

NARRAR
DESDE
SÍ MISMO:

TRES EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



Yolanda Álvarez Martínez
Claudia Patricia Duque Aristizábal
Mabel Odilia Farfán Martínez



Mabel Odilia Farfán Martínez

Magíster en psicología social - comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en gerencia y gestión cultural de la Universidad Nuestra Señora del Rosario y psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora e investigadora en temas de etnoeducación, infancias, lectura y escritura. Profesora asociada e investigadora del grupo en Educación Social (GES), de la Universidad del Tolima. Entre sus publicaciones están: "Infancia indígena, derechos e inclusión". En: Primera Infancia, lenguajes e inclusión social. Bogotá: Universidad Santo Tomás. 2013. Correo: mofarfanm@ut.edu.co

NARRAR DESDE SÍ MISMO: TRES EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Yolanda Álvarez Martínez
Claudia Patricia Duque Aristizábal
Mabel Odilia Farfán Martínez



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

2020

Álvarez Martínez, Yolanda

Narrar desde sí mismo : tres experiencias pedagógicas /
Yolanda Álvarez Martínez, Claudia Patricia Duque
Aristizábal, Mabel Odilia Farfán Martínez. -- 1ª. Ed. --
Ibagué : Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020.

160 p. : il., tablas

Contenido: Las interacciones en el aula y el uso de la
narrativa. Implicaciones para el ajuste escolar de los
estudiantes en educación inicial -- La narrativa como espacio
de construcción de sí mismo y de la profesión docente:
Aplicaciones para la formación de formadores.

ISBN: 978-958-5151-75-8

1. Educación 2. Pedagogía – Enseñanza 3. Enseñanza
escolar I. Título II. Duque Aristizábal, Claudia Patricia III.
Farfán Martínez, Mabel Odilia

371.102

A473n

© Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020.

© Yolanda Álvarez Martínez, Claudia Patricia Duque Aristizábal,
Mabel Odilia Farfán Martínez.

© Fotografías de la portada y en el contenido: Diana Farfán Valente
Correo: ceramica@dianafarfan.com

Primera edición

ISBN versión digital: 978-958-5151-75-8

Número de páginas: 160 p.

Ibagué-Tolima

Narrar desde sí mismo: tres experiencias pedagógicas.

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima

publicaciones@ut.edu.co
yolandaalvarezm2@gmail.com

Impresión, diseño y diagramación por: Colors Editores S.A.S.* Ibagué – Tolima.

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier
medio, sin permiso expreso del autor.

Contenido

Prólogo	7
A modo de introducción	10
Capítulo 1. Las interacciones en el aula y el uso de la narrativa. Implicaciones para el ajuste escolar de los estudiantes en educación inicial	15
1.1. Alfabetización inicial y concepciones de lector	17
1.2. Interacciones en el aula y comprensión inferencial en educación inicial	19
1.3. Comprensión de textos, alfabetización inicial y ajuste escolar	21
1.4. Aplicaciones didácticas y pedagógicas en educación inicial y en la formación de formadores	23
1.4.1. Dimensión Uno: Interacciones tríadicas que buscan la comprensión textual	27
1.4.1.1. El texto tiene sentido por sí mismo	27
1.4.1.2. El sentido/s del texto se da a partir de las transacciones entre lector y texto	27
1.4.2. Dimensión dos: Comprensión inferencial del texto narrativo en los niños	29
1.4.2.1. Inferencias referenciales	30
1.4.2.2. Inferencias de antecedentes causales puente	30
1.4.2.3. Inferencias de antecedentes causales elaborativas	30
1.4.2.4. Inferencias de meta superordinada	30
1.4.2.5. Inferencias temáticas	30
1.4.2.6. Inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes	30
1.4.3. Inferencias hechas con posterioridad a la lectura	30
1.4.3.1. Inferencias de consecuentes causales	30

1.4.3.2. Inferencias pragmáticas	30
1.4.3.3. Inferencias instrumentales	30
1.4.3.4. Inferencias predictivas	30
1.5. Planeación de la clase	32
Referencias bibliográficas	42
Capítulo 2. La narrativa como espacio de construcción de sí mismo y de la profesión docente: Aplicaciones para la formación de formadores	49
2.1. La narrativa: modalidad de pensamiento, género literario y discursivo	50
2.2. Uso de la narrativa en contextos de educación formal	52
2.3. Psicología de la Educación y Usos de la Narrativa: Formación de Formadores en la Asignatura “Subjetividad y Educación”	54
Referencias Bibliográficas	58
Capítulo 3. El rol del educador para posibilitar procesos de resiliencia en adolescentes	65
3.1. Introducción	65
3.2. La estrategia	69
3.3. Lo que revelan las autobiografías	83
3.4. Análisis de los relatos mediante las redes semánticas	87
Conclusiones	90
Referencias bibliográficas	91
Capítulo 4. Infancias narradas: la mirada de maestros indígenas	95
4.1. Narrar hoy: Un estallido de voces	97
4.2. La narrativa desde los pueblos indígenas: contar para resistir	98
4.3. La experiencia de narrativa audiovisual	100
4.4. La formación de maestros y las prácticas pedagógicas de la mirada	102
4.5. ¿Pedagogías de o por la imagen?	104
4.6. Las representaciones sobre la infancia	105
4.7. Las tecnologías de la mirada	106
4.8. Las producciones de los maestros y mi mirada: un juego de espejos	108
4.8.1. Video 1. La ilustración de la palabra	108
4.8.2. Video 2. La construcción de mi verdad	109
4.8.3. Video 3. La cámara participante y la realidad tal cual es	111

4.8.4. Video 4. Todos son realizadores, actores y audiencia	111
4.8.5. Video 5. Narrar para Cuestionar	112
4.8.6. Video 6. Confrontar desde el punto de vista de los niños y niñas	113
4.9. Resultados	114
4.10. Aplicaciones pedagógicas.....	114
Referencias bibliográficas	116
Anexos	119
Anexo 1. Cuento Niña Bonita	119
Anexo 2. Análisis del texto narrativo	122
Anexo 3. Análisis del cuento “Niña Bonita” mediante inferencias y marcas textuales	127
Anexo 4. Guía de trabajo Comprensión inferencial	131
Anexo 5. Guía Relato biográfico	132
Anexo 6. Relato Biográfico- Formato Escrito	136
Anexo 7. Relato bibliográfico- Estilo Caricatura	148
Anexo 8. Relato biográfico- Formato escrito derivado de la caricatura	152
Anexo 9. Textos y material audiovisual de consulta	157

Listado de Tablas

Tabla 1. Categorías e indicadores de las interacciones en el aula para lograr la comprensión del texto narrativo	28
Tabla 2. Categorías e indicadores de las inferencias formuladas por los niños en las interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo	31
Tabla 3. Categorías, indicadores y ejemplos de las interacciones en el aula para lograr la comprensión del texto narrativo.	35
Tabla 4. Categorías, indicadores y ejemplos de las inferencias formuladas por los niños en las interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo	39
Tabla 5. Secuencia didáctica 1	71
Tabla 6. Secuencia didáctica 2	75
Tabla 7. Secuencia didáctica 3	80

Listado de Figuras

Figura 1. Red semántica Estudiante 1	87
Figura 2. Red semántica Estudiante 2	88
Figura 3. Red semántica Estudiante 3	89
Figura 4. Red semántica Estudiante 4	90

Prólogo

Déjame que te cuente y verás...

Amparo Tusón Valls

El espacio narrativo, con sus protagonistas, sus acciones y sus conflictos, ordena el mundo a la vez que enriquece la experiencia. El relato invade la imaginación con un caudal de posibilidades vivenciales y se puede considerar una forma fundamental de transmisión de cultura y de valores.

*(Helena Calsamiglia Blancafort) **

Siempre tendría que ser motivo de celebración y alegría la edición de un libro en el que se presentan trabajos y propuestas que son fruto de la experiencia directa y de la investigación de maestras altamente comprometidas con su tarea docente. Y este es el caso que nos ocupa. Las tres autoras de la obra que tengo el orgullo de presentar tienen una trayectoria que habla por sí misma, como se puede leer en la Introducción. Aúnan su pasión por la tarea educativa con la seriedad en la búsqueda –que eso es la investigación– de maneras mejores de acercarse a niños y niñas, adolescentes y jóvenes que conforman su audiencia y con quienes trabajan, enseñan y aprenden a su vez.

El tema al que dedican los cuatro capítulos que componen esta obra es la narración y su valor educativo desde la educación inicial (capítulo 1) hasta la educación superior (capítulos 2 y 4) pasando por las etapas básica secundaria y media técnica (capítulo 3). En todos los casos, las autoras ofrecen un marco teórico y metodológico en el que se inscriben sus estudios para exponer sus experiencias en cada caso a la vez que ofrecen propuestas concretas de análisis de los materiales narrativos que utilizan para su uso en la etapa educativa correspondiente.

Tal como las propias autoras apuntan con referencias bibliográficas muy pertinentes, el estudio de la narración y de su provecho en la educación ha sido señalado ampliamente en múltiples estudios. La causa de este interés, a poco

que nos detengamos a pensar, es evidente. Las personas y las comunidades nos construimos a través de los relatos individuales, familiares y colectivos. Desde la infancia, vamos trufando las conversaciones espontáneas con relatos más o menos breves sobre nuestra historia familiar y comunitaria. A la vez, las narraciones de ficción, los cuentos infantiles, primero a través de la oralidad o de la lectura por parte de alguna persona adulta y más tarde con las lecturas propias, nos proporcionan ese disfrute que asociamos con momentos casi mágicos en que las aventuras, lo maravilloso y lo extraordinario llegan a nuestros oídos y a nuestras mentes infantiles.

Otro aspecto que tienen en común los diferentes capítulos es el foco sobre los relatos (auto) biográficos. Y es que la lectura de narraciones ajenas tiene múltiples efectos en quienes las leen. Puede servir de bálsamo que serena, de fuente de crisis que nos enfrenta a otras vidas posibles, de espejo que nos permite reflexionar sobre nuestras propias experiencias, ya sea como revulsivo o como constatación que nos afirma. Nos permite imaginar, contrastar, proyectar, comparar nuestra experiencia con las que se nos presentan en las narraciones que leemos o escuchamos. En definitiva, nos permite conocer, reconocer, conocernos y reconocernos.

En cuanto a los relatos autobiográficos, la estructura narrativa se nos presenta como el telar donde tejemos la urdimbre de nuestras vidas. Como bien muestran las historias de vida -material básico de la etnografía, la sociología o la historia-, cuando alguien se dispone a contar su vida, no solo tiene que mirar hacia el pasado, sino que tiene que seleccionar, enmarcar, contextualizar, focalizar, establecer relevancias y prioridades, pensar en el propósito del relato, en la audiencia a la que se dirige (profesora, compañeras y compañeros, familias, etc.).

Además, la escritura de un relato autobiográfico requiere todo un trabajo lingüístico y textual específico. Afortunadamente, existen abundantes estudios sobre la narración como género discursivo que proporcionan guías sobre la estructura del texto narrativo, el uso apropiado de los tiempos verbales, de los conectores (temporales y causales, especialmente) y de otros recursos que proporcionan a una narración los efectos pragmáticos deseados. En definitiva, se trata de decidir por qué narrar, qué narrar, cómo narrar y para quién narrar.

La importancia y la pervivencia de la narración (el cuento, la novela, el relato radiofónico, el cinematográfico, la serie televisiva, el cómic...) se hacen evidentes si observamos los diferentes medios y soportes en que se manifiesta: oralidad, escritura, radio, cine, vídeo, televisión... De hecho, el capítulo 4 del libro está dedicado a la elaboración de narrativas audiovisuales por parte de maestros y maestras indígenas que van a sus comunidades y graban historias de vida, básicamente de niños y niñas, contadas por sus protagonistas en sus lenguas propias.

Nos encontramos, pues, ante un libro en que sus autoras son a la vez protagonistas de las experiencias que presentan, basadas en un trabajo enmarcado en la investigación-acción. Las propuestas que ofrecen en estos cuatro capítulos y sus correspondientes anexos sin duda servirán de acicate para promover maneras de abordar la narración en el ámbito educativo de forma más satisfactoria tanto por su eficacia como por la carga de afecto y la postura crítica que nos transmiten en sus páginas.

A modo de introducción

Apreciado lector/a, este libro es producto de las pasiones e intereses de las autoras: la educación, la investigación y la narrativa. Cuando una persona asume el rol de educador, es fundamental que aquello que se enseñe sea vivido y disfrutado, porque si queremos que nuestros estudiantes se acerquen comprensivamente a algunos tópicos, es necesario que ellos perciban en nuestras clases que nos apasiona lo que enseñamos y por supuesto, que somos expertas en esto. Por ello, articular lo que investigamos a lo que enseñamos nos posibilita hacer unas clases prácticas en las que no solo esté presente un saber, sino sobre todo un saber hacer reflexivo. Y no menos importante, un saber hacer reflexivo y sentido (Desde el SER).

Sumado a lo anterior, queremos que sepas algo: si quieres asumirte como educador/a, tal como nosotras nos asumimos, interesado/a en que el salón de clases se vuelva un espacio de desarrollo integral para los estudiantes y por qué no, para ti, la narrativa es una vía privilegiada que posibilita la intersubjetividad, en la medida en que nos permite ser narradores en primera persona, lo que hace que el aula sea un espacio de intercambio permanente y dialógico en torno a unos objetos de conocimiento, donde las interacciones triádicas (educador – estudiantes y objetos de conocimiento), priman sobre las diádicas (estudiante – objetos de conocimiento o docente - objetos de conocimiento) para pensar y sentir conjuntamente.

Por ello, queremos que te adentres en este libro y que puedas hacer desde nuestro andar, tu propio andar con nuevos caminos que hagan del salón de clase un contexto para enseñar la condición humana a nuestros estudiantes, pues el ser humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural, y por ello el bucle, razón-afecto-impulso es fundamental. Y esto querido lector, lo puedes hacer como estudiante en formación o como experimentado profesor, nunca es demasiado temprano ni demasiado tarde para reflexionar sobre nuestro andar y para apoyar el camino de otros. Así que este libro es para ti, si eres estudiante de alguna licenciatura o profesión ligada a la educación o si eres profesor en educación inicial, básica, media o superior; incluso te puede servir si trabajas en contextos educativos formales o no formales con niños y adolescentes. El giro

afectivo que se originó desde las ciencias sociales ha permeado la educación, ya que la escuela se constituye en un espacio cargado de emociones y afectos, pues tal como afirma Escolano (2018) “la escuela es un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción”. (p. 394)

Este libro, de texto por su propósito, pero partiendo de la experiencia investigativa de las autoras, vinculadas al grupo GES (Grupo de investigación en Educación Social) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, se desarrolla desde cuatro grandes capítulos. El capítulo I gira en torno a tres ejes: la narrativa, las interacciones cognitivas y afectivas en el aula y el ajuste escolar, que han sido abordados por la autora, desde su ejercicio docente e investigativo, en la educación inicial. Para ello, la temática transversal de estos ejes, es la comprensión textual narrativa en contextos de interacción educador – estudiantes y entre estudiantes, cuyas implicaciones para la vida de los niños tanto en la infancia como en general en toda su trayectoria de desarrollo, se convierte en el motivador de este capítulo, ya que la autora es una apasionada de la narrativa, como género literario y discursivo, lo que la ha llevado a realizar varias investigaciones, ponencias y publicaciones académicas desde el 2006 al respecto.

En el Capítulo II, se continúa hablando de narrativa, pero esta vez, desde la educación superior; para lo cual, desde las vivencias como educadoras en la formación de formadores, específicamente de dos de las autoras, presentaremos las aproximaciones al uso de la narrativa como género discursivo, a partir de memorias y relatos biográficos, para posibilitar que el estudiante de cualquier licenciatura se encuentre consigo mismo y reflexione sobre su elección vocacional, para así, darle mayor sentido/s a la decisión de ser educador.

En este capítulo, se compartirán como anexos los relatos biográficos de tres estudiantes¹ de la asignatura “Subjetividad y Educación” en el semestre A de 2019, de una de las autoras; los tres son de la licenciatura en matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, quienes con sus voces presentan en tres formatos narrativos sus vidas y cómo éstas entrecruzando pasado, presente y futuro fueron configurando su elección vocacional. Gracias a estos estudiantes y a todos los que han sido estudiantes de ambas autoras en la asignatura en las diferentes licenciaturas, pues han abierto sus corazones y nos han permitido conectar con ellos como seres humanos.

El capítulo III muestra el impacto de la lectura literaria y la producción textual en la subjetividad y en la autoestima en estudiantes de básica secundaria y media técnica, así como también, una serie de secuencias didácticas para que

¹ Damos un especial agradecimiento a los estudiantes de esta licenciatura, quienes se involucraron de una manera muy especial con narrar desde su ser y nos permitieron conocer sus vidas, además de autorizar que se reproduzcan y comuniquen públicamente sus obras, en el presente libro. Los estudiantes son: Lauren Vanesa Torres Tinoco, Yurely Vargas López y Andrés Rodríguez Manrique.

los educadores implementen en el aula, formas diferentes de relacionarse con las narrativas que propicien en sus estudiantes la construcción o reconstrucción de sí mismos. La autora es maestra por vocación y formación, apasionada por la educación y la literatura, ha laborado por muchos años simultáneamente en el sector universitario y en instituciones educativas en básica secundaria y media técnica. En el año 2017 fue seleccionada como finalista en el Premio Compartir al maestro, y su proyecto de aula “En Castilla tejiendo sueños” desarrollado en la Institución educativa Alberto Castilla en la comuna 8 de la ciudad de Ibagué fue escogido como el mejor para la promoción de la lectura y la escritura, siendo premiada con una maestría en Literatura infantil y juvenil en la Universidad de Castilla La Mancha. Actualmente pertenece a la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje, Nodo Tolima Pido la Palabra.

Y finalmente en el capítulo IV, se presenta una reflexión de la autora acerca de las narrativas audiovisuales y el valor que representan cuando son realizadas por los maestros indígenas en formación en los programas de licenciatura de etnoeducación, en tanto les permite construir una mirada desde sí mismos como cultura ancestral, reafirmar su identidad y ver desde una propia lectura de mundo. A partir de esta mediación tecnológica y de una pedagogía de la imagen, son posibles diálogos comunitarios a través de los cuales emergen procesos antes invisibles de la vida cotidiana, que adquieren centralidad para ser lenguajeados, pensados y sentidos tales como mirar las infancias Otras, escuchar los niños, detenerse en su situación, considerar cambios y activar la política de infancia en la comunidad. La autora ha caminado como asesora e investigadora para programas de educación indígena propia, y programas de etnoeducación en educación superior en el departamento del Cauca, con quienes ha elaborado diversos materiales educativos.



“Pochi Little Bry and Pato”. (2010) Diana Farfán Valente.
Cerámica y medios mixtos.

Capítulo 1.

Las interacciones en el aula y el uso de la narrativa. Implicaciones para el ajuste escolar de los estudiantes en educación inicial.



Claudia Patricia Duque Aristizábal²

Apreciado educador/educadora (en formación y graduado):

Este capítulo gira en torno a tres ejes: la narrativa, las interacciones cognitivas y afectivas en el aula y el ajuste escolar, que han sido abordados por la autora de este capítulo, desde su ejercicio docente e investigativo, en la educación inicial. Respecto al primer eje, la narrativa, es un tema que, tal como dice Bruner (2003) en su libro *la fábrica de historias*, es tan natural a nosotros como el lenguaje y está tan ligado a nuestra condición de seres humanos que parece obvio y por lo mismo, uno creería que hablar o escribir sobre la narrativa y sus usos no hace falta. Pero aprender a usar la narrativa como educadores es fundamental, ya que como postula Prieto (1993), los educadores somos todos trabajadores del discurso: desde la educación inicial hasta el nivel superior. Nuestra principal herramienta es la palabra (Prieto, 1993; Padovani, 2005); la mayor parte del tiempo, la forma en que nos relacionamos con los estudiantes es por medio del discurso y el género discursivo que más utilizamos es el narrativo; por eso, aprender a usar adecuadamente la narrativa es fundamental para que nuestro discurso sea pedagógico, ya que cuando el punto de referencia de nuestro discurso es el aprendiz, se da una interlocución, y ya no solo priman unos contenidos o un mundo fáctico.

² Magíster en Psicología, Universidad del Valle. Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, es Profesora Asociada del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación e Investigadora del grupo de investigación GES (Grupo de investigación en educación social, Categoría C de Minciencias) de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: cpduquea@ut.edu.co

Cuando nos asumimos como educadores, interesados en el desarrollo integral del estudiante y no solo en su dimensión cognitiva, el segundo eje: las interacciones en el aula, cobran gran valor. Respecto a las interacciones cognitivas en el espacio escolar, las formas de relacionarse entre el educador y los estudiantes alrededor de un objeto de conocimiento, pueden obstaculizar o posibilitar el ajuste escolar. Desde la práctica textual y la psicología cultural, se concibe la interacción como una relación dinámica en la que se inscribe el hecho de enseñar y aprender, procesos que implican dos sujetos con diferentes niveles de conocimiento, donde cualquiera de los participantes trata de hacer saber algo al otro y de hacer que el otro haga algo (Correa, Orozco & Conde, 1999). Durante la interacción, se dan intercambios de papeles que ocurren en la medida en que se establece una acción conjunta entre maestro y sujeto que aprende en relación con un objeto de conocimiento particular (Bruner, 1997a; Correa, 2006; Mercer, 2001).

Con relación a las interacciones afectivas en el aula, el giro afectivo que se originó desde las ciencias sociales, ha permeado en la educación, debido a que la escuela se constituye en un espacio cargado de emociones y afectos, tal como afirma Escolano (2018), la escuela es un conjunto holístico de cogniciones y emociones en interacción; precisamente, es este espacio donde el niño entra a su segunda socialización y se convierte en estudiante. Específicamente, desde la psicología educativa y del desarrollo, se evidenció hasta mediados de los años 90 y debido a la influencia que han tenido en el estudio del desarrollo, modelos que tienen en cuenta al sujeto como parte de un contexto (tal como el modelo de los sistemas, el contextual y el ecológico), cuando se empezó a considerar el *área social y afectiva desde el punto de vista de la conexión* entre los contextos inmediatos en los que el estudiante se desenvuelve (la familia y la escuela), asumiendo al estudiante con un sistema holístico en desarrollo (Pianta, 2000).

Si se entiende al estudiante como un ser multidimensional en constante cambio, desde la educación, el interés por estudiar los procesos y situaciones escolares relacionadas con el ajuste escolar, no puede dedicarse solo al abordaje de la dimensión cognitiva, ya que, otras dimensiones son fundamentales, aunque han sido menos estudiados. El bienestar emocional está asociado con “mejores aprendizajes y un pensamiento más creativo y autónomo” (Seligman, Gillam, Reivich & Linkins, 2009, p. 295); por lo mismo habría que volcar la atención también a los factores emocionales. El soporte emocional que el docente puede brindar al estudiante está relacionado de manera directa con las emociones y el disfrute del estudiante respecto al centro educativo, y a su vez, es un buen predictor del ajuste social, emocional y académico, tanto en niños como en adolescentes.

El tercer eje, ajuste escolar, implica la adaptación académica y socio/emocional del estudiante al salón de clases y a la institución educativa. Además, hace referencia a la satisfacción del estudiante respecto del contexto en el que se

desenvuelve, expresado en si este discente se siente cómodo en su entorno escolar, con sus pares y educador; también se ve reflejado en sentimientos de adaptación por parte de los otros miembros que conforman el salón de clases (Bernal & Gálvez, 2017). De este modo, el ajuste escolar se constituye en un proceso de adaptación y transición que debe tener todo estudiante para lograr un adecuado desempeño o rendimiento escolar dentro de la institución educativa, como consecuencia de los diferentes cambios que experimenta el ser humano en su entorno social, así como en sus roles e identidad personal y cultural y en las relaciones e interacciones que sostiene con diferentes personas (Ma, 2018).

Estos cambios pueden traer desafíos y oportunidades tanto para los niños como para las escuelas. Para ello, es indispensable que estos estudiantes puedan contar con una serie de capacidades emocionales, cognitivas, sociales y personales que garanticen mejores procesos de aprendizaje, por medio de acciones pedagógicas y didácticas orientadas hacia el mejoramiento del logro académico, a través del fomento del comportamiento prosocial, la actitud positiva hacia los maestros y la escuela, que traiga como consecuencia el desarrollo de autopercepciones académicas, acompañadas de una valoración constante de objetivos y de estrategias de motivación/autorregulación (Arslan & Allen, 2020; Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2013), e incluso, inciden positivamente en la salud mental de estos estudiantes, al garantizar un mayor grado de bienestar para desarrollar sus procesos de aprendizaje, viéndose reflejado en pensamientos y comportamientos adaptativos que le permiten asumir un mayor sentido de pertenencia y por ende, puede asistir y permanecer por más tiempo en el sistema educativo (Arslan & Allen, 2020).

1.1. Alfabetización inicial y concepciones de lector

El desarrollo en la infancia y niñez es un proceso complejo que involucra una diversidad de variables como son las características del niño y de los contextos, las experiencias tempranas y las primeras interacciones. Todos estos cambios pueden ser debidos al desarrollo y/o debidos a situaciones educativas, aunque la frontera entre uno y otro es difusa y en contextos educativos se presentan ambos (Martí, 2005).

En algunas investigaciones y revisiones teóricas llevadas a cabo por, la autora de este capítulo en compañía de otras investigadoras, hay un gran interés por entender el ajuste escolar en la infancia y niñez desde una mirada del desarrollo (Duque & Vera, 2010; Duque, Vera & Hernández, 2010; Duque & Ovalle, 2011; Duque & Correa, 2012; Duque & Ovalle, 2012; Guzmán, Duque & Fajardo, 2012; Guzmán, Fajardo & Duque, 2015; López et al., 2013; López, Camargo, Duque & Ovalle, 2014; Vera-Márquez, González & Duque-Aristizábal, 2018; Perdomo, Duque, Vera-Márquez & Peña, 2019), teniendo en cuenta conceptos

como disposición para aprender y preparación para la escuela (Guhn, Janus & Hertzman, 2007; Janus, Hughes & Duku, 2007; Janus, 2007) y reconociendo la importancia de las interacciones afectivas y cognitivas en el aula de preescolar y básica primaria.

Estos estudios se han centrado especialmente en la comprensión de textos narrativos, ya que la aproximación inicial de los niños a la lectura es crucial en la posterior manera de relacionarse con ella, y aunque elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad, se podría potencializar si los adultos que interactúan con ellos les facilitan, por medio de diferentes estrategias, la co-construcción de la realidad para lograr ver los mundos posibles que subyacen a lo manifiesto. Si se asume que, para comprender un texto se necesita inferir, y que este nivel de comprensión permite fomentar un pensamiento crítico y autónomo, debe ser un interés de diversas disciplinas, incluyendo a la psicología, aportar al conocimiento de los funcionamientos cognitivos de alta exigencia involucrados en la comprensión textual, ya que esto facilitará mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno. El abordaje a este tema se enmarca en una perspectiva psicológica cultural y cognitiva, apoyada dentro de un marco constructivista de la educación.

Diariamente, los seres humanos se enfrentan a textos que invitan a ser interpretados por un lector y la lectura que se hace de estos, configura unos modos de relación con nosotros mismos, los otros y el mundo en general. Desde la semiótica discursiva, Peirce (citado por Eco, 2000) expone una idea original sobre el signo, basándose en la inferencia y en la interpretación; el autor propone que la semiosis es una acción que entraña una cooperación de tres sujetos: “el signo, su objeto y su interpretante” [...] (p. 2). Sólo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en la que el tercer término – el interpretante – genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito.

Por lo mismo, hay varios niveles de comprensión textual; el primero es el literal y un segundo nivel, que corresponde al anterior planteamiento de Peirce sobre el signo, es el inferencial (Jurado, Bustamante & Pérez, 1998). Aunque este primer nivel es fundamental, (ya que si no se parte del texto, otros grados de comprensión no serían posibles) quedarse en una lectura literal de las acciones humanas y de los múltiples textos que rodean al sujeto, imposibilitaría ver los infinitos signos que subyacen a lo explícito. Precisamente, en esas transacciones entre el lector y el texto, las inferencias juegan un papel central.

Desde las concepciones de lector, Eco (1996) plantea que toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque si bien, el autor está en capacidad de construir un mundo con sus acontecimientos y sus personajes, este mundo no puede decirlo todo lo que requiere conocer. Por lo tanto, el lector debe colaborar

rellenando una serie de espacios vacíos. En este sentido, la principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que esta le posibilita llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto.

La lectura es un proceso psicolingüístico, en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, además el sentido del texto está en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Eco (1996) habla sobre este tipo de lectura, donde el lector y el texto establecen una serie de transacciones para llegar a su comprensión; según él se puede afirmar que el texto es una máquina perezosa que requiere de un lector, que por medio de una serie de funcionamientos cognitivos, como los inferenciales, llene los vacíos que deja el texto.

Actualmente, la psicología se interesa en estudiar y conocer los funcionamientos cognitivos involucrados en la comprensión textual; más aún, en indagar cómo los procesos implicados en la lectura se presentan en los primeros lectores y el papel de los adultos que enseñan en posibilitar o no ciertos funcionamientos cognitivos de alta exigencia, como las inferencias. Los años previos a la escolarización, y los primeros grados escolares (preescolar, primero de primaria) están relacionados con el éxito en la lectura como búsqueda de los significados y sentidos, que en última instancia, permite una comprensión profunda del texto.

1.2. Interacciones en el aula y comprensión inferencial en educación inicial

En el aprendizaje de las reglas del funcionamiento del lenguaje, la interacción es fundamental. En estas interacciones iniciales que se dan en diferentes contextos, los educadores juegan un papel decisivo, ya que posibilitan unos modos de relación entre el niño y el texto por medio de unas actividades iniciales de andamiaje para el desarrollo y la integración de los procesos involucrados en la lectura y, por ende, para la cualificación de las competencias necesarias para asegurar el éxito de los niños en el aprendizaje de la misma. La lectura inicial especialmente, implica un proceso conjunto entre los niños y los adultos, el cual requiere que el adulto desarrolle estrategias para acceder al sentido del texto y para ello, hacer uso del razonamiento inferencial es crucial.

Respecto a las interacciones cognitivas, Flórez, Torrado, Arévalo, Quintero & Rodríguez (2005) a partir de una inspección amplia de la literatura, muestran que existe una serie de prácticas evolutivamente apropiadas, que favorecen el desarrollo de los fundamentos del alfabetismo y reducen la posibilidad de que los niños presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura, cuando ingresen al primer grado de educación básica. Estas prácticas están ampliamente investigadas y existe consenso respecto a que son actividades iniciales de andamiaje para el

desarrollo y la integración de los procesos involucrados en la lectura y, por ende, para el desarrollo de las competencias necesarias para asegurar el éxito de los niños en el aprendizaje de la misma. Dentro de estas prácticas se encuentran tanto las relaciones orientadas hacia el alfabetismo como la lectura de cuentos.

Con respecto a las relaciones orientadas al alfabetismo, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, se establece usualmente una concepción de interacción donde el interés es diádico, pues se tiene en cuenta la interacción sujeto – objeto. Lo anterior no corresponde exactamente con la posición que se asume en este capítulo, ya que el interés central está en las *interacciones en el aula entre docente y niños y niño – niño alrededor del texto narrativo, en congruencia con una mirada pragmática de este tema*. De acuerdo con Van Dijk (1997), la pragmática se dedica al análisis de los actos de habla, y en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación. Precisamente, en este estudio se opta por una aproximación semiótica dentro de una perspectiva pragmática, ya que esta permite hacer un abordaje triádico, en el que se tenga en cuenta el signo, el objeto y el interpretante. Por medio de esta aproximación, las interacciones y sus contextos cobran un valor central, ya que como dicen Rodríguez y Moro (1999) “el signo no es nada en sí, sino que depende de la función que en cada momento cumpla” (p. 132). Como instrumento, el signo es irremplazable debido a su doble cara, de comunicación y de pensamiento a la vez.

Una perspectiva que tiene en cuenta la mirada semiótica y pragmática del lenguaje, es la práctica textual³; desde allí, la interacción se asume a partir del hecho de que enseñar y aprender son procesos que implican dos sujetos con diferentes niveles de conocimiento, donde cualquiera de los participantes trata de hacer saber algo al otro (Correa et al., 1999). Durante la interacción se dan intercambio de papeles. Esta dinámica ocurre en la medida en que se establece una acción conjunta entre el maestro y el sujeto que aprende y entre ellos y un objeto de conocimiento particular. Esta relación supone negociaciones de saberes, significados y acciones entre el maestro, el objeto de conocimiento y los niños.

En la interacción, el lenguaje juega un papel central, ya que puede posibilitar formas de pensamiento compartido en el aula durante la lectura de un texto narrativo que determinan la comprensión inferencial que los niños logran del texto. Se hablaría de “interpensar”, tomando la propuesta de Mercer (2001) a partir del hecho de que el lenguaje permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permita a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar

³ Esta es una propuesta sustentada en principios procedentes de la semiótica y la psicolingüística; desde esta propuesta se aborda la lectura y la escritura con una concepción del lenguaje como significación y de su aprendizaje como la construcción de sentidos por parte del sujeto que aprende.

con él. Precisamente en este “interpensar”, el uso del signo es lo que permite la articulación del pensamiento y del lenguaje.

Desde la semiótica discursiva, Peirce (citado por Eco, 2000) propone una idea original sobre el signo, basándose en la inferencia y en la interpretación. Peirce propone que “la semiosis es una acción que entraña una cooperación de tres sujetos: el signo, su objeto y su interpretante” (p. 13). Por consiguiente, solo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en una relación triádica, en la que el tercer término – el interpretante – genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito. Precisamente, esta conceptualización permite abordar la lectura en educación inicial, si se asume leer como buscar los sentidos del texto por medio de las transacciones entre lector y texto. En estas transacciones, las interacciones son decisivas. Bruner (1997a), presenta dentro de la perspectiva psicocultural de la educación, el postulado interaccionista. Este autor argumenta que, a través de la interacción con otros, los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo; además defiende que la interacción es posible gracias a la intersubjetividad, concebida como la habilidad humana para entender las mentes de los otros.

Además de las interacciones cognitivas, están las interacciones afectivas que se establecen en el aula de clase. De ahí que, el apoyo emocional que brinden los docentes a sus estudiantes puede propiciar un clima positivo, donde se establecen relaciones de confianza entre los estudiantes (Baker, 2006; Pianta, 2000); este tipo de relación puede estar presente durante la lectura de un texto en el aula de clase, cuando el docente propone experiencias concretas de lectura conjunta que posibiliten leer, conversar, intercambiar ideas y conocimientos (Hamre & Pianta, 2005; Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004). Las interacciones positivas que se establecen entre el docente y el niño posibilitan competencias lingüísticas (Mashburn, 2008), comprensión lectora (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002) y en general el ajuste escolar. En esta dirección, los niños parecen aprender más cuando los educadores promueven la interacción, la supervisión positiva y el desarrollo de conceptos coherentes en un ambiente emocional que le ofrece a los estudiantes, seguridad emocional, confianza y respeto (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

1.3. Comprensión de textos, alfabetización inicial y ajuste escolar

La lectura se convierte en una herramienta para posibilitar el ajuste escolar, debido a que el acto de leer se constituye en una mediación pedagógica para el aprendizaje, que se evidencia mediante el empleo de estrategias que implican esfuerzo y dedicación para su plena adquisición, con miras a favorecer la capacidad del estudiante para desempeñarse oportunamente frente a los requerimientos del

docente y en función de los materiales de estudio (que pueden ser imagen, video, conferencia, texto), a los cuales se enfrenta cotidianamente (Irigoyen et al., 2013).

De este modo, el aprender a leer, favorece la capacidad de los estudiantes para hacer una descripción episódica o vivencial de los logros alcanzados con respecto a un criterio y a las circunstancias en que puede o no ocurrir (no como evento aislado), conocida como comprensión lectora. De hecho, este tipo de comprensión se constituye en un proceso cognitivo que favorece el aprendizaje activo de los estudiantes, dado que es una actividad predominante en la rutina diaria en la que se desarrolla la práctica educativa (Benoit, 2019), que responde a las diferentes historias de vida que viven los estudiantes, y que presentan variaciones en su proceso de adquisición o perfeccionamiento (de acuerdo con los criterios de la tarea y el nivel funcional de interacción entre pares y el docente) que se lleva a cabo en concordancia con el momento o nivel de formación en el que se encuentra el estudiante, con el desempeño o resultado de aprendizaje que se pretende obtener y el requerimiento del área de conocimiento o disciplina particular (Irigoyen et al., 2013).

En consecuencia, se puede evidenciar la estrecha relación entre la competencia lectora y el aprendizaje, en donde el uso de estrategias para la comprensión, posibilita el proceso de construcción de significados que da como resultado nuevos aprendizajes. Por consiguiente, en el contexto escolar, hay muchas variables predictivas del ajuste escolar de los estudiantes como son la motivación, la responsabilidad y la personalidad, el estrato socioeconómico, el tiempo de dedicación, el uso de estrategias de estudio, altas expectativas, la disposición de los estudiantes a la lectura, entre otros (García et al., 2018).

La comprensión inferencial de textos se constituye en un tipo de procesamiento activo de conocimiento, producto de un intercambio de ideas entre el lector y el texto en cuestión, que le permite a quien está realizando el acto de leer, alcanzar niveles cada vez más elaborados de significados nuevos (Rua, Ochoa, Acevedo & Ochoa, 2018), dado que el estudiante hace uso de varios recursos cognitivos relacionados con el almacenamiento, la retención y el procesamiento de la información integrada en los elementos constitutivos de la oración, y en el fondo discursivo (Benoit, 2019). De ahí que, cuente con destrezas intelectuales que le permitan al lector la extracción de información no literal o que no está dicha de manera explícita en el texto y son aprovechadas para elaborar nuevos conceptos y esquemas (Rua et al., 2018).

No obstante, cuando el estudiante emplea esta comprensión inferencial, es capaz de usar estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de otras existentes, y a partir de las construcciones que surjan de este tipo de procesamiento textual, se espera que pueda dotar de sentidos tanto locales como globales al texto y para generar aprendizajes significativos, aunque

la mayor parte del tiempo, se le exige aspectos literales, que entran al ruedo mediante la aplicación de actividades reproductivas, como el dictado, la copia del texto, la memorización y la repetición del mismo en voz alta, que ignoran el pleno potencial para generar nuevos significados culturales y sociales (Benoit, 2019; Pernia y Méndez, 2017).

Por lo cual, el aprendizaje de la comprensión lectora constituye un factor de éxito y de ajuste escolar, tanto en educación inicial y primaria como en la secundaria (Benoit, 2019; García et al., 2018; Rua et al., 2018, Pernia & Méndez, 2017). Es por tal razón que los profesores deben redoblar todos sus esfuerzos por abordar las principales problemáticas que enfrentan los estudiantes cuando deben someterse a tareas cognitivas complejas durante el procesamiento de diferentes textos y sus correspondientes géneros discursivos, tareas cuyo valor cognitivo es incuestionable e indispensable para el logro de procesos de aprendizaje más diversificados, flexibles y significativos (Benoit, 2019).

Por consiguiente, el ajuste escolar y la comprensión inferencial de textos posibilitan una eficaz autorregulación cognitiva y emotiva en los estudiantes, cuando este aprendiz puede ajustar su rol como educando de manera simultánea a su comportamiento y a la posición social en la que se encuentra, de modo que pueda desarrollar ciertos hábitos y emociones durante el proceso de aprendizaje, que respondan no solo a su nivel de desarrollo alcanzado, sino también a los diferentes momentos de su trayectoria de vida, en los que hace transición a niveles más complejos de funcionamiento social y cognitivo (Ma, 2018).

1.4. Aplicaciones didácticas y pedagógicas en educación inicial y en la formación de formadores

A continuación se presentarán las aplicaciones didácticas y pedagógicas de este capítulo, teniendo en cuenta que son útiles tanto para educadores iniciales y licenciados graduados como en formación; para ello, expondré diferentes estrategias didácticas y materiales que pueden ser usados por educadoras iniciales para posibilitar la comprensión textual narrativa en contextos de interacción en el aula. Estas estrategias y materiales han sido utilizados por la autora del capítulo en la formación de formadores en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, en el marco de dos asignaturas: psicología del niño y del adolescente y pensamiento, cultura y educación.

En la formación de formadores realizada en los programas de licenciaturas, en las asignaturas ya mencionadas, se estudia “el cambio” y aquellos factores que favorecen cambios perdurables y positivos para el sujeto, de tal manera que le sean útiles en su proyecto de vida. Pero el tipo de cambio que se busque generar en los estudiantes, necesariamente está relacionado con la concepción de sujeto como

aprendiz, lo cual ha sido explorado por la psicología del desarrollo o evolutiva; por ello, es necesario examinar los modelos de sujeto “infante, niño y adolescente” que tienen los educadores y los estudiantes de licenciaturas y sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

El desarrollo de competencias en el niño y adolescente, es fundamental en la educación preescolar, básica y media, por lo que es clave que el docente conozca las características del aprendiz, especialmente en sus áreas cognitiva y psicosocial desde una mirada holística, teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra. Considerando este panorama y sus saberes disciplinares, el estudiante de licenciatura podrá partir de unos modelos de mente del aprendiz sustentados científicamente, que fundamenten sus prácticas pedagógicas, de modo que pueda intervenir mejor y que a futuro genere aportes para favorecer la instauración de unas prácticas educativas más enriquecedoras para las personas que participan en ellas.

Se parte de la comprensión de los sujetos que aprenden desde su condición cultural, histórica, intelectual, emocional y social. Esa comprensión implica considerar la construcción sociocultural e histórico de las infancias y juventudes en occidente y el contexto latinoamericano, así como de la singularidad de ser infante, niño, niña, joven. Por último, ubica el pensamiento como un proceso creativo y crítico, resultado de las interacciones mediadas en situaciones educativas en contextos como el familiar, escolar, la ciudad, la vereda, el barrio. Por ello, el propósito de estas asignaturas es propiciar la comprensión de la relación entre pensamiento, afecto, cultura y educación, en el marco de la aproximación a infantes, niños, niñas y adolescentes reales desde una perspectiva holística y dinámica, facilitando las competencias críticas, propositivas y emocionales, a través del diseño, ejecución y análisis de situaciones de observación en contextos educativos.

La descripción del funcionamiento mental de un sujeto en cuyo sistema cognitivo ocurren cambios, constituye un escenario en el que adquiere relevancia el análisis de los procesos y mecanismos que definen el cambio como fundamento del aprendizaje en distintos contextos de interacción. Algunas miradas en el estudio del cambio cognitivo son: la de un abordaje individual, centrado en la interacción diádica sujeto – objeto de conocimiento y la de un abordaje social, interesado en la interacción tríadica sujeto – objeto de conocimiento – sujeto. En estas asignaturas, se estudian procesos que ocurren en sujetos que están en la infancia, niñez y adolescencia, al participar de situaciones educativas, desde un abordaje fundamentalmente sociocultural, lo que implica una aproximación al pensamiento, ligado a las emociones y a la cultura.

En la formación de formadores, es fundamental generar un espacio de reflexión en torno a los aprendices, que posibilite que el futuro educador

se aproxime a teorías que estudian la importancia de interacciones afectivas y cognitivas de calidad para potenciar el desarrollo integral del estudiante y el ajuste escolar. Diversas investigaciones se han realizado en torno a este tópico (Duque & Ovalle, 2011; Mashburn, Downer, Hamre, Justice & Pianta, 2010; Rosales, Sánchez & García, 2004).

Según estos estudios, las relaciones e interacciones entre los docentes y los niños desempeñan un papel importante en la capacidad que tienen estos últimos de adquirir las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela (Hamre & Pianta, 2005; Pianta & Stuhlman, 2004). Estos resultados confirman que las interacciones positivas que se establecen entre el docente y el niño, predicen los logros de la alfabetización de manera efectiva y el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales (Mashburn, 2008; Perry et al., 2002; Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm & Curby, 2009), de tal manera que, los niños aprenden más y quieren estar en el colegio cuando los docentes los alientan para comunicarse y a utilizar el lenguaje para desarrollar sus habilidades de razonamiento, como cuando promueven interacciones donde se emplea una instrucción de conceptos claros, se utilizan comentarios positivos y concretos que pueden contribuir al desarrollo de habilidades de lectura y a la mejora de su rendimiento académico y social (Burchinal, et al., 2002).

Específicamente en la asignatura *pensamiento, cultura y educación*, que es transversal para todas las licenciaturas, las reflexiones que surgen en este espacio académico, se dirigen hacia el papel del maestro o maestra en la promoción de un desarrollo holístico, respetando y valorando en cada niño, niña y adolescente los diversos ritmos y manifestaciones, las inteligencias y los talentos no con una mirada clínica o medicalizante, limitante o excluyente sino con la visión de un verdadero pedagogo; aquella que avizora capacidades, posibilidades, logros, que siempre espera y propicia lo mejor de sus aprendices, que siembra esperanza e impulsa una cultura de protección y afecto a favor de la infancia y la adolescencia.

Por lo anterior, para esta asignatura, es indispensable que los estudiantes tengan un acercamiento a escenarios familiares, escolares o comunitarios, donde puedan observar e interactuar con infantes, niños y adolescentes, tener un conocimiento “en vivo” de los modos en los cuales, transcurre su infancia y adolescencia. La asignatura propone también, el conocimiento y aplicación en clase de estrategias didácticas provenientes de los planteamientos teóricos relacionados con la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la pedagogía del amor, la psicología cultural, el constructivismo simbólico, la teoría del apego y la clase para pensar. Algunas de las formas de valorar los desempeños de los estudiantes y los cambios en la comprensión de los tópicos abordados en la asignatura, son diseñar situaciones de observación de los procesos cognitivos y emocionales en los niños y adolescentes y por consiguiente, durante el diseño

de estas, se propone la realización de ejercicios metacognitivos que les permitan reflexionar sobre los niños y adolescentes como sujetos aprendices y en ellos mismos como sujetos educadores.

Partiendo de lo anterior y en el marco de las interacciones cognitivas y afectivas que posibilitan comprensiones inferenciales de textos narrativos, compartiré las estrategias didácticas y materiales que pueden aportar a planear clases. Desde *La fundamentación pedagógica*, esta propuesta se basa en la Enseñanza para la Comprensión; se parte de que se requiere una pedagogía de la comprensión, ya que, tal como indica Perrone, (citado por Stone, 1999), lo que aprenden los estudiantes debe ser internalizado y transferido a diversas situaciones dentro y fuera del aula. Lo anterior implica que se diseñen clases para pensar, tal como afirma López (2011).

En el marco de la alfabetización, desde la práctica textual y la psicología cultural, se concibe la interacción como una relación dinámica en la que se inscribe el hecho de enseñar y aprender, procesos que implican dos sujetos con diferentes niveles de conocimiento, donde cualquiera de los participantes trata de hacer saber algo al otro y de hacer que el otro haga algo (Correa et al., 1999). Durante la interacción, se dan intercambio de papeles que ocurren en la medida en que se establece una acción conjunta entre maestro y sujeto que aprende en relación con un objeto de conocimiento particular (Bruner, 1997a; Mercer, 2001; Correa, 2006). Lo anterior implica como estrategia didáctica, la lectura conjunta (entre educador y estudiantes) de textos narrativos y el uso de las interacciones cognitivas desde un abordaje triádico (educador, estudiantes y objeto de conocimiento) para facilitar la comprensión textual tal como indica Mercer (2001), desde el interpensar.

Si se postula

que el conocimiento es una construcción colectiva de comprensión compartida que se expresa en las interacciones, y particularmente en el aula, al ser esta el lugar destinado a enseñar y a aprender; que no es una producción aislada porque implica el encuentro con otros, la presencia de oposiciones, contradicciones, el establecimiento de acuerdos, alianzas, convenios. (Correa, 2006, p. 137)

Es posible entender que existe una estrecha relación entre la comprensión textual narrativa de los niños y las interacciones en el aula. Algunas investigaciones llevadas a cabo por la autora de este capítulo, con el propósito de explorar las relaciones que se establecen entre las inferencias que elaboran los lectores iniciales sobre un texto narrativo y las interacciones docente – niños y niños - niños en el aula de clase, han mostrado resultados que soportan la afirmación (sin hacer generalizaciones), que la comprensión del funcionamiento cognitivo de los niños es fundamental para generar prácticas pedagógicas en el aula que faciliten la

comprensión textual (Duque & Vera, 2010; Duque, Vera & Hernández, 2010; Duque & Ovalle, 2011; Duque & Correa, 2012; Duque & Ovalle, 2012; Guzmán, Duque & Fajardo, 2012; Guzmán, Fajardo & Duque, 2015).

A partir de esta enmarcación pedagógica, *la estrategia didáctica* que se propone es la lectura conjunta de textos narrativos en el aula y la *evaluación* para valorar la comprensión en los niños, que se puede ejecutar por dos vías. Una, es la elaboración de un cuestionario por parte de la docente para los niños, que posibilite indagar sobre la comprensión literal e inferencial durante la lectura conjunta. La otra es la renarración de los niños, que es una opción para lograr la comprensión textual por parte de estos infantes, yendo más allá de una lectura descriptiva; la renarración lleva a estos niños a operar sobre los textos, adecuándolos y transformándolos, que derivan en una cooperación entre estudiante y docente, que no se limita únicamente a una transferencia de saber.

Las interacciones en el aula alrededor del objeto de conocimiento (texto narrativo y tópicos abordados en este) resultan cruciales para posibilitar la comprensión de los estudiantes. Por ello, se presentarán las categorías e indicadores de las dos dimensiones de interés: las interacciones triádicas que buscan la comprensión textual y la comprensión inferencial. Esto podrá ayudarte a preparar una clase desde la práctica textual, para posibilitar la comprensión textual narrativa.

1.4.1. Dimensión Uno: Interacciones triádicas que buscan la comprensión textual

1.4.1.1. El texto tiene sentido por sí mismo. Es aquella comprensión que se logra una vez el lector se ha apropiado del código, pues la información explícita está en el texto mismo; los niños y la maestra recuperan información explícita sobre: el narrador, tiempo de la historia, espacios en la historia, personajes, características de los personajes, relación entre personajes, acciones que realizan los personajes, conflicto/s o problema/s que se plantean en la historia y resolución del conflicto.

1.4.1.2. El sentido/s del texto se da a partir de las transacciones entre lector y texto. La comprensión del texto narrativo, es entendida como aquella que se logra a partir de las transacciones y negociaciones realizadas entre el lector y el texto. Plantea interrogantes y observaciones sobre el texto propuesto y pretende buscar el tipo de significados, intenciones y relaciones causales que el niño establece en el texto narrativo, ya que se asume que la comprensión de un texto narrativo, lleva a la representación mental de muchas situaciones del mundo descritas en el texto.

Tabla 1. *Categorías e indicadores de las interacciones en el aula para lograr la comprensión del texto narrativo*

INDICADORES DE LA CATEGORÍA: EL TEXTO TIENE SENTIDO POR SÍ MISMO (comprensión literal)
Interacciones entre docente – niños o niños – niños alrededor del texto, donde:
-el docente realiza preguntas sobre contenido explícito del texto y los niños las responden. El contenido explícito puede referirse a: vocabulario, ortografía, o a la estructura de la narración: el narrador, su discurso, el tiempo, el espacio; o la historia: los personajes, las relaciones entre ellos.
- Los niños realizan preguntas a la docente para clarificar el contenido explícito del texto
- Los niños realizan preguntas a otros niños para clarificar el contenido explícito del texto
- Los niños hacen comentarios espontáneos sobre contenido explícito en el texto
- Los niños o la docente repiten lo que otros niños dicen sobre contenido explícito
- La docente hace una pregunta sobre contenido explícito en el cuento e inmediatamente ella misma la responde, sin posibilitar que los niños lo hagan
- Los niños o la docente empiezan una respuesta sobre contenido explícito y otros niños o la docente la continúan.
-La docente narra fragmentos del texto y pregunta a los niños si es así o no, posibilitando en ellos respuestas inducidas monosilábicas.
-La docente muestra cada imagen del cuento a los niños para que ellos le narren que sucede, después de haberles leído el texto completo.
- la docente posibilita por medio de comentarios que los niños lleven a cabo participaciones relacionadas con el contenido explícito del texto
- la docente plantea y guía el desarrollo de actividades como dibujar, mostrar láminas o dramatizar el contenido explícito del texto
- la docente evalúa las respuestas de los niños como correctas si corresponden exactamente con el contenido explícito del texto.
- la docente evalúa las respuestas de los niños como incorrectas si no corresponden exactamente con el contenido explícito del texto
- la docente lee fragmentos del texto y solicita a los niños que le hagan una renarración sobre esto.
- La docente le pide a los niños que le hagan renarraciones sobre ciertos fragmentos del cuento (inicio, desarrollo, cierre)
- la docente lee fragmentos del texto y solicita a los niños repetirlos
- la docente interviene leyendo el texto, sin hacer silencios ni posibilitar intervenciones de los niños.
- la docente da instrucciones precisas a los niños sobre lo que deben aprender del texto para ser evaluado, y esto corresponde al contenido explícito
- la docente y/o los niños hacen comentarios enfocados en el libro: comentarios como la presentación de éste, la discusión del autor, de las ilustraciones, las páginas principales y últimas, la posición de los dibujos y la letra impresa.
- la docente lleva a cabo juegos lingüísticos: como rimas, cantos y juegos con palabras sobre el contenido explícito del texto y le pide a los niños que imiten estos.
- la docente solicita a los niños que lleven a cabo clasificaciones del texto narrativo: como poner nombre a objetos, describir ilustraciones, identificar características, formar abstracciones de propiedades físicas como el color o el tamaño.
- la docente solicita a los niños que le relaten (renarraciones) el texto después de leerlo.
- la docente empieza una frase literal del cuento y hace silencio para que los niños lo continúen

INDICADORES DE LA CATEGORÍA: EL SENTIDO DEL TEXTO SE DA A PARTIR DE LAS TRANSACCIONES ENTRE LECTOR Y TEXTO (comprensión inferencial)

- La docente realiza preguntas que posibilitan que los niños presenten la forma en que están simbolizando las situaciones y los personajes descritos en el texto a partir de sus vivencias particulares.
- El niño presenta la forma en que está simbolizando las situaciones y los personajes descritos en el texto a partir de sus vivencias particulares.
- la docente realiza preguntas que posibilitan que los niños hagan uso de un modelo situacional.
- Los niños realizan preguntas que posibilitan que otros niños hagan uso de un modelo situacional⁴.
- la docente posibilita interacciones entre los niños enfocadas a construir un modelo situacional del texto
- La docente anima a los niños a expresar mejor sus ideas sobre el modelo situacional construido para el cuento
- La docente anima a los niños a discutir entre ellos sus ideas sobre el modelo situacional
- la docente plantea y guía el desarrollo de actividades como dibujar o dramatizar el modelo situacional
- la docente posibilita por medio de comentarios que los niños lleven a cabo participaciones relacionadas con el modelo situacional
- La docente retroalimenta la participación de los niños sobre el modelo situacional

Fuente: Claudia Patricia Duque Aristizábal⁴

1.4.2. Dimensión dos: Comprensión inferencial del texto narrativo en los niños

Las categorías para analizar la dimensión dos, se tomaron de la teoría construccionista con teóricos como Graesser, Singer y Trabasso (1994); Graesser, Lang y Roberts (1991); Zwaan, Van den Broek & Sundermeier (1996); Graesser & Wiemer-Hastings, (1999) y Van Dijk & Kintsch (1983). Los tres indicadores de las inferencias se tomaron del estudio de Perrusi & Galvao (1998). Esta dimensión presenta 10 categorías. Estas serán explicadas en los siguientes párrafos.

1.4.2.1. Inferencias referenciales. Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto. Estas se consiguen esencialmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis: personal, espacial y temporal.

⁴ El modelo situacional, incorpora todas las elaboraciones e inferencias necesarias para establecer coherencia en el texto y se define como “la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas, y, en general, de la situación sobre la que trata el texto” (Van Dijk y Kintsch, 1983, p. 12). Cuando pretendemos comprender un texto, debemos construir una representación con relación a lo que hace referencia el texto más que del texto mismo, por lo anterior las inferencias son tan fundamentales en la comprensión textual. Se requiere que el lector realice un procesamiento a partir tanto de los contenidos proposicionales subyacentes en el texto como de sus conocimientos anteriores al respecto, y que además sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global.

1.4.2.2. *Inferencias de antecedentes causales puente*. Estas inferencias tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes.

1.4.2.3. *Inferencias de antecedentes causales elaborativas*. Estas inferencias tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector.

1.4.2.4. *Inferencias de meta superordinada*. Permiten la identificación del objetivo o propósito que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la especificación del plan o acción que da cuenta de cómo se logra tal acción.

1.4.2.5. *Inferencias temáticas*. Son las inferencias que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto.

1.4.2.6. *Inferencias sobre reacciones emocionales de los personajes*. Son aquellas inferencias que permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.

1.4.3. Inferencias hechas con posterioridad a la lectura

1.4.3.1. *Inferencias de consecuentes causales*. Son aquellas inferencias que permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando.

1.4.3.2. *Inferencias pragmáticas*. Son aquellas inferencias que permiten una explicitación de la actitud o motivos del autor o de los personajes para escribir un determinado segmento del texto.

1.4.3.3. *Inferencias instrumentales*. Son aquellas inferencias que permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional.

1.4.3.4. *Inferencias predictivas*. Son aquellas inferencias que permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros, sobre lo que viene a continuación; también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos.

Tabla 2. Categorías e indicadores de las inferencias formuladas por los niños en las interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo.

CATEGORÍA 1: INFERENCIAS REFERENCIALES (IR)
Indicador: El niño no realiza IR. Participa con comentarios literales o con IR incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IR general; que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.
Indicador: El niño realiza una IR precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 2: INFERENCIAS DE ANTECEDENTE CAUSAL PUENTE (IACP)
Indicador: El niño no realiza IACP. Participa con comentarios literales o con IACP incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IACP general; que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos
Indicador: El niño realiza una IACP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 3: INFERENCIAS DE ANTECEDENTE CAUSAL ELABORATIVA (IACE)
Indicador: El niño no realiza IACE. Participa con comentarios literales o con IACE incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IACE general, es decir, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.
Indicador: El niño realiza una IACE precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 4: INFERENCIAS DE META SUPERORDINADA (IMS)
Indicador: El niño no realiza IMS. Participa con comentarios literales o con IMS incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IMS general, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.
Indicador: El niño realiza una IMS precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 5: INFERENCIA TEMÁTICA (IT)
Indicador: El niño no realiza IT. Participa con comentarios literales o con IMS incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IT general, es decir, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.
Indicador: El niño realiza una IT precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 6: INFERENCIA REACCIONES EMOCIONALES DE LOS PERSONAJES (IREP)
Indicador: El niño no realiza IREP. Participa con comentarios literales o con IREP incongruentes que no tienen relación con la historia leída.
Indicador: El niño realiza una IREP general, es decir, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.
Indicador: El niño realiza una IREP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.
CATEGORÍA 7: INFERENCIA SOBRE CONSECUENTE CAUSAL (ICC)
Indicador: El niño no realiza ICC. Participa con comentarios literales o con ICC incongruentes que no tienen relación con la historia leída.

Indicador: El niño realiza una ICC general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.

Indicador: El niño realiza una ICC precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.

CATEGORÍA 8: INFERENCIA PRAGMÁTICA (IP)

Indicador: El niño no realiza IP. Participa con comentarios literales o con ICC incongruentes que no tienen relación con la historia leída.

Indicador: El niño realiza una IP general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.

Indicador: El niño realiza una IP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos

CATEGORÍA 9: INFERENCIAS INSTRUMENTALES (II)

Indicador: El niño no realiza II. Participa con comentarios literales o con II incongruentes que no tienen relación con la historia leída.

Indicador: El niño realiza una II general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.

Indicador: El niño realiza una II precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.

CATEGORÍA 10: INFERENCIAS PREDICTIVAS (IPr)

Indicador: El niño no realiza IPr. Participa con comentarios literales o con IPr incongruentes que no tienen relación con la historia leída.

Indicador: El niño realiza una IPr general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.

Indicador: El niño realiza una IPr precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.

Fuente: Claudia Patricia Duque Aristizába

1.5. Planeación de la clase

Un aspecto central para planear una clase que posibilite la comprensión inferencial de textos narrativos, es seleccionar el texto. Este texto debe pertenecer a literatura experta y tener un contenido y vocabulario cercano y significativo para niños colombianos (Westerveld & Gillón, 2002). Además, idealmente debe ser un texto poco conocido, para controlar que las respuestas dadas por algunos niños sean mediadas por la memoria; con vocabulario amplio y rico, con imágenes buenas por su tamaño, calidad del dibujo y colores; e idealmente que no proporcionen información adicional a lo que se le decodificará al niño, lo cual contribuye en la construcción de inferencias (Glenberg & Langston, 1992).

De acuerdo con esto, es fundamental una acertada selección del texto que permita el desarrollo de ciertos objetivos planteados en torno a las necesidades a las que este debe responder. Cuando el objetivo es posibilitar la elaboración de inferencias, este puede ser logrado en el niño, a través de un modelo mental, el cual debe ser compatible con el discurso del autor, por eso la importancia de que el texto desarrolle temas de dominio general o que sea un texto apropiado

en cuanto a contexto e información de acuerdo con la edad y el desarrollo del infante. Para trabajar la integración, se requiere de textos ricos en ideas y que presente un sencillo pero coherente ensamble de información; un ejemplo de esto son los textos narrativos que son de un formato conocido y de ficción fantástica (Moschovaki & Meadows 2005a, 2005b).

Después de seleccionar el cuento, es importante que hagas un análisis textual del mismo para poder lograr una comprensión que posibilite que tu profundidad en el conocimiento del cuento, sea un apoyo y andamiaje para que los niños logren la comprensión textual. A continuación, presentaré un ejemplo respecto a cómo planear una lectura conjunta de un texto narrativo, y cómo evaluar la comprensión de los niños. Para ello usaré como base, una investigación realizada entre el 2007 y 2009 por la autora de este capítulo y Miralba Correa (Duque & Correa, 2012).

1. *Selección del texto:* “Niña Bonita” de Ana María Machado, es un texto acorde para trabajar con niños de transición y primero de primaria. Se seleccionó porque pertenece a literatura experta latinoamericana, lo cual hace que el contenido y vocabulario del mismo sea más cercano y significativo para niños colombianos; el texto es poco conocido, lo cual controlará que algunos niños ya lo hayan trabajado y otros no; el vocabulario es amplio y rico, además incluye imágenes congruentes con el contenido propuesto. Además, desarrolla un tema de dominio general y es apropiado en cuanto a contexto e información de acuerdo con la edad y el desarrollo de los niños participantes; y finalmente, la organización, que es de un formato conocido con una posición serial normal de un texto narrativo posibilita en los niños la construcción de inferencias (Ver Anexo 1).
2. *Análisis textual.* Se realizó un análisis textual del cuento “Niña Bonita” desde las Cuatro operaciones lógico – semióticas en las narraciones: Estado Inicial, Programa de Manipulación, Programa de Sanción y Estado Final. (Ver Anexo 2).
3. *Análisis de la tarea.* Adicionalmente, desde la concepción de lector ideal de Eco (1996) se debe realizar un análisis de la tarea, con relación a la elaboración de inferencias, teniendo en cuenta las marcas textuales (Ver Anexo 3, Parte 1). Este análisis debe ser hecho por la educadora inicial antes de hacer la lectura conjunta del texto (Ver Anexo 3, Parte 1).
4. *Lectura conjunta del texto narrativo.* Después de seleccionar el texto y hacer los análisis del mismo, se hace la lectura conjunta con los niños. Antes, durante y después de la lectura se formulan preguntas para valorar la comprensión literal e inferencial. (Ver Anexo 4).

¡Nota importante!

Para esta lectura conjunta, es importante tener en cuenta además de las interacciones cognitivas, *las interacciones afectivas en el aula entre los niños y la educadora*. Prueba de esto, se evidencia en una investigación llevada a cabo por Guzmán, Fajardo & Duque, (2015), quienes revisaron los desempeños de los niños en la comprensión inferencial de un texto narrativo y su relación con las interacciones afectivas y cognitivas.

Dentro de los principales resultados, se pudo evidenciar que los estudiantes que presentaron mejores resultados en la comprensión inferencial, se caracterizaron por tener a su vez, un alto soporte emocional ofrecido por parte de la docente; lo anterior se refleja, en un clima de aula de naturaleza positiva, caracterizado por *relaciones cálidas, y respetuosas, con una comunicación positiva* que incluye: sonrisas, tono cálido, expresiones de refuerzo y retroalimentación positiva, exclamaciones de entusiasmo, contacto tanto visual como físico, llamarse o referirse por su nombre y prestar atención a la participación respetando el turno.

También se refleja en que la docente responde a los esfuerzos de las estudiantes y a la participación en actividades y lecciones con comentarios positivos. Además, se muestra *sensible y consciente* de las necesidades de los estudiantes, puesto que responde de manera comprensiva y efectiva a las inquietudes o comentarios que tuvieron los niños, facilita la discusión del tema entre ellos, valora de manera positiva sus aportes, fomentando la participación otorgando la palabra y tratando de vincular a la mayor parte del grupo en la actividad.

En las siguientes tablas (Tabla 3 y 4), presentaré una sesión de clase de un grado de transición que se analizó en la investigación ya citada (Duque & Correa, 2012) para identificar ejemplos de las dos dimensiones de interés durante la lectura conjunta de cuentos (interacciones y comprensión de textos narrativos).

Tabla 3. Categorías, indicadores y ejemplos de las interacciones en el aula para lograr la comprensión del texto narrativo.

CATEGORÍA: EL TEXTO TIENE SENTIDO POR SÍ MISMO.	
INDICADORES	EJEMPLOS (a partir del cuento utilizado en la investigación)
Interacciones entre docente – niños o niños – niños alrededor del texto, donde:	
-el docente realiza preguntas sobre contenido explícito del texto y los niños las responden. El contenido explícito puede referirse a: vocabulario, ortografía, o a la estructura de la narración: el narrador, su discurso, el tiempo, el espacio; o la historia: los personajes, las relaciones entre ellos, etc.	DOCENTE (D): bueno cuéntame, ¿esta historia de quién habla? ESTUDIANTE (E): De una niña bonita
- Los niños realizan preguntas a la docente para clarificar el contenido explícito del texto.	E: ¿La niña bonita es negrita? D: sí es negrita
- Los niños realizan preguntas a otros niños para clarificar el contenido explícito del texto.	E: ¿tuvieron varios conejitos? E: sí, varios conejitos de muchos colores
- Los niños hacen comentarios espontáneos sobre contenido explícito en el texto.	E: El conejito fue otra vez donde la niña bonita a preguntarle cuál es el secreto para ser negrita
- Los niños o la docente repiten lo que otros niños dicen sobre contenido explícito.	E: niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita? D: niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita?
- La docente hace una pregunta sobre contenido explícito en el cuento e inmediatamente ella misma la responde, sin posibilitar que los niños lo hagan.	D: ¿y el conejo le preguntó a la niña bonita? D: niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita?
- Los niños o la docente empiezan una respuesta sobre contenido explícito y otros niños o la docente la continúan.	D: entonces el conejo le preguntó niña bonita... N: niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita?
-La docente narra fragmentos del texto y pregunta a los niños si es así o no, posibilitando en ellos respuestas inducidas monosilábicas.	D: Y entonces el conejo para volverse negrito se echó un frasco de tinta negra, ¿es así? N: sí.
-La docente muestra cada imagen del cuento a los niños para que ellos le narren que sucede, después de haberles leído el texto completo.	D: y, ¿en este dibujo qué paso? N: que el conejo blanco y la coneja negra tuvieron muchos conejitos
- la docente posibilita por medio de comentarios que los niños lleven a cabo participaciones relacionadas con el contenido explícito del texto.	D: y la autora del libro tiene el mismo nombre de una de ustedes.
- la docente plantea y guía el desarrollo de actividades como dibujar, mostrar láminas o dramatizar el contenido explícito del texto.	D: niños, ahora cada uno de ustedes va a dibujar uno de los personajes del cuento.
- la docente evalúa las respuestas de los niños como correctas si corresponden exactamente con el contenido explícito del texto.	N: niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita? D: muy bien, eso preguntó.
- la docente evalúa las respuestas de los niños como incorrectas si no corresponden exactamente con el contenido explícito del texto.	N: niña bonita, ¿cómo hacer para tener ese color? D: no, eso no fue lo que preguntó.

- la docente lee fragmentos del texto y solicita a los niños que le hagan una renarración sobre esto.	D: Al lado de la casa de la niña bonita había vivía un conejo blanco de orejas color rosa, ojos muy rojos y un hocico tembloroso. El conejo pensaba que la niña bonita era la persona más linda que había visto en toda su vida y decía: “cuando yo me case quiero tener una hijita negrita y bonita tan linda como ella”. Por eso un día se fue a donde la niña bonita y le preguntó “niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser negrita?”; la niña no sabía, pero se inventó. “ah, debe ser que de chiquita cayó encima, me cayó encima un frasco de tinta negra”. D: ¿entonces qué paso aquí?
- La docente le pide a los niños que le hagan renarraciones sobre ciertos fragmentos del cuento (inicio, desarrollo, cierre)	D: ¿cómo es el comienzo de la historia?
- la docente lee fragmentos del texto y solicita a los niños repetirlos	D: niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tú secreto para ser tan negrita? D: niños por favor repitan conmigo niña...
- la docente interviene leyendo el texto, sin hacer silencios ni posibilitar intervenciones de los niños.	D: Al lado de la casa de la niña bonita había vivía un conejo blanco de orejas color rosa, ojos muy rojos y un hocico tembloroso. El conejo pensaba que la niña bonita era la persona más linda que había visto en toda su vida y decía: “cuando yo me case quiero tener una hijita negrita y bonita tan linda como ella”. Por eso un día se fue a donde la niña bonita y le pregunto: “niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser negrita?”; la niña no sabía, pero se inventó. “ah, debe ser que de chiquita cayó encima, me cayó encima un frasco de tinta negra”(…)
- la docente da instrucciones precisas a los niños sobre lo que deben aprender del texto para ser evaluado, y esto corresponde al contenido explícito.	D: lo que ustedes deben recordar es quienes son los personajes y qué les pasa en el cuento, pues mañana les pregunto sobre esto.
- la docente y/o los niños hacen comentarios enfocados en el libro: comentarios como la presentación de este, la discusión del autor, de las ilustraciones, las páginas principales y últimas, la posición de los dibujos y la letra impresa.	D: los dibujos están muy bonitos.
- la docente lleva a cabo juegos lingüísticos: como rimas, cantos y juegos con palabras sobre el contenido explícito del texto y le pide a los niños que imiten estos.	D: la niña bonita, la niña negrita; repitan niños N: la niña bonita, la niña negrita.
- la docente solicita a los niños que lleven a cabo clasificaciones del texto narrativo: como poner nombre a objetos, describir ilustraciones, identificar características, formar abstracciones de propiedades físicas como el color o el tamaño.	D: ¿qué clase de cosas hay en este dibujo?
- la docente solicita a los niños que le relaten (renarraciones) el texto después de leerlo.	D: Bueno, entonces ¿quién me cuenta la historia?

- la docente empieza una frase literal del cuento y hace silencio para que los niños lo continúen. D: Y el conejo fue donde la niña bonita y le preguntó (...)

CATEGORÍA: EL SENTIDO/S DEL TEXTO SE DA A PARTIR DE LAS TRANSACCIONES ENTRE LECTOR Y TEXTO

INDICADORES	EJEMPLOS
- La docente realiza preguntas que posibilitan que los niños presenten la forma en que están simbolizando las situaciones y los personajes descritos en el texto a partir de sus vivencias particulares.	D: Bueno entonces miren la pregunta es esta: ¿Todos recuerdan lo que sucedió cierto? Y todas las cosas de las que ustedes hablaron, ahora yo quería preguntarles algo: Cuando leímos la historia, ¿Alguno de ustedes pensó, recordó algo, lo hizo recordar algo? Algo de sus cosas o ¿qué se imaginaban o en que pensaban cuando leímos la historia?
- El niño presenta la forma en que está simbolizando las situaciones y los personajes descritos en el texto a partir de sus vivencias particulares.	N: Yo pensé en mi conejo D: Tú pensaste en tu conejo, y ¿qué cosas pensaste de tu conejo? N: Que saltaba encima de mi cama y cuando me estaba durmiendo me molestaba y me aruñaba.
- La docente realiza preguntas que posibilitan que los niños hagan uso de un modelo situacional.	D: Bueno están listos para conversar sobre el libro. Bueno ¿quién me quiere contar de qué se trataba esta historia? D: ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago? D: ¿Por qué el conejo cree que la niña bonita tiene el secreto para ser tan negrita? D: ¿Por qué el conejo quiere ser negrito? D: ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía? D: ¿Cómo se sintió el conejo cuando se dio cuenta porque la niña bonita era negrita? D: ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito? D: ¿Qué hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita? D: ¿Qué le podría suceder al conejo si se comiera una gran cantidad de frijoles negros?
- Los niños realizan preguntas que posibilitan que otros niños hagan uso de un modelo situacional.	N: ¿Por qué el conejo quiere ser negrito?

- La docente posibilita interacciones entre los niños enfocadas a construir un modelo situacional del texto.	D: Escuchemos a María Antonia, ¿Por qué este libro, por qué esta historia se llamaba niña bonita? N: Porque es una historia de niña bonita. D: Porque es una historia de niña bonita. Están de acuerdo con María Antonia. D: ¿alguien tiene otra respuesta? ¿Alguien piensa diferente? Santi N: ¿Por qué si es bonita Sergio dice que es fea? D: Bueno pregúntale a Sergio. Sergio, ¿Qué crees tú? N: Que es amiguita de ellos. D: ¿Por qué es negrita les parece fea? ¿Qué dicen?
- La docente anima a los niños a expresar mejor sus ideas sobre el modelo situacional construido para el cuento.	N: Entonces quería tener esposa, no hija. D: Ah, bueno espérate un momentico. N: Como nada funcionaba quería tener una hija. D: ¿Qué era lo que no le funcionaba?
- La docente anima a los niños a discutir entre ellos sus ideas sobre el modelo situacional.	D: Ustedes, ¿Qué piensan de eso? N: Al contrario, el conejo. D: El conejo. N: No D: No lo dice. Pero Santi piensa que eso pudo haber sido. N: De pronto pero no lo nombran. D: Siéntate bien. Juan Fernando dice, dilo tú. ¿Qué dicen ustedes? Juan Fernando piensa que ella se quemó con el sol. N: No porque el sol quema menos que eso. N: El sol no lo pone negrita, lo pone rojo. N: Lo pone rojo.
- la docente plantea y guía el desarrollo de actividades como dibujar o dramatizar el modelo situacional	D: bueno niños, ahora van a dibujar cómo se sintió el conejo cuando encontró una coneja negrita.
- la docente posibilita por medio de comentarios que los niños lleven a cabo participaciones relacionadas con el modelo situacional.	D: Ella no sabía porque era negrita N: Porque ella nació así. N: Ni siquiera sabía cómo nació. D: Ni siquiera sabía cómo nació y ¿Por qué creen ustedes que ella inventó esas respuestas?
- La docente retroalimenta la participación de los niños sobre el modelo situacional.	N: Porque ella no sabía que decir y por eso se inventaba las cosas. D: No sabía que decir y por eso se inventaba las cosas. Claro, Santi. N: Y que el conejito quería ser negrito y como no encontró quien tuviera negrita, solamente encontró a la niña, entonces le dijo niña bonita, niña bonita, ¿Cuál es tu secreto para ser tan negrita? D: <i>aja</i>, y lo que le contesta la niña bonita. N: Eh, ah, tal vez cuando era pequeñita le cayó tinta. D: cierto, y ¿eso es verdad?

Fuente: Claudia Patricia Duque Aristizábal

Tabla 4. Categorías, indicadores y ejemplos de las inferencias formuladas por los niños en las interacciones para lograr la comprensión del texto narrativo

CATEGORÍA 1: INFERENCIAS REFERENCIALES (IR)	
Indicador: El niño no realiza IR. Participa con comentarios literales o con IR incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	Ejemplo: D(Docente): Porque la mamá quería tener una hija negrita. ¿Qué dicen ustedes?, ¿la mamá de quién? N(Niño): la mamá de caperucita
Indicador: El niño realiza una IR general; que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	Ejemplo: D: Porque la mamá quería tener una hija negrita. ¿Qué dicen ustedes?, ¿la mamá de quién? N: De la hija.
Indicador: El niño realiza una IR precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	Ejemplo: D: ¿A quién le arreglo la mamá su cabello? N: a la niña bonita
CATEGORÍA 2: INFERENCIAS DE ANTECEDENTE CAUSAL PUENTE (IACP)	
Indicador: El niño no realiza IACP. Participa con comentarios literales o con IACP incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	Ejemplo: D: ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago? N: porque se golpeó duro en el estomago
Indicador: El niño realiza una IACP general; que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	Ejemplo: D: ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago? N: porque comió mucha comida
Indicador: El niño realiza una IACP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	Ejemplo: D: ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago? N: porque comió muchas uvas negras
CATEGORÍA 3: INFERENCIAS DE ANTECEDENTE CAUSAL ELABORATIVA (IACE)	
Indicador: El niño no realiza IACE. Participa con comentarios literales o con IACE incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Por qué el conejo le pregunta a la niña bonita que cuál es el secreto para ser tan negrita? N: porque vive con ella
Indicador: El niño realiza una IACE general, es decir, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	D: ¿Por qué el conejo le pregunta a la niña bonita que cuál es el secreto para ser tan negrita? N: porque vive al lado
Indicador: El niño realiza una IACE precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	- D: ¿Por qué el conejo le pregunta a la niña bonita que cuál es el secreto para ser tan negrita? N: porque como ella es negrita cree que ella sabe porque es negrita
CATEGORÍA 4: INFERENCIAS DE META SUPERORDINADA (IMS)	
Indicador: El niño no realiza IMS. Participa con comentarios literales o con IMS incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Qué quería lograr el conejo al preguntarle a la niña bonita el secreto para ser tan negrita y qué hizo? N: quería morderla
Indicador: El niño realiza una IMS general, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	D: ¿Qué quería lograr el conejo al preguntarle a la niña bonita el secreto para ser tan negrita y qué hizo? N: quería volverse negrito y por eso hizo lo que la niña bonita le decía

Indicador: El niño realiza una IMS precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	- D: ¿Qué quería lograr el conejo al preguntarle a la niña bonita el secreto para ser tan negrita y qué hizo? N: quería saber cómo tener una hija negrita tan bonita como la niña bonita y por eso hacía lo que ella le decía y finalmente buscó una coneja negra para casarse y tener una hija negrita.
--	---

CATEGORÍA 5: INFERENCIA TEMÁTICA (IT)

Indicador: El niño no realiza IT. Participa con comentarios literales o con IMS incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía? N: aprende a ser súpermán
Indicador: El niño realiza una IT general, es decir que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	D: ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía? N: aprende que es mejor preguntarle a los grandes
Indicador: El niño realiza una IT precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	. D: ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía? N: aprende que uno se parece a sus familiares y que si él quiere tener una hija negrita debe buscar una coneja negra porque él es blanco

CATEGORÍA 6: INFERENCIA REACCIONES EMOCIONALES DE LOS PERSONAJES (IREP)

Indicador: El niño no realiza IREP. Participa con comentarios literales o con IREP incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito? N: feliz
Indicador: El niño realiza una IREP general, es decir, que tiene alguna relación con la historia leída, más sus conocimientos.	D: ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito? N: con ira
Indicador: El niño realiza una IREP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito? N: triste

CATEGORÍA 7: INFERENCIA SOBRE CONSECUENTE CAUSAL (ICC)

Indicador: El niño no realiza ICC. Participa con comentarios literales o con ICC incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Qué le pasará al conejo por comer muchas uvas? N: se casará
Indicador: El niño realiza una ICC general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué le pasara al conejo por comer muchas uvas? N: se volverá negro
Indicador: El niño realiza una ICC precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué le pasara al conejo por comer muchas uvas? N: se enfermará, le dará dolor de estomago

CATEGORÍA 8: INFERENCIA PRAGMÁTICA (IP)	
Indicador: El niño no realiza IP. Participa con comentarios literales o con ICC incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Por qué la niña bonita utiliza las uvas negras, el café, la tinta negra y los frijoles, para hacerle creer al conejo que por eso es negrita? N: porque le gustan mucho las uvas
Indicador: El niño realiza una IP general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Por qué la niña bonita utiliza las uvas negras, el café, la tinta negra y los frijoles, para hacerle creer al conejo que por eso es negrita? N: porque no sabía que decirle y se inventa cosas
Indicador: El niño realiza una IP precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Por qué la niña bonita utiliza las uvas negras, el café, la tinta negra y los frijoles, para hacerle creer al conejo que por eso es negrita? N: porque son oscuros y el conejo y ella creen que eso puede hacer que uno se vuelva negro
CATEGORÍA 9: INFERENCIAS INSTRUMENTALES (II)	
Indicador: El niño no realiza II. Participa con comentarios literales o con II incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Qué cosas hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita? N: nada
Indicador: El niño realiza una II general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué cosas hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita? N: preguntarle a la niña bonita el secreto para ser negrito
Indicador: El niño realiza una II precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué cosas hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita? N: preguntarle varias veces a la niña bonita cuál era el secreto para ser negrito y cuando lo que ella decía y él hacía no funcionó, hacerle caso a la mamá de la niña bonita y buscar una coneja negra para casarse y tener una hija negra.
CATEGORÍA 10: INFERENCIAS PREDICTIVAS (IPr)	
Indicador: El niño no realiza IPr. Participa con comentarios literales o con IPr incongruentes que no tienen relación con la historia leída.	D: ¿Qué pasará con la conejita negrita cuando crezca? N: no crecerá porque el conejo la mata
Indicador: El niño realiza una IPr general; que tiene alguna relación con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué pasará con la conejita negrita cuando crezca? N: se irá a vivir con su madrina
Indicador: El niño realiza una IPr precisa; que corresponde exactamente con la historia leída más sus conocimientos.	D: ¿Qué pasará con la conejita negrita cuando crezca? N: se casará con un conejo y tendrá muchos conejitos

Fuente: Claudia Patricia Duque Aristizábal

Referencias bibliográficas

- Arslan, G. & Allen, K. A. (2020). Complete mental health in elementary school children: Understanding youth school functioning and adjustment. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-020-00628-0
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Benoit, C. G. (2019). Procesamiento inferencial durante la comprensión escrita y oral en estudiantes de una escuela primaria. *Revista Espacios*, 40 (33), 9-30.
- Bernal, F. & Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educacional*, 31(60), 3-21. Recuperado de: <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/157>
- Bruner, J. (1997a). Cultura, mente y educación. En: *La educación, puerta de la cultura* (pp. 19-62). Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997b). Pedagogía popular. En: *La educación, puerta de la cultura* (pp. 63-83). Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, Literatura y Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento psicológico*, 2 (7), 133-148.
- Correa, M., Orozco, B. & Conde, E. (1999). *Guía conceptual para trabajar el video: La anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Cali: Grupo Lenguaje, Cognición y Afecto, Universidad del Valle - Colciencias.
- Duque, C. P. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559 – 570.
- Duque, C. P. & Ovalle, A. A. (2011). La Interacción en el Aula: Una Vía para Posibilitar La Comprensión Inferencial De Textos Narrativos en Niños De Preescolar. *Psychologia. Avances De La Disciplina*, 5(2), 57 – 67.

- Duque, C. P. & Ovalle, A. A. (2012). El docente como mediador entre el niño y el texto narrativo para la comprensión de valores en contextos de interacción en el aula. *Perspectivas Educativas*, 5, 63 – 82.
- Duque, C. P. & Vera, A. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana De Psicología*, 19 (1), 21 – 35.
- Duque, C. P., Vera, A. V. & Hernández, A. M. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la Literatura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 35 – 44. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.03
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (2000). Signo e inferencia. En: *Semiótica y filosofía del lenguaje* (pp. 19-74). Barcelona: Editorial Lumen.
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Quintero, C. & Rodríguez, O. (2005). *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula* (Informe de investigación). Ibagué: Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia-Universidad de Ibagué.
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Guhn, M., Janus, M. & Hertzman, C. (2007). The Early Development Instrument: Translating School Readiness Assessment Into Community Actions and Policy Planning. *Early Education and Development*, 18 (3), 369-374. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409280701610622>
- Guzmán, L. T., Duque, C. P. & Fajardo, M. E. (2012). Interacciones cognitivas y afectivas docente niños y su relación con la competencia lectora en educación primaria. *Perspectivas Educativas*, 5, 143 – 161.
- Guzmán, L. T., Fajardo, M. E. & Duque, C. P. (2015). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Colombiana De Psicología*, 24(1), 61 – 83. DOI: 10.15446/rcp.v24n1.42314

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F. & Jiménez, M. J. (2013). La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5 (1), 56-70.
- Janus, M. (2007). The Early Development Instrument: A Tool for Monitoring Children's Development and Readiness for School. In: M. E. Young & Eming, L. M. Richardson (ed.), *Early Child Development - From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity* (pp.183-201). Washington, D.C.: World Bank. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6837/409250PAPER0Ea101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>
- Janus, M., Hughes, D. & Duku, E. (2007). Patterns of School Readiness Among Selected Subgroups of Canadian Children: Children with Special Needs and Children with Diverse Language Backgrounds. Recuperado de: https://edi.offordcentre.com/wp/wp-content/uploads/2015/06/2010_05_06_SR_subgroups_SN_Lang_CCL1.pdf
- Jurado, V. F., Bustamante, Z. G. & Pérez, A. M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza & Janes.
- López, L. S. (2011). *La clase para pensar*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- López, L. S., Camargo, G., Duque, C. P., Ariza, E. C., Ávila, M. & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe Colombiana. *Zona Próxima*, (19), 2 – 20.
- López, L. S., Duque, C. P., Camargo, G. & Ovalle, A. A. (2014). Comprensión y Producción Textual Narrativa en Preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 39-58.
- Ma, J. (2018). Qualitative change in social situation of development as the starting point of children's role adjustment during the transition to school. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2018.1490895
- Martí, E. (2005). Las Dimensiones del cambio y el carácter intencional de los cambios. En: *Desarrollo, Cultura y Educación* (pp. 19-43). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and

Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 113–127. doi: 10.1080/10888690802199392

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>

Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005a). La participación espontánea de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: Diferencias según el tipo de libro. *Early Childhood research & Practice*, 7 (1). Recuperado de: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moschovaki-sp.html>

Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005b). El esfuerzo cognitivo de los niños pequeños durante la lectura de libros en el aula: diferencias clasificadas por libro, tipo de texto y formato narrativo. *Early Childhood research & Practice*, 7 (2). Recuperado de: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki-sp.html>

Ovalle, A. A., Perdomo, M. T., Torres, D. M., Duque, C. P. & Vera, A. V. (2010). Desplazamiento, narratividad e inferencias. En: Grupo de Investigación EDAFCO –Educación, Afecto y Cognición–, *Reflexiones sobre educación e infancia en situación de vulnerabilidad* (pp. 31 – 39). Ibagué: Universidad de Ibagué, Notas universitarias, Serie psicológica 04.

Padovani, A. (2005). *Contar cuentos: desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires: Paidós.

Perdomo, M., Duque, C., Vera-Márquez, A. & Peña, S. (2019). Evaluación de un programa de cualificación a agentes educativos de la primera infancia. *Zona Próxima*, 30, 1-19.

Pernia, H. F. & Méndez, G. C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 22 (71), 107-115.

Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated. *Learning. Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.

Pianta, R. (2000). Enhancing Relationships Between Children and Teachers. *American Psychological Association*. doi: 10.1037/10314-000

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

- Pianta, R. C., La Paro, K. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Prieto, D. (1993). *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: Universidad Nacional del Cuyo-UNCUYO.
- Rodríguez, G. C. & Moro, C. (1999). El método observacional. En: *El mágico número tres. Cuando los niños aun no hablan* (pp. 131 – 155). Barcelona: Paidós.
- Rúa, E. A., Ochoa, C. P., Acevedo, L. F. y Ochoa, L. D. (2018). *La comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial a partir de la estrategia Aprendizaje colaborativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Seligman, M., Gillam, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). *La ciencia del texto* (5ta ed.). Barcelona: Paidós.
- Vera-Márquez, Á. V., González, M. I. & Duque, C. P. (2018). Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social. *Revista Aletheia*, 10 (1), 174-193.
- Westerveld, M. & Gillon, G. (2002). *Language Sampling Protocol*. Document prepared by the Department of Speech and Language Therapy. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand. Recuperado de: https://www.saltsoftware.com/media/wysiwyg/reference_database/WandGLanguageSamplingProtocol.pdf
- Zwaan, R. A., Van den Broek, & Sundermeier, B. (1996). Causal coherence and the accessibility of object locations in narrative comprehension. *Memory & Cognition*, 33 (3), 462-470. doi: 10.3758/BF03193063



“El Vaquero Gladiador”. (2010) Diana Farfán Valente.
Cerámica y medios mixtos

Capítulo 2.

La narrativa como espacio de construcción de sí mismo y de la profesión docente: Aplicaciones para la formación de formadores



Claudia Patricia Duque Aristizábal

Mabel Odilia Farfán Martínez⁵

En este segundo capítulo, desde nuestras vivencias como educadoras en la formación de formadores, presentamos aproximaciones al uso de la narrativa como género discursivo (a partir de memorias y relatos biográficos) para posibilitar que el estudiante de cualquier licenciatura se encuentre consigo mismo y reflexione sobre su elección vocacional. Para comenzar, es necesario hablar acerca del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien hace más de cinco décadas, estableció la necesidad de emplear la narrativa, desde un proceso de formación más avanzado como es la alfabetización, en donde su fundamento central es escuchar a los estudiantes.

Para Freire, es necesario fomentar en el estudiante, la capacidad de escribir sobre su propia historia, como elemento indispensable para su desarrollo personal. ¿Esto a qué conlleva?; a que el docente que quiera conectar desde el “ser” con sus estudiantes, debe instalarse en el contexto escolar y dejarse “afectar” por sus educandos, con la disposición para conocer las circunstancias y acontecimientos que comparte y lo une con ellos, para así, garantizar que los estudiantes puedan

⁵ Magíster en Psicología comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Gerencia y gestión cultural, Universidad del Rosario. Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia, con cursos especializados en Gestión cultural para el desarrollo, en el CEDEAL (España), en Objetivos de desarrollo del milenio ODM con PNUD, y en Inteligencia emocional en la Universidad de la Rioja (España). Actualmente es Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación e investigadora del grupo de investigación GES (Grupo de investigación en educación social, Categoría C de Minciencias) de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: mofarfanm@ut.edu.co

hablar con libertad y propiedad de aquellas situaciones y experiencias de vida que han marcado su elección de ser maestros (Díaz, 2007; Velasco, 2010).

Precisamente, las autoras de este capítulo desde el hecho de asumirnos como educadoras, interesadas en aportar al desarrollo integral del licenciado en formación, y entendiendo que el salón de clase debe ser un espacio de encuentro desde el SER, nos hemos adentrado en el uso de la narrativa como género discursivo en el aula. Como psicólogas educativas y docentes de planta de una Facultad de Educación durante varios años, aportando a la formación de formadores, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo la narrativa favorece la reflexión en torno a la elección y orientación vocacional de los docentes en formación? Si bien la respuesta no es fácil de dar, esto es precisamente lo que se aborda como tópico en la asignatura “subjetividad y educación” que pertenece al saber pedagógico y es un curso transversal para la formación de licenciados en la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima.

Por medio de este capítulo, pretendemos dialogar contigo desde nuestra experiencia con el uso de la narrativa durante las interacciones en el aula que posibiliten el desarrollo integral y el ajuste escolar del estudiante. Lo anterior, partiendo, tal como plantea Morin (1999), de un aula de clase que se debe volver un contexto para enseñar la condición humana a nuestros estudiantes, puesto que el ser humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural, y por ello, el bucle, razón-afecto-impulso es fundamental. Espero que tú puedas desde tú propia historia como estudiante y/o como educador, usar la narrativa para construir mundos posibles haciendo de esta, una vía para la formación del ser desde el afecto en la cotidianidad de tu contexto escolar.

A continuación, se hará un acercamiento, acorde con los aportes de Freire y de otros autores, que abordan el uso de las narrativas y biografías como parte de sus propuestas teóricas en contextos de educación formal. Teniendo en cuenta que cuando el docente que forma formadores procede a emplear relatos o biografías, se centra en que este material se construya esencialmente de experiencias escolares que formen y delimiten el quehacer profesional del maestro, con mayor énfasis en aquellas que considere como experiencias significativas, en otras palabras, experiencias de vida que le dan sentido a su actividad como maestro (Díaz, 2007).

2.1. La narrativa: modalidad de pensamiento, género literario y discursivo

La narrativa como modalidad de pensamiento según Bruner (1996, 2006), es una característica del ser humano desde que nace; su hipótesis es que venimos con esta condición y que por lo mismo nos es tan fácil entender un discurso narrativo, y a la vez nos es tan agradable. Esto se debe a que esta modalidad, le permite al ser humano organizar su realidad dándole sentido, y con

las características de un discurso narrativo. Es decir, el discurso narrativo le da forma al modo de pensamiento narrativo y viceversa. De hecho, Cyrulnik (2002) afirma que todos los bebés nacen bajo la influencia de algo; esto debe articularse en gestos, actitudes, miradas, que más tarde se inscribirán en el lenguaje como instrumento de la interacción. Desde el primer momento caen en un mundo estructurado por los relatos de su madre, de los otros que lo rodean y de su cultura, lo cual le configuran un sentido a su vida. Ese sentido de su vida empieza allí y continúa permanentemente, construyéndose desde las narraciones de los otros y desde sus propias narraciones.

Como género literario, un texto narrativo se define como un sistema semiótico con una estructura particular, en la que se articulan tres planos: el de la narración, que es la instancia en donde se produce el discurso, el del relato o del discurso mismo que cuenta los acontecimientos, y el plano de la historia conformado por los acontecimientos contados o relatados (Genette, 1983 citado en Serrano, 1996). El texto narrativo se caracteriza por poseer tres elementos básicos: estructura, intencionalidad y aspectos lingüísticos. La estructura implica procesos temporales y transformación de estados - orden cronológico vs. orden narrativo-, planteamiento, nudo, desenlace, personajes, acción y voces narrativas. La intencionalidad consiste en contar algo, expresar una acción en la secuencia, entretener, construir un mundo posible. Los aspectos lingüísticos se relacionan con los tiempos verbales y deícticos temporales (Teberosky & Tolchinsky, 1998).

Pasando a la narrativa como forma discursiva, uno de los teóricos que más ha revisado este tema es Bruner (1986, 1992, 1996, 1999, 2003, 2006), aunque este autor, a su vez, ha leído a filósofos contemporáneos como Ricoeur (1996), quien tiene mucho que decir sobre la narrativa, e incluso a filósofos clásicos como Aristóteles, quien según él, en su “poética”, abunda en intuiciones sorprendentes sobre este tema, aun para el lector contemporáneo (Bruner, 2003). Bruner se pregunta ¿por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluidas las nuestras? (Bruner, 2003). Algunas de sus respuestas son: relatar implica ya un modo de conocer, nos ofrece un medio flexible y de fácil acceso para tratar los inseguros resultados de nuestros proyectos y de nuestras expectativas y por sobre todo es lo que nos permite encontrar un sentido en las cosas cuando no lo tienen (2003). Además, nos ofrece el modo de reducir el error y la sorpresa, ya que contar historias y compartirlas nos prepara para imaginar qué podría ocurrir si... (Bruner, 2003).

Según Bruner (2006) una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. Para que esta pueda realizarse de forma eficaz, son necesarios cuatro constituyentes fundamentales: primero, una acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes, segundo, un orden secuencial, tercero, una sensibilidad para lo que es canónico

y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana, y finalmente una voz que la cuente o narrador.

2.2. Uso de la narrativa en contextos de educación formal

Pero, ¿cómo identificar aquellos elementos, vivencias o saberes que le dan sentido a la actividad del maestro? Para Paulo Freire, las historias o relatos de vida que realizan los estudiantes deben partir precisamente de aquellas actividades de la vida diaria (Galeano, Navarro & Brugés, 2007; Velasco, 2010), que pueden aflorar en un inicio como representaciones que surgen de imágenes, dibujos e incluso de la escritura, que visualizan aquellas problemáticas que viven y que podían afrontar plenamente (Velasco, 2010), de ahí que, estos relatos pasan de ser meras expresiones a constituirse como mecanismos vitales de intersubjetividad a través de las cuales una persona/estudiante/docente se construye a sí mismo dentro de un determinado contexto sociocultural (Díaz, 2007).

Por consiguiente, este pensamiento, manifestación o simplemente narración o narrativa, se constituye desde dos planos o panoramas simultáneos: la acción, donde se describen los sucesos o actos que configuran el relato; y la conciencia, desde la cual los protagonistas del relato lo invisten de emotividad y mentalidad para así permitir la comprensión de las motivaciones y metas que llevan a la elección de ser maestro (Gutiérrez, 2017; Mateos y Núñez, 2011).

De estos panoramas emergen experiencias educativas por parte de los maestros, quienes las asumen como vivencias derivadas de su rutina y de su ejercicio pedagógico, además de las relaciones maestro-estudiante, que han marcado con un sello particular la vida de los diferentes actores educativos, a causa de la incorporación de emociones y sentimientos que son despertados al momento de reconstruir la experiencia. Prueba de esto, es cuando los docentes cuentan vivencias y realidades tristes, por un lado, pero en otro, visualizan experiencias en las que pueden reafirmar su vocación de ser maestro; o cuando logra generar su práctica pedagógica con limitaciones económicas, sociales y culturales (Galeano et al., 2017).

Por lo tanto, la formación del maestro implica la construcción de un “yo” educador que no solo sea consciente de su desarrollo profesional, también de las preocupaciones, emociones, imágenes y construcciones o expresiones de imaginarios colectivos (Gutiérrez, 2017; Pérez & Ruiz, 2014), que a juicio de autores como Pérez & Ruiz (2014), son la base de la acción profesional del maestro. De estas manifestaciones colectivas, es necesario retomar a Freire, cuando menciona la narratividad o las palabras generadoras como una serie de significaciones constitutivas en la vida de los maestros, que se configuran en situaciones existenciales o se insertan dentro de ellas, codificadas plásticamente

en cuadros, diapositivas, films, que evocan las consecuentes situaciones que, van desde la experiencia vivida del educando o alfabetizado, hacia al mundo de los objetos, para lo cual, el estudiante pone distancia para contemplarlo o admirarlo y de esta manera, se decodifica y se constituye en su subjetividad (Velasco, 2010).

Como resultado de esto, es importante hacer un acercamiento a lo que Freire llama la lectura del mundo, que ocurre antes de leer la palabra, en vista de que la vida cotidiana en la que se ven inmersos los docentes y estudiantes es de naturaleza incierta y acelerada, puesto que pueden pasar muchas situaciones y vivencias al mismo tiempo, por lo que es muy pertinente recopilar y estudiar los relatos biográficos o de vida de los docentes, no solo para entender el contexto propio en el que se desarrolló, sino también para favorecer la adquisición de un mayor protagonismo del docente dentro de su proceso formativo. Aunque no lo creas, muy poco se sabe (Galeano et al., 2017; Santamaría, 2011) e incluso, muchos no consideran relevante esto como consecuencia de la marginación, masificación o dominación a la que están sometidos en la sociedad (Velasco, 2010).

El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 1996, 2003). Por lo tanto, se hace narración no tanto para describir lo que es sino lo que hubiese podido ser, los mundos posibles, las múltiples realidades. Por eso, la narrativa solo se entiende desde aquel que narra, quien puede ser solo narrador externo a la historia o narrador y personaje de esa historia, tomando a Serrano (1996), ser extradiegético o intradiegético, respectivamente. Es decir, lo que hace tan importante la narrativa para los seres humanos es que esta sucede en el plano de la acción y de la subjetividad de los personajes y/o del narrador, ya que la realidad se ve a través del filtro de la conciencia de estos, dándole múltiples sentidos a través de un juego de prismas simultáneos, cada uno de los cuales capta una parte de él (Serrano, 1996). Esto hace que las interpretaciones se puedan estar actualizando y podamos interpretar un mismo hecho desde múltiples miradas, ya sea desde diferentes personas o desde la misma persona en distintos momentos de su vida.

La narrativa ayuda a ver el texto que producimos con distanciamiento, con extrañeza, y eso es benéfico para darle sentido a ciertos sucesos en nuestra vida, especialmente a aquellos que causan dolor, sufrimiento e ira, que son los que pueden y deben producir más narraciones ya que le permiten al sujeto que hace la narración, que la escucha o que la lee construir una realidad alterna que lo puede sanar. Tal como afirma Bruner (1996) en la medida en que explicamos las propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de una narración, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre la propia sensación del self y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea. Esto es apoyado por Cyrulnik (2004), al afirmar que el habla tiene su origen en el cuerpo, lo afectivo y lo social. El ser humano considerado como individuo

es un ser social y su individualidad solo se construye en un campo de tensiones afectivas estructurado por palabras.

Por lo mismo, cuando obstaculizamos el lenguaje, no permitimos que lo que hacemos y vivimos sea narrado y esto solo lleva a enfermar a ese sujeto y a perder algo que es muy valioso para que viva como ser humano: la palabra; dejar que narre hace que domine lo sucedido y que lo transforme en algo constructivo para él y los otros. Así mismo, escuchar en otras ciertas narraciones más que datos, fechas, puede hacer que alguien pase del dolor a la alegría, de querer morir a querer vivir, ya que la narración es acción, no es palabra muerta (Cyrulnik, 2009).

Precisamente, Prieto (1993) nos muestra que cuando un discurso se vuelca al otro no puede dejar de lado la estrategia narrativa, ya que cuando ella falta, se cae en la despersonalización, en la pobreza expresiva, en las relaciones de lejanía. Por lo mismo es fundamental que los docentes transformen sus prácticas desde la narratividad, porque esta es precisamente la capacidad de hacer fluido y atractivo un discurso. En razón de esto, a continuación, mencionaremos algunos de los usos que las autoras hemos hecho de la narrativa en las licenciaturas en las que hemos estado a cargo de la asignatura “subjetividad y educación”, de la Universidad del Tolima.

2.3. Psicología de la Educación y Usos de la Narrativa: Formación de Formadores en la Asignatura “Subjetividad y Educación”

La psicología es una disciplina, entre otras, que aporta a la formación de educadores, ya que se ha interesado en dialogar con las ciencias de la educación; especialmente la psicología de la educación, como disciplina puente de naturaleza aplicada, está interesada en mantener una comunicación constante con los docentes pues estos se constituyen en agentes centrales para generar cambios en los sujetos como consecuencia de su participación en situaciones educativas formales, para el trabajo y el desarrollo humano e informales; siendo estos cambios y los factores asociados con los mismos, el objeto de interés central de los psicólogos de la educación.

Por ello, es importante revisar cuál es el papel de la psicología en general y de la psicología de la educación en particular, en una Facultad de Educación en la formación de formadores. Se requiere un trabajo en equipo entre el psicólogo educativo y el docente para potencializar esos cambios debidos a la educación (Rengifo & Castell, 2003). Se debe tener en cuenta en esto, que una cosa son los procesos de enseñabilidad y educabilidad en sí mismos, lo cual es estudiado por la psicología entre otras disciplinas, y otra, la formación del profesorado para que intervenga en los mismos, lo que debe ser además abordado por la pedagogía y la didáctica.

Es claro que el saber pedagógico es el saber fundamental del maestro, lo cual no implica el desconocimiento, en el proceso de formación, de otras disciplinas, como la psicología, la sociología, filosofía, o la antropología, entre otras, que han configurado históricamente relaciones de reciprocidad con la pedagogía y en el seno de las cuales se ha construido un saber necesario para la práctica pedagógica. Y en ese saber pedagógico, en consonancia con Maturana, citado por Morín (1999), partimos de que la apertura a una pedagogía del amor, debe ser compartida y multiplicada en las escuelas. Las interacciones afectivas en el aula se constituyen en un factor fundamental para potencializar el pensamiento del niño, del adolescente y en general, el desarrollo integral de estas personas.

Para ello, es fundamental partir de las emociones para encontrarse con el SER. Tal como el informe Delors (1996) lo recomienda, se debe transformar la consigna educativa ilustrada, sembrada en la promesa de libertad con el “pienso luego existo”, la cual ya hizo crisis; por una basada en los nuevos descubrimientos de las ciencias bioneuroemocionales, que invita a atreverse a ser quien eres, a reconocerse, aceptarse en su devenir y amarse a sí mismo.

En la asignatura *subjetividad y educación*, a partir de las narrativas de los estudiantes, por medio de memorias y de relatos autobiográficos, alrededor de la experiencia de ser estudiante, de vivir la escuela y de la relación con sus maestros, el curso recorre un camino de reflexión sobre el sujeto que construye su identidad a través de la narración de su vida y puede reinventarse desde sí mismo y no solamente desde la mirada de otros, lo cual resulta siendo un proceso que permite su historicidad, propicia una consciencia reflexiva y da sentido a su pertenencia al mundo. Además, se pretende analizar cómo se ha construido la mirada y la comprensión de la identidad del maestro o estudiante desde los discursos hegemónicos y los ideales y representaciones sociales que configuran la mirada de otros. Estos elementos subjetivos y colectivos aportan a una reflexión en torno a la pregunta: ¿Cómo la autobiografía permite la reconstrucción de un sí mismo y a la vez de un nosotros?.

A través de los talleres, se busca que el estudiante desarrolle una mirada crítica, analítica, emocional de sí mismo respecto a su proyecto de ser maestro. Se trata de crear espacios de expresión, autoconocimiento y valoración, al tiempo que, puede comprender el lugar del niño o el adolescente como “estudiante”. Como una asignatura de reflexión que tiene como propósito enfocarse en la comprensión de la subjetividad e intersubjetividad del maestro y los otros (estudiantes, comunidad educativa, país) como dimensión fundamental en su formación, así como en la práctica pedagógica (Duque & Farfán, 2019).

En este espacio, se ha propendido por rescatar y resaltar en mayor medida el rol del maestro, cuyo énfasis de trabajo no debe ser la transmisión de conocimientos preestablecidos que no ayudan al estudiante a superar, en palabras

de Freire (citado por Velasco, 2010) su ingenuidad; por el contrario, se busca que el licenciado en formación reconozca en sí mismo la capacidad de desarrollar experiencias de aprendizaje que le permitan potenciar en el educando, la capacidad para comprender con mayor cabalidad la realidad en la que se encuentra inmerso.

En esta línea, autores como Amar (2016) y Velasco (2016) consideran que el maestro debe generar las condiciones sociales, cognitivas y afectivas para facilitar la lectura del mundo de sus estudiantes, a través de una dinámica de trabajo curiosa, rigurosa y seductora, en el sentido de que sea agradable “leer y descubrir” o “escribir y conocer” más allá de lo que viven en su cotidianidad. Por ello, desde la misma asignatura, se ha de valer de la indagación como estrategia de aprendizaje que no solo facilita la adquisición de un conocimiento más crítico y riguroso de su práctica pedagógica, también sea un espacio para la indagación del estudiante sobre su elección de ser maestro, su decisión reflexionada y la consciencia de la formación de sí mismo, como condición de construcción de sujeto (Duque & Farfán, 2019).

Por ende, en concordancia con Gutiérrez (2017), se busca que este espacio sea configurado como un ambiente de aprendizaje social, que deviene de un encuentro (entre maestro-estudiante y entre estudiantes) fundamentado en el reconocimiento mutuo, de y para el diálogo, que conlleva a la recreación, la resignificación y la elaboración de significados y sentidos colectivos, de naturaleza histórico-cultural, en el que subyacen las formas de comprensión y valoración pedagógica de los desempeños y aprendizaje alcanzados tanto por sus estudiantes como por ellos mismos (Suárez, 2017).

La asignatura se configura desde las narrativas de los estudiantes y educadores a cargo de esta; como eje central de la misma está el relato biográfico que hacen los estudiantes y que debe ser elaborado con el apoyo del educador, presentando varias versiones y reflexionando sobre estas (Anexo 5). Adicionalmente, los estudiantes hacen unas memorias alrededor de tópicos como: “la escuela como espacio de formación”, “los maestros que tuve y mi elección vocacional”, y “¿qué significa ser educador?”. El trabajo se desarrolla a partir de la estrategia básica de taller, el cual contiene dos momentos: En el primero se incluirán la lectura, interpretación, análisis y socialización de diferentes ensayos, obras literarias, películas y documentales en torno a la subjetividad, la autobiografía y la escuela (trabajo autónomo y directo). En el segundo se realizarán diferentes ejercicios prácticos –orales, escritos y artísticos (trabajo directo) que constituyen la elaboración paulatina de la autobiografía de cada estudiante (trabajo mediado).

Como resultado inicial (se compartirá lo que surgió la primera vez que se impartió esta asignatura en la Facultad – Semestre A del año 2019) de la experiencia de incluir una asignatura centrada en el SER en las licenciaturas de la Facultad, las autoras reconocen y valoran la receptividad y compromiso de los

estudiantes, lo que se reflejó en que en la mayoría de estos, sus relatos biográficos fueron escritos desde el corazón y conectando con su SER a partir de diferentes formatos.

Se seleccionaron tres estudiantes para compartir sus relatos, quienes autorizaron usar sus obras con nombres propios en este capítulo; esta selección no fue fácil pues fueron muchos los relatos que hubiésemos querido incluir. Sin embargo, los tres escritos seleccionados obedecen a que fueron elaborados en tres formatos diferentes y con un absoluto compromiso por parte de los estudiantes en el proceso de construcción y consolidación llevado a cabo durante el desarrollo de la asignatura: uno de ellos, en el formato escrito de relato biográfico sugerido por las autoras (Anexo 6); el otro se hizo en el formato de historieta – comics (Anexo 7), a partir del formato escrito (Anexo 8); y finalmente, un tercero se hizo a partir del formato escrito pasado a formato audiovisual, que el estudiante decidió hacer público en el sitio web dedicado a presentar video “YouTube.”, y que se puede consultar en el link: <https://youtu.be/aZoEhk3YpQg> bajo el título **“Autobiografía de un estudiante universitario de Ibagué Colombia”**.

Las autoras consideran que el gran compromiso y entrega desde el ser y desde sus pasiones e intereses como educadoras, se vieron reflejados en el desarrollo de la asignatura a partir del uso de la narrativa como estrategia didáctica central (tanto como género literario como discursivo), y de este modo, esta asignatura se constituye en un espacio valioso de desarrollo integral. De hecho, un aporte que deseamos hacer a los educadores que acepten el reto de conectar con sus estudiantes y ayudarlos a ser conscientes de las decisiones que toman en sus vidas, como la elección vocacional, es la revisión de obras literarias, películas y escritos académicos que pueden ayudar a enriquecer en mayor medida, los ejercicios y prácticas que realiza en el aula, aclarando que es una lista abierta y en constante construcción y que se puede usar alguna de estas como material de apoyo tanto para los estudiantes como para otros docentes (Anexo 9). Si bien los buenos resultados que se puedan originar con esta asignatura dependen muy especialmente de que se permita una conexión del SER entre educadores y estudiantes, ya que como dice Joan Manuel Serrat en su famosa canción “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Y así es en el SER.

A modo de conclusión, es importante que el educador revise con sus estudiantes qué tanto estos relatos han surgido de un proceso de descubrimiento o autodescubrimiento de la vida, que facilita el desarrollo de la identidad, al tratarse de un ejercicio que parte de la lectura del mundo o de la realidad que el mismo Freire determina como elemento fundamental para una educación más crítica y rigurosa (Amar, 2016; Cavieres, 2018). Autores como Amar (2016), reconocen el potencial de los relatos como construcciones sociales y culturales que le permiten al maestro, comprender la vida y contribuir a la consolidación de

su identidad personal y profesional en su propio contexto escolar; por esta razón, no se puede separar el contexto de la persona, dado que esta (llámese docente, estudiante, padre...), elabora y comparte los significados de su vida con otros, de modo que, se pueda tener “una comprensión del presente a través de la evocación, rememoración e interpretación del pasado”. (Santamaría, 2011, p. 106)

Si aceptamos la invitación de Freire (2005, 2002) de asumarnos como educadores, seríamos protagonistas del sentido de nuestras vidas y posibilitaríamos que los estudiantes también fuesen protagonistas, ya que nuestros educandos tienen una capacidad de aprender no solo para adaptarse sino también para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, y la narrativa es un excelente medio para posibilitar esto. La narrativa nos permite construir mundos posibles gracias a que esta es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió (Bruner, 2003).

Referencias Bibliográficas

- Amar, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 975-986.
- Bruner J. (1986). Jugar, juegos y lenguaje. En: *El habla del niño* (pp. 45-63). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1992). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vigostky. En: *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 31-41). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1999). La construcción narrativa de la realidad. En: *La educación, puerta de la cultura* (pp. 149-168). Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, Literatura y Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3

- Cavieres, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 87-98. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.eefc
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Cameron, C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Cyrułnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (UNESCO). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, J. E. (2007). Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (50), 139-146.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Duque, C. P. & Ovalle, A. A. (2011). La Interacción en el Aula: Una Vía para Posibilitar La Comprensión Inferencial De Textos Narrativos en Niños De Preescolar. *Psychologia. Avances De La Disciplina*, 5(2), 57 – 67.
- Duque, C. P. & Farfán, M. (2019). *Subjetividad y educación*. Documento elaborado para el Departamento de Psicopedagogía, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Galeano, A., Navarro, M. I. & Bruges, O. (2007). *Narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas: competencia narrativa desde la dimensión ética* (Tesis de Maestría, Universidad de la Salle). Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/582

- Graesser, A. C., Lang, K. L. & Roberts, R. M. (1991). Questions answering in the context of stories. *Journal of experimental psychology: General*, 120 (3), 254-277.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A. C., & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. En S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 77-92). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Gutiérrez, N. G. (2017). Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(250), 638-656.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127. doi: 10.1080/10888690802199392
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M. & Pianta, R. C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14 (4), 179-196. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2010.516187>
- Mateos, T. & Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de relatos. *Teoría de la educación*, 23 (2), 111-128.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Documento elaborado para la Unesco. Recuperado de: <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Pérez, C. & Ruiz, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado en lenguas extranjeras. *Revista Andamios*, 11(24), 215-234.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated. *Learning Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.

- Pineda, D. (2004). *Competencias ciudadanas: posibilidad y sentido*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro Internacional sobre Tecnología y Nuevas Tendencias Educativas. Grupo Editorial Norma, Bogotá, Colombia.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102-120.
- Prieto, D. (1993). *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional del Cuyo-UNCUYO.
- Rengifo, F. & Castells, N. (2003) *Contribuciones para perfeccionar la práctica del Psicólogo de la educación en Colombia*. Psicología desde el Caribe, (12), 98-114.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Rosales, J., Sánchez, E. & García, I. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de educación*, 334, 347-370.
- Santamaría, J. P. (2011). Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas. *Revista papeles*, 3(5), 105-118.
- Serrano, E. (1996). *La narración literaria. Teoría y análisis*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca-Gerencia para el Desarrollo Cultural.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 42-54. doi: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- Teberosky, A. & Tolchinsky (1998). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Velasco, M. F. (2010). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Revista Realidad*, 123, 118-147.



“Pinocho y humana”. (2011). Diana Farfán Valente.
Cerámica y medios mixtos

Capítulo 3.

El rol del educador para posibilitar procesos de resiliencia en adolescentes



Yolanda Álvarez Martínez⁶

“Llego con tres heridas, la de amor, la de la muerte, la de la vida.”

Miguel Hernández

3.1. Introducción

El presente capítulo muestra el impacto de la lectura literaria y la producción textual en la subjetividad y en la autoestima de estudiantes de básica secundaria y media técnica, a través de una serie de secuencias didácticas, para que los educadores no solo puedan implementarlas en el aula, también puedan adquirir nuevas y diversificadas formas de relacionarse con las narrativas, que propicien en sus estudiantes la construcción o reconstrucción de sí mismos.

Para ello, se abordarán algunas de las estrategias utilizada en el proyecto “En Castilla tejiendo sueños” y los resultados obtenidos a partir del proyecto de investigación: “Las narrativas en la resignificación del Yo transaccional, caracterización en adolescentes de una institución educativa oficial del municipio de Ibagué, Tolima”, que presenté como trabajo para optar por el título de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima (Álvarez, 2013), cuyo constructo

⁶ Máster en Psicopedagogía, Universidad de León España. Magíster en educación, Universidad del Tolima, Máster en Literatura infantil y juvenil, Universidad de Castilla-La Mancha. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de La Habana – Universidad de Ibagué. Licenciada en español e inglés, Universidad del Tolima. Maestra por vocación, Miembro de la Red de Lenguaje Pido la Palabra Tolima, ha laborado por muchos años simultáneamente en el sector universitario y en instituciones educativas en media y básica. Actualmente es docente de la Institución Educativa Técnica Empresarial Alberto Castilla, así como docente catedrática y asesora de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: ycalvarezm@ut.edu.co

central gira en torno a los postulados de Bruner (1997), quien menciona que: “Necesitamos trabajar la narración, narrar y narrarnos, descubrir sus encantos y sus milagros porque solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia”. (p. 62)

Considerando que para Petit (1999), estos problemas que están presentes en este momento de la vida de estos estudiantes, o en sus propias palabras,

En la adolescencia o en la juventud, y durante toda la vida los libros son también compañeros que consuelan y en ellos encontramos a veces las palabras que expresan lo más secreto, lo más íntimo que hay en nosotros. Porque la dificultad para encontrar un lugar en este mundo no es solo económica, es también afectiva, social, sexual, existencial. (p.77)

Con heridas, con profundas cicatrices en sus núcleos afectivos, llegan los estudiantes que habitan las aulas de las instituciones educativas colombianas; estos educandos provienen de diferentes contextos, pero sufren por situaciones similares: hogares disfuncionales, carencia de afecto, soledad por la presencia- ausencia de sus padres, abandono real o simbólico, abuso, miedo a enfrentar su homosexualidad, inicio temprano de relaciones sexuales, lo que conlleva en muchos casos a la depresión, a contraer infecciones de transmisión sexual, a embarazos no deseados, que a veces creen resolver con abortos practicados sin ningún tipo de asepsia ni seguridad, consumo de sustancias psicoactivas (spa), entre otras problemáticas de índole social y familiar. Al ingresar a un aula clases, no tenemos ni idea lo que está pasando por cada una de las mentes, de los corazones, de las vidas de nuestros estudiantes, sin embargo, es muy probable que seamos nosotros, maestros, los únicos con quienes ellos cuentan para tocar positivamente sus vidas.

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115, 1994), comienza expresando esta bella concepción de la educación: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, art. 1), sin embargo, se les da una gran importancia a los resultados de las pruebas estandarizadas, que son utilizadas para calificar a las instituciones educativas y de este modo, condicionar el acceso a la educación superior. Dentro de estas pruebas, se encuentran aquellas denominadas Saber, que se practican en tercero, quinto, séptimo, noveno y once, “para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, párr. 8).

A pesar de lo consagrado en la mencionada ley, en nuestro país se vive una ausencia del verdadero sentido de la educación, ya que se le brinda una gran

importancia a los contenidos y se continúa con la educación bancaria a la que se refería Freire: maestros depositando contenidos en la mente de sus estudiantes.

Este tipo de educación no favorece el desarrollo de la empatía, nos impide sentir compasión por el otro y es un obstáculo para desarrollar nuestra capacidad para tratar problemas globales o complejos. Los proyectos de aula son una alternativa para salir de la típica rutina de transmisión de contenidos, para ello, el proyecto “En Castilla tejiendo sueños” que acompaño hace ocho años, tiene como objetivo mejorar la autoestima de los estudiantes a través de la lectura de obras literarias y de la producción de diversas narraciones, iniciar procesos de resiliencia y de resignificación de su Yo. En esa línea de acción se consolidan como productores de textos y lectores competentes.

¿Por qué la literatura? Porque ella tiene el poder de rehacer, de restaurar, de reparar aquello que se encuentra roto en nuestro ser. Y ¿por qué la producción textual? Porque en medio de los espacios y sucesos más caóticos la escritura devuelve la realidad articulada. La lectura literaria y la producción textual ayudan al estudiante a situarse en el lugar del otro, a comprenderlo, son una valiosa estrategia que contribuye con su desarrollo integral a partir de la reflexión de ellos como sujetos. (Álvarez, 2013, p. 30)

Cuando logramos seducir a nuestros estudiantes con la literatura posibilitamos que se vean reflejados en los personajes de los diferentes relatos, en las historias, en las angustias y en las tragedias, lo que les da la posibilidad de tomar la palabra y sacar la valentía necesaria para poder expresar todo aquello que conmociona sus vidas especialmente cuando están en situaciones en las que la palabra brilla por su ausencia, cuando el dolor les ha cercenado su capacidad de simbolización. Para Petit (2001) “la literatura, (la buena literatura) en todas sus formas (poesías, cuentos, novelas, teatro, diarios, ensayos...), aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido”. (p. 14)

Las obras literarias de alta calidad estética, posibilitan el despertar del mundo interior y dan espacio a la simbolización. A través de ellas el lector puede hacer una transposición de su realidad, de acuerdo con Petit (2001):

Y si Beatriz Helena Robledo evoca raptos, no son los que realiza la guerrilla, sino los del Mohán, un ogro seductor que se lleva a los niños o a las jóvenes lavanderas. Si no están privados de violencia, los poemas o las leyendas que les leen ofrecen una puesta en escena compleja, alejada en el tiempo o el espacio, de sus propios sufrimientos. (p. 16)

Las narrativas nos dan también la posibilidad de conseguir que los niños logren una excelente producción textual sin recurrir a las extenuantes

clases apartadas de la vida y situadas exclusivamente en aspectos gramaticales y ortográficos, ellos, requieren palabras, relatos, que los haga sentir que en alguna parte hay otros y otras que han sentido, sufrido y soñado como ellos. Nuestros estudiantes requieren construirse o reconstruirse, descubrir que estudiar es un placer infinito que nos da la pluma para escribir el destino. La lectura a través de las diferentes tipologías textuales a las que se acercan los integrantes de este proyecto, les permiten consolidarse como lectores críticos, capaces de identificar en lo que leen las voces y los ecos de otros discursos y encontrar la intencionalidad de estos en cualquier tipo de texto.

De este modo, la narración promueve:

- *la escucha y el intercambio de ideas*
- *la expresión oral*
- *la producción textual*
- *permite el diálogo con nosotros mismo y con el mundo*

Cuando se cambia la forma pasiva de los procesos de enseñanza, por proyectos de aula que generan espacios para la investigación – acción, el maestro puede concretar una verdadera mediación pedagógica, a través de la cual puede incidir en la subjetividad de sus estudiantes como también despertar su interés por el conocimiento, ayudándolos a descubrir el placer que genera construir aprendizajes. La asignatura de Lengua Castellana debe ir más allá de citar escuelas literarias y nombres de famosos autores, debe permitir el encuentro con autores y obras de gran genialidad, pero a través del disfrute, de lo lúdico, no de la imposición de obras cuyos resúmenes encuentran en la web. La literatura es una de las mediaciones didácticas más adecuadas, para que el docente se acerque a las emociones y a la racionalidad de los niños y adolescentes.

El maestro debe implementar estrategias didácticas como lectura en voz alta de diversas tipologías textuales, puestas en escena, monólogos, recreaciones literarias y empezar a propiciar la escritura creativa a través de la cual podrá conocer las vidas de sus estudiantes y pensar en acciones que los lleven a convertirse en ciudadanos del mundo, ya que los lectores no son pasivos, establecen relaciones dialógicas con las obras y entre las historias y sus propias vidas, lo que lo ayuda a construirse o reconstruirse.

La escritura de relatos ofrece al estudiante la posibilidad de catarsis, pero también de fantasía y de magia y el maestro tiene allí la posibilidad de conseguir que logren una excelente producción textual sin recurrir a las extenuantes clases apartadas de la vida y situadas exclusivamente en aspectos gramaticales y ortográficos.

La docente investigadora partió del interés por lograr un cambio en sus estudiantes y se convirtió en un agente interno que a través de la investigación lograra su objetivo, reflexionando sobre su práctica e investigando sobre los problemas particulares que se le presentaban en el aula, ejecutando la tarea de docente e investigadora una misma persona, a través de una investigación-acción ubicándose en el papel de aprendiz y no de experta. Las problemáticas de sus estudiantes fueron la provocación para investigar de qué manera podría contribuir a que las clases fueran espacios de disfrute que contribuyeran a la construcción y reconstrucción de sí mismos y no una serie de contenidos que no consultaban con las necesidades, intereses y problemas de sus educandos, para lo cual se diseñó el proyecto “En Castilla tejiendo sueños”

Stenhouse (1998) define la investigación educativa como aquel proceso de indagación realizado en un contexto dentro de un proyecto educativo, que cuenta con una capacidad enriquecedora de la labor educativa. De tal manera que las aulas son concebidas como laboratorios y los docentes como investigadores que comprobarán en ella la teoría educativa, de modo que, la investigación perfecciona la enseñanza bajo dos condiciones: que ofrezca hipótesis posibles de comprobar en el aula por parte del profesor y que ofrezca descripciones de casos ricos en detalles para proporcionar un contexto educativo con los propios casos. Esta investigación nos ha aportado datos valiosos en cuanto a todo lo que se puede lograr cuando el aula se convierte en un laboratorio de investigación que permite ir más allá de la transmisión puntual de conocimientos.

3.2. La estrategia

“Cualquier sistema de educación, cualquier teoría de la pedagogía, cualquier “gran política nacional” que empequeñezca el papel de la escuela de nutrir la autoestima de sus alumnos fracasa en una de sus funciones primarias”

Jerome Bruner

A continuación, se presenta el diseño de las secuencias didácticas (Camps, 2004), que se implementan en el proyecto de aula “En Castilla tejiendo sueños”, mencionado anteriormente, en consonancia con los lineamientos curriculares de Lengua Castellana

En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. Esta actitud crítica se puede fortalecer, también,

en el abordaje de la obra literaria. En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 35)

Estas secuencias didácticas pueden realizarse en cualquier grado de la básica secundaria, la media técnica o en la universidad. Aquí se incluye estándares de competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), para maestros que laboran en educación básica y media técnica.

Tabla 5. Secuencia didáctica 1

UNA CARTA DE AMOR

Sistematización de la secuencia didáctica para producción “Cartas de amor”

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No. 1 1:50 minutos	La provocación inicial: Poema de Fernando Pessoa “Todas las cartas de amor son ridículas” -Fondo musical: Cartas amarillas, a veces llegan cartas. Pregunta generadora: ¿Has escrito alguna vez una carta de amor? ¿Has recibido alguna vez una carta de amor? Lectura cartas de amor de pares	Propiciar que los estudiantes comenten si han escrito o recibido cartas de amor y que expresen oralmente lo que han sentido al recibir una carta. Leer cartas de amor de sus pares y expresar de la misma forma sus impresiones y sentimientos.	Poema de Fernando Pessoa “todas las cartas de amor son ridículas” tomado de la Web. Cartas de pares seleccionadas de las recibidas en el concurso de cartas de amor. Evaluación de la actividad.	Se proyecta el poema en el video beam y se realiza lectura en voz alta. Se inquiriere por el sentido del poema. Posteriormente se lanza las preguntas generadoras: ¿Has escrito alguna vez una carta de amor? ¿Has recibido alguna vez una carta de amor? Se escuchan todas las participaciones Se organizan grupos de tres estudiantes y se les entrega una carta para que sea leída y luego comenten sus impresiones en torno a ella: A quién va dirigida, quién la firma, qué sentimientos le suscitó, qué persona se puede conocer a través de la carta. Se realiza plenaria en la que los estudiantes leerán la carta que les correspondió en voz alta y comentarán sobre los aspectos propuestos. Evaluación de la actividad.	Lo que los estudiantes expresan: ideas y sentimientos suscitados con la actividad desarrollada durante la plenaria: se registra en una grabación.	Evaluación de la actividad. Se escribe en un folder para el proceso de evidencia del trabajo desarrollado. Pena de algunos al tratar de expresar sus sentimientos.	Buena recepción de la lectura de las cartas de los pares. Pena de algunos al tratar de expresar sus sentimientos.

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)
SESIÓN No.2 1:50 minutos	Leer y comprender cartas de amor escritas por famosos	Acercar al estudiante a la lectura de cartas escritas por famosos personales y de distintas épocas y de distintos campos: ciencia, literatura, historia, y conocer a través de ellas su lado más humano.	Factores: Comprendo e interpreto cartas de famosos, teniendo en cuenta el papel del interlocutor y del contexto. DBA .Interpreta cartas de amor a partir del uso de estrategias de lectura.	Cartas tomadas de la web escritas por personalidades como Einstein, Bolívar, Manuella Sáenz, Mistral, Kahlo entre otras.	Se organizan grupos de tres estudiantes y se les entrega una carta en la que retomarán los puntos de la anterior actividad. A quién va dirigida, quién la firma, qué sentimientos le suscitó, qué persona se puede conocer a través de la carta, qué mensaje contiene. Posteriormente se realizará plenaria y cada grupo iniciará comentando qué sabe del personaje que escribió la carta. Evaluación de la actividad.	Participaciones grabadas para análisis.	Grabaciones de audio de las intervenciones de los estudiantes. Los estudiantes manifestaron que no se habían imaginado nunca que Simón Bolívar escribiera esas apasionadas cartas de amor y de cómo a través de las cartas entre él y Manuella sintieron deseos de leer y de conocer aspectos de la independencia de Colombia.
SESIÓN No.3 1:50 minutos	Los estudiantes traen cartas de amor escritas por sus familiares (padres, abuelos, tíos) que se les han solicitado en la sesión anterior.	Permitir que los estudiantes evidencien que sus cercanos han escrito cartas de amor y que expresen sus sentimientos al respecto.	Factores: Expresa sus ideas e impresiones en forma oral DBA Produce textos orales, a partir de la motivación de la lectura de cartas de amor.	Cartas traídas por los estudiantes.	El grupo de estudiantes se coloca en círculo y los que traen cartas hacen lectura de estas, comentando el nexo familiar entre los protagonistas de la carta y el estudiante que la lee. Se le pide al grupo que comente sus impresiones y los sentimientos, si se imaginaban a uno de sus padres o abuelos escribiendo cartas de amor ...	Se solicita permiso para fotocopiar las cartas de los familiares. Se hace un friso con las fotografías de las cartas, decorado por los estudiantes como trabajo grupal.	Solamente siete estudiantes trajeron las cartas. Se mostraron felices de compartir la evidencia de historias de amor vividos por abuelos, padres, hermanos.

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8	
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sección No. 4 1.50 minutos	Se revisa la estructura de la carta.	Que los estudiantes identifiquen la estructura de la carta y elaboren el plan para escribir su primer borrador de una carta de amor.	DBA Produce textos escritos a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.	Se utilizan las cartas de pares y famosos leídas en sesiones anteriores.	En este momento el docente complementa los saberes que han construido sus estudiantes utilizando el video beam y leyendo en voz alta una carta de amor, puede ser una de su propia producción. Aquí se tiene a trabajar sobre la macro estructura y micro estructura de la carta. Debe asegurarse de que sus explicaciones sean claras.	Planes textuales y escritura y reescritura de las cartas.	Se archivan en la carpeta de evidencias.	La mayoría de los estudiantes elaboró el plan y realizó el primer borrador de su carta.
Sección No.5 1.55 minutos	Los estudiantes comparten con sus compañeros y docente su primer borrador y escuchan de estos sugerencias y correcciones relacionadas con aspectos gramaticales.	Que los estudiantes escriban cartas de amor con coherencia y cohesión.	Factor: Producción de textos escritos evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.		Se revisan escrituras y reescrituras de las cartas hasta lograr en ellas coherencia y cohesión. Se motiva a los estudiantes para que desarrollen procesos de meta cognición.	Proceso escrito: escrituras y reescrituras desde el primer borrador.	Se archiva en la carpeta de evidencias todo el proceso escrito: escrituras y reescrituras desde el primer borrador.	

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
Sesión No.6	Publicación de las cartas escritas por los estudiantes.	Estimular a los estudiantes mediante la publicación de sus cartas en el blog del grupo y escoger las mejores para participar en el Concurso de cartas de amor que se realiza en Ibagué.			Diseño de un blog para publicación de los escritos de los estudiantes.	Publicación de las cartas de los estudiantes en el blog, en una entrada destinada para tal fin: cartas de amor.	Escriben cartas a sus padres, a sus abuelos, amigos, tíos, al novio o novia, a un maestro al que aprecian, entre otros. Esas cartas reflejan la profundidad de sus sentimientos, sus tristezas, sueños, sentimientos de abandono, de soledad, de admiración, de amor. “papá, cuánto he soñado con que vuelvas, ya voy a cumplir quince y mis amigas han hecho fiestas para celebrar y han ballado con sus papás, cada tarde me asomo a la ventana esperando verte aparecer, mi mamá dice que de pronto has muerto pero mi corazón te siente vivo, vuelve papá...”
Sesión No.7	Evaluación del proceso	Evaluar el trabajo realizado durante el desarrollo de la secuencia didáctica.	Se escuchan las expresiones de su experiencia personal con la lectura y redacción de cartas de amor.	Se recogen los comentarios escritos de los estudiantes.	Comentarios escritos.	Archivo en carpeta de evidencias de los comentarios escritos por los estudiantes.	Los estudiantes disfrutaron leer y producir sus propias cartas, fue una experiencia única escuchar cómo afloraban de sí sentimientos escondidos.
Fuente de rejilla: Adaptado de Y. López (2010). <i>Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria. Una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas</i> . Bogotá: Kimpres.							

El Concurso de Cartas de amor que ideado por los estudiantes del proyecto “En Castilla tejiendo sueños” llegó en el 2019 a su 8º versión, recibiendo cartas de todo el país.

Tabla 6. *Secuencia didáctica 2*

TEJIENDO MI PROPIA HISTORIA

Producción de biografías y autobiografías

Sistematización de la secuencia didáctica para producción de biografías y autobiografías “Tejiendo mi propia historia”

Col 1	Col 2		Col 3		Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA		Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No. 1 1:50 minutos	Se solicita a los estudiantes que traigan impresa la biografía de su personaje favorito.	Propiciar que los estudiantes lean aquello que les entusiasme y que conozcan historias de vida de personajes de su interés.	Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.		Fotocopias de las biografías.	En plenaria cada uno lee la biografía que trajo y cuenta por qué lo escogió.	Testimonios de los estudiantes acerca de su elección del personaje.	Grabación de audio de las intervenciones de los estudiantes.	Algunas historias de vida son de cantantes, otros actores de cine o televisión, youtubers, futbolistas, deportistas, y uno que otro consigue la biografía de un escritor. Generalmente cuentan que sus favoritos han sido personas con muchas dificultades económicas que lograron alcanzar sus sueños, ayudar a su familia y tener una vida cómoda, viajar, conocer el mundo.
Sesión No.2 1:50 minutos	Cómo se escribe una biografía	Identificar las características y estructura de la biografía.			Biografía impresa o proyectada.	El docente comparte en fotocopias o en video beam una biografía que él haya seleccionado y la utiliza para analizar la estructura y características de la misma, luego los organiza en grupos de tres estudiantes y les solicita que relean la que ellos han traído y que identifiquen en ella lo analizado con el docente.			Al finalizar la actividad se invita a los estudiantes a que escojan a su héroe o heroína personal y que redacten la biografía de él o de ella como trabajo extra clase para ello deberán enterarse de los pormenores de la vida de éste a través de una conversación y utilizar como guía para su plan de escritura una de las biografías que se hayan leído.

Col 1	Col 2		Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No.3 1:50 minutos	Producción textual: biografía del héroe o heroína personal.	Fomentar la producción de textos desde sus propios intereses y valorar el aprecio y respeto por la vida de sus familiares cercanos.	Factores: Diseño un plan textual y redactar a una biografía. Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por este en mis interlocutores.	Biografías redactadas por los estudiantes.	Se organizan en círculo para plenaria y los estudiantes comparten sus escritos.	Participación de los estudiantes en la plenaria.	Video en el que se registran las participaciones	Los resultados son maravillosos, los estudiantes disfrutaban escribiendo la vida de aquellas personas que aman y admiran. La narración posibilita la producción textual “mi abuela tuvo muchos hijos doce y le tocó criarlos sola, hacía tamales, arepas, ayudaba en casas de familia y todo para que ellos no pasaran hambre, cuando mi papá nos abandonó también nos recibió a nosotros sus nietos mi abuela es mi heroína, guerrera, brava, pero con amor para todos...”

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No. 4 1.50 minutos	Producción textual: Tejiendo mi propia historia: producción de autobiografías.	Despertar en el estudiante la capacidad de narrar desde su historia de vida. Utilizar la autobiografía como elemento que propicia explorar su mundo interior.	Autobiografía del docente (preferiblemente)	El docente comparte con los estudiantes su autobiografía, en una lectura que permita ver la emoción que le suscita recordar los acontecimientos de su vida, de su niñez, de su adolescencia, de su adultez, así como también sus sueños, sus metas, sus proyecciones. Si el docente no quiere compartir su autobiografía puede seleccionar la de un personaje de su admiración, pero lo ideal es compartir su propia autobiografía. Luego permite pregunta sobre ella.	Grabación	Grabación en la que se registra la lectura de la autobiografía y los comentarios de los estudiantes respecto a esta.	Los estudiantes se interesan mucho por la vida de su maestro, al finalizar hacen preguntas puntuales sobre los sucesos que se narran en ella, muestran mucho entusiasmo al preguntar.
Sesión No. 5 1.50 minutos	Estructura y características de la autobiografía.	Que los estudiantes identifiquen la estructura y características de la autobiografía.	Autobiografía del docente.	Se proyecta la autobiografía en el video beam y se van analizando los aspectos relacionados con su estructura y sus características.			

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)
Sesión No.6	Redacción del primer borrador de su autobiografía.	Que el estudiante rememore aquellos sucesos claves de su vida y que logre llevarlos al papel.		El estudiante como trabajo extra clase escribe su autobiografía y la comparte en subgrupos quienes le harán sugerencias y correcciones de tipo gramatical. Luego se lee en voz alta durante la plenaria. No se obliga a los estudiantes a leerla. Se hacen las reescrituras necesarias hasta lograr un texto con coherencia y cohesión.			Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad La escritura devuelve la realidad articulada. Es conmovedor la forma como cuentan sus vidas, sus alegrías y sus muchas tristezas a pesar de su corta edad, pero también sus sueños y proyecciones. Algunos estudiantes no leen en voz alta sus autobiografías y solo permite que la lea el docente. La narración posibilita la producción textual El docente lee los escritos, los halaga y estimula y propone las reescrituras necesarias para lograr un texto con coherencia y cohesión. Las autobiografías de acuerdo a los deseos de los escritores se publican o no en el blog “producción textual de los estudiantes del grado...”

Col 1	Col 2		Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No. 7	Evaluación del proceso.	Evaluar el trabajo realizado durante el desarrollo de la secuencia didáctica.	En forma oral y luego en forma escrita. Comentario libre.	Se escuchan las expresiones de su experiencia personal.	Se recogen los comentarios escritos de los estudiantes.	Comentarios escritos.	Archivo en la carpeta de evidencias de los comentarios escritos por los estudiantes.	.

Fuente: Adaptado de M. Pérez & G. Rincón (2009). *Actividad secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Cerlalc.

Los resultados dan cuenta del poder de las narrativas, algunos no quieren compartirla en plenaria y solicitan al docente que solamente él lo leyera, en cambio, otros lo hacían en voz alta para el grupo, en el que hubo momentos tristes al recordar eventos como la muerte de un ser amado, que hace quebrar su voz, narran situaciones difíciles en sus hogares, carencias de todo tipo, ausencias, penas a sus escasos años, viéndose reflejado en el siguiente testimonio:

Mi primer bebé la tuve a los 14 años se llama Karen la amé desde el momento en que me dieron la noticia... A mis 16 años tuve a mi hijo Miguel Ángel, no lo esperaba, pero igual lo recibí con mucho amor, aunque tuve muchos problemas con el papá de mis hijos... han sido unos años muy difíciles por malas decisiones (Estudiante 2).

A partir de esto, se puede establecer que:

Una autobiografía es, por tanto, bastante descriptiva de los deseos y del punto de vista del autor. El protagonista de una autobiografía está aquí y ahora narrando, y al final de la narración protagonista y narrador se transforman en la misma persona al llegar al presente (Bruner, 2006, p. 128).

Tabla 7. Secuencia didáctica 3

Análisis y recreación del Mini cuento: El drama del desencantado de García Márquez

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

FIN

Sistematización de la secuencia didáctica Análisis y recreación del mini cuento: “El drama del desencantado”

Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)
Sesión No. 1 1:50 minutos	Provocación: “la muerte le da sentido a la vida”	Analizar los hechos sorprendentes en el mini cuento “el drama del desencantado” Descubrir posibles relaciones entre el mini cuento e historias recientes.	Factor: Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos DBA Identifica el sentido del lenguaje figurado dentro de los textos que lee y expresa sus interpretaciones sobre el mismo.	Fotocopias del mini cuento Video beam para proyección del mini cuento.	Antes de iniciar la lectura lanzo una frase que sea la provocación para animarlos a leer, ejemplo: “la muerte le da sentido a la vida” y escucho la interpretación que ellos hacen de ella. Se realiza una lectura silenciosa y luego una lectura en voz alta. Se organizan los estudiantes en grupos de tres y se les permite que hablen libremente sobre las impresiones que les suscitó el texto leído, se les invita a que expresen si les gustó o no y por qué y a que deliberen sobre la relación que encuentran entre el título y la historia que narra, cuál es el hecho sorprendente que narra, cuál es el sentido de la frase: “había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena ser vivida.”	Participaciones de los estudiantes en la plenaria	Video Los estudiantes relacionan el mini cuento con la creciente ola de suicidios de adolescentes y personas muy jóvenes, interpretando la metáfora de la puerta falsa como la decisión errada de acabar con su vida. La narración promueve la expresión oral.
				Los estudiantes se organizan en círculo y en plenaria comentan lo que se discutió en cada grupo.			

Col 1	Col 2		Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No.2 1:50 minutos	Recreando el mini cuento de García Márquez	Propiciar la creatividad y el trabajo en equipo. Promover la empatía a través de la comprensión y análisis de relatos.	Factores: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.		La historia va a ser contada nuevamente pero ahora desde diferentes narradores. Los estudiantes vuelven a reunirse en grupos de tres y se les solicita que reescriban el mini cuento contándolo desde la perspectiva de otro narrador y se le asigna a cada grupo un narrador; ejemplo: El grupo número uno lo reescribirá usando como narradora a la mamá del desencantado, el dos utilizará como narrador el mejor amigo, el tres a la novia, el cuatro a un vecino. Al finalizar el ejercicio se comparte la producción escrita a través de la lectura en voz alta.			Un vecino: “vi que caía por aquella ventana del décimo piso y no lo podía creer, un rato antes me había saludado y yo lo vi tan normal, quien iba a pensar que quería suicidarse”.
Sesión No.3 1:50 minutos	Revisión de recreaciones	Redactar con coherencia y cohesión pequeños textos literarios.			El docente revisa aspectos gramaticales y se realiza la reescritura de los textos, estos se colgarán en el periódico mural y en un blog que debe abrirse para publicar las producciones escritas de los estudiantes, ellos disfrutaban muchísimo ver publicados sus escritos.	Recreación de narraciones escritas por los estudiantes.	Publicación en el blog y en el periódico mural de las recreaciones redactadas por los estudiantes.	Se da rienda suelta a la creatividad de los estudiantes que se evidencia en las recreaciones. “un beso solamente un beso hubiera querido que me diera, así lo habría convencido de no cometer esa locura”.

Col 1	Col 2		Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8
SESIÓN No.	Saber/Saber hacer	Objetivos y propósitos de la sesión	Estándares y DBA	Recursos, individuos, objetos	Descripción de la actividad	Qué elijo registrar, cuándo, cómo	Clasificación y codificación de la información registrada. (videos, textos, fotos, audios)	Descripción de la sesión y aspectos susceptibles de ser analizados en profundidad
Sesión No. 5	Debate sobre el suicidio	Que los estudiantes expresen libremente sus ideas sobre temas polémicos de actualidad.	Factor: Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.		Los estudiantes llevan a la clase estadísticas sobre suicidios en su ciudad o país y el docente genera el debate en torno al tema permitiendo que todos los estudiantes expresen sus ideas al respecto.	Grabación.	Grabación de las intervenciones de los estudiantes en el debate.	Los estudiantes han leído previamente sobre el tema y se desenvuelven desde la información y desde sus propias ideas y sentimientos manifestando con propiedad lo que piensan.
Sesión No. 4 1:50 minutos	Evaluación del proceso	Evaluar el trabajo realizado durante esta S.D.	En forma oral y luego en forma escrita. Comentario libre.	Se escuchan opiniones en plenaria.	Se recogen los comentarios escritos por los estudiantes.	Comentarios escritos.	Se organizan en la carpeta de evidencias.	Disfrutaron mucho la recreación del mini cuento y este permitió la polémica.

Fuente: Adaptado de Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Cerlalc.

3.3. Lo que revelan las autobiografías

A través del análisis de las autobiografías de los estudiantes del proyecto “En Castilla tejiendo sueños” seleccionadas para la investigación mencionada y una entrevista de grupo focal, se pudieron observar tanto cambios como constantes a lo largo de tres años, estos tienen que ver con su autoestima, con sus proyecciones, con la capacidad de verbalizar los sucesos traumáticos vividos y con su interés por la lectura y por la producción textual, que se muestran en los siguientes fragmentos de las autobiografías (transcriptos tal como fueron elaborados por sus autores):

la tienda no solo me robo un poco a mis padres también me robo un poco de libertad, leer un libro o hacer una tarea era la locura y a veces me encerraba en el baño para terminar de leer como cuando leímos la metamorfosis y yo quería saber pronto el final (Estudiante 1).

Este pequeño fragmento de autobiografía es un grito de liberación, por ello, Bruner afirma que esta práctica se configura en una narración de su propia historia, que se presenta en forma de un alegato, una legítima defensa, ya que cuando se piensa en el pasado, las personas siempre buscan redefinirlo (Bruner, 2004).

Y más adelante, para concluir su última autobiografía, este chico dice:

muchas ganas de ir a otros lugares como en los libros conocer otra gente ciudades y pueblos, seguir estudiando, hacer otra vida diferente a la que siempre he tenido. Lo haré (Estudiante 1).

La resignificación de su yo se explicita aquí, la lectura literaria le permitió ampliar su horizonte y evadirse de la realidad inmediata que era su situación laboral en la tienda para soñar con otros mundos posibles. De este modo, “el lector elabora un espacio propio donde no depende de los otros... leer le permite descubrir que existe otra cosa, y le da la idea de que podrá diferenciarse de su entorno, participar activamente en su destino” (Petit, 2001, p. 111).

La entrevista permitió conocer el significado que para cada uno de los estudiantes tiene la lectura literaria. Dice una de las participantes:

Es como si ese libro supiera de mí o tuviera las palabras que yo no tengo para contar lo que tengo en mi corazón (Estudiante 2)

En línea con esto, Petit afirma que “Cuando encuentro palabras que me perturban porque hacen posible que se diga lo más íntimo que yo sentía, ¿es eso “útil”? ¿Es esto placer? Para decirlo como Freud algo que está “más allá del placer” (Petit, 1999, p.38).

Evidenciándose en el testimonio de otra de las participantes, quien afirma:

cuando leí Eréndira, la leímos todos en voz alta, eran las épocas que apenas empezábamos a leer fue como si me quitaran un tapón de la garganta y Eréndira me hizo hablar de mí, yo no sé dónde había metido muchas cosas, pero Eréndira fue como un desahogo (Estudiante 3).

La estudiante estaba atrapada en un evento traumático del cual no podía hablar. Un cuento le ofreció el eco de sus vivencias, Nos dice Petit (2001):

Leer le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia, es el texto el que “lee” al lector, en cierto modo el que lo revela, es el texto el que sabe mucho, de las regiones de él que no sabía nombrar. (p. 36)

A través de cada uno de los relatos conocemos las historias de estos adolescentes, cargadas de tristeza y de eventos que poco a poco fueron capaces de narrar.

Cuando yo empecé a leer que fue en noveno, primero cuentos y así yo empecé a desahogar tensiones y miedo no sé cómo explicarlo, a ver, ... yo estoy diciendo entonces que leer es una forma de desahogo...porque yo he tenido muchas cosas tristes en mi vida y cuando yo leo,...ahhhh... quiero encontrar palabras para que me comprenda, siento un desahogo y ese desahogo me ha abierto las puertas para expresar lo que siento. No sé pero en estos años del proyecto yo he sanado heridas graves y sé que la lectura ha sido una gran amiga para eso, ya puedo hablar (Estudiante 4).

El hecho de entrar en contacto con la literatura, comenzar a relatar sus vidas a través de las autobiografías y la producción de otros textos narrativos fue la conquista de la palabra, les permitió manifestar sus sentimientos y emociones que antes estaban atrapados en su ser. Obras y personajes habitaron su vida para “salvarla”, para ayudarla a reconstruirse, para darle la voz que había perdido y para instarla a escribir también como catarsis en una actitud resiliente. Encontró en la literatura palabras que consolaron y que le ayudan a ubicarse y encontrar su propio espacio en el mundo.

Yo soy el que sufrió una herida increíble. Me convertí en el héroe íntimo de la novela de mi existencia. Sé mejor que nadie lo que me pasó y cómo combatí el sufrimiento infligido. Pasé de la confusión a la claridad. (Cyrulnik, 2009, p. 43)

Poder contar y contarse fue un elemento clave que los llevó a una actitud resiliente y a la resignificación de su Yo.

he escrito cartas a mis hijos, diciéndoles que los quiero, que soy una mamá chiquita pero que nunca los voy a abandonar, hice mi línea de tiempo y varias autobiografías, pero la de este año la llené de fotos y recuerdos (Estudiante 2).

En este punto la lectura ha ejercido como incitación a la creación literaria pero también como evasión. En cada una de sus narraciones la estudiante relata lo difícil que ha sido ser madre adolescente pero también a través de esas narraciones se observa cómo va estableciendo una imagen más positiva de sí misma, logra tener claros sus intereses y sus proyecciones. La narración es inherente al ser humano y ocupa un papel preponderante en la vida de los pueblos. Siempre estamos construyendo narraciones que nos son útiles para pensar, para instaurar nuestro mundo y lo que sabemos de él, para descifrar nuestro entorno.

Toda narración de la propia historia es un alegato, una legítima defensa. Cuando pensamos en nuestro pasado, siempre pensamos en redefinirlo. Nos basta con dirigir nuestro relato a los otros para modificar nuestras relaciones, para no sentirnos como antes: Inocente, cuando antes me creía culpable, orgulloso cuando antes sentía vergüenza, alegre cuando antes estaba triste (Bruner, 1997, p. 89).

Mis heridas empiezan a sanar, sé que sanarán a veces vuelven las pesadillas, pero ahora son más los sueños de aguas cristalinas bañándome en una cascada o creyéndome una diosa del olimpo o una musa o simplemente viajando entre nubes como de algodón (Estudiante 4).

Dioses y musas en sus sueños, instaurando una nueva realidad en la que puede cambiar lo fatídico de las pesadillas por aguas cristalinas que simbolizan paz y tranquilidad. “Esto es precisamente lo que la lectura y sobre todo la lectura literaria ofrece en abundancia: espacios, pasajes, paisajes. Líneas de huida, trazos que reorientan la mirada”. (Petit, 2001, p. 133)

Obras y personajes habitaron su vida para “salvarla”, para ayudarla a reconstruirse, para darle la voz que había perdido y para instarla a escribir como catarsis en una actitud resiliente. Ella encontró en la literatura palabras que la consolaron y le ayudaron a ubicarse y a hallar su propio espacio en el mundo. En este sentido, “las lecturas de Zohra no borraron las heridas o humillaciones de la terrible guerra que vivieron sus padres, pero sirvieron para romper el silencio. Esas heridas adquirieron derecho de expresión, de memoria, al recuperar su historia pudo liberarse de ella”. (Petit, 2001, p.129)

Para Nussbaum (2011), las artes son esenciales en la construcción del ser humano, ya que las obras literarias promueven la identificación y nos obligan a ver de cerca las situaciones dolorosas difíciles de enfrentar. De manera que, estas

narraciones lograron darle sentido a la vida de cada uno de estos adolescentes, en consonancia con esto, Bruner nos dice que somos fabricantes de historias y que nuestras narraciones tienen por objeto darles sentido a nuestras vidas, y nos ayudan a entender lo insólito del ser humano (Bruner, 2003).

Otra estudiante cuenta en la entrevista:

Yo he escrito poemas, mi autobiografía, monólogos, y hasta le escribí a quien dice ser mi papá, y así como que siento que lo he perdonado (Estudiante 3).

Por lo tanto, la lectura literaria y narrativa se constituye como discurso al encuentro de un ser resiliente que logra incluir el perdón en su vida. Esto debido a que contar sus vidas permitió a los estudiantes crecer a partir de la experiencia traumática, al “verbalizar la herida sufrida” (Cyrulnik, 2009). Algunos de los estudiantes participantes en esta investigación eran “espantapájaros” pues habían sufrido traumas que no podían contar (mi papá que me dio la vida en un momento sentí que me la quitaba). Al comenzar a narrar su vida también comenzó su proceso de resiliencia. Las narrativas colaboraron en el proceso de resiliencia de los adolescentes participantes en esta investigación.

Este texto se constituye en una invitación a los docentes a mirar a sus estudiantes y a ver en ellos personas que requieren, más allá de una gran cantidad de conocimientos a los que pueden llegar a través de la web, ser tenidos en cuenta como seres humanos que viven en un mundo cambiante y contradictorio, que necesitan construirse o reconstruirse, como también en una invitación a maestros y maestras a investigar, tal como lo propone Stenhouse (1998), sobre su propio proceso de enseñanza y sobre las dificultades que encuentran en su aula.

Con el propósito de presentar los alcances de las narrativas como género discursivo y como género literario, se presentan a continuación las redes semánticas desarrolladas durante la investigación que sustenta este trabajo pedagógico realizado a lo largo de varios años.

3.4. Análisis de los relatos mediante las redes semánticas

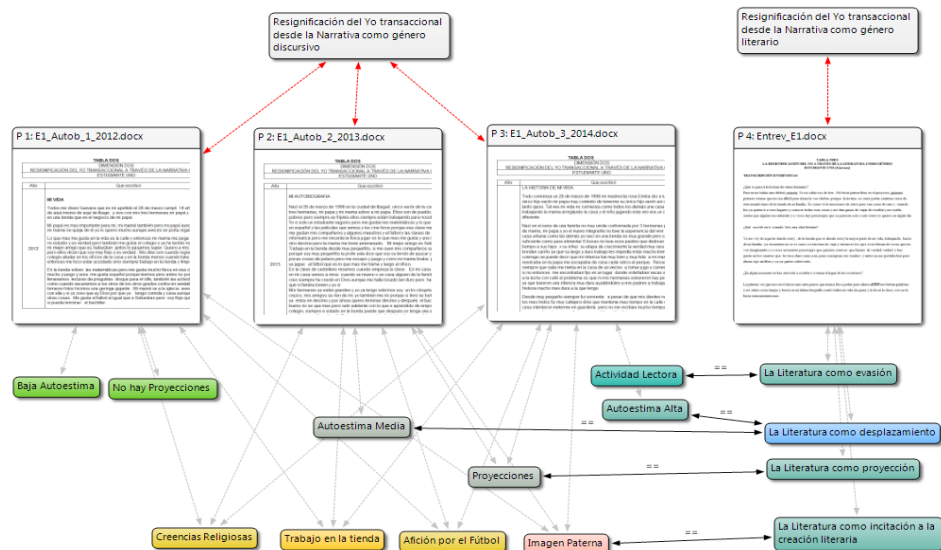


Figura 1. Red semántica Estudiante 1.

Fuente: Elaboración propia

En la red semántica se observan como constantes a lo largo de los tres años la importancia de la imagen paterna, el gusto por el fútbol, la creencia en Dios y su trabajo en la tienda familiar que comenzó desde muy pequeño. En el primer año se evidencia una autoestima baja y no hay proyecciones. Los cambios en el segundo año se reflejan en que ya hay proyecciones: hace expreso su deseo de concluir el grado décimo y llegar a tener una empresa que no sea una tienda, manifiesta su gusto por las matemáticas y la escritura. En el último año, hay proyecciones concretas y manifestaciones sobre sí mismo y su vida que evidencia una autoestima alta. Hace referencia a sus lecturas a través de las cuales ha logrado escaparse de la tienda, conocer otras historias, otras vidas, otros lugares, así como también haber descubierto que puede escribir y haber escrito una autobiografía extensa.

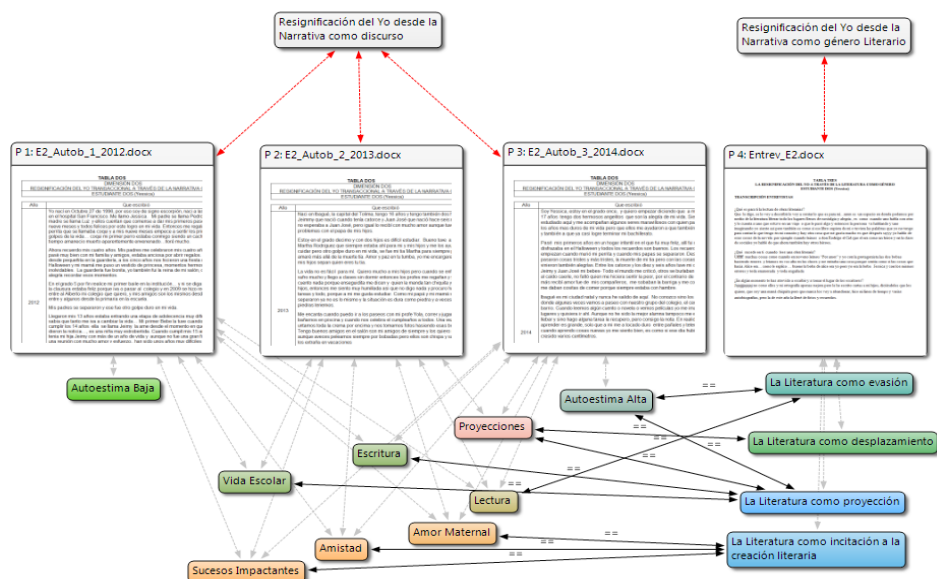


Figura 2. Red semántica Estudiante 2.
Fuente: Elaboración propia

En la red semántica se observa que la lectura le ha permitido desplazarse a través de su imaginación a otros lugares, lo que compara con un viaje al verse reflejada en algún personaje; la lectura también la ha motivado a escribir y también ha sido evasión. Se observan como constantes el amor maternal, la importancia que tiene para ella la amistad y los sucesos que impactaron su vida. En la primera autobiografía se refleja una autoestima baja y ninguna proyección, mientras que en la segunda y tercera hay proyecciones concretas con relación a terminar sus estudios y a llegar a ser una profesional, lo que da indicios de haber mejorado su autoestima. En la tercera autobiografía, se observa una autoestima alta por la forma en que se describe y como se refiere a sí misma. Con relación a la lectura se observa que esta le ha permitido desplazarse a través de su imaginación a otros lugares, lo que compara con un viaje al verse reflejada en algún personaje; la lectura también la ha motivado a escribir.

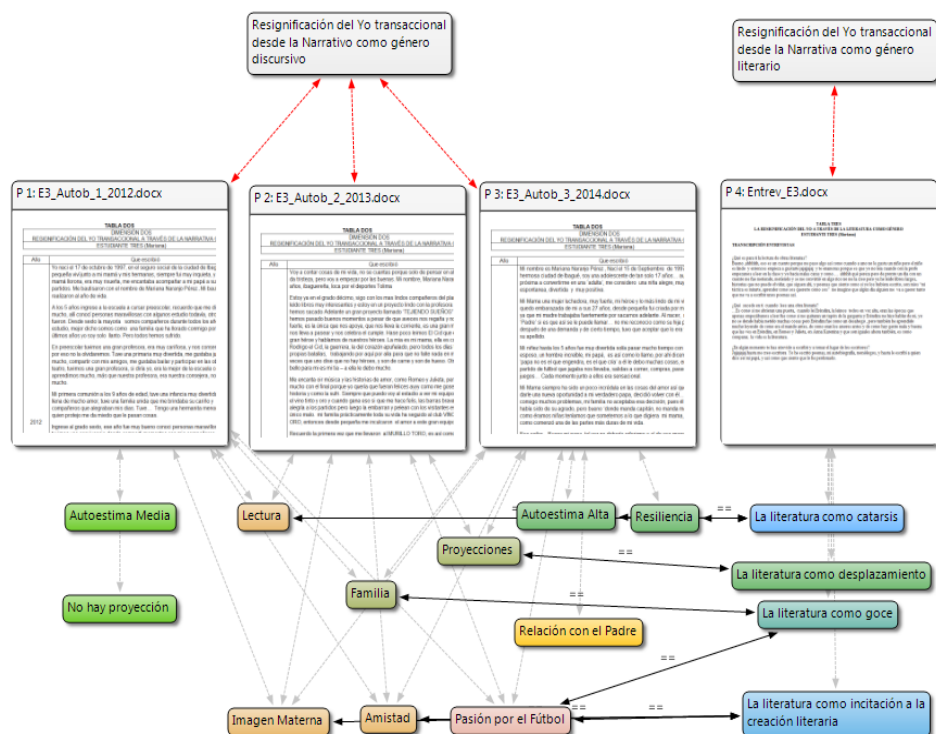


Figura 3. Red semántica Estudiante 3
Fuente: Elaboración propia

Se observa en esta red, el papel de la lectura literaria como catarsis lo que le ha permitido una actitud resiliente ante los eventos traumáticos que le tocó vivir dentro de su hogar, esta actitud se refleja en una autoestima alta. La literatura también la ha incitado a escribir sobre su equipo del alma, ya que confiesa que su pasión es el fútbol, como también a escribir cartas que la han ayudado a liberar sus penas y rencor hacia su padre. Se observa la importancia que tiene para ella su madre a quien compara con don Rodrigo El Cid, para decir que ella es su “héroe” como en su momento lo fue este personaje para su familia y su pueblo.

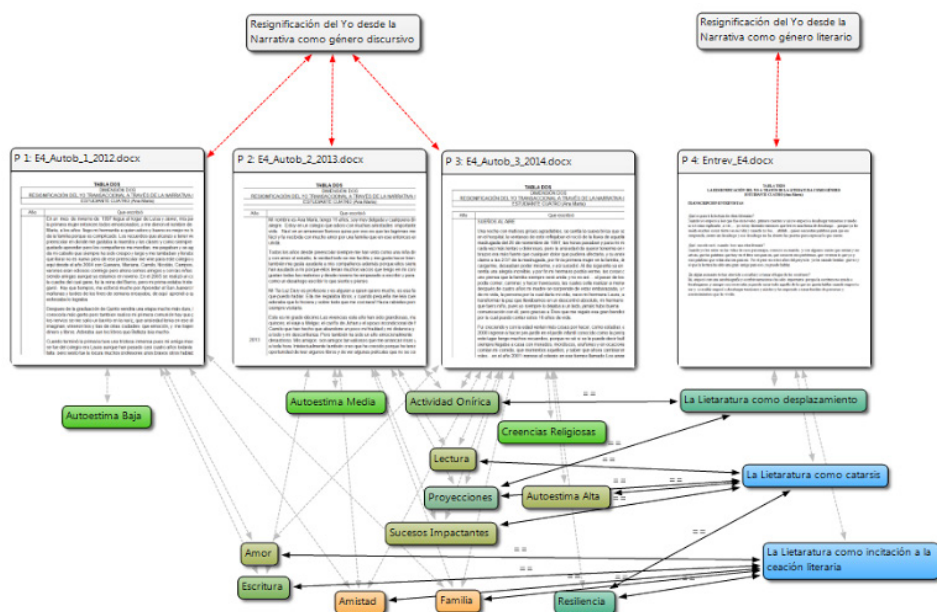


Figura 4. Red semántica Estudiante 4.
Fuente: Elaboración propia

Se observan como constantes en la red semántica los sucesos impactantes, el interés por la lectura y la escritura, el lugar preponderante que le da a la amistad y al amor y la familia en la que se originan sus tristezas. También se observa el papel de la literatura como catarsis y como incitación a la creación literaria, aspectos que ayudaron a que pudiera sacar de sí todo el dolor que traía consigo producto de las situaciones impactantes que vivió dentro de su propio hogar, en el seno de su familia. Se asume como un ser resiliente y llega a reconocerse con todas sus posibilidades y fortalezas lo que la lleva a una autoestima alta. Los dioses y diosas pueblan su imaginación y empieza a reemplazar las pesadillas por sueños en el olimpo. Se observan también a partir del segundo año proyecciones positivas sobre su futuro.

Conclusiones

- La lectura y la escritura dentro de contextos socioculturales auténticos contribuye a la formación de estudiantes divergentes y evaluadores de sus realidades.
- La literatura de alta calidad estética ayuda a dar sentido a la vida de quienes la leen.

- La lectura bien orientada se constituye en una incitación a la creación y a la recreación literaria.
- Los lectores no son pasivos, establecen relaciones dialógicas con las obras y entre las historias y sus propias vidas, lo que lo ayuda a construirse a sí mismo o a reconstruirse si es el caso.
- Los proyectos de aula generan espacios para la investigación en los que el docente puede convertirse en investigador educativo como agente interno y propiciar desde allí los cambios que desea concretar.
- La escuela desde diferentes dinámicas puede contribuir a que sus estudiantes en medio de un mundo aciago logren trabajar en su desarrollo integral.
- Los proyectos de aula son una alternativa para salir de la típica rutina de transmisión de contenidos y permiten la construcción de aprendizajes a partir de actividades en las que los estudiantes se sienten protagonistas y son protagonistas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Y. (2013). *Las narrativas en la resignificación del Yo transaccional, caracterización en un grupo de estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Ibagué* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, Literatura y Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (2004). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Gráo.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- Ley general de educación (Ley 115 de 1994). Bogotá, Colombia, 08 de febrero de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria. Una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Kimpres Recuperado de: https://www.redlenguaje.com/index.php/publicaciones/colecciones-experiencias-pedagogicas/item/download/7_33f678194e504a3720c5692832d8fb99
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (Serie Río de Palabras). Bogotá: Autor. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la Humanidad necesita de las Humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Cerlalc.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.



“En las nubes”. (2018) Diana Farfán Valente. Cerámica

Capítulo 4.

Infancias narradas: la mirada de maestros indígenas



Mabel Odilia Farfán Martínez

Mayo 21, Día de la diversidad cultural

En 1906, un pigmeo cazado en la selva del Congo llegó al zoológico del Bronx, en Nueva York. Fue llamado Ota Benga, y fue exhibido al público, en una jaula, junto con un orangután y cuatro chimpancés. Los expertos explicaban al público que este humanoide podía ser el eslabón perdido, y para confirmar esa sospecha lo mostraban jugando con sus hermanos peludos.

Eduardo Galeano

Esta es una narración tejida con relatos de Otros. Se trata de una experiencia educativa que mezcló intuición, conocimiento, intención y atrevimiento para convertirse en acontecimiento. Relata cómo el encuentro entre maestros que pretenden enseñar y maestros indígenas del departamento del Cauca (Colombia), que procuran aprender en la academia; posibilita pensar visualmente, producir relatos **Otros** sobre infancias **Otras**, cargados de ilusión y dignidad por resistir y tener identidad y es así como la narración desde sí mismos posibilita la construcción de subjetividad y colectividad.

El capítulo trata acerca de los siguientes aspectos. En el primero se considera cómo la narrativa nos constituye como especie, como género humano, y cómo actualmente es no solo un género discursivo sino un nuevo paradigma de comunicación y cultura. Aborda entonces, la narrativa en los pueblos indígenas desde su lucha por seguir existiendo como tales, por tener el derecho a pensar a partir de las voces de sus ancestros y de sus mayores, en lugar de adaptarse a las lógicas hegemónicas; a construir una educación propia desde sus epistemes, con sus maestros y sus relatos, para ser parte de la historia de este país, repensando la

diferencia desde sus imágenes y formas propias de representación, contrarias al modelo hegemónico de la modernidad y la globalidad.

Se reflexiona también sobre la formación de maestros en los programas de Licenciatura en Etnoeducación como espacio de oportunidad y posibilidad para tejer en nuestro encuentro entre indígenas y mestizos experiencias de subjetivación libertarias que reconozcan como parte del proceso de aprendizaje y modo de pensamiento, la fuerza y el poder de las narrativas de la oralidad junto con otras múltiples narrativas, como las audiovisuales, desde las cuales existir, confrontar desde lo propio la deshumanización, el racismo, la negación de la Otredad.

En el siguiente apartado, presento la experiencia a partir de los interrogantes, saberes y posturas teóricas y políticas que como maestra de maestros indígenas en formación, me movieron para construir la propuesta de producción audiovisual, que pasa por considerar la narrativa audiovisual sobre la niñez e infancias indígenas como auto – representación, es decir, como una mirada propia y no de otro; considerar el video como forma de resistencia cultural, y medio para generar consciencia comunitaria.

A continuación, considero acerca de la formación de los maestros y las prácticas pedagógicas de la mirada y la imagen en el sistema educativo, discutiendo la continuidad de los modelos de comunicación ilustrada y proponiendo un modo Otro alternativo desde la soberanía *de la imagen*, como postura política que parte de las lógicas comunitarias de los movimientos indígenas.

En la misma mirada crítica desarrollo a continuación el tema de las representaciones de la infancia y en particular de la infancia indígena, haciendo un análisis de la racionalidad eurocéntrica que subyace a los discursos oficiales y de cómo las organizaciones étnicas en consecuencia, han tomado crítica desde sus cosmovisiones y planes de vida.

Con estos presupuestos, el texto conduce entonces a dar cuenta del proceso mismo de producción audiovisual de los maestros, analizando seis narrativas sobre infancia de distintos pueblos indígenas del Cauca, luego de lo cual se originó un proceso comunitario de diálogo, análisis de las realidades de los niños y propuestas de transformación tanto desde la política como desde las prácticas educativas comunitarias y escolares.

Finalmente se proponen orientaciones pedagógicas indispensables para tener la posibilidad de desarrollar propuestas de narrativas audiovisuales similares en donde se busque un sentido crítico y de transformación social de la sociedad, interrogándose por las concepciones, discursos y prácticas de las escuelas y los maestros acerca de las infancias.

4.1. Narrar hoy: Un estallido de voces

Narrar, contar, relatar, es una práctica comunicativa tan primigenia como nuestra humanización, nos constituye como seres del símbolo, de pensamiento, de memoria y de historia. Es una verdad que estamos hechos de historias. De historias construidas por otros sobre nosotros incluso antes de nacer, de historias construidas por nosotros en la experiencia de la vida cotidiana sobre los otros y sobre sí mismos. De allí que afirme Scolari (2013) “Más que Homo sapiens somos Homo fabulators”. (p. 17)

En las últimas décadas se rescata el valor de la narrativa, antes circunscrito a ciertos campos y enfoques de la literatura, el psicoanálisis o el trabajo social, que pretendían historizar, comprender o lograr sanar al individuo o a la comunidad, para comprenderlo ahora como un paradigma comunicativo que va más allá de un modo del discurso y se constituye pieza clave de la comunicación y el pensamiento humano (Freja, 2015).

La narración —*storytelling*— se aplica el valor de la narrativa en una multiplicidad de contextos y campos de conocimiento, generando también diversas herramientas, mediaciones y modos de emplearla. Por ejemplo, en un campo tan aparentemente opuesto como el de las organizaciones, los investigadores han tomado la narración como una herramienta para analizar la vida de una organización desde los múltiples relatos de cada miembro que hacen memoria y dan trascendencia y sentido al desarrollo de la misma, permitiendo la “innovación y el mejoramiento de sus procesos”. (p. 10)

Otro ejemplo del poder de la narrativa lo evidenciamos en el deseado proceso de paz en Colombia, en donde también las posibilidades de reconciliación se disputan a través de la legitimación de los relatos dichos por unos u otros actores: aquellos que fácilmente justifican su relato en los medios de comunicación como los presentados en los testimonios del Estado y los victimarios versus aquellos ciudadanos desconocidos, sobrevivientes, que aún no han podido contar su historia (Franco, Nieto, & Rincón, 2010). Es entonces cuando quienes fuesen víctimas, a partir de todo tipo de narraciones orales, de dibujos, de canciones, de poemas y cuentos, de cerámicas, de tejidos, de mapas parlantes y fotografías, como dolientes del conflicto intentan conjurar la guerra, sanarse, transformarse a sí mismos, tramitando el perdón, la paz y la reconciliación.

Imposible dejar de lado las narrativas transmedia, que hoy permean toda nuestra relación con el mundo a partir de un intenso flujo de información en donde usamos una gran amalgama de medios y plataformas, configurando un nuevo ecosistema comunicativo. Un tipo de relatos como este comienza en un cómic, por ejemplo, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se propaga como largometraje y deriva en nuevos episodios interactivos en los

videojuegos, a lo cual se agrega la participación creativa del consumidor – lector – escritor quien produce nuevos contenidos (Scolari, 2014).

En este punto es relevante traer a colación las ideas de Martín-Barbero en relación con la urgencia de poner en sintonía el mundo de la escuela con las dinámicas de comunicación y de la cultura, en donde necesariamente el eje del libro tiene que relocalizarse:

El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición. (...) La educación sería entonces el lugar decisivo de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades (Martín-Barbero, 2000 citado por Robles, 2012, p.20).

4.2. La narrativa desde los pueblos indígenas: contar para resistir

(...) Llegamos al oscurecer a un platanal sembrado sobre la arena del antiguo lecho del Magdalena. En todas partes se veían hombres, mujeres y niños. Debajo de las mantas, familias a cuclillas rodeaban las hogueras (...) Poco después habló Manuel Quintín Lame.

La luz rojiza de las hogueras iluminaba su larga cabellera (...) su rostro cuadrangular, los labios macizos y la nariz protuberante, su figura atlética y aplomada: Así se erigía Quintín Lame frente a la muchedumbre. Gestos grandilocuentes acompañaban sus palabras. Él mismo quedaba inmóvil, dominando el auditorio con sus pequeños, vivaces y profundos ojos. Hablaba o, más bien tronaba contra los blancos que quemaron la escuela (...) Y quienes lo escuchaban contestaban en coro “Así es, Manuel Quintín Lame”. Este diálogo entre el hombre que parecía de bronce, parado como estatua sobre el piso de arena y una muchedumbre que se perdía en el platanal, todos iluminados, bajo un estrellado y negro cielo tropical, por la luz rojiza del fuego, me impresionó sobre manera. (Friede, 1987, p. 10)

Desde la Conquista, los pueblos indígenas en Colombia han mostrado una férrea resistencia a desaparecer como naciones, a ceder sus territorios ancestrales, su lengua, sus tradiciones, su cosmovisión. Es así como su narrativa oral les ha permitido reconocerse, afirmar su identidad, reivindicar sus luchas, revitalizar sus lenguas, transmitir sus mitos, relatos y pensamientos. Esos relatos milenarios han sido comunicados fundamentalmente de manera oral, en la voz de los mayores,

los sabedores y sus líderes quienes han impulsado la pervivencia de su cultura, sus territorios y autonomía.

De otra parte, la educación propia, aquella que los mismos pueblos ancestrales, en este caso los pueblos indígenas, construyen desde sus referentes culturales, sus planes de vida y su caminar, se ha consolidado como un **relato propio, un relato “otro”**, puesto que se ha gestado desde sus propias epistemes, en resistencia al diseño colonial y la geopolítica dominante del conocimiento existente dentro del proyecto de modernidad, que postula el conocimiento científico como única forma válida de producir verdades universales sobre todo lo existente, ocultando, invisibilizando y silenciando las otras epistemes y los sujetos que producen ese “otro” conocimiento. (Walsh, 2005, p.17)

En este sentido, afirma Walsh, que la nominación “Otro” para enunciar educaciones otras, saberes otros, ayuda a marcar la búsqueda alternativa de modos de pensar, ser y actuar distintos, y que, como afirma Mignolo (citado por Walsh, 2005) “Otro” introduce una mirada distinta. “No, digamos la mirada de Colón mirando los indios mientras se acercaba a la costa, sino la de los indios mirando ese objeto extraño, en el agua, que se acercaba hacia ellos”. (p. 21)

Son distintas las experiencias de construcción de educación propia generadas en las últimas décadas dentro de los pueblos indígenas, que no solo desbordan los límites y pautas trazados por el sector oficial, sino que se constituyen en todo un cuestionamiento a los modelos estatales de educación, y que, de hecho, han obligado al Estado a modificar sus discursos, generando políticas de reconocimiento desde nuevas formas de representación de este sujeto social como lo es la política de etnoeducación, aunque esta sea un campo de tensión con las políticas propias de los pueblos étnicos (Castillo & Rojas, 2005).

La figura del maestro, las interacciones con los niños y jóvenes, con el conocimiento, los fines del aprendizaje y los modos de enseñar así como lo que debían aprender que experimentaron los pueblos indígenas desde la Colonia, han sido ciertamente discutidos y cuestionados por los pueblos indígenas, pues se instalaron en la lógica de la colonización donde ellos eran esos “otros”, los diferentes, sin conocimientos válidos, a quienes se debían incorporar para conducirlos a una sociedad “civilizada”.

Por tanto, dentro de ese proceso de construcción de pedagogías propias, el maestro es un sujeto completamente comprometido con las luchas de pervivencia como pueblos. Tal como lo afirma el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004):

Todo esto ha significado un esfuerzo por proponer una nueva pedagogía desde las comunidades, que controlan, orientan y evalúan el proceso

educativo en conjunto con los maestros y niños. De esta manera, los papeles de maestro, alumno y comunidad se construyen y se reconstruyen continuamente en diálogo con los contextos en que se desenvuelven (p. 24).

Ser hablantes de su lengua ancestral, tener claridad política y organizativa del movimiento, ser líder y ser elegido por su comunidad son los primeros requisitos para ser maestra o maestro. Además, los mayores, las autoridades y la comunidad les encargan una forma de interacción diferente a la conocida de los maestros occidentales con los niños: dialogar, narrarles su historia, sus mitos, su tradición oral, hablar en su lengua, investigar con ellos acerca de la situación de su comunidad, contarles sus luchas. Se trata de “educar a nuestros hijos de acuerdo a nuestras costumbres”, tener una escuela que dialogue con la comunidad, que defienda los indígenas, que valore la lengua, que forme líderes. (CRIC, 2004, p. 52)

De parte del Estado, la creación de licenciaturas en etnoeducación en la educación superior ha acogido a muchos de estos maestros comunitarios que buscan un espacio desde el cual reflexionar sobre su historia como pueblos, sus culturas, sus lenguas y apropiarse críticamente de aportes de las disciplinas del conocimiento científico occidental para contribuir al desarrollo de la educación propia en las comunidades de origen.

A su vez, la mayoría de estas licenciaturas intentan comprender y leer las necesidades y expectativas que en materia de etnoeducación requiere cada región donde se ubican, con la intención de constituirse en espacios donde se piensen alternativas educativas, donde puedan expresarse los múltiples relatos y voces de los pueblos étnicos con sus propias formas de conocer e interpretar el mundo, aunque las lógicas de la educación superior y las de los pueblos indígenas sean, en muchos casos, antagónicas. Ese es el desafío.

4.3. La experiencia de narrativa audiovisual

¿Cómo crear una experiencia de narrativa audiovisual libertaria en la formación de maestros para pueblos étnicos?, ¿cómo generar un escenario para pensar de otro modo la infancia, dándole voz y visibilidad para narrarse desde sí mismos a los niños?, ¿cómo la narrativa audiovisual puede posibilitar a los maestros indígenas ver lo invisible en su comunidad?

Estos interrogantes fueron el punto de partida de la experiencia pedagógica aquí presentada⁷, cuya riqueza y vigencia se relaciona con haber posibilitado la

⁷ La experiencia se presentó como ponencia denominada “Pedagogías de la imagen, tecnologías de la mirada en la formación de maestros”, en el V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo, realizado en Popayán (Cauca) en 2008, por el Doctorado de Educación Rudecolombia de la Universidad del Cauca.

recuperación de una mirada identitaria tanto personal como colectiva, a través de los recursos simbólicos de la imagen como un lenguaje que hoy en día se sobrepone al lenguaje tipográfico y posibilita nuevas sensibilidades y narrativas múltiples, teniendo como referente lo que afirma Marinas (1995) citada por Robles (2012):

Por procedimientos de construcción de la identidad podemos entender los recursos simbólicos y discursivos en los que cada sujeto reflexiona el orden social. Los reflexiona en sí mismo, en orden a su autodefinición a través de los relatos sociales en los que participa desde su inicio biográfico. (p. 20)

En efecto, las narrativas son construcciones simbólicas que se expresan a través del lenguaje, como la interpretación de las experiencias de un sujeto a la luz de los significados que le brinda su cultura. Narrar implica organizar la experiencia a partir de representaciones e imaginarios ubicados en la memoria, lo que permite que las personas construyan un discurso coherente con los cánones de su cultura.

Producir un video refiere, ante todo, a un modo de representación que conecta el sentido al lenguaje y a la cultura (Hall, 1997), puesto que la forma en que se presenta un contenido responde tanto al marco cultural del emisor y del receptor, como a sus posiciones epistemológicas, éticas e ideológicas.

La estética de un video y la forma en que recibimos su mensaje va acompañada de juicios de valor que dependen de nuestro aprendizaje y experiencia sobre las imágenes: cómo aprendemos a mirarlas, qué efectos causan sobre nosotros, cómo las utilizamos y las tratamos, qué esperamos de ellas. Es decir, cual es el sentido que damos al video (Ardèvol, 1994).

Todo video evidencia una mirada hecha de las particulares formas de pensamiento, percepción y lenguaje que se han puesto en juego en la narración audiovisual (Rivera & Correa, 2006).

Por lo anterior, aproximarse a la imagen como cultura supone estudiar el tratamiento del video a partir del contexto y del proceso de interacción social desde el cual se ha elaborado. Entonces, y solo después tendrá más pertinencia su análisis desde la representación, las teorías de recepción y la construcción de identidades colectivas (Ardèvol, 1994).

El video es una forma de mirar, nos propone una forma de interpretar una realidad a través de la figura, la mirada y la voz de las personas filmadas. Es un discurso construido tanto por el que produce el audiovisual como por el que lo mira. Un modelo de representación que porta una posición epistemológica ante la técnica, un modo de producción, un tipo de colaboración, un estilo de editar las

imágenes y una definición de los objetivos e intencionalidad de la película.

En la historia de la comunicación mediada tecnológicamente el video tuvo, como la mayoría de medios, un uso inicial exclusivo por la gran industria de imágenes en movimiento. Sin embargo, en Colombia, en las últimas décadas del siglo XX se popularizó su consumo y se diversificó en gran medida el uso no solamente de consumo privado sino que se ha apropiado también como herramienta clave de comunicación en procesos de organización social de poblaciones históricamente marginadas que luchan por agenciar transformaciones en la sociedad (Polanco & Aguilera, 2011).

Según los investigadores mencionados, la producción cultural de los movimientos sociales se construye como una *alternativa* a las relaciones de poder establecidas en la sociedad y una herramienta para darse voz y visibilizarse en los que la participación de las personas en el “*proceso* de creación y producción adquiere protagonismo”, constituyéndose “en una forma de *resistencia cultural* a las relaciones de comunicación dominantes”. (p. 47)

Por ello, para los movimientos sociales, como el caso de los movimientos indígenas del Cauca, la apropiación de las tecnologías audiovisuales no está aislada de todo su accionar político, por el contrario, hace parte de la pugna por el sentido y la legitimidad de lo dicho y por los regímenes de verdad del relato en orden de reafirmar su identidad y el ejercicio de su autonomía.

En este mismo sentido, como identifican Polanco y Aguilera (2011) en su investigación, lo relevante para los movimientos indígenas es la finalidad de la producción en tanto contribuya a generar conciencia comunitaria, “articular la comunicación a la resistencia, al proceso, a la movilización, al Plan de Vida”, por lo que el manejo del lenguaje visual cobra importancia en tanto que aseguren “llegar a la gente”. (p. 88)

4.4. La formación de maestros y las prácticas pedagógicas de la mirada

Hoy, al igual que hace unos años, constato que, para el sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior, el uso de los medios audiovisuales está reducido a su función como ilustración de la exposición académica. La producción propia es escasa tanto por parte de los propios estudiantes como de los profesores. Tampoco los salones de clase están preparados para la proyección de un vídeo o película, ni en la básica ni en las universidades donde se forman maestros, y en estas pocos departamentos cuentan con un archivo audiovisual importante y, a excepción de los programas con énfasis en la comunicación social y periodismo, la publicidad o el diseño gráfico, por ejemplo, tampoco cuentan con laboratorios equipados en tecnología de la imagen.

Al respecto Martín-Barbero (1996) advierte sobre los desfases de la educación respecto de las transformaciones culturales y comunicativas en Latinoamérica, en el ámbito de los “modelos de comunicación” que subyacen al sistema escolar. El mantenimiento del régimen del saber exclusivo del texto escrito en la escuela, ignora y desdeña la multiplicidad de escrituras orales, audiovisuales e informáticas, los nuevos regímenes de saber y las narrativas que en esas escrituras y saberes se producen y difunden. (p.11)

El reto es la comprensión y transformación de la escuela frente a las nuevas tecnologías, no como un mejoramiento en las técnicas de enseñanza, sino como un cambio estructural que modifique las condiciones de saber y la producción de conocimiento y que se abra a la interacción entre maestros, saberes, lenguajes, discursos.

Un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios televisión, video, computador, multimedia, internet solo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación: que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal (...) a otro *descentrado y plural*, cuya clave es el “encuentro” del palimpsesto (...) y el hipertexto, potenciando la figura y el oficio del educador, que de mero retransmisor de saberes se convierte en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones (Martín-Barbero, 1996, p.11).

Con esas ideas, invité a mis estudiantes-maestros a producir un video como parte del proceso de formación, que no consistió en el desarrollo de habilidades técnicas a propósito de un área del conocimiento o la mera inserción del recurso audiovisual para enseñar algo. En tal sentido, se trataba de pensar y comprender desde otro orden de lo visible, movilizar otro pensamiento, propiciar una práctica pedagógica y vivir un proceso de aprendizaje desde otra perspectiva (Cruder, 1995). Es como si la cámara fuese un instrumento conceptual que puede tocarse con las manos (Rivera & Correa, 2006).

Cuando maestros y maestras en formación o profesionales, participan en la realización de trabajos utilizando una cámara, se aprende de manera análoga a otro sistema de comunicación simbólico como el habla, la música, la pintura, las matemáticas.

Cabe anotar que producir un video es también una técnica de investigación, en tanto constituye un instrumento que permite a los maestros y maestras describir, analizar y comprender dinámicas socioculturales, procesos de enseñanza y aprendizaje, prácticas pedagógicas o problemáticas educativas de

la vida cotidiana en sus comunidades, escuelas y contextos y, en tal sentido, la experiencia vivida lo confirmó como más adelante lo mostraré.

4.5. ¿Pedagogías de o por la imagen?

Esta pregunta tan importante para comprender y actuar cuando se trata de la incorporación de las imágenes en un proceso educativo, la desarrolla el investigador Vilches (1988), al considerar que lo que denomina la explosión del “iconismo tecnológico” actual ha irrumpido en la escuela: “ha terminado por horadar finalmente las pesadas paredes ciegas e insonoras de las aulas de clase”. (p.184)

Plantea Vilches, la existencia de dos tendencias: una que denomina pedagogías por la imagen y otra que llama pedagogías de la imagen. La primera es una visión y una práctica que considera el medio reproductor de imágenes de manera instrumental a modo de documento o soporte técnico. En este caso, se plantean los usos convenientes de películas, de programas televisivos o de imágenes de prensa que permitan conocer la sociedad, sus problemas y sus avances.

La segunda, en cambio, concibe las imágenes como signos que pueden ser estudiados como un sistema semiótico, que le permite un ejercicio de sensibilización de la percepción y un descubrimiento de las estructuras que gobiernan las representaciones de las cosas y las intencionalidades comunicativas de sus creadores. (p.186)

Es en esta segunda postura, donde las gramáticas y análisis de la imagen que interesan en la experiencia de producción que se presenta, están enfocadas a la **experiencia perceptiva y al proceso creativo**, que lejos de ser fisiológica o un mero acto sensible, parte de un aprendizaje del contexto cultural. La frase comúnmente afirmada “Vemos las cosas no como son, sino como somos nosotros” resume la idea. (p. 187)

De otra parte, el mismo autor señala cómo en el campo de la pedagogía es preponderante el uso de la imagen como un lenguaje para reproducir o imitar la realidad o para sustituir la palabra escrita a modo de mensaje, en tanto que considerar el lenguaje de la imagen convoca un sistema de signos y estructuras que forman parte de las formas de producir significados en las culturas, de modo que “conocer los modos de representación de imágenes es conocer el modo en que la sociedad se representa a sí misma”. (p. 192)

Se puede corroborar entonces, como las prácticas de la mirada en el dispositivo escolar, continúan perpetuando una mentalidad colonial, unidimensional, centrada en el libro y la racionalidad ilustrada, de espaldas a

las transformaciones culturales de las tecnologías en la era digital, y dejando la imagen como parte del currículo oculto; perpetuando así los sistemas de poder, la legitimación de diferencia de clases, “la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás”. (Acaso & Nuere, 2005, p. 208)

En sentido opuesto, el interés pedagógico fue contribuir a instaurar un modo Otro de presentación y representación de los niños indígenas, un modo propio, cotidiano, que corresponda a los modos de configuración identitaria y social, tal como se experimentan en las comunidades.

4.6. Las representaciones sobre la infancia

Parto de considerar que la mirada vigente en las sociedades occidentales, desde la cual se busca representar a los niños y niñas, construir una narración acerca de ellos e interactuar, corresponde a nociones eurocentristas relacionadas con la colonialidad y a la mirada del adulto como tal, ya que “El niño es así mirado desde un lugar donde luego él mismo se ve, reafirmando el valor constituyente asignado a los adultos que lo preceden”. (Calarco, 2006, p. 2)

La infancia, como experiencia de ser niño, es un objeto cultural que está presente en la mentalidad de la época actual, construido a partir de grandes discursos oficiales vigentes, como el discurso jurídico nacional e internacional que los entiende como sujetos de derechos, como los discursos científicos médicos y aquellos prescriptivos provenientes de la pedagogía y psicología convencional, para los cuales la infancia es un hecho dado y universal. A estos discursos se agrega el fenómeno del consumo que, junto a las tecnologías de información y comunicación, están transformando el modo, los límites y la comprensión acerca de esta.

Lejos de ser universal, la infancia, como el país, es una realidad pluricultural y diversa, y está cruzada por múltiples contextos, discursos, experiencias, ejercicios de poder y subjetivación. En este sentido, afirma Liebel (2016), el patrón de infancia de la sociedad burguesa europea fue creado para desvalorizar e invisibilizar otras formas de infancias del Sur global y con este producir su extinción como forma diversa de ser, pensar e interactuar.

Para los pueblos indígenas en Colombia ha sido fundamental en la construcción de su Sistema de Educación Propio, el reconocimiento de sus particulares concepciones y conocimientos acerca de la niñez, del lugar que ocupan en la sociedad, de los procesos de crianza, de las dinámicas de socialización en la vida familiar y comunitaria y, sobre todo, de lo que significan como semillas de vida y pervivencia de sus pueblos ancestrales (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013).

Por ejemplo, en la organización indígena del Cauca (CRIC), desde la década de 1980 se evidencia la preocupación por la difícil situación de los niños, y por ello los maestros de los pueblos indígenas en ese entonces, trabajaron en sus comunidades investigando acerca de los saberes, las prácticas y los cuidados tradicionales de la familia y la comunidad hacia los niños, de sus procesos de desarrollo desde su concepción hasta la adultez, así como de los problemas y necesidades, entendiendo que esa comprensión era pieza clave para ir construyendo su educación propia (CRIC, 2004).

Recientemente, en consonancia con el proceso de gestión que las organizaciones indígenas han sostenido frente al Gobierno Nacional, para el establecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) formulan orientaciones pedagógicas en las cuales reconocen la existencia de infancias plurales y la necesidad de profundizar en las especificidades propias de cada cultura, en tanto las comprensiones que sobre los niños, su educación, desarrollo, formas de aprender, contextos, actores, tiempos e interacciones difieren en cada cultura, por tanto, difieren también las prácticas pedagógicas posibles y deseables por las comunidades en búsqueda de proteger la diversidad étnica y cultural y el buen vivir (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Tanto para el Estado como para los pueblos indígenas, hacer realidad estas políticas pasa por transformar el imaginario mestizo que como sociedad portamos, y que asume como válida una mirada universalista y racista sobre las infancias y cuya discriminación se extiende a través de todo el dispositivo educativo y social como corolario de la mentalidad colonial.

Tal como afirma Llobet (citado por Durán y Torrado, 2011):

... detrás de la discusión sobre políticas de infancia y adolescencia... se juegan proyectos de reproducción de sociedad, modelos de concebir las relaciones intergeneracionales, decisiones respecto a la distribución de capitales sociales (simbólico, económico y cultural) y construcciones sobre lo que se considera como problema social legítimo. (p.33)

La educación propia, así como la etnoeducación a través de creaciones mediáticas como el video, puede ser espacio para buscar caminos que fortalezcan la posición social de las distintas formas de ser niña y niño y experimentar la infancia en la sociedad.

4.7. Las tecnologías de la mirada

El ejercicio pedagógico se planteó como un proceso de comunicación social desde el lenguaje de la imagen, en donde se pusieron en juego las representaciones

de mundo, los saberes e intenciones de cada grupo de maestros como productores y de las audiencias en las comunidades como receptores y lectores.

El tema del curso lo constituyó la niñez en los pueblos étnicos de Colombia, en particular de la niñez indígena. Al respecto se realizaron varias sesiones para discutir acerca de la concepción de niñez y de infancias desde sus cosmovisiones, los actuales procesos de socialización en sus pueblos, las transformaciones culturales, problemáticas y desafíos.

Los realizadores organizados en grupos escogieron una de sus comunidades, y algunos una problemática particular que les preocupaba, para documentar. Armados de valor a pesar de la incertidumbre que significaba la tarea de elaborar un video, pues tenían elementos mínimos, consiguieron cámaras y emprendieron la tarea.

Cada grupo de maestros en su rol de investigadores dentro de su comunidad, comunicaron sus intenciones y solicitaron los respectivos permisos a sus autoridades, escuelas y familias, quienes aceptaron que se realizara la producción audiovisual. De igual manera, los niños aceptaron participar como protagonistas relatores de su vida en la cotidianidad.

Este hecho trazó un ejercicio de poder distinto al que ordinariamente se plantea cuando se filma y produce un video en culturas étnicas desde la racionalidad de una cultura dominante y externa, en tanto, los mismos maestros y maestras, que son parte de la comunidad, fueron los productores y realizadores de sus videos poniendo en estos sus propios significados y elaboraciones.

Se trataba, en su gran mayoría, de maestros y maestras indígenas jóvenes, en ejercicio pues fueron escogidos por sus comunidades, pertenecientes a los pueblos Nasa o Páez, Misak o Guambiano, Coconuco y Yanacona, en conjunto con algunos estudiantes “mestizos”, todos ellos del departamento del Cauca, quienes como la gran mayoría de colombianos vivieron una escuela que no les permitió apropiarse de las tecnologías de la escritura alfabética, no les formó para ser autores sino reproductores escriturales y, en particular, a muchos de ellos tampoco les formaron en su lengua ancestral.

Sin embargo, son jóvenes que viven en la resistencia y la creación de alternativas de vida distintas a los ideales de desarrollo y progreso hegemónicos, gracias a que su socialización ha transcurrido en medio de movimientos sociales de reivindicación de los derechos de los pueblos étnicos y de los sectores rurales y campesinos. Por ello están dispuestos a los retos que implica ser diferente y pensar diferente en el sentido de un modo de ser “otro” no subalterno.

Cada grupo de trabajo estableció unos términos de relación con los niños y niñas y con la posible audiencia de los mismos, tomaron decisiones sobre los

espacios (locaciones), los tiempos, los movimientos de la cámara, sobre el nivel de participación de los niños y así algunos fueron filmados realizando una actividad, otros fueron entrevistados y todos dieron su opinión sobre cómo y qué filmar.

Luego de la filmación, la edición constituyó otro desafío: pasar sus grabaciones a un formato para computador y manejar un programa de edición entendiendo el uso de las herramientas, decidir qué escoger (cuando todo parecía importante), cómo combinar imagen y sonido, qué imágenes serían las ideales, que musicalización, constituyó para ellos una gran inversión de energía, paciencia y dedicación.

4.8. Las producciones de los maestros y mi mirada: un juego de espejos

¿De qué manera los maestros constituyeron a través de la libre producción de un video un punto de mira acerca de los niños y sus infancias otras?, ¿Cómo apreciar esas miradas y en ellas leer esos otros mundos que habitan los niños indígenas?

En este apartado presento las producciones audiovisuales de algunos de los maestros en formación, intentando una lectura desde mi propia mirada combinadas con algunas elaboradas en el campo de la cinematografía y antropología de la imagen, desde las cuales intento caracterizar su narrativa para hacer referencia tanto al estilo del video, la forma de filmar y editar las imágenes, como al proceso de producción, la relación de los realizadores, en este caso los maestros con la técnica y con los niños y niñas filmados.

4.8.1. Video 1. La ilustración de la palabra

Título: Los niños y niñas de Guambía.

Autores: José Domingo, José Cuchillo y José Jiménez.

Los maestros que realizaron este video revelan escenas de la vida cotidiana de niños y niñas guambianos de su escuela en algunas de las actividades habituales, como dar alimento a los animales de la finca, hacer los oficios de la casa o jugar con los compañeros de la escuela.

El hilo conductor del video es la narración que va subtitulada en castellano en donde describen e interpretan el estilo de vida de los niños y niñas guambianos. Los niños aparecen ante la cámara como si esta no existiera y solo en un corto momento parece que es descubierta pero no se le da ninguna importancia.

En el texto de los subtítulos, los autores describen las actividades de niños y niñas afirmando de manera generalizada su bienestar, la participación en la dinámica comunitaria, el derecho a expresar su opinión y la lúdica, la música y el baile como características de sus vidas, todo ello ratificado en la canción de fondo cuya voz femenina, estilo y letra da cuenta de la vida en la montaña.

Este modelo de realización bien puede ubicarse dentro de las producciones de tipo expositiva o interpretativa, donde la narración verbal o escrita proporciona la clave para seguir la correcta interpretación, más que un acontecimiento y su estructura temporo-espacial. Este modelo va dirigido directamente al espectador a quien se le presenta un argumento a partir de la palabra. Se da por supuesto un marco de referencia que no necesita establecerse y se escogen las escenas que vayan bien con las ideas que se quieren presentar.

Dicho tipo de representación es muy utilizado en las producciones educativas porque se trata de presentar ideas que se ilustran o ejemplifican con imágenes y así el espectador es guiado de manera que comprenda, en este caso, la realidad cultural de los niños y niñas guambianos.

Si atendemos a la letra de la canción que está de fondo en el segmento seleccionado del video se escucha: Yo nací entre las montañas muy cerquita de la laguna, la gente desconocida me dice – ahí viene la montañera -, me dicen. Soy orgullosa de ser guambiana, guambiana de tierra fría, yo vivo de mis cultivos y preparo mis comidas, tengo un bonito maizal y preparo las arepas...

En este caso, los realizadores y también productores han incorporado la canción que refuerza su identidad de ser guambianos. En relación a la infancia hay una identificación con los valores occidentales del juego y los juguetes, de la lúdica y de darles la palabra a los niños, aunque en el texto la alusión a que “se aplican en la mayoría los derechos del niño” deja el espacio para considerar qué pasa con la minoría, cuántos son y qué se hace al respecto.

4.8.2. Video 2. La construcción de mi verdad

Título: Socialización de la niña guambiana.

Autores: José Ignacio Cuchillo, José Domingo Cuchillo y Miguel Ágredo.

En este video podemos apreciar cómo una niña representa las y los niños guambianos. Evidentemente han pasado por una mínima preparación de lo que se espera que ella cuente frente a la cámara y por un par de ensayos previos. La niña habla sin mirar casi a la cámara y casi sin respirar, como si estuviera dando una lección, las actividades de su vida cotidiana. En su lengua namrick, la niña da cuenta sucesiva de un día de su vida, siendo ella de alguna manera icono de la vida

de las niñas en la cultura guambiana, pues el presupuesto es que ella no es muy diferente a las demás chicas de su cultura. La imagen y la narración de la niña nos coloca ante la imagen de la propia infancia y al mismo tiempo ante la imagen ideal de la infancia para su contexto cultural.

Este video vuelve a tener la función afirmativa de la identidad social y cultural del guambiano y guambiana: El trabajo como actividad distintiva, es lo que ella realiza casi todo el tiempo de su vida, ya sea en casa, en la finca o en la escuela. En muchas familias los oficios de casa los realizan tanto niñas como niños, pero se concentran en las niñas. Al contrario, los oficios del campo y del mercado son funciones masculinas, aunque muchas niñas y mujeres sepan realizarlos y de hecho los hagan. El tejido de mochila si es exclusivo de las mujeres y dentro de la socialización guambiana existen tres etapas del tejido según su edad.

De acuerdo a la narración, la actividad del juego tiene un lugar muy específico para el tiempo que queda sin trabajo, para el excedente. Fijémonos en el valor que tiene esta producción: la niña relata y es presentada en un primer plano o plano psicológico, con una suave música, mientras que fluyen imágenes que ilustran lo que ella cuenta. Son tomas realizadas en su casa.

Este modelo de representación es el mismo que el anterior, expositivo, pero con una estrategia de implicación directa al personaje con el espectador, al poner en la pantalla a la niña en primer plano. Ya no es la palabra adulta la que lleva el ritmo y el curso lo cual le produce la experiencia de mayor veracidad y de contacto directo. Con este recurso fílmico los autores logran construir una verdad para comunicarla: ASÍ SOMOS.

En cuanto a la infancia aquí representada, observemos que el lugar de los niños y niñas indígenas y campesinos es de hacerse corresponsable desde muy temprana edad, ya que ellos tienen la obligación de responder a las mismas actividades diarias que los adultos, garantizando la preparación de comidas, la organización de la casa, el cultivo, el ordeño y la venta en el mercado y, adicionalmente, cumpliendo con las tareas de la escuela.

Una niña indígena a los 10 años tiene un gran nivel de autonomía: sabe preparar alimento, sabe organizar y mantener una casa, sabe tejer, sabe cuidar los animales y sabe cultivar y vender sus productos, sabe cuidar a sus hermanitos, sabe recorrer su vereda y andar sola en trayectos hasta de 3 horas.

4.8.3. Video 3. La cámara participante y la realidad tal cual es

Título: ¿Por qué así?

Autores: Luis Almendra, Abel Chirimuscay, Luis Carlos Calambás.

En este video se presenta la vida de dos niños guambianos, Juan Carlos y su hermano menor Armando, quienes aparecen junto al lavadero de su casa. Este video carece de musicalización, se escucha el sonido ambiente natural del contexto que se presenta y en esa misma medida transcurren las secuencias del video, mostrando cronológicamente las actividades de los niños desde que se levantan hasta que van a la escuela. En este caso no aparecen subtítulos y tampoco se realizan muchos diálogos. Los niños conversan algunas cosas en namrick y para finalizar el mayor se presenta ante la cámara con su hermanito.

Aquí observamos una nueva estrategia de los productores, en la cual los niños son conscientes de la presencia de la cámara así que actúan como si no estuviese, pero al mirar la cámara en varias ocasiones le otorgan al espectador la existencia y al mismo tiempo la entrada en su mundo. En este video se elimina la intervención del realizador sobre los acontecimientos que filma y su interpretación. El espectador experimenta una mayor realidad y queda en libertad de sentir, pensar y construir un sentido para el relato, pues la cámara es participante y hay una interacción entre cámara y niños como si se fuese otra persona más.

Este modelo de representación se acerca al planteamiento del *cinema verité* que elimina todos los recursos de edición posibles, cambiando la relación entre imagen y palabra y entre los sujetos a ambos lados de la cámara. En este tipo de producciones hay una intención de que se reconozcan las diferencias y características culturales como posibilidad de mostrarse y mirarse a sí mismo.

4.8.4. Video 4. Todos son realizadores, actores y audiencia

Título: Socialización Nasa en tres generaciones.

Autores: Jairo Chocué, Gloria Helena Tombé, Fredy Albeiro Nene y Cesar Güetio.

Pasando a la cultura Nasa, este video presenta el relato de una mujer mayor o anciana. Se escucha al maestro saludar a la señora y darle a conocer el objetivo del trabajo. Entre preguntas y respuestas, la conversación se realiza en nasa yuwe y el subtítular en castellano nos permite acceder a su contenido. El trabajo de imagen se realiza a partir de fotos fijas de propiedad de la mayor (pues ella no accedió a ser filmada), que ilustran los aspectos de su vereda, casa, familia y comunidad siguiendo su narración oral.

Aunque el formato de entrevista digamos que pertenece a una las estrategias clásicas e iniciales del video y cine documental, aquí se ha producido un cambio esencial: tanto el entrevistador y el entrevistado pertenecen al pueblo indígena y son al mismo tiempo productores, actores y audiencia. Vamos pasando de un modelo de representación de donde el sujeto es objeto a un modelo donde el sujeto es componente activo en la producción de un video sobre sí mismo en las diferentes fases de la elaboración del video.

Se ha desplazado la voz, el criterio y la interpretación del investigador externo por el protagonismo de las propias comunidades y personas en sus autodescripciones y reflexiones. La autobiografía y la autorreferencia son elementos característicos de los modelos de representación del cine etnográfico documental de los años 80 llamado *Direct Cinema* que critican las producciones clásicas como posturas colonialistas de saber y poder frente a los pueblos y culturas marginadas que son convertidas en objetos de observación e interpretación por otros que suponen tener el conocimiento.

4.8.5. Video 5. Narrar para Cuestionar

Título: Deserción escolar en Pueblo Nuevo.

Autores: Fredy Tumbo, Jairo Chocué, Gloria Helena Tombé, Fredy Albeiro Nene y Cesar Güetio.

En este video se presentan por separado un niño y una niña indígenas nasa que no continuaron sus estudios debido a las necesidades económicas de sus familias que les obligan a trabajar. Es una producción que involucra de manera directa la apreciación que hacen los niños respecto de los adultos. Aquí los niños cuentan su situación, comparten sus sentimientos y manifiestan sus desacuerdos.

En el mismo sentido del anterior video, aquí hay un protagonismo en tanto los niños fueron parte de la producción al escoger el escenario y compartir a través de la cámara y el profesor su pensamiento.

La representación del Otro, en este caso de los niños indígenas, cambia su función de objeto de conocimiento a sujeto de autorreflexión individual y colectiva. De hecho, los maestros y maestras autores de este video escogieron analizar la problemática de la mal llamada “deserción escolar” para mostrar que detrás de este fenómeno está de fondo la irresponsabilidad compartida de los adultos: padres, educadores, gobernadores, Estado. ¿por qué le llaman deserción a la expulsión de los niños de las escuelas?

Los niños señalan el abandono del padre como el núcleo de su drama y a la fatalidad y el conformismo como única posibilidad. Lo que es peor es que le

sigue la explotación laboral de la que son objeto. Ya no se trata del trabajo como parte de la socialización identitaria individual y cultural junto a su familia, sino del abuso de los adultos respecto a la condición de dependencia y necesidad de un niño o niña.

La producción de este video testimonial cobra fuerza y sentido al ser realizada por los mismos maestros y maestras que se movilizan más allá de las paredes de la escuela y pretender señalar a su comunidad una problemática para tomar decisiones y enfrentarla.

El video muestra dos representaciones de infancia en tensión dentro de la dinámica cultural, una pugna entre considerar los niños y niñas como adultos en miniatura tal como la abuela o la madre de los niños lo dejan entrever, y experimentar de parte de los mismos niños un sentimiento de “ser personas singulares, distintos a los adultos, con otras necesidades” que aquí expresa la niña como: “...no puedo vivir como niña...”

4.8.6. Video 6. Confrontar desde el punto de vista de los niños y niñas

Título: El abandono infantil en Paletará.

Autores: Magaly Ojeda, Nery Chimonja, Mariluz Bolaños, Robert Molano, Ángela Vallejo, Doris Imbachi.

Alejandro, un niño indígena coconuco de ocho años, nos cuenta de su vida. Es el protagonista total del video que transcurre escuchando al niño hablar de su vida cotidiana mientras de fondo una dulce y suave música lo acompaña: narra los oficios que realiza en casa, el cuidado de los animales, la vida escolar y el trabajo agrícola. Lo interesante del relato es la naturalidad con la que va describiendo su vida y dando opiniones de la misma, indicando sus gustos, compartiendo sus aspiraciones de ser filósofo, criticando a quienes no practican la siembra orgánica y el cuidado de la tierra y aconsejando a las personas.

La narración del video, hecha con realismo, profunda subjetividad del alma y pensamiento infantil y belleza, construye un nudo de la narración: el abandono del padre y la madre que sufre el niño y que él mismo manifiesta de manera dramática con una tristeza insondable en sus palabras y en su rostro.

Para el cierre, en la narración el niño enseña cómo cuidar y sembrar orgánicamente y su última frase supera las expectativas frente al espectador “le digo a todos los niños que hagamos valer nuestros derechos, porque tenemos derecho a ser felices”.

Cierro la exposición con este video porque considero que es la producción y realización más sorprendente de todas las que elaboraron los maestros dada gran

calidad, calidez e impacto. Aquí vemos un modelo de representación visual que revela la posición de los autores: la opción son los niños y niñas: sabios, capaces, críticos, profundos y comprometidos. Los niños enseñan y son la esperanza. Ese es el logro de este video: presentar el punto de vista de los niños.

4.9. Resultados

Al terminar sus producciones los maestros en formación presentaron sus trabajos en sus escuelas a los padres y niños y a sus comunidades generando procesos muy valiosos dentro de ellas. Es así como se realizaron diálogos intergeneracionales, en los cuales, por ejemplo, una anciana hablante monolingüe de nasa yuwe, relataba cómo por su condición femenina no se le permitió ir a la escuela, sino solamente aprender las labores del hogar como esposa y madre, y reflexionaba sobre el valor de las nuevas posibilidades que la educación propia abre para las niñas y niños por igual.

De otra parte, en el pueblo Guambiano, la socialización del video en la escuela permitió retornar a la reflexión sobre los juegos y juguetes tradicionales y el cambio cultural que estaban experimentando los niños con el acceso a las producciones de televisión y películas en formato VHS que empezaban a circular en las comunidades, considerando alternativas para rescatar los vínculos y relaciones intersubjetivas que los tiempos y espacios lúdicos de los juegos posibilitan.

En el caso del pueblo Coconuco, la socialización del video en la escuela y la comunidad abrió la discusión colectiva sobre la situación de los niños que crecen en ausencia de sus padres y al cuidado de sus abuelos, los casos de poca atención y desprotección de algunos niños por parte de sus padres, sus condiciones de salud y la necesidad de implementar políticas de cuidado desde el ámbito espiritual, familiar, comunitario y escolar.

4.10. Aplicaciones pedagógicas

A continuación, presento algunos elementos que considero están a la base de la posibilidad de replicar una experiencia de narrativa audiovisual similar en contextos educativos de pueblos étnicos, campesinos o populares y que no son de carácter técnico sino más bien están referidos al sentido, al significado y a la función que va a cumplir dicha creación visual. Ese es el buen cimiento de una producción.

- ***Un video es una producción mediática que puede ser vista por todos, y que en particular incluye a los pueblos étnicos y campesinos quienes son predominantemente culturas de la oralidad.*** Si se elabora un documento, muy pocos tendrán acceso, muy pocos tendrán interés y la

experiencia correría el riesgo de quedar atrapada en un formato y lenguaje escolarizado. (Este es una trasgresión frente a los sistemas educativos occidentales pero el poder hegemónico de la escritura alfabética y el libro como fuentes únicas del saber, que produjo un desconocimiento de otras formas de comunicación y lenguaje y con ello, de otras culturas y saberes). Un video, en cambio, lo pueden disfrutar muchos a la vez, no excluye a los mayores, jóvenes, niños y niñas, no excluye a quienes no saben leer alfabéticamente ni a los que no van a la escuela. Así es que toda la comunidad puede tener acceso.

- ***El video es un instrumento para el diálogo comunitario.*** Es parte del rol del maestro indígena, así como del etnoeducador, considerar su acción siempre en contexto, este último no referido solamente como aquello que rodea sino como aquello que entrelaza, que posibilita ser cultura y hacer cultura. De manera que una cualidad del material educativo audiovisual es que no esté referido necesariamente a conceptos científicos o al mundo de la escuela, sino al mundo de la vida, lo cual plantea un descentramiento del saber y del poder del conocimiento, en la medida en que todos tienen un saber y una experiencia desde la cual reflexionar alrededor del tema del video.
- ***La producción audiovisual empodera*** al maestro comunitario, al etnoeducador y a los aprendices en los programas de educación propia, en tanto posibilita la apropiación del lenguaje de la imagen y con ello la posibilidad de elaborar una narrativa propia frente al discurso hegemónico, desde el cual es posible visibilizar, dar voz y ejercer soberanía de significación y resignificación sobre las representaciones del mundo de la vida y de sí mismos como pueblos ancestrales.
- ***Un proyecto audiovisual es creación en acción,*** puesto que, en contextos indígenas, pero también en contextos comunitarios, desde la producción misma del video es posible generar un proceso participativo donde se reflexiona, se aprende, se investiga, se analiza, se lee y escribe, se recorre el territorio, se pone a circular en distintos escenarios y se constituye en memoria.
- ***Elaborar un video hace a los maestros autores, a los niños protagonistas y creadores y a la comunidad copartícipe,*** por ello logra democratizar y desacralizar la creación audiovisual y puede romper la brecha generacional y cultural que instalan las nuevas tecnologías, así como el miedo que producen especialmente a los adultos y maestros que en su mayoría recién empezamos a considerarlas como otras formas de pensar.
- ***Pensar narrando visualmente.*** Para la educación superior, en tanto el maestro en formación tenga la posibilidad de aprender desde la propia experiencia, podrá reelaborar sus conocimientos, sus prácticas y

cuestionar sus representaciones de mundo; porque sin duda alguna la experiencia propicia la práctica y esa, que es otra forma de conocimiento, se hace afectación (que está tan olvidada en occidente), entonces la maestra o maestro deviene en sujeto, en tanto es productor de sentido. Allí se instala la posibilidad de formación: en el autoconocimiento y conciencia de sí para la emergencia de Otro yo asumido.

Desde las tecnologías de la información y la comunicación, es posible propiciar la construcción de sí mismo, que en el caso de las y los maestros indígenas en formación, tiene que ver con la construcción y circulación de formas de pensamiento y lenguaje cuyas narrativas sintagmáticas y no paradigmáticas, les otorguen un sentido y un lugar existencial desde sí.

Las narrativas audiovisuales sobre la infancia ponen de manifiesto regímenes de representación y esa visibilidad permite reflexionar, discutir sentidos y favorecer, si así se busca, la transformación de prácticas sociales y culturales adversas a los niños y niñas. Esa es mi más profunda intención.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 205-218.
- Ágredo, M., Cuchillo, J. I. & Cuchillo, J. D. (2006). *La niña guambiana*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Almendra, L., Calambás, L. & Chirimuscay, A. (2006). *¿Por qué así?* Popayán, Cauca, Colombia.
- Ardèvol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada: de la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://cv.uoc.edu/~grc0_000199_web/pagina_personal/eardevol_cat.htm
- Bolaños, M., Chimonja, N., Imbachi, D., Molano, R., Ojeda, M., & Vallejo, A. (2006). *El abandono infantil en Paletará, Cauca*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Calarco, J. (2006). *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Ponencia presentada en la Capacitación Cine y Formación Docente 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96127/calarco_represen.pdf

- Castillo, E., y Rojas, A. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Chocué, J., Guetio, C., Nene, F., Tombé, G., y Tumbo, F. (2006). *Deserción escolar en Pueblo Nuevo*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Chocué, J., Guetio, C., Nene, F., Tombé, G. & Tumbo, F. (2006). *Socialización nasa en tres generaciones*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio SEIP*. Documento base, CONTCEPI, Bogotá.
- CRIC, C. R. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Cauca, Colombia: El fuego azul.
- Cruder, G. (1995). *¿La video cultura en la escuela o la escuela en la video cultura? (El caso de la provincia de Buenos Aires) , Argentina*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Cuchillo, J. D., Cuchillo, I. & Jiménez, J. (2006). *Socialización de los niños y niñas de Guambía*. Popayán, Cauca, Colombia.
- Durán, E. & Torrado, M. C. (2011). *Políticas de infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Farfán, M. (Agosto de 2005). La memoria y los mundos de la infancia. Historia personal, representaciones e imaginarios de infancia. *Revista Científica* (7), 357-368.
- Franco, N., Nieto, P. & Rincón, O. (Edits.). (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Centro de competencia en comunicación para América Latina, C-FES .
- Freja, A. F. (2015). *Narrar las organizaciones: usos y virtudes de la narrativa organizacional*. (U. EAN, Ed.) Bogotá, D.C.: Universidad EAN.
- Friede, J. (1987). *Quintín Lame. Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. (O. n. ONIC, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage .
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (5), 245-272.

- Martín - Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas* (5), 17-36.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá: Autor.
- Polanco, G. & Aguilera, C. (2011). *Luchas de representación prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Rivera Betancur, J. L., y Correa Herrera, E. (2005). *La imagen y su papel en la narrativa audiovisual..* Medellín: Grupo de Investigación Imago-Universidad de Medellín. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/ImagoColombia.pdf>
- Rivera, J. & Correa, E. (2006). La Imagen Y su Papel En La Narrativa Audiovisual. 49, 107.
- Robles, B. (marzo de 2012). De la educación lineal secuencial hacia una pedagogía narrativa audiovisual en la era digital. (F. d.-U. Palermo, Ed.) *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 39, 19-27.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia*. Barcelona: Centro Libros PAF, SLU.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. (A. C. AC/E, Ed.) *Anuario AC/E de cultura digital* (14), 71-81.
- Vilches, L. (1988). Teoría de la imagen/ pedagogía de la imagen. En J. L. Rodríguez Illera, *Educación y comunicación* (pp. 183-206). Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (2005). *(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad*. (C. Wlsh, Ed.) Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya - Yala.

Anexos

Anexo 1. Cuento Niña Bonita



NIÑA BONITA

Ana María Machado

Había una vez una niña bonita, bien bonita.

Tenía los ojos como dos aceitunas negras, lisas y muy brillantes.

Su cabello era rizado y negro, muy negro, como hecho de finas hebras de la noche, su piel era oscura y lustrosa, más suave que la piel de la pantera cuando juega en la lluvia.

A su mamá le encantaba peinarla y a veces le hacía unas trencitas todas adornadas con cintas de colores. Y la niña bonita terminaba pareciendo una princesa de las tierras del África o un hada del reino de la luna.

Al lado de la casa de la niña vivía un conejo blanco, de orejas color de rosa, ojos muy rojos y hocico tembloroso. El conejo pensaba que la niña bonita era la persona más linda que había visto en toda su vida. Y decía:

- Cuando yo me case, quiero tener una hija negrita y bonita, tan linda como ella...-

Por eso un día fue a donde la niña y le preguntó:

- Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita? -

La niña no sabía, pero inventó:

-ah, debe ser que de chiquita me cayó encima un frasco de tinta negra-

El conejo fue a buscar tinta negra. Se la echó encima y se puso negro y muy contento. Pero cayó un aguacero que le lavó toda la negrura y el conejo quedó blanco otra vez.

Entonces regresó donde la niña y le preguntó:

-niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?

La niña no sabía, pero inventó:

-ha debe ser que de chiquita tomé mucho café negro-

El conejo fue a su casa. Tomó tanto café que perdió el sueño y pasó toda la noche haciendo pipí. Pero no se puso negro.

Regresó entonces a donde la niña y le preguntó otra vez:

-niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?

La niña no sabía, pero inventó:

-ah, debe ser que de chiquita comí mucha uva negra-

El conejo fue a buscar una caja de uvas negras y comió, y comió hasta quedar atiborrado de uvas, tanto que casi no podía moverse.

Le dolía la barriga y pasaba toda la noche haciendo popó.

Pero no se puso negro.

Cuando se mejoró, regresó a donde la niña y le preguntó una vez más:

-niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?

La niña no sabía y ya iba a ponerse a inventar algo sobre unos frijoles negros, cuando su madre, que era una mulata linda y risueña, dijo:

-ningún secreto. Encantos de una abuela negra que ella tenía. Ahí el conejo, que era bonito, pero no tanto, se dio cuenta de que la madre debía estar diciendo la verdad, porque la gente se parece siempre a sus padres, a sus abuelos, a sus tíos y hasta a sus parientes lejanos. Y si él quería tener una hija negrita y linda como la niña bonita, tenía que buscar una coneja negra para casarse.

No tuvo que buscar mucho. Muy pronto, encontró una coneja oscura como la noche que hallaba a ese conejo blanco muy simpático. Se enamoraron, se casaron y tuvieron un montón de hijos, porque cuando los conejos se ponen a tener hijos, no paran más.

Tuvieron conejitos para todos los gustos: blancos, bien blancos; blancos medio grises; blancos manchados de negro; negros manchados de blanco; y hasta una conejita negra, bien negrita.

Y la niña bonita fue la madrina de la conejita negra.

Cuando la conejita salía a pasear siempre había alguien que le preguntaba:

- coneja negra, ¿cuál es tu secreto para ser tan bonita?

Y ella respondía:

- Ningún secreto, encantos de mi madre que ahora son míos.

Anexo 2. Análisis del texto narrativo



Análisis del texto narrativo “Niña Bonita” de Ana María Machado.

Este cuento es de un formato conocido, con una posición serial normal de un texto narrativo y en varios fragmentos se da la utilización del habla directa de los personajes. Estas características benefician la comprensión textual.

Momento 1: es el estado inicial, encargado de presentar el personaje “central” de la historia y su conflicto.

Personajes: Niña Bonita (NB), Mamá Niña Bonita (MNB) y Conejo Blanco (CB)

Conflicto (estado de falta en CB): inconformidad por su color de piel blanco, ya que él cree que no le permitirá tener una hija negra.

Deseo de un objeto de valor para remediar la falta: CB desea tener un color de piel negro pues él cree que esto le permitirá tener una hija negra y bonita como la NB.

Momento 2: es el Programa de Manipulación, donde se nos muestra todas las acciones que emprende el CB para conseguir su objeto de valor.

Funcionamiento cognitivo de CB - Hipótesis acerca de la manera de alcanzar su objeto de valor: para tener una hija negra y bonita, debo ser negro y para eso debo averiguar el secreto de ello con la NB.

Acciones que emprende:

- Preguntarle a la NB su secreto para ser negrita.
- Aceptar lo que le decía la NB y hacer todo lo que le decía que era el secreto para ser negrito. (Probó cuatro formas diferentes y todas fallaron).

Momento 3: es el programa de sanción; en este momento la dinámica de la historia se modifica a través de la evaluación de la hipótesis de CB.

Un personaje, MNB, le dice al CB, antes de que la NB vuelva a decirle algo que no es, cual es el verdadero secreto para que su hija sea negrita; a partir de esto, el CB revalúa su hipótesis, pues debido a algunos conocimientos que él tiene infiere que lo que le dice la MNB es lo más probable.

Momento 4: es el estado final; en este momento es donde se resuelve por fin el conflicto de la historia.

El CB prueba lo que le dice MNB y busca una Coneja Negra (CN), se casa con ella y tiene muchos hijos, entre ellos una coneja negrita (CNH), consiguiendo de esta manera su objeto de valor.

1. Voces presentes en el texto

En este texto se presentan varias voces: la voz del narrador extradiegético (se sitúa por fuera de la historia, no es personaje y está en tercera persona) la voz del CB y la NB son las voces de los personajes que predominan, pero adicionalmente se presentan las voces de otros personajes como la MNB y la CNH. Las marcas textuales para determinar que es la voz del narrador son las siguientes: *tercera persona* – “A su mamá ...”, *Había una vez una ...*, “*al lado de la casa de ...*”, “*el conejo pensaba...*”, “*...y decía...*”

Y las marcas textuales para saber que están hablando los personajes, en primera persona son: “cuando yo me case...”, “ah, debe ser que de chiquita me cayó...”, “ningún secreto, encantos de mi madre que ahora son míos”.

También se presentan diálogos: “¿Cuál es tú secreto para ser tan negrita?”, “la niña no sabía, pero inventó: ha de ser que de chiquita me cayó encima un frasco de tinta negra”.

2. Tiempo de la Historia y de la Narración.

La **fábula** (historia) es sencilla y procede de manera lineal, narrando aproximadamente ocho meses en la vida de los personajes. Las marcas textuales para determinar el tiempo, son: “*por eso un día fue a donde la niña y le preguntó*”, “*entonces regresó a donde la niña...*”, “*no tuvo que buscar mucho, muy pronto encontró una coneja...*” “*se casaron y tuvieron muchos hijos*”. El tiempo de gestación de los conejos es de 30 a 32 días, por lo cual esto se convierte en un indicador del tiempo de la historia.

Retomando lo dicho por Benveniste y Genette, citado por Serrano (1996), el acto narracional, tiene siempre lugar en un presente, que no es otro que el de la enunciación.

Con respecto a la historia, Genette, citado por Serrano (1996) propone distinguir desde el punto de vista de su posición temporal con relación a la

historia varios tipos de narración. En este texto la narración es ulterior, ya que la historia es relatada en pretérito, se sitúa en el pasado con respecto al presente de la narración. Las marcas textuales para decir esto son: “había una vez”, “...un día fue adonde...”, cuándo se mejoró regresó ...”; además el narrador sabe todo lo que va a suceder, es decir que esto denota que la historia ya sucedió porque no hay algo que no sepa.

No es claro en este texto cuando es el tiempo de la historia y cuándo el tiempo de la narración, pues no se dan fechas. Por el lenguaje y los dibujos (hay carros, cafeteras, fotografías, por la ropa) se asume que la historia se ubica a finales del siglo XX, principios del XXI; cuándo se publicó el cuento por primera vez fue en 1994.

5. *Espacios en los que se desarrolla la historia*

En el texto se hace uso de pocas marcas textuales para denotar los espacios en los que se desarrolla la historia; pero en esto, los dibujos del texto dicen mucho más que el texto mismo. En los dibujos se ve que la historia sucede en un lugar donde hay mar, en una región costera. Se ve a la NB en la playa, además en una zona urbana, aparentemente céntrica, donde vivían ella y el conejo, pues eran vecinos; de esto último si hay marcas textuales, pues el texto dice: “*al lado de la casa de la NB vivía un CB*” Además algunos hechos de la historia suceden en la casa del CB: “*El conejo fue a su casa...*”, otras en la casa de la NB, aunque esto se infiere en el texto porque dice “*regreso donde la niña y...*”, pero en los dibujos si se hace explícito, pues muestran un comedor, y al CB mirando fotos de la casa de la NB. Además, se muestran en los dibujos los alrededores del barrio donde vivían, pues algunos hechos suceden en este espacio.

5. Caracterización de los personajes de la historia, privilegiando en esto la intención.

Los personajes mejor caracterizados, tanto físicamente como psicológicamente son la NB y el CB. En cuanto a las características físicas, en este cuento se hace gran énfasis en ello, pues de hecho la historia gira alrededor de una de éstas ya que el CB, desea tener una hija negra y bonita como la NB; por lo mismo el color es central en la historia y contrario a lo canónico, en este texto el color negro precisamente es una característica altamente valorada por el CB.

Gran parte de la historia se centra en todas las acciones que emprende el CB para alcanzar su objeto de valor: tener una hija negra; debido al funcionamiento cognitivo del CB, el genera la hipótesis de que para lograr su deseo debe volverse negro y cree que si le pregunta a la NB ella le dirá como lograrlo. A su vez, la NB, quien realmente no sabe porque es negra, no desea admitir esto frente al conejo y además se podría inferir que ella vuelve un juego el inventar diferentes

respuestas al conejo sobre porqué es negra, tal vez porque le agrada que el CB crea que ella sabe “el secreto”; aunque en sus respuestas la NB siempre empieza diciendo “debe ser...”, lo que indica de alguna manera que ella no tiene certeza total, que debido a que ella no sabe, se imagina que podría ser por eso. Si bien ella si tiene la intención de que él le crea, deja ver en sus respuestas que lo que le dice es más una suposición.

El CB parece muy ingenuo pues no sólo le cree la primera vez, sino la segunda y la tercera, a pesar de que le generan consecuencias desagradables hacer lo que la NB dice que es el secreto para ser negra. Podría inferirse que él también deseaba creerle para tener una excusa para interactuar con ella, pues le parecía muy bonita y deseaba tener una hija como ella. Además, en la cuarta vez que va a preguntarle, y cuando la MNB le dice, que no es ningún secreto, y le dice la razón real, él se da cuenta que la MNB debe decir la verdad pues haya más lógica en su respuesta que en las de la NB, debido al conocimiento previo que él tiene. Esto nos indica de la MNB que es sincera, seria y que tiene total claridad sobre la razón para que su hija sea negra.

El CB, además refleja que tiene muy claro lo que quiere pues emprende inmediatamente las acciones para lograrlo y además lo logra. Pero también mantiene relación constante con la NB al hacerla madrina de su hija negra, logrando no sólo tener una hija negra sino mantener contacto con la NB.

La historia también evidencia que tanto el CB como la NB son felices y sociables; además se puede inferir que a la NB le gustan los animales y es cariñosa con ellos, por lo tanto, el CB al darse cuenta de ello sumado a la belleza de ella, obtiene una gran ganancia por el hecho de que sea la madrina de su hija. Finalmente, lo que queda muy claro es que el CB tenía como meta muy clara alcanzar su deseo, y estaba dispuesto a hacer cosas, que incluso lo enfermaron, para lograrlo; por lo mismo, era muy fácil que se enamorará de una CN pues casándose con ella garantizaba alcanzar su objeto de valor.

La Hija negra del CB, finalmente evidencia que tiene muy claro por qué es negra y además gran sinceridad, pues cuando le preguntan sobre ello responde con la verdad; tal vez el CB le ha enseñado que sea sincera, para que no le pase a otro conejo lo que a él le paso.

Lo que hace más interesante este cuento es que la niña bonita es negrita y es eso lo que la hace bonita, y que un conejo blanco le dé un valor tan alto al color negro; si la niña bonita fuera blanca, la historia no sería igual de atractiva y no generaría muchos comentarios, pues eso es lo canónico; y de acuerdo a Bruner, lo no canónico es lo que genera más narraciones. En Olaya (2004) se cita a Bruner (1991) para presentar que una de las características fundamentales de la psicología popular es el hecho de estar investida de canonicidad y considera

que es a través del relato que se puede lograr hacer comprensible lo excepcional o lo inusual frente a lo corriente. Bruner identifica como función de la historia el “encontrar un estado intencional que mitigue o por lo menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico”. Se cuentan entre los estados intencionales las creencias, los deseos y los significados.

Además, las explicaciones que da el niño sobre el relato surgen de sus propias vivencias y de las representaciones que tenga sobre las mismas. Será muy interesante ver todas las elaboraciones que hagan los niños para dar cuenta sobre porque un CB quiere tener una CN y le parece linda una niña porque es negra.

Anexo 3. Análisis del cuento “Niña Bonita” mediante inferencias y marcas textuales



Parte 1. Análisis de la tarea con marcas textuales: lector ideal del texto narrativo “Niña Bonita”

Inferencias formuladas	Marcas textuales que la sustentan
1. la historia ocurrió en tiempo pasado.	Había una vez....
2. la historia ocurrió a finales del s. XX o principios del XXI.	Todo el lenguaje utilizado para narrar la historia, los dibujos en los que se ven carros, una cocina con cafetera e integral, una estufa de gas.
3. El narrador conoce toda la historia.	Cuenta todo lo sucedido durante el tiempo que dura la historia (aproximadamente 1 año).
4. El narrador no es un personaje del cuento.	Había una vez una..., a su mamá le encantaba...
5. La historia ocurre en una región costera.	La valoración del color de piel negro. Los dibujos muestran el mar, la playa y es donde viven los personajes.
6. la NB es juguetona y alegre.	Es juguetona porque le gusta inventarle respuestas al CB y alegre porque su mamá es muy cariñosa con ella pues le hace trenzas y comparte con ella.
7. la NB tenía un hermano menor, que tenía aproximadamente 1 año.	En dos de los dibujos aparece el mismo niño cerca de la NB.
8. El color negro es considerado signo de belleza en el lugar donde viven los personajes.	El CB quiere tener una coneja negrita porque cree que esto la hará bella como la NB.
9. La NB quería que el CB creyera que ella sabía porque era negra, aunque sin darle certeza total de esto.	La NB no admitió delante del CB que no sabía porque era negra, así que inventaba algo siempre, aunque en su respuesta dejaba ver que no tenía total certeza “Ah, debe ser que de chiquita...”

Inferencias formuladas	Marcas textuales que la sustentan
10. El CB quería mantener una relación cercana con la NB.	Porque a pesar de que las respuestas no eran muy lógicas y de que le generaron consecuencias negativas en dos ocasiones (no dormir y pupo), el siguió buscándola.
11. A la NB le gustan los conejos.	Porque mantiene comunicación con el CB, además en los dibujos la muestran acariciando y cargando a los conejos.
12. La mamá de la NB es buena madre.	Porque le dedica tiempo, le arregla el cabello y le encanta hacerlo, y además es sincera.
13. El CB era muy ingenuo, pero no bobo.	Porque le cree todo lo que dice la NB, aunque las respuestas no sean muy lógicas, pero cuando la mamá de la NB le da una respuesta más acorde con lo que él conoce, le cree a ésta.
14. la NB era de clase media.	Porque le gusta ser tan linda y sabe que se asocia belleza con el color de piel negra
15. La NB fue madrina de la conejita negra porque el CB quería que ella se pareciera a su madrina y seguir en contacto con la NB.	Por la forma en que se vestía ella y su mamá, por la casa en la que vive y el barrio. (dibujos)
16. La mamá de la NB es muy sincera.	Porque la niña era la más linda que había visto de acuerdo al conejo y él quería que su hija fuera igual, además al conejo le caía bien la NB y quería seguir hablando con ella.
17. El CB le enseña a su hija negra a ser sincera	Porque le dice inmediatamente la verdad al CB sobre porque su hija es negra.
18. La NB está contenta con su color de piel.	Porque la Conejita negra cuando le preguntan porque es tan bonita, ella dice la respuesta que es.
19. A la NB le cae muy bien el CB y no le dice las mentiras para hacerle daño sino porque lo toma como un juego.	Porque ella inventa cosas al conejo para no admitir que desconoce porque es negra, pero realmente ella cree que podría ser por lo que dice, pues parece que asocia sustancias negras con la capacidad de lograr cambiar la piel a negro.
20. La NB y el CB viven en un barrio céntrico.	Porque en el dibujo muestran que hay una avenida al lado de la casa y mucha gente.
21. la historia sucede en algún país de Latinoamérica que tenga mar.	Porque en estos países existe mar, y regiones donde el color de piel negra puede ser visto como sinónimo de belleza.

Parte 2. Análisis de la tarea: lector ideal del cuento Niña Bonita (con los diferentes tipos de inferencias desde la perspectiva construccionista)

INFERENCIAS FORMULADAS	TIPO DE INFERENCIA	MARCAS TEXTUALES QUE LA SUSTENTAN
1. La historia ocurrió en tiempo pasado.	Inferencia referencial.	Había una vez...
2. La historia ocurrió a finales del siglo XX principios del XXI.	Inferencia referencial.	Todo el lenguaje utilizado para narrar la historia, los dibujos del cuento (se ven carros, una estufa de gas, una cafetera)
3. El narrador conoce toda la historia.	Inferencia referencial.	cuenta todo lo sucedido durante el tiempo que ocurre la historia (aproximadamente un año)
4. El conejo quiere ser negro como la niña bonita para tener una hija negra.	Inferencia meta superordinada.	- En el cuento las acciones del conejo se dirigen a lograr ser negrito para tener una hijita negrita, por esto le pregunta en varias ocasiones a la niña bonita el secreto para ser tan negrita. Textualmente se encuentra: “el conejo pensaba que la niña bonita era la persona más linda que había visto en toda su vida. Y decía: cuando yo me case quiero tener una hijita negrita y bonita, tan linda como ella...”
5. Para ser negrito el conejo utiliza diferentes objetos o recursos que inventa la niña bonita (café, uva, tinta) los cuales tienen poca utilidad para su objetivo.	Inferencias instrumentales.	El conejo utilizaba las cosas que la niña bonita le decía. - “Ah debe ser que de chiquita me cayó encima un frasco de tinta” - “Ah, debe ser que de chiquita tomé mucho café negro” - “Ah, debe ser que de chiquita comí mucha uva negra”.
6. El conejo para tener una hija negra utiliza como último recurso casarse con una coneja de color negro.	Inferencias instrumentales.	Una vez que el conejo se da cuenta por la mamá de la niña bonita porque ella es tan negrita, encontró una pareja oscura como la noche, se enamoró y se casaron. Tuvieron un montón de hijos y tuvieron hasta una conejita negrita.
7. El conejo aprende que las personas poseen ciertos rasgos físicos porque los heredaron de sus familiares, padres y abuelos y esas características físicas no se obtienen por cosas externas como: pintura, comida o fórmulas secretas.	Inferencias temáticas.	Esto se sustenta cuando el conejo reflexiona sobre la respuesta que da la mamá de la niña bonita. “Encantos de una abuela negra que ella tenía; a partir de esto él reflexiona que la gente se parece siempre a sus padres, abuelos y hasta a sus parientes lejanos.

INFERENCIAS FORMULADAS	TIPO DE INFERENCIA	MARCAS TEXTUALES QUE LA SUSTENTAN
8. El conejo se muestra contento cuando cree descubrir porque la niña bonita es negrita, y piensa que él también puede ser negro.	Inferencias sobre reacciones emocionales	Esta inferencia se sustenta en las acciones del conejo, el cual realiza todo lo que la niña bonita le dice para ser negrito. “El conejo fue a buscar la tinta negra, se la echó encima y se puso negro y muy contento” Es así como muestra un interés cada vez mayor por ser negrito y se siente satisfecho al creer encontrar la respuesta.
9. El conejo se pone triste porque lo que le decía la niña bonita para ser negro no funcionaba.	Inferencias sobre reacciones emocionales.	Las consecuencias que le traían las fórmulas de la niña y la insistencia e incluso hasta la desesperación del conejo por ser negrito, lo cual le ocasionó: dolor de estómago, no poder dormir.
10. El conejo perdió el sueño toda la noche y se pasó haciendo pipí, porque tomó mucho café negro. 11. Al conejo le dolía la barriga y se la pasaba toda la noche haciendo popó porque comió mucha uva negra.	Inferencias de antecedentes causales.	El conejo hacía todo lo que la niña le decía y esto le traía consecuencias físicas porque eran exageradas: tomó mucho café, comió muchas uvas.
12. El conejo se sintió alegre cuando se dio cuenta que la niña bonita era así porque lo había heredado de sus parientes.	Inferencias de reacciones emocionales.	Terminó la búsqueda al descubrir porque la niña era tan bonita y cómo él podía tener una hija negrita. Es decir que el propósito del personaje después de las dificultades había sido, resuelto, lo que lo hizo sentir muy bien.
13. El autor escribe en voz de la niña bonita que la tinta, la uva, y el café pueden ser la razón de que ella sea negrita, para hacer verosímil la historia. Dado que estos tres objetos son de color oscuro – tienden al negro – de ahí que las respuestas de la niña eran más creíbles para el conejo y él ejecutaba la acción que posiblemente lo convertiría en negrito.	Inferencia pragmática.	Narra una serie de acciones e introduce unos elementos asociados con el color negro que dan verosimilitud al cuento, - de que esos objetos si podían convertir a una persona en negrita-

Anexo 4. Guía de trabajo Comprensión inferencial



GUÍA DE TRABAJO

CUENTO: NIÑA BONITA (Ana María Machado)

Dirigidas a niños de transición y primero

1. ¿A quién le arregló la mamá su cabello?
2. ¿Cómo era el cabello de la niña bonita?
3. ¿Por qué la mamá de la niña bonita le dice al conejo blanco que no hay ningún secreto para que la niña bonita sea negrita, sino que son los encantos de una abuela negra que ella tenía?
4. ¿Por qué al conejo le dio dolor de estómago?
5. ¿Por qué el conejo cree que la niña bonita tiene el secreto para ser tan negrita?
6. ¿Por qué el conejo quiere ser negrito?
7. ¿Qué aprende el conejo cuando la mamá de la niña bonita dice que ella es negrita por encantos de una abuela negra que ella tenía?
8. ¿Cómo se sintió el conejo cuando se dio cuenta por qué la niña bonita era negrita?
9. ¿Cómo se sintió el conejo cuando nada de lo que le decía la niña bonita que servía para volverse negrito lo hacía volver negrito?
10. ¿Qué hizo el conejo para poder tener una hija negrita como la niña bonita?
11. ¿Qué le podría suceder al conejo si se comiera una gran cantidad de frijoles negros?

Anexo 5. Guía Relato biográfico



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CURSO DE SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN

Profesoras titulares: Claudia Duque, Mabel Farfán

Guía Para La Elaboración Del Relato Biográfico

PROVOCACIÓN

“La única forma de enseñar a amar es amando. Yo creo que el amor es la transformación definitiva. Hay que partir, hay que saber partir del nivel donde el educando está: social, ideológico, político, y por eso es que el educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte, el educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona. Yo no puedo entrar en ti e irrespetarte, yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos, pero yo también debo tocar esos miedos como un terapeuta hace a veces: el psicoanalista. Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio, hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, social de los educandos, no importa que esté echado a perder, una de las tareas del educador es rehacer. El educador es también un artista, el rehace el mundo, el redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo”

Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

Un relato biográfico es un documento que recoge la narración de una experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras. Es un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo. Respecto a la autobiografía es preciso decir que también se le denomina historia de vida. El francés Philippe Lejeune (1966) define la autobiografía como un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, en tanto que pone el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad” (p. 169).

Se parte de la idea de que lo narrado en la autobiografía es verídico ya que se trata de la vida de quien la escribe y en ella su autor expresa libremente sus experiencias o sentimientos. Se trata de una narración de carácter hondamente personal e íntimo pues son sucesos muy personales por los que ha pasado en el transcurso de su vida.

OBJETIVO

Elaborar un proceso de reflexión y re-creación de sí mismo a partir de la elaboración de tres versiones de un relato autobiográfico a lo largo del curso, teniendo como eje central por qué y para qué decidí estudiar una licenciatura (según la disciplina de cada uno: matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, etc.).

Versión 1: 5% (la nota se da si se entregó en la clase 2 del bloque 1)

Versión 2: 15%. Se debe entregar entre el 23 de abril de 2019 y el 13 de junio de 2019 (fecha límite). Debe entregarse escrita en computador impresa en el horario de clase con el siguiente encabezado: asignatura, licenciatura, nombre completo, fecha, relato autobiográfico, versión 2.

Versión 3: 25%. Se debe entregar el 4 de julio. Debe entregarse escrita en computador impresa en el horario de clase con el siguiente encabezado: asignatura, licenciatura, nombre completo, fecha, relato autobiográfico, versión 3 (15%). Adjunto a la versión 3 se deben entregar todos los soportes para hacer ésta (memorias, ejercicios de clase narrativos, versión 1 y versión 2, etc.). Se entrega como un portafolio (10%).

PLANOS O DIMENSIONES DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL RELATO BIOGRÁFICO

HISTORIA: ¿Qué cuenta? El eje entonces sería considerar lo que Bruner llama el yo transaccional (identidad, autoestima –agencia y valoración-), contemplando las transformaciones en la reflexión del “por qué y para que quiero ser licenciado en_____ “en las tres versiones que el estudiante presenta en el curso”

Según Bruner (1997) el Yo no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no solo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser y que puede resignificarse a partir de las narraciones personales como autobiografías.

No somos dueños de las interacciones precoces que modelaron nuestro temperamento y nos hicieron sensibles a determinados hechos e indiferentes a otros. Y sin embargo la convergencia de todos estos factores determinantes, caóticos proyectará en nosotros el filme que elaboramos de nosotros mismos y que llamamos la historia de mi vida (Cyrulnik, 2009, p. 103).

NARRADOR: En este caso, la narración se genera desde el punto de vista de algún personaje, por lo que los hechos son contados desde su propia experiencia. A esta categoría pertenecen los narradores homodiegético protagonista y testigo. Puede introducirse segmentos en segunda y tercera persona, pero debe primar primera persona, narrador homodiegético.

DISCURSO: Riqueza lexical, Coherencia, Cohesión del texto, Ortografía, uso de signos de puntuación. Manejo de párrafos.

TEMA O TÓPICO: Por qué y para qué quiero ser licenciado en_____

DIMENSIONES A TENER EN CUENTA EN LA HISTORIA

1. Resignificación del Yo como contenido

A- AGENCIA

La agencia del Yo proviene de la sensación de poder ejecutar acciones por nosotros mismos, de tal manera que cada individuo se percibe a sí mismo como agente y desarrolla un sistema conceptual de encuentros agenciales con el mundo, organiza un registro que está relacionado con el pasado (memoria autobiográfica) pero que también está extrapolado hacia el futuro, un Yo con

historia y con posibilidad, un Yo que se desborda hacia las cosas y las actividades. La agencia implica no solo la capacidad de iniciar, sino también de completar nuestros actos, también implica habilidad o saber-como. El éxito o el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona y la escuela es donde el niño se encuentra con estos criterios por primera vez.

En los relatos se verá cristalizado en: - **¿Cómo somos respecto al tomar acciones por los que queremos?**

- *Lo soñamos solamente y no hacemos nada*
- *Lo soñamos, lo iniciamos y lo abandonamos*
- *Hacemos sin soñarlo, porque toca (locus de control: interno – soy fuente - o externo – soy víctima)*
- *Lo soñamos, los hacemos, lo mantenemos y lo terminamos.*

Indicador escritural - ¿Qué y cómo aparece esta dimensión en tu relato en la 2ª y en la 3ª versión?

B. VALORACIÓN:

En la valoración no solo se experimenta el Yo como agente, se valora también el logro de llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El Yo va tomando cada vez más el sabor esas valoraciones. A esta mezcla de eficacia y auto-valoración la llama “autoestima” Bruner, (1997). Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance. Se trata de identificar el Yo autopercebido (¿cómo me veo?) Y el Yo percibido por otro (cómo me ven los demás y cuáles son mis resultados).

Indicador escritural – ¿Incluyes afirmaciones de autovaloración?, ¿valoraciones de Otro significativos?, ¿Qué peso tiene cada uno?

Otros Aspectos

La versión 3 debe ser entre 3 y 6 cuartillas, hoja carta, interlineado 1.5, Arial.

Se pueden anexar a estas cuartillas

- *Fotografías e imágenes de soporte*
- *Epígrafes*

Anexo 6. Relato Biográfico- Formato Escrito



Una historia, muchos sueños y una sola elección de vida

Por: Yurely Vargas López

Estudiante de Licenciatura en matemáticas
Universidad del Tolima

La mayor parte de la vida el ser humano está planificando el futuro, intentando superar ciclos e ir encaminando el destino al que se desea llegar, pero como bien lo dice una canción; “la vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida”, detener el tiempo y pensar que esa frase que entonamos sin sentido alguno es totalmente cierto e indiscutible o por lo menos eso nos dice Rubén Blades, quien paradójicamente dice verdades entre canto y letras. Planificar nuestros sueños no significa tener el futuro garantizado; caminar, intentar, herrar, y volver a caminar es aprehender. Ser responsable y consciente de la vida es forjar carácter y actitud. No imaginé que hoy al estar escribiendo estas líneas me estuviese formando como Licenciada y menos en la disciplina de las Matemáticas.

Yo era una niña con crespos intensos, un color de piel morena que a metros de distancia me identificaba, contextura delgada y que hoy con 21 años de edad mis crespos son menos intensos, ya no tan definidos, mi color de piel ya no es tan moreno, sino como muchos dicen al verme “*piel canela*”, conservando mi contextura. Nací en el seno de una familia humilde, soy la hermana mayor de 5 hermanos; dos por parte de papá: Freiman Vargas y Wilfran Vargas, dos por parte de mamá: Alexandra Vargas y Jonathan Rojas. Soy oriunda del departamento del Cauca, más exactamente del municipio de Páez Belalcazar. Egresada de la Escuela Normal Superior de Ibagué a la que le hago honor llevándola en mi corazón.



Mis padres bautizándome, 1997.

La negrita, es la manera tierna que utiliza mi familia para referirse a mí. Me caracterizo por ser noble y hogareña; siempre he pensado que la familia es la fortuna con la que todo ser humano nace, pero pocos descubren ese tesoro y disfrutan esa fortuna. Tuve una infancia diferente a la que toda mujer hoy en día relata; jugar con sus muñecas, a la locita o a la doctora, tal vez nunca tuve estos juguetes porque no me llamaron la atención.

Mis gustos eran gustos de adolescentes (juegos que llevaran adrenalina y penitencias), recuerdo que esperábamos que llegara la noche para salir de nuestras casas e irnos a recorrer el pueblo en nuestras bicicletas, haciendo que nuestros padres salieran preocupados a buscarnos, porque se llegaba la media noche y no nos entrábamos a dormir. Jugábamos al ponchado, a la lleva, corríamos como locos por las calles de mi bello pueblo; calles pavimentadas, casas con fachadas desgastadas, hermosos paisajes naturales; ríos, quebradas, lagunas, etc. Gente noble, carismática y servicial. Me gustaba estar rodeada de personas de más edad, me sentía “grande” y “madura” por tener amigos con 12, 13 años y yo con tan solo 7 años.

A mis 7 años de edad ya tenía responsabilidades a parte de ir a la escuela; ayudaba con los quehaceres de la casa, de vez en cuando llevar a mi hermanita al jardín e ir a recogerla. Mi infancia no fue fantasiosa; la realidad me llevó a madurar

desde muy pequeña. Desde que nací convivo con mi mamá y mis hermanos (Alexandra y Jonathan), en ese entonces solo con Alexandra. Mi madre, por ser cabeza de familia debía trabajar muy duro para brindarnos un bienestar estable en el que no existiera la palabra necesidad.

En el año 2005, por primera vez asistí a un centro educativo a la Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro, Belalcázar, Páez, Cauca; entusiasmada entré al primer grado de básica primaria (1º). Ingresar a preescolar era imposible, estaba muy grande en edad y físicamente (siete años y medio), durante ese primer nivel y los dos siguientes me destaqué como una estudiante excelente; competitiva, responsable e inteligente (en todos los periodos de cada grado de primero a tercero ocupé el primer puesto). Las manualidades, como: recortar, dibujar, colorear no son mi habilidad, el no haber cursado preescolar me ha pesado para la formación pedagógica que llevo, al momento que un estudiante me pide el favor de recortar algo o de realizarle un dibujo, me siento incapaz, por no tener motricidad fina para realizar esas tareas sin dificultad alguna.



https://www.youtube.com/watch?v=LWN-z_1ruRf



Mi primera escuela en el año 2008, la avalancha acabó con ella.

El 20 de noviembre del año 2008, el Volcán Nevado del Huila hizo una erupción, la cual provocó una avalancha y ocasionó daños materiales en el municipio; derribó por completo la escuela.

Desde muy niña quise estudiar en esa escuela, quizá porque una gran parte de mi familia es egresada de una Normal y no quise ser la excepción, aunque soy la primera de ellos que continuó la formación. A finales del año 2007 con 9 años de edad mi vida daría un cambio de 180°, mi madre encuentra la oportunidad de una nueva vida en Ibagué y no lo pensó dos veces para viajar a esta ciudad; “mis hijos tendrán un mejor futuro; podrán tener una mejor educación, estudiar en la universidad, algo que no pasará si continúo viviendo acá”. Hoy considero que es la mejor decisión que mi mamá ha podido tomar. Mi hermana y yo conoceríamos nuestra nueva escuela y tendríamos un nuevo hermano (Jonathan).

La escuela de Modelia a diferencia de la Normal era pequeña, de a salón para cada grado, pocos maestros, cada uno de ellos con una pedagogía diferente a la que yo no estaba acostumbrada, la Normal por ser una institución vicentina estaba rodeada de monjas, con una disciplina exigente y un gran sentido de pertenencia por la institución, conservar las instalaciones de la escuela, tratar de hacerla ver limpia; sin arrojar envoltura de los dulces al piso, no se podían rayar las paredes y portar el uniforme como se debía; con respeto, bien presentados, las mujeres; falda hasta las rodillas, la medias debajo de las rodillas, camibuso por dentro de la falda y los hombres; camibuso, pantalón, zapatos cafés y medias blancas

A la escuela Modelia llegué a hacer grado cuarto, mi profesora sería Ruth Dorany Pinzón, me agradó, porque tenía el mismo apellido de mi papá, además su sonrisa y sus fuertes carcajadas no hacían aburridas las clases. Todas las mañanas debíamos realizar lectura de una de las historias del libro *“fabulas de Esopo”*, hacer un recuento, dibujos y por ultimo sacar una moraleja, aunque fue algo nuevo para mí, no se me dificultó mucho; leer y escribir ha sido mi habilidad. Dorany, fue una docente que siempre nos inculcó tener buena letra, por ende buena ortografía y como le cumplía esas características, cogía mi cuaderno de ejemplo y les llamaba la atención a mis compañeros por no aplicar lo que nos enseñaba clase tras clase. Me llamaba *“la niña nueva”* y decía *“tiene una letra clara, grande y redonda; letra bonita y fácil de entender al momento de leerla”*, con el fin de que mis compañeros mejoraran su caligrafía.

Mi historia en la Escuela Modelia fue hasta finales del año 2012, ahí ya tenía 15 años de edad, la niña con excelencia académica y buena conducta estaba desapareciendo; el ser *“compinchera”* me llevó a bajar mi rendimiento académico y el disciplinar. Los maestros le llamaban mucho la atención a mi mamá por mi mala conducta; ya no sabían que hacer para que yo dejara mis amistades y diera rendimiento en las áreas de aprendizaje. Mi madre ya no quería seguir viendo mi mala conducta, mi bajo rendimiento académico, y sobre todo que me alejara de las amistades que tenía, pensó que con buscarme otra institución iba a cambiar mi ambiente, y decidió matricularme en la ENSI (Escuela Normal Superior de Ibagué). Fueron días de largas filas, cantidad de cuadras caminadas y muchas madrugadas para lograr un cupo en la Normal. Fue una de las mejores elecciones que mi mamá ha podido hacer, hoy con el corazón hinchado de orgullo y con una sonrisa de oreja a oreja que se hace en mi rostro al recordar, le agradezco.

En el año 2013 ingresé allí, conocí a las personas que hoy en día son mis amigos: Felipe Monroy, actualmente vive en Dallas Texas - Estados Unidos y estudia Medicina, Diana Carrión; estudia Comunicación Social en la Universidad Uniminuto, Laura Quintana; estudia Derecho en la Universidad de Ibagué, entre otros, a los maestros que hoy admiro y deseo ser como ellos a futuro, como: Aida Astrid Obando Rodríguez, Hilda Lucia Flórez; maestras del PFC (Programa

de Formación Complementaria), Dimas Patiño; Coordinador de la Sede Antonio Nariño de la Normal.

Sus métodos de enseñanza, su sabiduría y paciencia me motivaron a continuar con este proceso de formación y reflexionar para cuando esté ejerciendo la docencia, no repetir el modelo tradicional que se ha venido implementando en la enseñanza. En la Normal me formé con valores, aprendí a aceptar la realidad de lo que soñamos, pero por cosas de la vida tenemos que desenvolvernos en otra (resiliencia). Ahí terminé mi básica secundaria (9º) de ese grado cursado no hay mucho por escribir y hago poco esfuerzo en recordar sobre él; fue un año en el que solo interactué con los contenidos de las asignaturas, como: Química, Inglés, Música, etc. Tratando de adaptarme al cambio de escuela, la anterior era más “relajada” y las asignaturas ya mencionadas no las había visto académicamente, debía exigirme, realizar todas las actividades que los maestros dejaban, estudiar bastante para las evaluaciones, que la diferencia de calidad entre las instituciones no afectará mi año de escolaridad, para que mi mamá viera que el cambio de institución si había servido; mejorando en las notas, con las responsabilidades académicas, ocupando uno de los primeros puestos y así fue; ocupé el puesto número 5 de 36 estudiantes en el primer periodo.



Mis amigos de la ENSI, 2019.

Empezando un nuevo año, 2014, pasé al grado decimo del cual tengo recuerdos, vivencias y sueños por relatar, por primera vez debía enfrentarme a las prácticas (experiencia que me permitía ejercer el rol de profesora) y todo lo

demás que caracteriza la Normal, que la diferencia de las demás instituciones del país, dicho de otra forma; la pedagogía que a su vez contiene planes de clase, protocolos, reflexiones (diarios de campo), teorías de exponentes de la pedagogía, como: Paulo Freire, María Montessori, John Dewey, Juan Amos Comenio, etc. Elementos que hacen parte de la formación de la ENSI, ahí contaba con 17 años de edad, lo cual tenía comportamientos “aniñados”, pero el rol que debía ejercer en ese grado me “obligaba” a tener que comportarme como tal, siendo comprometida, para asumir con responsabilidad las Prácticas Pedagógicas.

Recuerdo que me atemorizaba pensar en las Prácticas, estaba a la expectativa del colegio que me fuera asignar la maestra de Práctica Pedagógica e Investigación: Deisy López, proceso que implicaba llevar a la praxis todo lo que ella nos había enseñado sobre la Ruta del cuento, del juego... y lo más importante cumplir con todo los aspectos que contenía la ficha de evaluación, instrumento que le permitía a la maestra acompañante calificar mi trabajo en el aula y a la maestra de Práctica supervisar mi trabajo, evaluando de 0 a 5.0; dominio conceptual, presentación personal, uso de material didáctico (recursos), etc. Elementos que me hacían sentir insegura para el momento que debiera ir al campo de práctica, pero no fue así. El Liceo Nacional fue la primera Institución Educativa que visité y en la que ejercí el papel de docente en el grado 4º.

Los nervios, la imaginación e inseguridad son la mayor debilidad del ser humano, creí que no sería capaz de poder lograrlo, de culminar con buenos resultados este proceso, porque vi la enseñanza como algo inalcanzable, que esto no era para todo el mundo, no lo es, pero solo se sabe si se vive. Para ser mi primera experiencia no me fue tan mal, tuve buena calificación por parte de mi maestra acompañante (4,5), también por parte de mi maestra de Práctica (4,7). Teniendo en cuenta que en la Normal las Prácticas son de responsabilidad, exigencia, lo que implica que si se pierde, se pierde el año escolar, las Prácticas son el 50% de nota de la materia, el otro 50% son los planes de clase, diarios de campo y protocolos que se realizaban a partir de la Práctica Pedagógica.

A los 17 años de edad estaba pensando en mi futuro, en formarme como Filósofa; comprendía las teorías de los filósofos, como: Platón, Sócrates, Aristóteles y debatía con mis compañeros, con el profesor de Filosofía los planteamientos de cada uno de ellos, se me facilitaba entenderlas y deseaba estar inmersa en ella, pero como ya he venido mencionando; planear el futuro no garantiza que eso seamos con el pasar del tiempo. Las vivencias, las relaciones interpersonales a veces nos llevan a cambiar de perspectivas. Empezando el año 2015, mis pensamientos, anhelos e intereses cambiaron y me llevaron a querer tener otro perfil de vida; formarme profesionalmente en Administración de Negocios Internacionales, es ahí donde la pedagogía deja de ser mi prioridad y empiezo a verla como un deber académico, más no como una vocación, dejando a un lado la idea de continuar en el PFC.

En grado undécimo seguían las prácticas pedagógicas, y requerían más responsabilidad, más dominio en el quehacer docente, por la experiencia ya vivida, así sintiera que la enseñanza no era lo mío, debía responder con carácter al rol que estaba ejerciendo. Actuar como si no tuviera buenas bases implicaría a que mi rendimiento fuera bajo y que mis maestras acompañantes no tuvieran buen concepto de mí, por lo mismo me destaqué y logré obtener buen rendimiento en el desarrollo de las prácticas (5.0), pero por mi mente no dejaba de pasar la idea de que enseñar no era lo mío; estar frente a una gran cantidad de estudiantes, estar pendiente de su conducta, de la responsabilidad de los padres con ellos, identificar las necesidades e interés de las niñas/ niños sentía que no era mi vocación, aunque todos los títulos que he logrado obtener durante el proceso de mi escolaridad van dirigidos a la educación: Diplomado en enseñanzas de las ciencias basadas en la indagación, realizado en la universidad de Ibagué, Diplomado de inglés comunicativo y orientación didáctica para docentes, aprobado en la Normal y el Modulo básico, intermedio y avanzado de informática, certificado en la Corporación Unificada Nacional (CUN).

Cada vez se hacía más intenso el anhelo de querer estar en la universidad realizando la carrera de Negocios Internacionales y no lo veía imposible, ni le encontraba excusa alguna para no querer hacerlo, hasta que llegaron las dichas pruebas saber 11°. No obtuve el puntaje para ser admitida en la carrera que quería, es en ese instante donde todo lo que planifiqué y visualicé ya no sería. Sentí que mi mundo se acababa, que no valía la pena soñar; ver a mis compañeros becados por el programa “Ser Pilo Paga”, para ir a estudiar a las mejores universidades del país, otros que tenían el privilegio de pagar una universidad privada y yo... solo tenía la oportunidad de estudiar en la Universidad del Tolima (UT), oportunidad que veía perdida e inalcanzable por el resultado del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), sintiéndome en el limbo, sin encontrarle un horizonte a mis sueños, cuestionándome de qué hacer una vez terminara el año y me graduara de 11°, aunque estaba algo desanimada, no aceptaba la idea de no poder estudiar Negocios, continué con la idea de que si estudiaría Negocios o por lo menos hasta que terminara el año, y así la frase de nuestra promoción iba cumpliendo su objetivo: **“todos a bordo, el barco de nuestros sueños está a punto de partir”**.

Cada uno se encaminó a buscar su sueño a hacerlo realidad; unos cambiaron de ciudad a Medellín, Bogotá, otros dieron por terminada su historia en Colombia y fueron en busca de una nueva vida a Estados Unidos, otros pocos como yo continuamos en esta hermosa ciudad, tierra de grandeza vestida de Ocobos.

Mis excompañeros, lograron hacer realidad su sueño profesional de estudiar Medicina, Derecho, Finanzas, Ingenierías, Nanotecnología, Negocios

internacionales, entre otras profesiones. Así como muchos escogieron una carrera diferente a la educación, yo también lo quería y no perdía las esperanzas de poderlo hacer.

A finales del año 2015 seguía con la idea de estudiar Negocios, pero la realidad de la universidad pública; si no se tiene un buen puntaje, no se puede acceder a los programas que oferta, situación que me llevó a desistir de ello. Mi anhelo de estudiar Negocios no me permitió pensar que otra carrera querría en mi vida. En ese momento se suma la presión de mis padres cuestionándome sobre que quería para mi vida, ya no había tiempo de pensar en otra posibilidad o en otro campo de educación superior, es ahí donde decido hacer grado 12º y 13º; era la única institución de Educación Superior con cupos disponibles.

Mi 2016 tenía un nuevo horizonte; Maestros en Formación, programa de formación complementaria de la ENSI en el que me inscribí, para continuar estudiando. A pesar de que ya venía con formación pedagógica sentía que me estaba enfrentando a una nueva aventura académica, y lo era. Ya no sería practicante de bachiller, sino una maestra en formación, Normalista Superior, con idoneidad para la enseñanza en el grado preescolar y básica primaria, con conocimiento disciplinar y pedagógico, con destreza para la lúdica y buen manejo de la didáctica.

Los rumores del pasillo de la Normal sobre los del PFC me inquietaban, “los estudiantes del ciclo no duermen por estar realizando planes de clase, preparando material para las prácticas, los maestros les exigen mucho, porque deben ser buenos”, me llevaban a pensar que ese proceso de formación iba a ser muy difícil para mí y más si no era mi vocación, sin embargo me arriesgué e hice parte del ciclo complementario, ahora pensar que es la mejor experiencia de mi vida; tuve la oportunidad de interactuar con estudiantes de grado preescolar, primero, tercero y quinto. Estar con ellos en las prácticas aprendí que ser maestro es bonito, no es fácil este proceso, mucho menos enriquece, pero la satisfacción de crear sonrisas, de dejar huellas en los niños es gratificante y no tiene precio.



Práctica con niños del ITEE, 2017.

Aunque al comienzo renegué de este camino que estaba emprendiendo por no estar formándome en otra carrera que no fuese enseñar. Hoy valoro y me enorgullece haber elegido el Programa de Formación Complementaria como parte de mi formación profesional. Distinguí a buenas personas; con propósitos e intereses de vida, aunque muchos estuviéramos formándonos en algo que no queríamos, esto nos convirtió en personas con humanidad e integridad, siendo útiles para la sociedad y querer seguir formándonos como profesionales. Sin contar con la mala experiencia que tuve en una de las prácticas de grado 3º; la maestra acompañante poco valoraba mi trabajo en el aula y fuera de ella, algo que provocó un pensamiento negativo sobre este proceso, llegar a pensar que ser docente no era lo mío. Al graduarme como Normalista Superior las experiencias negativas influyeron más en mí que las buenas experiencias, para no querer continuar en el campo de la Educación, pensando que al momento de ingresar a la universidad no iba a ser parte de la facultad de educación.

Presenté nuevamente las pruebas saber 11º, queriendo poder entrar a Negocios, pero el resultado fue el mismo que obtuve en el año 2015, y por un momento pensé que porque había tenido buen desempeño en las prácticas podía seguir en el campo de la educación licenciándome, renunciando a cualquier otra profesión, y considerando por una vez que no podía escapar de la docencia, pero solo lo pensé. A finales del año 2017 al terminar el PFC, conseguí un trabajo en

el cual debía desempeñarme como asistente del Concejal Jorge Bolívar Torres, interactuar en los temas políticos; asistir a las sesiones del concejo, hacer campaña de comuna en comuna, distinguir a personas importantes, como: al representante de la Cámara del partido Conservador; José Hernández Choco, a empleados de la Gobernación, al Alcalde e interactuar con ellos. Estar en la oficina de la Casa Conservadora atendiendo a personas con problemas en las EPS, entre otras tareas, me llevaron por el gusto del Derecho, sentí que era en esa disciplina en la que me sentía plena y no había otra cosa en la que pudiese desempeñarme mejor.

Pero de nuevo la frustración invadía mis deseos de querer formarme profesionalmente, se acercaban las inscripciones en la universidad del Tolima (calendario B – 2018) no sabía si continuar con mi formación pedagógica o empezar de cero en el campo de la abogacía, sintiéndome plena y con satisfacción por estar adquiriendo saberes en el campo de mi interés, pero como lo he venido mencionando; el querer soñar con algo o planificar nuestro futuro no nos garantiza que eso sea, por más que quise evadir la docencia no fue posible. Me inscribí para el programa de Derecho en la universidad del Tolima, al igual que para el programa de Lic. En Matemáticas, por si no llegaba a pasar a Derecho, aseguraba el cupo en la universidad con la Licenciatura. Para ingresar al programa de Derecho presenté problemas que en el momento me era difícil hallarle una solución (pertenezco a una etnia indígena del resguardo de Talaga, Cauca, me inscribí por caso especial, para poder aplicar al programa, pero en el registro de la universidad no aparecía como caso especial, lo cual no fui admitida).

Pensé en la formación que llevaba y todo lo que había hecho para estar en otra carrera, pero por más que lo intenté no me fue posible dejar la docencia. Asumí que el destino lo quería así y continué con todo lo de la matrícula para el programa de Licenciatura en Matemáticas. He tenido momentos en los que quiero botar la toalla, pero recuerdo el esfuerzo que han hecho mis padres para yo estar estudiando y en el nivel académico que voy, a mi tío que es mi paradigma; siendo él tan joven con 24 años de edad, con su carrera profesional; queriendo tener un mejor estilo de vida y de superarse cada día más, esas cosas hacen a que no desfallezca y continúe en lo que ya elegí (mi estilo de vida), como dice T.S Eliot (1888 – 1996) “Indudablemente, una parte de la función de la educación consiste en ayudarnos a escapar -no del tiempo que nos toca vivir, pues estamos atrapados en él, sino de las limitaciones emocionales e intelectuales de nuestro tiempo”.



Normalistas Superior, 2017.

Ya viendo que no podía entrar a otra carrera y con el título de Normalista Superior, decidí empezar con la carrera “Licenciatura en Matemáticas”, antes de tomar la primera clase, supuse que las matemáticas no eran tan complejas como muchos decían, no soy buena para los números, menos aún para la disciplina. Los contenidos que incluye cada materia me atemorizan un poco, ya estando en el desarrollo de la carrera la frustración empieza a afectarme emocionalmente, y psicológicamente; mi estado de ánimo empezó a cambiar, en todo momento estaba estresada y pensativa, por muchas ocasiones pensé en cambiarme de carrera, sintiéndome “bruta” e “impotente” con los números.

Hoy, 01 de julio del año 2019, quiero y pienso que puedo terminar con esta profesión que elegí. No hay más anhelo y prioridad en mi vida que terminar este ciclo y formarme cada vez más en el campo de la educación, cumpliendo mi sueño; ayudar a todos los niños que estén en situación de vulnerabilidad y llenarlos de amor, para eso necesito conocimiento y estabilidad económica; por medio de la enseñanza puedo identificar en ellos sus necesidades, intereses, y problemáticas a las que se enfrentan en su diario vivir; en el aula puedo convivir con ellos, brindarles confianza, afecto y apoyo incondicional. La estabilidad económica para ayudar a esos niños que por falta de dinero dejan la escuela para trabajar y ayudar en sus casas, no ven la implicación que esto causa en ellos. Los daños en los niños pueden ser irreversibles, tanto en la salud como en el desarrollo físico y mental, trayéndoles graves repercusiones en el futuro.

La docencia es ese campo que me permite interactuar con un sinnúmero de personas; niños, adolescentes, adultos y hasta personas mayores que me enseñaran a entender el significado de la palabra humanidad y entender la

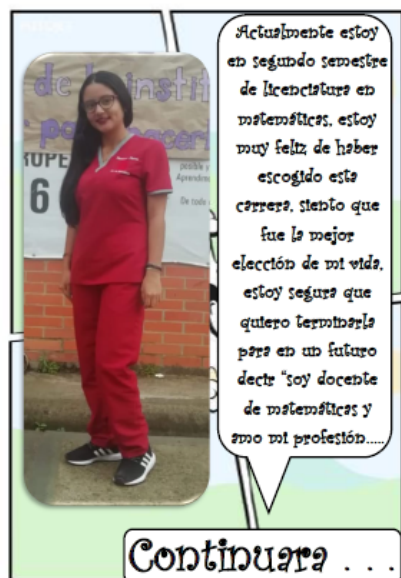
importancia de ayudar a los demás, me permitirá sentirme satisfecha, así haya querido otro estilo de vida años atrás e inclusive meses.

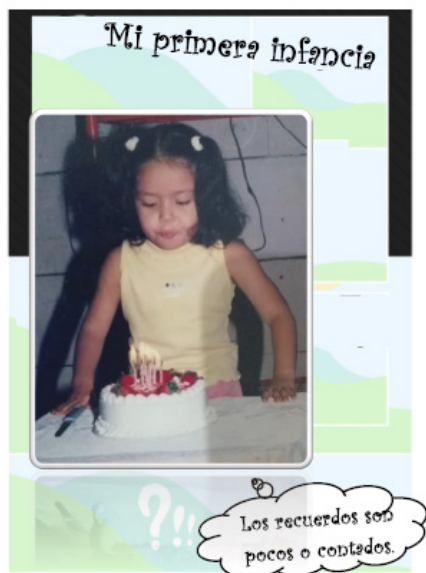
Las matemáticas al comienzo fueron mi frustración, ahora es la profesión con la que acepté casarme por el resto de mi vida, es una disciplina que hace sufrir cuando no se entiende su lenguaje o no se halla el resultado de un problema o una situación, pero también da una satisfacción inexplicable cuando se halla algún valor o se le encuentra el resultado a alguna operación. A parte es un área que le permite al ser humano desarrollarse en todos los campos; a donde vaya o para cualquier acción que haga el ser humano ellas van a estar presente. Licenciarme en Matemáticas será satisfactorio y una prueba de que lo imposible es posible es dejar de pensar que si se quiere una carrera y si no es esa, no se puede estar en otra; los riesgos tienen su premio y la satisfacción sí que sabe bueno.



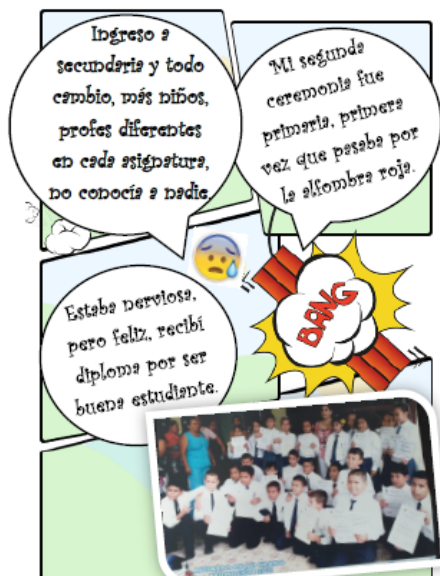
Liceo infantil grandes personitas, 2019

Anexo 7. Relato bibliográfico- Estilo Caricatura









Anexo 8. Relato biográfico- Formato escrito derivado de la caricatura



Mi vida en una breve historieta

Por: Lauren Vanessa Torres Tinoco

**Estudiante Licenciatura en Matemáticas
Universidad del Tolima**

Yo soy Lauren Vanessa Torres Tinoco, nací el 31 de marzo de 2001 en Honda – Tolima, mis padres son Álvaro Torres Marín y Ana Yiver Tinoco Rojas y mis hermanos Brayan, Sebastián, Dayanna y Diego.

Durante mi primera infancia los recuerdos son pocos o contados, mis padres decían que yo era demasiado tímida, no me gustaba mucho interactuar con la gente y me encantaba ver televisión, yo recuerdo que en la guardería tenía pocos amigos y era muy peleona, una vez agredí a un compañero enterrándole la punta del lápiz solo por quitarme mi puesto. Recuerdo cuando me gradué de guardería, fue mi primera ceremonia, había muchas bombas azules y blancas y mi mama me felicito.

Ingresa a los 5 años a preescolar en la Institución Educativa Técnica General Santander en ese entonces estudie en una sede que tenía solo primaria y era una sede llamada Alto del Rosario, para mi fui una etapa dura, aunque venia acostumbrada de la guardería aun no asimilaba el quedarme sola, además eran niños que yo ni conocía, recuerdo mucho mi primer día de clase, mi mama me llevo y al despedirse, lloro demasiado no quería estar ahí.

Al ingresar a primero cambiamos de profesora ella se llama Fanny para mí la mejor profesora que me hubiese tocado, ella era amable y aunque estricta y

exigente hacia que mis días en el colegio no fueran feos, fue mi profesora durante toda mi primaria, me encantaba que fuera mi profesora aprendí mucho de ella, para ella nosotros éramos sus hijos, nos daba premios, nos hacía fiestas, del niño, Halloween, amor y amistad, de las mamitas; pero si nos portábamos mal ya no nos hacía nada. Ella hizo que me gustaran las matemáticas ya que siempre nos decía que era algo que veríamos toda la vida y teníamos que aprenderlo correctamente.

Nunca fui ni soy de grandes amigos en ese entonces tenía una amiga Audynelly con ella hacia todo y manteníamos juntas en todo momento era como mi mejor amiga. Cuando me gradué de quinto mi segunda ceremonia fue muy hermosa recuerdo que fue la primera vez que pase por la alfombra roja sentía nervios y había mucha gente, me dieron diploma por buena estudiante, yo me sentía muy feliz y ansiosa por ingresar a sexto y empezar mi secundaria, además que ya no estaría en la misma sede, sino que entraría a la sede central de la institución.

Cuando por fin ingrese a sexto ese primer día de clase en un nuevo colegio, con muchos niños más que en el otro, pero yo me sentía demasiado feliz porque iba a empezar otra etapa en mi vida. Ese día nos hicieron formar con otro grado que también ingresaba a sexto y por estatura yo quede muy adelante y mi mejor amiga quedo más atrás, en ese entonces fue cuando nos separaron de salón, yo quede en uno donde no conocía a nadie, sentí que ya no iba a ser tan bueno pues quedo sola en un salón no me lo esperaba, ese día hable con unos compañeros, pero de igual manera quería que ella se pasara de salón algo que no se pudo.

Al ingresar a las clases fue algo extraño, pues había un docente por cada materia eso era algo nuevo para mí, mi directora de grupo era una docente muy amable y excelente persona, durante ese grado me desempeñe muy bien en matemáticas, tenía buenas bases el profesor me felicitaba y decía que era una de las mejores de su clase. Cuando empecé grado séptimo ya sabía cómo eran las cosas ya tenía más amigos de mi grado y la que era mi amiga se alejó de mí porque conoció nuevos amigos. Durante ese grado no pasaron muchas cosas, había clases normal y me iba bien académicamente.

Al ingresar a grado octavo empecé a ver algebra y como mi profesor no era muy bueno explicando mi mama pagaba para que me dieran algunas clases de cosas que no entendía durante ese año ya tenía algunos amigos y todo iba muy bien. A comienzos de septiembre se murió mi abuela, fue algo demasiado doloroso para mí, ya que yo vivía con ella desde que nací, fue lo más duro que me pudo pasar, estaba muy triste ya no quería seguir estudiando empecé a bajar mi rendimiento académico. Recuerdo mucho que ya no me gustaban ni las clases de matemáticas no quería hacer nada, a tal punto que llamaron a mis papas al colegio y un profesor hablo conmigo, ese año terminé demasiado triste. Cuando ingrese a noveno me encantaron los temas que vimos durante todo el año de matemáticas

y además de eso el profesor era excelente, nos explicaba perfectamente, me encantaban esas clases, además me fue muy bien.

Al empezar otro año escolar estaba ansiosa ya que sería grado decimo y desde que estoy pequeña mi hermano mayor decía que era algo complicado, ya que el colegio tenía énfasis en agroindustria alimentaria y era de dedicarle mucho tiempo, además yo lo veía haciendo trabajos todas las noches, incluso a veces pasaba derecho sin dormir, pero aun así estaba muy feliz porque ya me faltaba muy poco para graduarme. Durante este año las materias que vimos fueron más que las pasadas, empecé a ver física y química, filosofía y además de eso procesos que también iba ligada con clases del Sena en horas de la tarde, la intensidad horaria había cambiado bastante a lo que yo venía acostumbrada, pero aun así no se me dificultaba.

En el colegio en articulación con el Sena funciona un prototipo de empresa así que hacían elección de distintos cargos al que yo me postule de líder financiera, cargo al que mis docentes encargados del proyecto estuvieron totalmente de acuerdo. Al realizar la entrevista obtuve el cargo y durante este año manejé los ingresos y salidas monetarias de la empresa, fue una muy buena experiencia. Al finalizar el año un poco más ansiosa que el pasado porque sería mi último año en el colegio, pensaba que haría después, que estudiaría al terminar, aun no tenía claridad de las cosas.

Al empezar 11 el colegio estaba enfocado en que teníamos que sacar buen puntaje en el ICFES, era de lo que más se hablaba en la institución, pero muy pocos profesores nos ayudaban a prepararnos. Cuando lo presente estaba muy angustiada por los resultados, ya que esto me ayudaría a entrar a una universidad y continuar con mis estudios. Mientras estos llegaban yo continuaba cursando mi grado once, este año fue algo atípico ya que hubo paro de docentes de casi tres meses tiempo perdido para nosotros como estudiantes, ya que no veníamos a clase e incluso llegue a pensar que ya no me graduaría ese año y que probablemente nos tocaría repetirlo.

A principios del mes de octubre llegaron los resultados del ICFES, saque 295 puntaje muy bajo para aspirar a una beca, en ese entonces quería estudiar ingeniería civil pero sabía que era demasiado costosa, desde ese entonces empecé a mirar otras opciones con ayuda de un docente que siempre nos inculcaba seguir con nuestros estudios, en ese mismo mes empecé a ver opciones en la universidad del Tolima, no ofrecían la carrera que quería, pero mi objetivo era estudiar, en esta universidad ofrecían un tecnólogo llamado dibujo arquitectónico y de ingeniera y me llamaba la atención a lo que pague el pin sin decirle a mis papas, yo estaba emocionada pero al hablar con ellos no encontré una respuesta positiva, puesto que tenía que ir a otra ciudad en este caso Ibagué y no tenía familiares allí. A lo que mis papas decidieron no apoyarme, yo me sentí muy triste pensaba que ellos

no querían que yo continuara estudiando y que pretendían que me quedara en la casa, pero no era lo que yo quería. Llego el día del grado, el tercer grado de mi vida prom 2017, estaba muy feliz, festeje ese día con mis familiares, compañeros y algunos docentes, fue un día maravilloso.

Cuando empezó el año 2018 yo aún no tenía claro que iba a hacer con mi vida pensaba que ya era un semestre perdido en él había podido empezar a estudiar, hice algunas cosas en ese tiempo, como trabajar en un restaurante y una panadería para ahorrar el dinero, además seguí investigando sobre universidades.

En el mes de mayo empezaron otra vez inscripciones en la universidad del Tolima y debido a que había trabajado tenía algo de dinero ahorrado, ahora tenía que pensar muy bien qué carrera escoger pues la que escogí inicialmente ya no la quería, ya que era solo una tecnología y yo quería una profesional. Decidí pagar un pin de arquitectura ya que, aunque no pudiera estudiar ingeniería civil estaría en algo un poco relacionado y otro en licenciatura en matemáticas, aunque no me llamaba mucho la atención ser docente, me gustan las matemáticas. Durante la espera de los resultados hable con mis padres ya que una vez más lo había hecho sin consultárselos, mi padre no estaba para nada de acuerdo pero mi madre me apoyaba y eso me ponía muy feliz, dado esto continúe los procesos requeridos, salió el listado de admitidos y no pase en arquitectura pero si en licenciatura y ya para mí era algo, discutía con mi papa casi en todo momento por el no estar de acuerdo, aun así seguía con los requisitos papeles y demás cosas que exigía la universidad.

Cuando ya llego el momento de viajar estaba muy nerviosa no sabía si había sido una buena elección de mi carrera y de alejarme de mi familia, pero lo que si tenía claro era que tenía que estudiar, no quería quedarme sin hacer nada en la vida y esperar cualquier cosa para mi futuro. Llegue a Ibagué el 29 de julio de 2018 ya había arreglado donde viviría, estaba asustada, nerviosa en una ciudad que no conocía mucho pero feliz porque empezaría a estudiar, todo marchaba muy bien conseguí un trabajo para ayudarme con mis gastos, estaba muy feliz, al transcurrir el primer semestre empecé a conocer algunos compañeros que con el tiempo se volvieron mis amigos, me gustaban las clases me gustaba la universidad, me gustaba todo, lo único era que a veces me sentía demasiado solo y extrañaba mi casa y mi familia, hablaba con mi mama casi todas las noches, ella me daba alientos de seguir.

Al pasar el tiempo empecé a cogerle amor a la carrera, como teníamos nuevo plan vimos practicas desde primer semestre y aunque solo fuesen de observación, tener ya mi uniforme que me identificaba e ir a los colegios a ver a los niños me lleno de ánimo de seguir y de pensar que a pesar que no fue una de mis primeras elecciones y que tal vez la escogí porque no pase en otra, por algo pasan las cosas y que mi futuro estaba en ser docente y enseñar lo que me

apasiona “las matemáticas”. Debido a distintas situaciones que se presentaron en la universidad finalice mi primer semestre en el mes de febrero de 2019, pero sin importar esto yo estaba muy emocionada, me fue muy bien, además fue una experiencia muy satisfactoria, quería continuar. Mi papa en ese entonces ya estaba un poco más tranquilo, empecé a ver su apoyo, cuando viajaba a mi casa sentía el orgullo de ellos y eso para mí era fortaleza y ganas de no rendirme.

Actualmente estoy en segundo semestre de licenciatura en matemáticas, estoy muy feliz de haber escogido esta carrera, siento que fue la mejor elección de mi vida para mi futuro y estoy segura que quiero continuarla y terminarla para en un futuro decir “soy docente de matemáticas y amo mi profesión”.

Anexo 9. Textos y material audiovisual de consulta



Para consultar

Bibliografía de interés sobre los usos de la narratividad

- Abramwsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos aires: Paidós.
- Alvis, A., Duque, C. P. & Rodríguez, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 963-979.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama editorial.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los límites*. Buenos aires: Fondo de cultura económica.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ávila, R. (2014). *La escuela: lugar de encuentros y encontronos*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bruner, J. (1995). La autobiografía y el yo. En: *Actos De Significado* (pp. 109-144). Madrid: Alianza.
- Bustos, S. (1999). La autobiografía. Maestría en educación. Módulo de línea de investigación en convivencia y vida cotidiana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: javergraf.
- Cajiao, F. (2001). *La Piel Del Alma*. Bogotá: Magisterio.

- Calvos, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Revista Ocnos*, (7), 123-135. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.10/195
- Castañeda, E., Osorio, N., Fajardo, M. & Huertas, J. (2008). *Escuelas que educan y sanan*. Bogotá: Banco Interamericano de desarrollo – BID- Programa Japón- Universidad del Rosario- Universidad de Ibagué.
- Cifuentes, M. R. (2008). El Sí y el Otro en la constitución de la identidad: niñas, niños y adolescentes desvinculados del conflicto armado. *Revista Trabajo Social*, (10), 9-27.
- De la Paz, P. & Díaz-Burgo, M. V. (2013). El Trabajo Social con narrativas orientado a la resignificación con personas inmigrantes. *Portularia*, 13 (2), 39-47. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7152/Trabajo_social_con_narrativa.pdf
- Delory - Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-Proyecto*. Buenos aires: CLACSO.
- Duque, C. P., Vera, A. V. Perdomo, M. & Rodríguez, T. (2009). *Identidad narrativa en niños y niñas en situación de desplazamiento* (Informe de investigación). Grupo de investigaciones Edafco. Universidad de Ibagué, Ibagué, Tolima.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Hernández, F., Sancho, J. M. & Rivas J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Jurado, F., Lomas, C. & Tusón, A. (2018). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Lomas, C. (2002). *La vida en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria. Una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Kimpres Recuperado de: https://www.redlenguaje.com/index.php/publicaciones/colecciones-experiencias-pedagogicas/item/download/7_33f678194e504a3720c5692832d8fb99

- Mélich, C. J. (2004). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antropos.
- Parra, R., Parra, F., Vera, A. & Trejos, H. (2015). *La Escuela Total*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Perrusi, B. y Galvao, S. (1998). *Aspectos generales y específicos en la producción de textos*. Recife: Universidad Federal de Pernambuco.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: Consejo nacional para la lectura y las artes.
- Petit, M. (2008). *Dos o tres pasos hacia el mundo de lo escrito*. Bogotá: Asolectura.
- Pumares, L. (2000). *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ricouer, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rodari, G. (2009). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Del Bronce.
- Salazar, M. I. (2014). *La alegría de enseñar. Por una pedagogía poética*. Bogotá: Caza de libros.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia. En: P. Rodríguez y M. E. Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina* (pp.389-415). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vera, A., Parra, F. & Parra, R. (2007). *Los estudiantes invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Westerveld, M. & Gillon, G. (2002). *Language Sampling Protocol*. Document prepared by the Department of Speech and Language Therapy. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand. Recuperado de: https://www.saltsoftware.com/media/wysiwyg/reference_database/WandGLanguageSamplingProtocol.pdf
- Zambrano, A. (2000). *La Mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Artes gráficas del Valle.

LIBROS DE LITERATURA

- Campos Sagaseta, K. (2008). *Itxaso, diario de un bebe*. Editorial Tiempo de cerezas.
- Camus, A. (1996). *El Primer Hombre*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Carpentier, A. (1995). *Viaje A La Semilla*. En: *Guerra Del Tiempo Y Otros Cuentos*. Barcelona: Ed Alfaguara.
- Carver, R. (1984). *La Vida De Mi Padre*. Bogotá: Editorial Norma.
- Faciolince, H. A. (2006). *El Olvido Que Seremos*. Bogotá: Editorial Planeta.
- García-Márquez, G. (2002). *Vivir Para Contarla*. Bogotá: Ed Norma.
- Marías, J. (2000). *Vidas Escritas*. Madrid: Alfaguara.
- Pamuk, O. (2006). *Estambul: ciudad y recuerdos*. Barcelona: Editorial Random house Mondadori Ltda.
- Papini, G. (1959). *Figuras Humanas*. Barcelona: Luis De Caralt Editor.
- Papini, G. (1992). *Retratos*. Madrid: Editorial Mondadori.
- Pavese, C. (1981). *La Playa, Fiestas De Agosto*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Saramago, J. (1999). *El Equipaje Del Viajero*. México: Alfaguara.
- Savater, F. (1986). *La Infancia Recuperada*. Madrid: Alianza.
- Silva, A. (1998). *Álbum De Familia. La Imagen De Nosotros Mismos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ziraldó, (2000). *Una maestra macanuda (3ra ed.)*. Brasil: malhoramentos.

Filmografía recomendada

- | | |
|--|---|
| Al maestro con cariño- Gran Bretaña | Escritores de la Libertad- Estados Unidos |
| Descubriendo a Forester – Estados Unidos | Estrellas del cielo en la tierra- India |
| La clase – Estados Unidos | Billy Eliot – Gran Bretaña |
| Pride- Estados Unidos | La sociedad de los poetas muertos- Estados Unidos |
| Profesor Lazhar- Francia | |
| Ser y tener- Francia | |
| Front of the class (Al frente de la clase)- Estados Unidos | |



Claudia Patricia Duque Aristizábal.

Magíster en Psicología, U. del Valle. Psicóloga, U. Nacional. Profesora de planta, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Directora del Departamento de Psicopedagogía (2020). Investigadora grupo de investigación GES (Grupo de investigación en educación social) de la Universidad del Tolima. Entre sus publicaciones recientes está el libro “Mediaciones y procesos cognitivos implicados en la escritura académica en educación superior”. Ibagué: Universidad del Tolima. 2019
Correo: cpduquea@ut.edu.co



Yolanda Álvarez Martínez

Magíster en educación de la Universidad del Tolima, Máster en promoción de la LIJ – UCLM, España, Máster en Psicopedagogía U. de León, España. Licenciada en Español e Inglés Universidad del Tolima. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Maestra Compartir 2017. Catedrática U.T., docente I.E. Alberto Castilla. Entre sus publicaciones recientes está el artículo: “Tejiendo mi propia historia: Las narrativas en la resignificación del Yo transaccional”. En: Revista de la Red Pido la Palabra. Correo: ycalvarezm@ut.edu.co

“Siempre tendría que ser motivo de celebración y alegría la edición de un libro en el que se presentan trabajos y propuestas que son fruto de la experiencia directa y de la investigación de maestras altamente comprometidas con su tarea docente. Y este es el caso que nos ocupa. Las tres autoras de la obra que tengo el orgullo de presentar tienen una trayectoria que habla por sí misma, como se puede leer en la Introducción. Aúnan su pasión por la tarea educativa con la seriedad en la búsqueda –que eso es la investigación– de maneras mejores de acercarse a niños y niñas, adolescentes y jóvenes que conforman su audiencia y con quienes trabajan, enseñan y aprenden a su vez.”

“Nos encontramos, pues, ante un libro en que sus autoras son a la vez protagonistas de las experiencias que presentan, basadas en un trabajo enmarcado en la investigación-acción. Las propuestas que ofrecen en estos cuatro capítulos y sus correspondientes anexos sin duda servirán de acicate para promover maneras de abordar la narración en el ámbito educativo de forma más satisfactoria tanto por su eficacia como por la carga de afecto y la postura crítica que nos transmiten en sus páginas.”

Amparo Tusón Valls

ISBN 978-958-5151-75-8



9 789585 151758



Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD