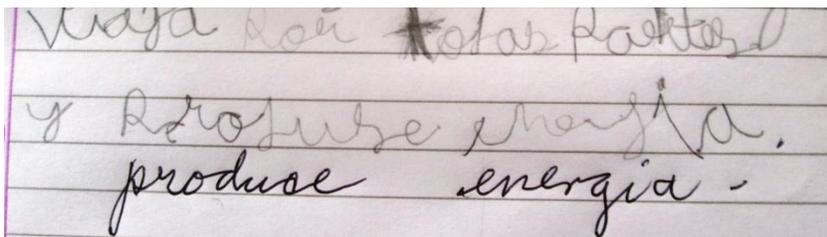
Yo pienso que son bombillas eléctricas que cuando uno las prende brillan en la oscuridad.



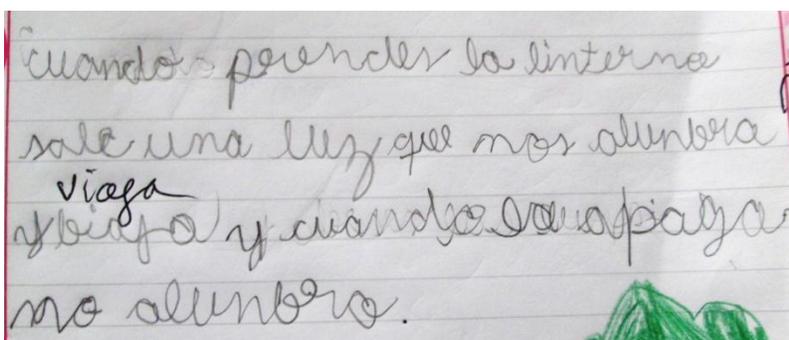
Cuando yo prendo una linterna y después la apago la luz sigue derecho.



Cuando apagan la linterna se iluminan las estrellas.



Viaja por todas partes y produce energía.



Cuando prendes la linterna sale una luz que nos alumbrá y viaja y cuando la apagas no alumbrá.

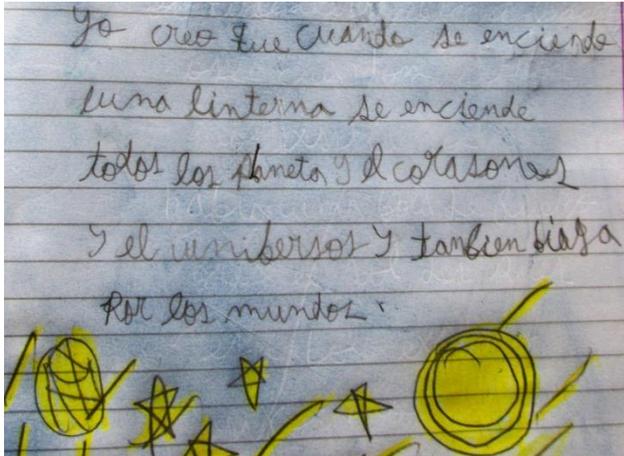
no quiero que cuando la prendo salen unas luciernagas muy muy muy pequeñitas y cuando la apago esas pequeñitas luciernagas retroceden.

yo creo que cuando hay nubes que se nublan y cuando hay un rayo de sol y se forma un arco y cuando lo apagamos el arco se va a las nubes de estrellas y se van.

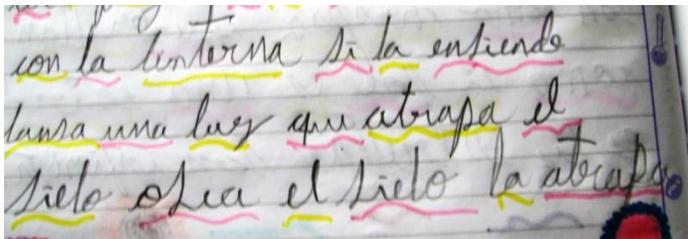


Yo creo que hay naves que hacen luces, la otra idea es que hay rayos de sol y se forma un rayo; y cuando la apagamos el rayo se va, la última es que son cosas de estrellas y se van.

(recrea su explicación con el dibujo).



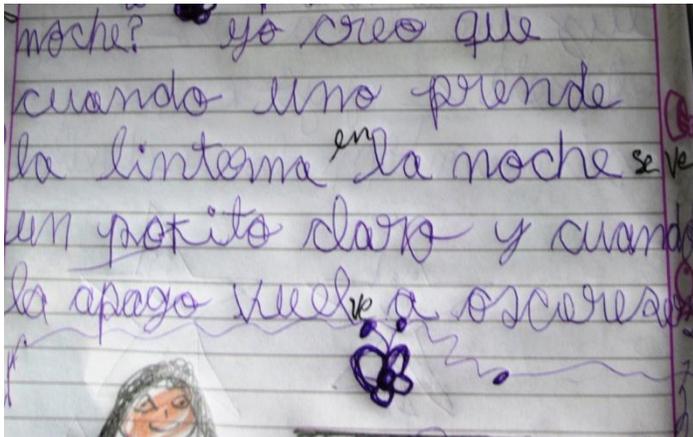
Yo creo que cuando se enciende una linterna se encienden todos los planetas, los corazones, y el universo y también viaja por los mundos.



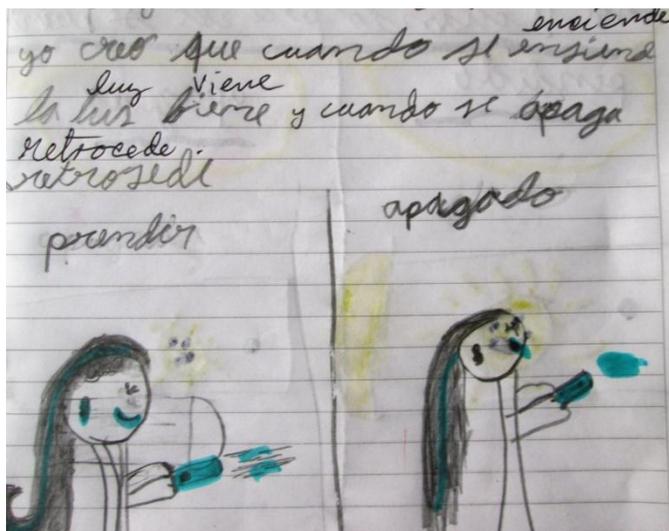
Con la linterna si la enciende lanza una luz que atrapa el cielo, o sea que el cielo la atrapa.



Se ven las estrellas más cerca.



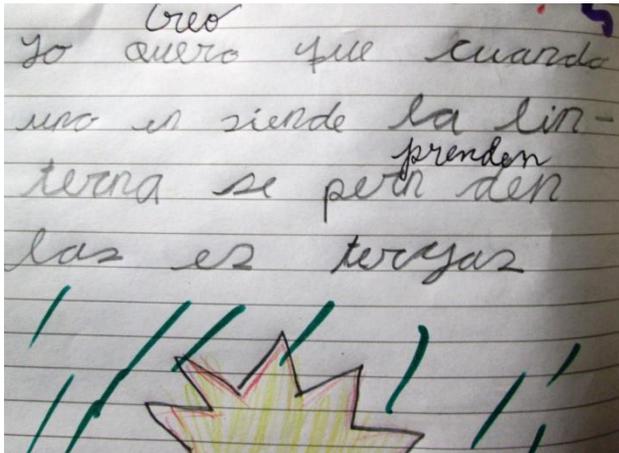
Yo creo que cuando uno prende la linterna en la noche se ve un poquito claro y cuando la apaga se vuelve oscuro.



Yo creo que cuando se enciende la luz viene y cuando se apaga retrocede.



Hay un sol en la linterna cuando se apaga se gasta el sol, y cuando prende se ilumina.



Yo creo que cuando uno enciende la linterna se prenden las estrellas.



Yo creo que si prendemos la linterna vemos las estrellas, si la apago no se ven.



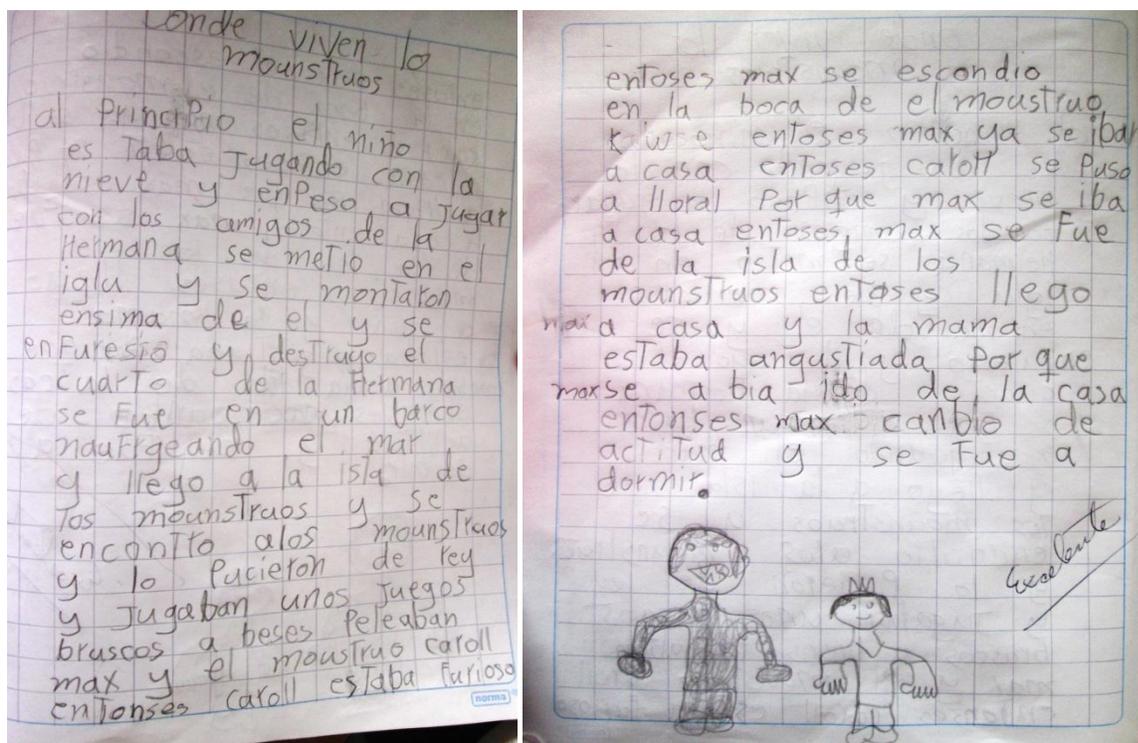
Cuando la prendes se ven las estrellas, cuando la apagas no se ve nada.

a mí me parece una
corriente eléctrica que da
luz en la oscuridad
como cuando uno estuviera
en su jardín con
una linterna es una
luz que viaja.



estoy en mi cuarto
prender la linterna
la luz viaja contra la
pared.
En el momento al
prender la luz de la
linterna se pierde la
luz,

Anexo 3. Imágenes de lo que se produjo y se hizo en clase



La anterior es la narración de la película “dónde viven los monstruos”

Relatando libros que me gustan.

EL NIÑO Y LA BALLENA

Un niño llamado Sam caminaba sobre una duna de arena. De repente ve algo que no cree, es una ballena. La abraza. Todavía está vivo, Sam sabía que debía ayudarlo, le puso algas y arena para que no se ahogara. Después de un pedazo de su camisa y escribió: "Tío Gus necesita tu ayuda." Mientras Gus llegaba Sam fue al lado de la playa por un vela y palos, construyó una cosa para tapar la ballena del sol. Sam le amarró la nota al collar de su perrita Lucy y le dijo: "ve donde el tío Gus y entregale la nota." Lucy se fue y Sam fue con la ballena. Luego de un rato llegaron 2 hombres que se querían llevar la ballena para Sam defendió a la ballena y les dijo: "No se van a llevar mi ballena y yo la estoy cuidando, y los miro con seriedad y rabia. Los dos hombres se fueron y Sam se tranquilizó, luego llegó Lucy (su perrita) con una nota en su collar, que decía: "tranquilo Sam, ya voy para allá." Luego de que llegó Gus los dos trataron de meterla en el agua y lo lograron.



Yo, el GRAN FERCHO

Fercho era un detective. un día Ana la Amiga de él lo llamo y le dijo: que se le había perdido un dibujo que hizo. Fercho fue a casa de Ana, y dijo: ¿quien a visto tu dibujo? Ana dijo: Mi perro Colmillo, Mi Amiga Rosa y Mi hermano Pablo. fueron al patio donde estaba Colmillo cabaron 2 horas y no encontraron nada, después fueron a la casa de Rosa a día le encantaban los gatos. Rosa le dijo a Fercho que encontrara a su gato negro llamado Super Brujo, Fercho encontró a Super Brujo estaba debajo de un sillón. pero no encontraron el dibujo de Ana. se fueron a la casa de Ana y Fercho fue al cuarto de Pablo el hermano de Ana. él tenía muchos dibujos rojos pero uno era naranja Fercho encontró el dibujo y dijo:

Mensaje del libro de todas las cosas de Guus Kuijer:

Aprendi que no me deben golpear
tengo derecho a pensar diferente
Aprendi que yo soy como soy
y que no me devo avergonzar
de nada que kada uno debe
ser Feliz y que uno no deve
dudar de las Personas antes de
conocerlas ay que respetar a las
Personas Tal como son y que
no ay que apartar a las Personas
si nasieron mal como sin una
Pierna y so lo con el dedo meñique
como elisa

No hay que maltratar a las mujeres, hay que
tolerar los gustos de las personas, que uno
debe querer a una persona de corazón y no
por lo de fuera, que los hijos es lo mas
importante de la vida de los padres, que el
papa se arrepintio de lo que hecho.

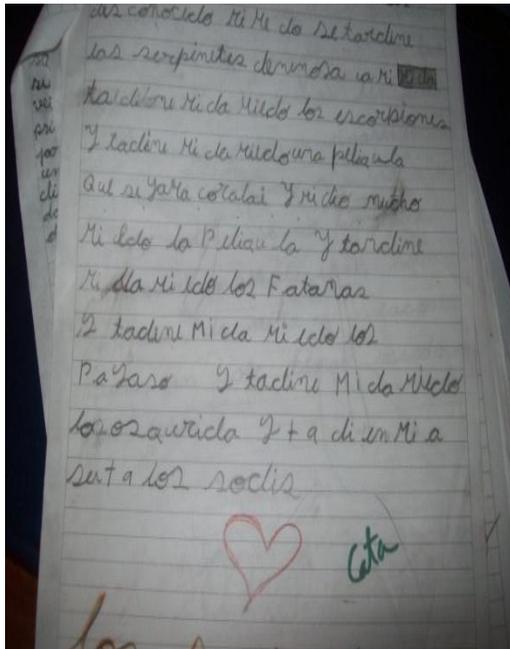
Contando sobre situaciones que le generan enojo:

MIS ENOJOS
cuando me regañan cuando
no me prestan atención, cuando
me gritan, cuando me dejan sola
cuando me pegan, cuando me
estoy sola.

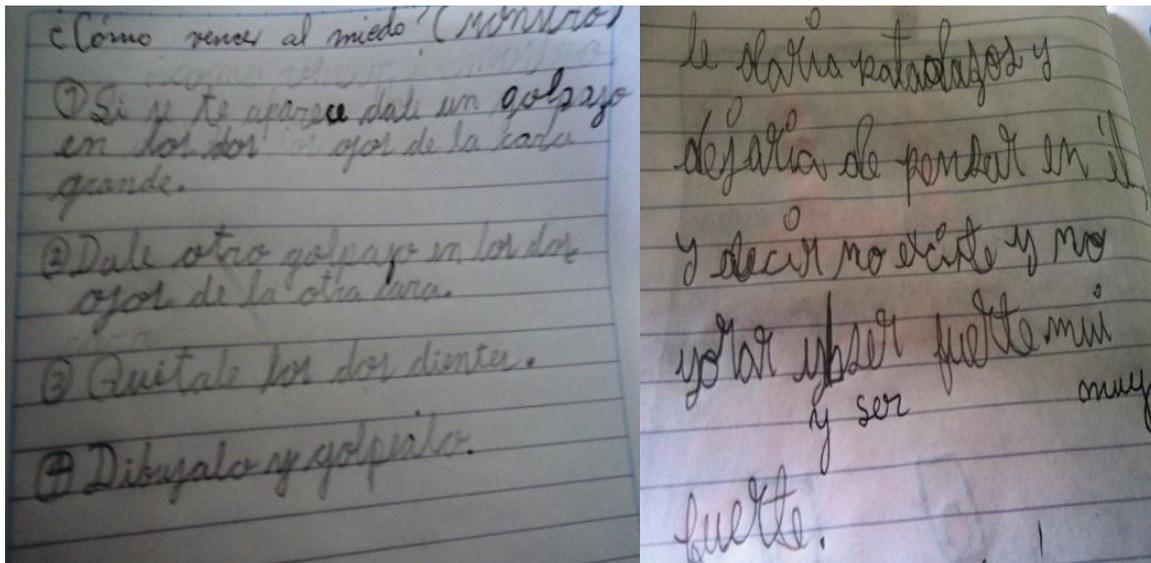
Mis ENOJOS
me da enojo que maten a los toros en las
corridas
Me da enojo que me regañen
Me da enojo que no me entiendan
Me da enojo que maten a los anima-
les.
me da enojo que maltraten a mis
amigos
Me da enojo que maltraten a mi
papas.
Me da enojo que y les ten
Me da enojo que me echen la
culpa
Me da enojo que me digan
oro se sa.

MI ENOJO 😡 😡
Es que me despierten cuando
estoy durmiendo,
que maten a un animal,
que estén jugando sin
mi, que me regañen,
que me peguen y que le
peguen a mi hermano

Relatando los miedos



Consejos para vencer los miedos



Nombre	Juliana Guisado Ortiz Lozano	Fecha	año	mes	año
Profesor	Cesar Manbilla	Español	Materia	Lectura	
Institución	Colegio Comoda	201	Curso	402	Nota

MI AMOR de Verdad.

Había una vez una **olivia** **que cambia de look**
 a estudiar, y **conoció** a un chico que
 era el más lindo que ella había visto, y
 empezaba la época del frío y las lluvias y olivia
 quería sentirse diferente había pasado un tiempo
 robando bastante historia y generalista y ahora que
 se planteaban las vacaciones de ese citaco no sabía
 nada bien cómo salir pero que lo que hiciera
 sentirse bien ella, para que él no se
 aburriera él le dijo que si y
 ella se fue con él a la casa de
 la chica ella le preguntó que si
 olivia era una chica bien **de 29 años** era morena
 con el pelo negro y muy lindo sus ojos de colores
 verde estaban escondidos detrás de unas gafas de
 pasta muy antigua que ella misma había usado
 de niña en el gesto que siempre tenía en la casa
 de granito. **fu** estas muy guapas Camilina
 tanto que de Guisado ni él era
 diciéndole el jefe de teatro quiere

en día empezó a parecer una persona llamada valentina
 ella era muy buena en cambiar look ella llegó
 en la casa de olivia y olivia salió y dijo quien
 es usted valentina repudo que era una persona
 que cambia de look y dice pero yo soy muy fea
 quien me amara dijo olivia valentina dijo que
 no te preocupe yo te busco cambio de look.
 y también más cosas una persona que quiere

Valentina y Olivia fueron a la casa de Valentina y así empezó a cambiar y para hacerlo necesitó esmalte, maquillaje, polvos, sombras, pestillina, ropa, medias, ebilla, pinzas, Gel, arete, zapatos, collar, anillos, collar, ebilla y arena y así empezó el look de Olivia cuando Valentina acaba le pregunta que si le gusta ella dijo que si.

El 27 de septiembre Valentina le pregunta que si quiere trabajar ella dijo que si entonces Valentina y Olivia fueron al hospital si le daba trabajo el doctor le dijo que si entonces ese mismo día empezó a trabajar obligada a ella le gusto mucho en la el doctor le llamo a todos sus familiares de Olivia y los familiares de Olivia y Olivia no sabia que el doctor le había llamado a sus familiares.

El doctor le dio un premio y una medalla por ser una buena trabajadora y todos les dijeron felicitacion a la niñas le dijeron felicitaciones y así fueron felices para siempre chuprin cuando esta historia se acabó



Nombre Jonathan andrew saidea saidea Fecha día mes año

Profesor Cesar montoya Materia Español

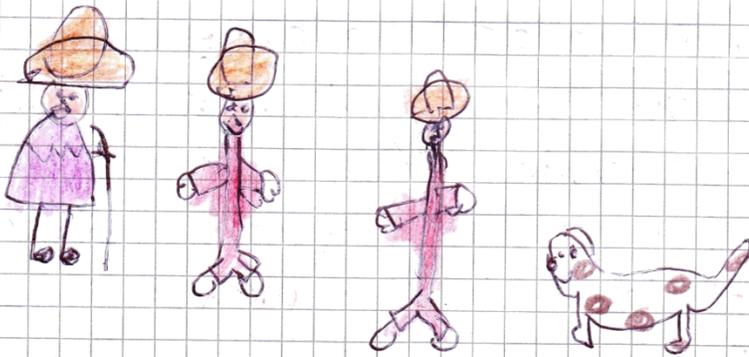
Institución Canada Curso 402 Nota

los campesinos

habia una vez 3 campesinos que vivian en un pueblito muy pequeño ellos cultivaban papa ellos solo comian papa al almuerzo papa y la comida ellos solo comian papa ellos eran pobres que no podian comprar ropa no podian ir a pesar pero los 3 campesinos se llamaban carlitos ericho y salome pero un dia carlitos se fue a trabajar a new york y el trabajaba en un hotel y carlitos ganaba mucha plata y carlitos le daba de a 50 mil dolares a salome y a ericho y ellos por fin podian comprar ropa y todo lo que necesitaban un dia a carlitos lo despidieron pero carlitos se fue con 100000.000 mil dolares y carlitos le compro una casa a salome y a ericho y ellos ya no comieron papa si no otros carne papa pollo y frijoles y ellos tenian muchas titular frenes y ricos ellos compraban neblera seradora labadora y ellos tenian un potrero grande y tuvieron un pequeño bicho y lo llamaron erichito un dia salome tubo un novio llamado jose manuel y carlitos no tubo novia porque el era ~~millonario~~ feliz con la plata que el tenia y ericho tubo 2 novias llamada cristina y lina y ellas un dia se fueron a vivir a tener una nueva vida y todas ellas estaban trabajando para tener plata en el bolsillo y ellas y tienen una

papas / ellas se levantan a descansar detentando papas
/ comieron erotica / que deben felices por siempre :)

FIN



Anexo 4 Fotos niños



Los niños del curso 402 del Colegio Canadá acomodándose iniciar la clase



Previo a la clase realizan actividades para crecer como grupo y construir identidad.



Docente narrador disfrazado realizando lectura en voz alta.





Niños escribiendo textos narrativos después de la lectura en voz alta





Producciones de textos narrativos después de la lectura en voz alta





Algunos cuentos infantiles leídos en voz alta

