

SERIE
LA SISTEMATIZACIÓN
COMO INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO
PARA TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer y escribir en la escuela *para la vida*

RUBY ESPERANZA ARIAS,
ANGELA PATRICIA VARGAS GONZÁLEZ
Y ZULMA PATRICIA ZULUAGA OCAMPO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN.
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer y escribir
en la escuela
para la vida

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN.
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer y escribir en la escuela para la vida

Ángela Patricia Vargas González, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo, Ruby Esperanza Arias

- © Ángela Patricia Vargas González, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo, editoras.
© Ángela Patricia Vargas González, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo, Ruby Esperanza Arias
© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Primera edición 2010

ISBN 978-958-716-343-8

Diseño y diagramación:

Mabel Ayure – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General

ÁLVARO MORENO DURÁN

Subdirector Académico

HERNAN SUÁREZ

Subdirector Administrativo y Financiero

GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR

Supervisora del proyecto

ANA BEATRIZ SÁNCHEZ CH.

Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación

Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la escritura

Coordinador del Proyecto: Mauricio Pérez Abril

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Ángela Patricia Vargas González

Milena Barrios Martínez

Patricia Niño Rodríguez

Maritza Mosquera

Catalina Roa Casas

Esta investigación se realizó en el marco del Contrato No. 131 de 2008, entre la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1

Tel: 3241000 ext. 9011

Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

Contenido

PRESENTACIÓN DE LA SERIE.....	5
“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”.....	7
INTRODUCCIÓN	9
Leer y escribir en la escuela para la vida	9
CAPÍTULO I.....	12
La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento.....	12
El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización.....	12
El enfoque	13
La práctica reflexiva	15
La sistematización como investigación.....	16
Construcción metodológica.....	18
Fase 1: proceso de selección.....	18
Fase 2: recolección exhaustiva de la información	20
Fase 3: organización, categorización y descripción de la información	20
Fase 4: definición de los ejes de sistematización	21
Fase 5: procesamiento y análisis de la información	23
Fase 6: producción de los materiales finales	26
Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer y escribir en la escuela para la vida, desarrollada por la docente Ruby Arias Cadena.....	27
CAPÍTULO II.....	33
Un camino, una historia	33
CAPÍTULO III	40
Enfoque conceptual y teórico: los presupuestos que guían la práctica.....	40
La importancia de la escritura colaborativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.....	43

CAPÍTULO IV.....	45
Leer y escribir en la escuela para la vida	45
La lectura en voz alta	46
La producción oral de textos escritos de manera colectiva como camino para llegar a la convencionalidad.....	47
La lectura de literatura infantil: para niños y padres	48
CAPÍTULO V	50
El camino de una experiencia pedagógica de aula	50
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	57
Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Leer y escribir en la escuela para la vida”	57
Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual “Leer y escribir en la escuela para la vida”	60

Presentación

La propuesta de esta investigación se enmarcó en las políticas establecidas en el Plan Sectorial de Educación del cuatrienio 2008 – 2012 en donde se promueve la *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a constituir a Bogotá como una Ciudad de Derechos a través de la puesta en marcha de proyectos y estrategias que susciten la elevación de la calidad de la educación, por lo que el Instituto definió como objetivo prioritario el desarrollo de Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera el plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las herramientas para la vida. Dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “Aprender a leer y escribir correctamente”, la cual les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en el que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida. En este contexto y dada la necesidad de revisar los sentidos y orientaciones de la enseñanza en las instituciones educativas, así como las reflexiones de los maestros y las distintas alternativas pedagógicas que plantean, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo que se ve reflejado en experiencias cuyo eje articulador ha sido el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Dando continuidad al eje temático en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con el ánimo de recoger, visibilizar y sistematizar experiencias en este campo, el IDEP se propuso *realizar una investigación que nos condujera a la identificación y sistematización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantada en colegios oficiales y privados de Bogotá*, incluyendo aspectos como: estrategias metodológicas que se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes áreas y ciclos del conocimiento, diseño de recursos o materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura, la promoción de la lectura y la utilización de las bibliotecas escolares.

Este libro es el resultado de la sistematización de una de las experiencias que dan cuenta de la sistematización como investigación colaborativa, donde la reflexión y el análisis son pilares fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento y para la transformación de la propia práctica pedagógica. Esta publicación, en conjunto con el video complementario, condensan la experiencia, resaltando, especialmente, los aspectos didácticos y metodológicos que sirven como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del leguaje. En ambos (este texto y el video) se recogen múltiples voces que permiten comprender la configuración de la experiencia: la voz de el o los docentes que lideran la experiencia, las voces de los estudiantes, las voces de otros docentes y directivas, algunas voces de expertos, entre otros.

El Instituto espera que el contenido de este libro redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Presentación de la serie *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”*

Este libro presenta uno de los seis productos que recogen los resultados de un proceso de investigación adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, para el IDEP, en el marco del contrato No. 131 de 2008. El proyecto se inscribe en la línea de trabajo que desde hace más de una década ha desarrollado el IDEP, orientada a promover entre los docentes y las comunidades académicas e investigativas de la ciudad y el país, procesos de investigación y sistematización que aporten conocimientos que contribuyan a la consolidación de la pedagogía y la didáctica como campos disciplinares con un estatus propio, y a las dinámicas de transformación de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes de la ciudad.

El proyecto consistió en identificar en Bogotá seis experiencias vigentes, que desde criterios como su consistencia interna, el reconocimiento por parte de la comunidad académica, los niveles de reflexión, fundamentación y difusión, así como la sistematicidad y rigurosidad que las constituyen, las señalan como experiencias destacadas. Para este efecto, se revisaron diversas fuentes como publicaciones, resultados de premios, convocatorias, presentaciones en congresos, la pertenencia a Redes y/o grupos de investigación o reflexión, entre otras. Desde esas fuentes se realizó la primera selección de un corpus de experiencias, cuyas producciones académicas fueron leídas y analizadas por el grupo de investigación, y por pares académicos, para seleccionar algunas, susceptibles de ser tomadas como objeto de sistematización.

Las experiencias seleccionadas fueron presentadas y debatidas colectivamente en dos coloquios, para avanzar en la escogencia de aquellas que finalmente se vincularon al proceso de sistematización.

Cabe señalar que de las más de 150 experiencias identificadas en la ciudad, fueron elegidas seis de ellas, hecho que implicó dejar de lado otras, muy valiosas. Las seleccionadas se caracterizan por

ser experiencias destacadas y reconocidas por diferentes colectivos, además de poseer una gran consistencia académica y pedagógica que las llevó a alcanzar logros concretos con sus estudiantes, por consiguiente, se constituyen en propuestas pedagógicas y didácticas coherentes y suficientemente fundamentadas en estos dos niveles de reflexión.

El proceso se orientó desde un enfoque en el que se concibe la sistematización como investigación, en el marco del cual la práctica pedagógica es considerada como posible fuente de conocimientos y los docentes no sólo como actores de tales prácticas sino, además, como productores de saberes que, en diálogo con otro tipo de prácticas investigativas y otros saberes, producen nuevos saberes. Es decir, se trata de un enfoque en el que los conocimientos del docente del aula de educación básica y media, no se subordinan al saber proveniente de la comunidad de investigadores de la Universidad. Se trata más bien de consolidar dinámicas que construyan vínculos respetuosos y sólidos entre la universidad y la escuela. En este sentido, se trabaja desde una propuesta de investigación en colaboración entre la universidad y el docente que adelanta la experiencia. Esta perspectiva no implica, como se mencionó anteriormente, la subordinación de unos saberes y unas prácticas a otras, más bien, se entiende como un proceso de diálogo de saberes y prácticas, orientado desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación de las prácticas.

Para el desarrollo de este proyecto se conformaron subgrupos de investigación, integrados por investigadores del grupo, con trayectoria en este tipo de trabajos, que abordaron el análisis y sistematización de cada experiencia. Al respecto, cabe aclarar que estos subgrupos trabajaron de manera colegiada para la definición de las líneas conceptuales y metodológicas, lo que permite que el proyecto cuente con una unidad en cuanto a enfoques y metodologías.

De esta forma, consideramos que *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”* constituye una serie que aporta a la construcción de alternativas para pensar la transformación de las prácticas y a la generación de saberes, desde la sistematización y la investigación. Igualmente, contribuye a la construcción de esa compleja, pero necesaria, relación entre escuela y universidad.

Introducción

Leer y escribir en la escuela para la vida

El sentido del aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación inicial trasciende la construcción del sistema de la lengua escrita como tarea escolar y ubica la reflexión en las funciones que leer y escribir cumplen en la formación de los sujetos: “Leer y escribir sirven para la vida”. Esa es precisamente la premisa que define y da título a la experiencia desarrollada por la docente Ruby Arias Cadena - *Leer y escribir en la escuela para la vida* -, llevada a cabo en el grado segundo de la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres de la localidad de Kennedy. Ruby, a lo largo de su recorrido como profesional en el campo de la educación, se ha preocupado por generar espacios para trabajar la lectura y la escritura a partir de procesos cognitivos y discursivos, y no meramente motrices y mecánicos, que generan la oportunidad de producir ideas, tomar posturas críticas frente a las diversas situaciones que se configuran dentro y fuera del aula de clase, promover espacios de respeto por los pensamientos y planteamientos de los demás, entre otros.

Este énfasis que caracteriza la experiencia y que asume la enseñanza de la lengua escrita en el marco de la participación en prácticas de lenguaje en las que se configura la vida de las personas, es una de las fortalezas de la propuesta, pues, generalmente en la educación inicial se ha abordado la enseñanza del sistema escrito convencional desde una perspectiva restringida, que privilegia el trabajo en torno a los aspectos formales, desconociendo que los procesos de aprendizaje en torno a éstos están determinados por aprendizajes de niveles más complejos, vinculados con el conocimiento de usos y funciones del lenguaje escrito. En otras palabras, los niños además de identificar la grafías que representan el lenguaje escrito, se plantean hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de la escritura, a la vez que aprenden a producir sus ideas por escrito, adecuándolas a las condiciones de producción propias de la situación discursiva en la que se encuentran.

Así pues, leer para indagar sobre un tema, recrear un mundo posible a través de un cuento, escribir para dejar registro del préstamo de un libro o construir una historia, se convierten en escenarios propicios para que los niños construyan su subjetividad y se reconozcan como productores de ideas genuinas e interlocutores válidos, que ocupan un lugar relevante dentro de la organización escolar y la comunidad, que tienen una voz para ser escuchada y la responsabilidad de construir sociedad con las personas que los rodean. Con esto, se ratifica que la enseñanza del lenguaje escrito, desde los primeros años de escolaridad, debe traspasar los muros de la escuela y propender por la formación de sujetos actores de su estar en el mundo y usuarios de la lectura y la escritura en diversos contextos y situaciones discursivas. El presente libro sistematiza no sólo una propuesta didáctica, sino todo un constructo elaborado por la docente acerca del lenguaje y su estrecha relación con la vida de los sujetos.

Cabe señalar que por medio del proceso de sistematización se busca hacer explícitos los aportes de esta práctica de enseñanza al campo de la didáctica del lenguaje y las contribuciones al crecimiento profesional de la docente Ruby Arias, quien reconoce la evolución personal y profesional que ha tenido a lo largo de su ejercicio como maestra.

Dentro de este proceso de cambio e innovación, la docente destacó que ha sido fundamental la participación en diversos espacios de discusión, en particular en la red *Podemos leer y escribir*. Así mismo, identificó otros aspectos vitales en la cualificación de su práctica: de un lado, reconoció la importancia de formar parte de diversos espacios de formación docente, pues, de acuerdo con ella, es en la confrontación con otros maestros que se van consolidando y fortaleciendo conocimientos en torno a campos disciplinares específicos (en este caso en torno al campo del lenguaje) y de otra parte, en el proceso de sistematización, pudo delinear las proyecciones que tiene como maestra en educación inicial y redefinir el camino a seguir. De este modo, se reafirma que la sistematización no sólo hace énfasis en la experiencia como práctica portadora de saberes, sino también en el sujeto actor de las misma, quien se reconoce como productor de conocimiento y profesional en actitud de reflexión y mejoramiento constante.

Este texto se organiza en cuatro capítulos, en el primero se define la concepción de sistematización asumida por el grupo de investigación y que orientó este proceso, dando así un marco de referencia a la investigación realizada, luego, en el capítulo dos, se da paso al relato de la historia de vida de la docente Ruby Arias, esencial para identificar los momentos clave de su vida

que la marcaron y le ayudaron a la configuración de su pensamiento pedagógico. Posteriormente, en el capítulo tres, se establecen los referentes conceptuales que guían el desarrollo de la experiencia, lo que permite ampliar la comprensión que se pueda hacer sobre la misma, la cual se describe y analiza en el capítulo cuatro. Finalmente, en el capítulo quinto, la docente Alba Luz Castañeda, coordinadora de la red Podemos Leer y Escribir, - quien se constituye, además, en un referente fundamental en la experiencia de Ruby – desarrolla una interesante reflexión acerca de las implicaciones de participar en una red y lo que ello significó en la experiencia de Ruby.

Por último, es importante señalar que la escritura de estos capítulos se desarrolló de manera colaborativa, a excepción del capítulo dos que fue escrito en su totalidad por la docente Ruby Arias Cadena y el cinco, que fue escrito por la docente Alba Luz Castañeda.

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento

Este apartado tiene como propósito presentar algunos de los planteamientos constitutivos del enfoque de sistematización como investigación que guía este proyecto. Nos interesa esbozar las líneas conceptuales básicas que soportan nuestra apuesta, para desde ellas describir la propuesta de análisis concreta, que se enuncia de forma esquemática y que se desarrolla más adelante, en función del proceso metodológico que se siguió para la sistematización de esta experiencia.

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea de que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit, subordinación o asimetría intelectual. En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario, sin que por ello se asuma una posición demagógica.

Uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección, organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y

didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. No obstante, desde este enfoque consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrolló de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire, 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que posibiliten descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de **investigación en colaboración** con el estatus y el rigor de cualquier modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido, señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, ésta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez, tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino,

más bien, en ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

En este marco de ideas se inscribe nuestra propuesta de sistematización como investigación en colaboración, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje y cuya finalidad última consiste en aportar conocimientos para la comprensión e interpretación y, especialmente, para la transformación de la enseñanza.

Construcción metodológica

Bajo este marco conceptual, a continuación describimos el proceso metodológico diseñado para la sistematización de las experiencias seleccionadas. Cabe aclarar, que aunque como grupo se diseñó una propuesta metodológica general en coherencia con nuestros presupuestos conceptuales sobre la sistematización, para cada experiencia se adaptaron dichos procesos atendiendo así su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo. De este modo, primero se presentará el diseño metodológico general y luego se explicitará la ruta que se siguió para la sistematización de esta experiencia en particular, llevada a cabo por Ruby Esperanza Arias en el colegio Carlos Arturo Torres, ubicado en la localidad de Kennedy.

Fase 1: proceso de selección

La búsqueda de experiencias se inició con una exploración en las siguientes fuentes: Premio Compartir al Maestro (Últimos 10 años), Premio Innovación Educativa Pedagógica de Bogotá, Premio SANTILLANA, Laboratorio de pedagogía del IDEP, base de datos de COLCIENCIAS, experiencias publicadas en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en

América Latina, el Caribe, España y Portugal), Nodo Centro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Libro Redes del Lenguaje en la acción educativa, de la Secretaría de educación de Bogotá, y la base de datos del Navegador Pedagógico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Como resultado de esta búsqueda se identificaron alrededor de 596 experiencias que pasaron por los siguientes filtros:

1. A las 596 experiencias identificadas se les aplicó un primer filtro a partir de los siguientes criterios: a) experiencias destacadas (finalistas en los premios, para el caso de las publicaciones todas se consideraron destacadas), b) experiencias desarrolladas en el aula de clases y, c) desarrolladas o presentadas a partir el año 2006. Después de aplicar este primer filtro quedaron 102 experiencias que cumplían con los tres criterios.

2. A las 102 experiencias resultantes se les aplicó un nuevo filtro en el que se mantuvieron las experiencias ganadoras en los premios y las que tenían publicaciones. A partir de este filtro quedaron, aproximadamente, 50 experiencias.

3. Para la evaluación de las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, se construyó una matriz de criterios que se definieron a partir de los encontrados en cada una de las fuentes en las que se identificaron las experiencias. Con base en ella, se decidió que los siguientes eran pertinentes para la investigación:

- ✓ Tener una trayectoria en el tiempo de mínimo un año.
- ✓ Explicitar la metodología y estrategias desarrolladas.
- ✓ Haber sido socializada en espacios académicos.
- ✓ Mostrar resultados evidentes que se pudieran documentar.

De las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, 15 cumplían con estos cuatro criterios, de manera que, se consideraron finalistas.

Posteriormente, se convocó a los docentes que lideran las 15 experiencias finalistas a una socialización con el propósito de que el grupo que estaba desarrollando la investigación las conociera en mayor detalle y, que los docentes que las desarrollan tuvieran la oportunidad de

conocer las demás experiencias finalistas. Para dicho encuentro, cada docente (o grupo de docentes) preparó un escrito en el que contó en qué consistía su experiencia, haciendo énfasis en la propuesta didáctica que desarrolla en el aula de clases. En la socialización, algunos docentes leyeron el escrito mientras otros hicieron una presentación de la experiencia. Los documentos escritos fueron evaluados por pares expertos en los diferentes temas. A partir de los resultados de dicha evaluación se seleccionaron las 6 experiencias sistematizadas que constituyen la serie La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza.

Fase 2: recolección exhaustiva de la información

Una vez se contó con las experiencias seleccionadas, el proceso de sistematización inició con un primer encuentro con los docentes en el que se presentó el propósito de la sistematización, las fases en las que se desarrollaría y los productos; además, se habló con cada uno sobre sus expectativas frente al proceso y se acordó su nivel de colaboración en éste. Después de ese primer encuentro, se inició el proceso de entrega, por parte de los docentes, de información sobre ellos y su experiencia profesional, lo cual implicó encuentros posteriores para analizar esa información. De esta manera, se realizó durante un periodo de aproximadamente 2 meses, un proceso de recolección exhaustiva de información (registros de audio, video, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, producciones y cuadernos de los estudiantes, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia con la que los docentes habían sido seleccionados, su trayectoria y su historia de vida personal.

Posteriormente se revisó exhaustivamente cada fuente de información y se determinó en conjunto qué de lo suministrado era pertinente para la investigación y que no para completar un corpus de información suficiente que permitiera caracterizar la experiencia.

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información

Al finalizar la recolección de la información, ésta fue organizada en su totalidad en una rejilla con los siguientes datos: código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y

observaciones. Ésta se diseñó con el objetivo de tener un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla y, segundo, para que, cuando fuera necesario, se pudiera acceder a fuentes específicas usando un código. Así, a cada fuente se le asignó un número. Este número también se colocó en la fuente a manera de etiqueta. En la Figura N° 1, se presenta la rejilla.

Figura N°1 – Rejilla de organización y categorización de la información

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones

Fase 4: definición de los ejes de sistematización

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, el grupo de investigación se preguntó por las temáticas o problemáticas generales que estructurarían y orientarían la sistematización de las seis experiencias, teniendo en cuenta que los productos serían un libro y un material audiovisual, para cada una. Para este propósito, se organizaron algunas sesiones del grupo de investigación en las que, con base en el tipo de información recogida en las diferentes experiencias y a partir de una primera lectura a ésta, se discutieron los posibles ejes de sistematización comunes. Para esto el equipo de cada experiencia presentó como posibles ejes las fortalezas de la misma y los elementos que serían relevantes en su sistematización. Algunos de los ejes propuestos fueron:

1. Trayectoria docente
2. Historia de vida personal
3. Enfoque y concepciones
4. Micro didáctica
5. Pertenencia a grupos de reflexión
6. Otras experiencias desarrolladas en lenguaje

El grupo de investigación se propuso organizar tres ejes principales y comunes para todas las experiencias que abordaran los propuestos anteriormente en respuesta a su pregunta por la estructura guía de las sistematizaciones. Los ejes definidos son:

Primer eje: pregunta por el sujeto: este eje se propuso con el fin de reconstruir la historia personal y profesional del docente (o grupo de docentes) que desarrollan la experiencia. Se formularon algunas preguntas guía que son indicadores de aquella información que se proponía describir en este eje. ¿Cuál es su historia de vida personal?, ¿Cómo ha llegado a ser quién es?, ¿Quién es en tanto sujeto?, ¿Qué formación tiene?, ¿Cuál es su trayectoria como docente?, ¿A qué logros y dificultades se ha enfrentado?, ¿Pertenece a grupos de reflexión o redes?, ¿Qué otras experiencias como docente ha desarrollado?, ¿Cómo se ha transformado sus prácticas?, ¿A qué se deben esas transformaciones?, entre otras. La reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, se planteó como un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, para posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quien es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo anterior se suma el interés del grupo de investigación por corroborar una hipótesis en relación con el hecho de que las buenas experiencias en el aula son desarrolladas por docentes que mantienen un mirada crítica sobre su propia práctica que les permite cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas, y que por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer docente.

En un primer momento, se consideraron varias fuentes para obtener la información de este eje: relato de vida, entrevistas a los docentes y a personas cercanas a ellos, hoja de vida, entre otros. Cada grupo, en función de las particularidades de su experiencia, tomó decisiones sobre el camino para reconstruir este primer eje: la pregunta por el sujeto.

Segundo eje: enfoque y concepciones: en este eje se propone rastrear el enfoque y las concepciones (niño, lenguaje, docente, enseñanza, aprendizaje, etc.) que subyacen y fundamentan la experiencia que el docente desarrolla. Además, se describen otras experiencias que los docentes han desarrollado en lenguaje.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: el propósito de este eje es reconstruir la experiencia que desarrolla el docente en el aula de clase, explicitando la manera como ésta surgió, su planeación, los cambios que ha tenido, las decisiones que dieron lugar a esos cambios, las reflexiones a las que ha dado lugar, etc. Es fundamental dar cuenta de la manera como la experiencia se concreta en el aula de clases (la micro didáctica). El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se evidencia la posición de quienes sistematizan, los análisis y reflexiones que surgen en torno a ésta.

Además de una descripción general de la experiencia se definen fortalezas de ésta y aspectos que se quieren destacar para constituir los focos que tendrá la sistematización.

Fase 5: procesamiento y análisis de la información

La categorización y organización de la información en el instrumento permitió tener una mirada global sobre la experiencia y el docente que la desarrollaba, para así empezar a abordar cada uno de los ejes definidos por el grupo para la sistematización. Es importante resaltar que el procesamiento y el análisis que se hizo de la información fue diferente en cada eje. A continuación se explicitará el proceso de reconstrucción y análisis en cada uno.

Primer eje: pregunta por el sujeto: en un primer momento, se acudió al instrumento de organización de la información y a las fuentes específicas que dieran cuenta de la formación que el docente ha tenido y de su experiencia laboral. Esta primera revisión de la información en este eje, permitió identificar algunos elementos clave, principalmente en relación con su formación profesional, experiencias desarrolladas en otros colegios en el área de lenguaje y, su participación en eventos académicos de socialización. Para esto se llevaron a cabo entrevistas y se solicitó a los docentes la escritura de su historia de vida.

Segundo eje: enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual el docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de diferentes documentos de su autoría que hacían parte de la información recogida. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referencia en dichos

escritos. En algunos casos, para la sistematización de este eje también se llevaron a cabo entrevistas.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por el docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que se realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Proceso que se llevó a cabo en conjunto con los docentes, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas. Este proceso debía reflejarse, no sólo en el material escrito (este libro), sino también en un producto audiovisual, de tal forma, que se hizo necesario reconstruir la experiencia a través del uso de las siguientes herramientas:

- ✓ *Entrevistas:* el material audiovisual que constituía uno de los productos del proceso de sistematización para cada experiencia, y que complementa la información de este libro, fue construido a partir de la definición de un guión cuya estructura estuvo determinada por los ejes de profundización definidos. Para cada uno de los ejes de profundización se establecieron unos tópicos sobre los que se deseaba poner el énfasis. Esos tópicos se documentaron con la información recolectada, a partir de la realización de una serie de entrevistas que tenían como propósito definir los hilos narrativos del video, para cada uno de los ejes de profundización. Igualmente, se definió sobre qué aspectos se iba a centrar la valoración y conceptualización de la experiencia, con la claridad que impone la realización de un video cuya duración no podía exceder los 30 minutos.

El primer propósito para definir los hilos narrativos del video se desarrolló con la voz de la docente quien en una entrevista explicitó elementos principales de cada uno de los ejes de la sistematización: la pregunta por el sujeto, el enfoque y otras experiencias y, los focos de la sistematización. El segundo propósito, relacionado con la valoración y el complemento de algunos aspectos de la experiencia, se planteó con entrevistas realizadas a personas cercanas a la experiencia o que participaron de ella, y otras voces de expertos que hablaran sobre algunos aspectos de la experiencia.

- ✓ *Grabaciones de imágenes:* adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración del docente a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en el desarrollo de cada una de las propuestas que el docente lleva a cabo en el aula de clases. Para esto se grabaron algunas sesiones de clase.
- ✓ *Grabación de las valoraciones del equipo de sistematización:* una vez finalizó la grabación de las entrevistas y las imágenes de apoyo el equipo de sistematización realizó unas grabaciones en las que presentó su valoración frente a la experiencia resaltando los aprendizajes que la sistematización generó para el grupo, así como las fortalezas de la experiencia que la sistematización permitió identificar. Además, se realizó una presentación breve de la perspectiva de sistematización desde la cual se desarrolló el proyecto.

Categorización de la información audiovisual

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en producto final, siguiendo la pauta de tópicos y definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en un cuadro, diseñado específicamente para este fin y que contaba con los siguientes datos: número del casete, los segmentos de video (espacios de tiempo) y la descripción del contenido. Este instrumento se puede observar en la Figura N°2.

Figura N° 2 – Cuadro de organización y categorización de la información del material audiovisual

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
6	17:20:00 a 17:35:00	Presentación de Ruby
6	18:01:00 a 18:16:25	Habla de su interés por la docencia desde la infancia.

Fase 6: producción de los materiales finales

Producción de los videos: al tener organizados los segmentos de video seleccionados y distribuidos por ejes, se realizaron varias sesiones de trabajo, entre el equipo de sistematización y la persona encargada de la producción del video, para llevar a cabo el proceso de construcción de éste. En un primero momento, se construyó la “macroestructura narrativa” del video organizando los tópicos que lo constituirían. Una vez definida esta estructura, se incluyeron las imágenes de apoyo y las segundas voces que complementaban, apoyaban e ilustraban la narración. Finalmente, se definieron títulos para separar los bloques temáticos y los focos de la sistematización.

El proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Producción del libro: con base en el corpus de información recogida por los diferentes equipos de sistematización, el grupo de investigación se reunió, discutió, propuso y aprobó la siguiente estructura para los seis libros:

1. Nota Institucional: IDEP
2. Presentación del editor general de la serie.
3. Introducción.
4. Capítulo I: la sistematización como investigación: un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento Sistematización

5. Capítulo II: historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente
6. Capítulo III: enfoque.
7. Capítulo IV: experiencia.
8. Capítulo: voz de otros (opcional).

A partir de dicha estructura se inició con la producción del libro, la escritura fue un proceso colaborativo entre los miembros del equipo y el docente que desarrolla la experiencia.

Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer y escribir en la escuela para la vida, desarrollada por la docente Ruby Arias Cadena

Una vez se cuenta con el panorama general de la metodología usada para la sistematización de experiencias, este apartado se ocupará de describir el proceso particular llevado a cabo para la experiencia, objeto de sistematización de este libro.

Sobre la organización, categorización y descripción de la información

Cuando ya se tenía toda información recolectada, ésta se organizó en el instrumento diseñado, en el cual a cada fuente se le asignó un código, en este caso tenía el número 3, y un número consecutivo. Cada fuente se marco con el código y el número por medio de una etiqueta, como se muestra en la Figura N° 3.

Figura N° 3 Ejemplo de la codificación de las fuentes

3-01 Cuaderno mejores momentos de la docente

En el **Anexo N° 1**, que se encuentra al final del libro, se puede consultar la rejilla con la información de esta experiencia, diligenciada de acuerdo a la información.

Sobre los ejes de sistematización

Pregunta por el sujeto: inicialmente se revisó el instrumento de categorización de la información y se seleccionaron aquellas fuentes que podrían dar cuenta del recorrido personal, la formación académica que ha tenido la docente y en qué ha consistido su experiencia laboral. Como resultado de esta primera revisión, se lograron identificar algunos momentos determinantes de la vida personal de la docente que tuvieron eco en su trayectoria profesional, entre los que se destacan: el interés desde sus primeros años de vida por la docencia, su paso por la escuela Normal Nacional Femenina de Tunja, el trabajo realizado con comunidades en situación de vulnerabilidad, la decisión de ingresar a la universidad para enriquecer su labor como educadora y su ingreso a la *Red Podemos leer y escribir*. Sin embargo, esta información no era suficiente para reconstruir paso a paso su historia de vida, y de este modo reconocer al docente como sujeto que está a su vez determinado por múltiples situaciones, razón por la cual se le solicitó una nueva fuente de información, la hoja de vida, con la intención de advertir sus niveles de formación académica posteriores al pregrado, los lugares en los que ha trabajado y si ha participado en eventos. Una vez se contó con esta nueva fuente, se hizo una revisión de la misma y se llegó a la conclusión que se necesitaba más información para abordar este primer eje.

Para ello, el equipo de sistematización realizó un encuentro informal con la docente a manera de convesatorio, en el que a partir de algunas preguntas, la docente relató algunas anécdotas, expuso sus concepciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el lenguaje, entre otros y realizó una reconstrucción de su experiencia. El encuentro que duró aproximadamente una hora fue registrado en audio, el cual fue reconstruido a manera de relato, de manera que se narrara el camino recorrido por la maestra. El relato fue entregado a la maestra y se le solicitó que con base en éste, escribiera la primera versión de su historia de vida. Para ello se le dieron algunas especificaciones, a manera de guía, que consistían básicamente en: destacar aquellos momentos que consideraba claves en su decisión de ser docente y destacar las personas más representativas que la acompañaron durante el camino recorrido hasta el día de hoy.

Una vez la docente entregó la primera versión de su historia de vida, el equipo de sistematización hizo algunas observaciones al mismo, relacionadas con aspectos sobre los que valía la pena profundizar y desarrollar más y aspectos formales del texto. Posterior a ello, se

acordó con la docente que revisaría el texto y lo presentaría posteriormente en una segunda versión. Contar con este primer escrito sobre la historia de vida fue muy importante pues fue la base para construir el guión de entrevista que tendría lugar más adelante y que haría parte del video.

La segunda versión del relato de vida fue entregada días después al equipo, quienes nuevamente lo revisaron e hicieron algunas observaciones en cuanto al contenido y aspectos de forma y se re-envió a la maestra para que realizara la última re-escritura del mismo. Una vez escrita la tercera versión por parte de la docente, ésta fue entregada al equipo quién realizó algunos ajustes finales que consideró necesarios. En este punto el escrito sobre el primer eje de la sistematización ya estaba listo.

Pregunta por el enfoque y concepciones: para iniciar el trabajo relacionado con el segundo eje de sistematización se revisaron principalmente tres fuentes de información: el escrito realizado para la presentación de la experiencia en el evento de socialización llevado a cabo para evaluar y elegir las seis propuestas a sistematizar, el texto con el que postuló su experiencia al premio a la *Innovación Educativa y Pedagógica* del IDEP y el registro en audio del encuentro informal. Luego de realizar una lectura detallada de los documentos, se identificaron, de manera conjunta con la maestra, algunos aspectos significativos que configuraban la naturaleza singular que definía la experiencia, la cual fue definida como *generar espacios de construcción del sujeto a partir del trabajo con la lectura, la escritura y la oralidad*. A partir de ello, la docente inició la escritura de este apartado, con el propósito particular de explicitar las implicaciones didácticas y disciplinares de la propuesta y los presupuestos teóricos que lo orientaban.

Pregunta por la experiencia y focos de la sistematización: entre las fuentes de información suministradas por la docente, se contaba con diversos documentos escritos por ella en los que se presentaba la experiencia, de los cuales se tomaron los elementos mas destacados que permitieran hacer una reconstrucción de la estructura general de la propuesta y de los aspectos que en ésta sobresalen como aquellos en los que se tiene mayor fortaleza. Luego, en una análisis de toda la información con la que se contaba, y en un diálogo constante con la maestra, se identificaron cuáles podrían ser los focos particulares de la sistematización: *El trabajo realizado en torno a los*

procesos de construcción de la lengua escrita, el trabajo colaborativo en el aula y los talleres para padres, los cuales aparecían como pilares fundamentales dentro de la propuesta.

Sobre la construcción de las entrevistas

Dentro del proceso, las entrevistas grabadas cumplieron dos funciones fundamentales pues fueron fuentes de información para la escritura del documento y, a la vez, fueron material para la producción de los videos. El proceso de construcción de las entrevistas se llevo a cabo en dos momentos:

Construcción de la entrevista al docente: el eje transversal del video fue la entrevista realizada a la docente, ya que fue la encargada de dar la pauta con respecto a los diversos momentos por narrar y la información que debería ir allí registrada. Por su parte, el guión de entrevista debía ser cuidadosamente construido para evitar dejar de lado aspectos muy importantes o incluir otros que tenían poca relevancia. Así, para la construcción del guión de entrevista a la docente se revisó nuevamente la información con la que se contaba para cada eje y, a partir de dicha revisión, el equipo seleccionó aquella que, de manera implícita o explícita, permitía comprender mejor al maestro como sujeto y como docente, así como recrear lo que hace en el aula y comprender en qué consiste su trabajo: cuáles son sus intencionalidades a nivel formativo y pedagógico, cuáles son sus propuestas didácticas, cómo las materializa en su quehacer diario, etc. Con esta información se realizó un guión de entrevista que contenía preguntas para cada uno de los ejes antes mencionados. Algunas de las preguntas fueron muy específicas mientras que otras fueron más abiertas de manera que el docente contara lo que él seleccionara como pertinente.

Entrevista a otras voces: una de las características del video fue la presencia de otras voces en éste, es decir, se dio un espacio para que personas referenciadas por la docente y/o expertas en el campo del lenguaje y la didáctica del lenguaje, hablaran sobre la experiencia y dieran su apreciación de la misma o se refirieran a algún tema puntual que estuviera contenido en ésta. Para ello, el equipo de investigación se dio a la labor de contactar a las docentes *Alicia Rey* y *Alba Luz Castañeda* y, de acuerdo a los intereses investigativos y las particularidades de la experiencia, construyó un nuevo guión de entrevista. Éste fue más breve y puntual que el de la docente. Además, se

entrevistaron a estudiantes de Ruby, pares académicos y directivos del IED Carlos Arturo Torres en donde se desarrollaba la experiencia.

Además de las entrevistas, se realizó una visita al IED Carlos Arturo Torres para grabar un día de trabajo de la docente. En esa oportunidad se registraron algunas actividades en torno a la enseñanza de la lengua escrita, se logró conocer un poco más al detalle la propuesta pedagógica y se realizaron las entrevistas a los estudiantes, pares académicos y directivos de la institución.

Selección de los segmentos: cuando ya se habían realizado las entrevistas, cada equipo contaba con nueva información obtenida a partir de la grabación éstas últimas, de este modo, se dio paso a la selección de los segmentos susceptibles de ser incluidos en el video. Para ello el equipo de sistematización observó con detenimiento cada registro audio-visual y seleccionó aquellos segmentos que consideró relevantes para formar parte del video de la experiencia. Los segmentos seleccionados fueron organizando en el instrumento diseñado para este propósito. Cabe aclarar que estos segmentos no podían ser muy extensos, pues, lo importante era presentar aspectos puntuales de la experiencia y apoyarlos con otro material. En el Anexo N°2, se presenta la organización de la información audiovisual de esta experiencia.

Sobre la producción de los materiales finales

Video: “Leer y escribir para la construcción de la subjetividad”: cuando ya se contaba con la selección de los segmentos, tanto de entrevista, como de material complementario, el equipo de sistematización se reunió con la persona encargada de la edición del video, y en conjunto, dieron paso al proceso de producción del mismo. Antes de comenzar fue muy importante identificar y hacer énfasis en aquellos aspectos que se querían mostrar de la experiencia, pues, si bien se habían definido tres ejes de sistematización, los cuales debían ser retomados en el video, era importante identificar aquellos aspectos y elementos a los que se les iba a dar mayor peso en el relato, de manera que lo que se contara en el video fuera complementario de lo expuesto en el texto escrito.

La producción del video se inició con la construcción del esqueleto del mismo, es decir, con la organización de la estructura narrativa que lo iba a soportar. Una vez se contó con el esqueleto, se

eligieron algunos títulos que introdujeran cada bloque temático y segmentos del material complementario que ejemplificaran o apoyaran diversos apartados. Como se contaba con poco material audio-visual, se hizo necesario realizar algunas visitas complementarias a la institución para grabar sesiones de trabajo con los niños y los padres. Finalizado este primer momento de la producción, la empresa encargada de la edición del video se dio a la labor trabajar en el detalle la presentación del mismo. Cabe aclarar que en el video, aun cuando se hace alusión a los tres ejes, se le da mayor peso al foco de la experiencia, pues, una de las finalidades del mismo es que sea tomado como referente por otros maestros.

Libro: “Leer y escribir en la escuela para la vida”: con base en el corpus de información recogida y la estructura definida por el grupo de investigación se dio paso a la escritura del presente texto, la escritura de este se hizo en coautoría entre los miembros del equipo y el docente que lidera la experiencia.

CAPÍTULO II

Un camino, una historia

Ruby Esperanza Arias¹

*“El secreto de la felicidad no está en hacer siempre lo que se quiere,
sino en querer siempre lo que se hace”.*

León Tolstoi

Escribir sobre mi historia como maestra se convirtió en un ejercicio de remembranza y de muchos matices. En ésta hay aciertos, equivocaciones, ilusiones y esperanzas; sin duda, al escribirla, de alguna manera, viví algunos de estos momentos de nuevo.

Empezaré por afirmar que me encanta ser maestra, es una actividad que disfruto a cada instante, pues me permite ser una persona creativa, en las actividades que hago con los niños, en el material didáctico que utilizo y a la hora de implementar algunas propuestas en el aula. Todos los días los niños me sorprenden, me enseñan, pero sobre todo, me divierten... En otras palabras *soy maestra por vocación*. Estoy convencida que esta profesión tiene mucho futuro y que con seguridad las cosas serán cada día mejores. En la carrera docente encuentro la posibilidad de ser feliz y crecer como persona. Ser maestra es un sueño hecho realidad, ya que desde la infancia cuento con éste deseo, que al principio fue un juego pero que con insistencia lo hice realidad, una realidad que no perdió la magia y la entrega del sueño, necesarias para esta labor.

Desde el bachillerato pensé en ser docente, lo cual me llevó a estudiar en la *Normal Nacional Femenina* de Tunja y a cursar asignaturas específicas en *ayudas educativas*. Allí aprendí a elaborar material didáctico, letras, moldes de figuras, estrategias para decorar el salón, hacer carteles, entre otros. Otra asignatura era *fundamentos de la educación*, su estudio giraba alrededor de los métodos

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria. Creadora y líder de la experiencia.

utilizados en educación, los pedagogos más importantes a lo largo de la historia, las partes de la clase y la importancia de cada una de ellas. En *psicología*, otra de las materias vistas, aplicaba test de inteligencia y con ayuda de la estadística presentaba los resultados y los planes para mejorar las dificultades. Durante este periodo realicé prácticas con niños de educación especial, participé del programa de escuela nueva en una vereda cercana a Tunja y trabajé en educación para adultos y ancianos. Digamos que ésta etapa contribuyó bastante a mi formación profesional ya que me sensibilicé frente a la importancia de la educación y al arte de tejer diferentes formas de enseñar, comprendiendo así que las clases no se pueden improvisar y que es necesario prepararlas y adecuar el material para ellas.

Dicha modalidad de bachillerato fue la etapa inicial de mi camino como docente. Terminada ésta, entré a trabajar en la *Escuela las Malvinas* de la localidad cuarta de San Cristóbal, ubicada en una zona marginal de la ciudad de Bogotá. Encontrar allí una población carente de algunos recursos afectivos, económicos y académicos me hizo ver la necesidad de trabajar a conciencia, es decir, de dedicar el tiempo, espacio y material suficiente a mis prácticas docentes, con el ánimo de propiciar situaciones en las cuales los niños lograsen asignarle sentido a la vida y de esta manera, construir un ciudadano solidario, crítico, respetuoso, capaz de actuar, afectar e interactuar con su entorno y la sociedad en general. Al principio, fueron fundamentales mis compañeras quienes me veían como una maestra inexperta y me protegían en aspectos como la llegada y salida de la institución y los recorridos cercanos a ésta. Como sucede en algunos casos, a la maestra nueva se le asigna primer grado, el cual ya cuenta con una programación definida con cuadernos y cartilla incluida, así que, el sistema me atrapó de manera inmediata, dicho en otras palabras, me encasilló, algo que me incomodaba puesto que el llenar cartillas, hacer planas, hablar todo el tiempo, desconcierta.

Con ese ritmo de trabajo, luego de un tiempo me cansé y sentí la necesidad de un cambio, razón por la cual solicité un traslado y me asignaron en otra zona marginal de Bogotá: Ciudad Bolívar. Allí estuve trabajando por 12 años, al principio en la escuela *Tanque Laguna* y después en la escuela *San Francisco II*. Trabajar en Ciudad Bolívar tiene algo especial, es un lugar mágico que a pesar de estar conformado por una comunidad que vive situaciones muy difíciles, cuenta con personas sensibles, amables y dispuestas a colaborar con las actividades que propone y realiza la escuela y al maestro lo respetan mucho, todo esto lo irradian los padres de familia y alumnos; ahí

radica gran parte de su magia. Ellos me enseñaron mucho y me permitieron crecer como persona y saben ¿por qué? porque cuando uno llega a trabajar a un sitio como éste lo hace prevenido por los imaginarios equivocados que tiene. Para mi sorpresa, en el sector del Tanque encontré una población totalmente diferente a la que tenía en mente. Los padres y niños eran trabajadores, algunos madrugaban a las tres de la mañana para abastos, otros cargaban mercado para la loma (en ese tiempo el sector no tenía vías de acceso como ahora y los niños subían los mercados y pedidos a las tiendas) y luego llegaban a bañarse para irse a la escuela; aún así, eran buenos estudiantes.

En torno a lo académico recuerdo el trabajo que hacíamos con los relatos de barrio e historias de vida, que socializábamos los sábados en diversos sitios del sector. Escuchar algunas historias en la voz de los niños, leerlos y ayudarles en su proceso de escritura me llevó a descubrir, como afirma Jerome Bruner, que por medio de la escritura se configura también la identidad de las personas, en tanto que brinda tranquilidad, sana heridas y mejora la convivencia

De otra parte, para no dejar mis sueños atrás, ni la necesidad de crecer como docente, entré a la *Universidad Distrital* donde estudié *Licenciatura en Educación Básica Primaria*. De este proceso de formación, recuerdo que cuando por primera vez se me solicitó escribir un ensayo, lo hice repitiendo lo que venía haciendo hasta el momento: copié apartados de textos, con ausencia de palabras propias, obvié los referentes teóricos y dejé ideas sin concluir. En ese momento me di cuenta que debía empezar a trabajar sobre mi propio proceso de escritura, pues comprendí el sentido real que tiene éste. Al escribir estas palabras quiero resaltar al menos dos aspectos: en primer lugar que gasté gran parte de mi vida sin ver la escritura como un proceso, por lo que perdí mucho tiempo copiando y resumiendo sin construir discurso, y en segundo, que esta situación me retó a cambiar mis prácticas de enseñanza del lenguaje.

De esta forma, inicié el cambio de paradigma sobre la enseñanza del lenguaje gracias a las dinámicas de clase de profesoras como *Alicia Rey* y *Alba Luz Castañeda*, quienes me ayudaron a comprender la oralidad, la lectura y la escritura como procesos cognitivos y sociales necesarios para la vida y la escuela. En este periodo fue necesario documentarme y empezar a conocer autores que hasta el momento me eran desconocidos: Jerome Bruner, Daniel Cassany, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Georges Jean, Bruno Bettelheim, Yetta Goodman, entre otros. Cabe aclarar, que aún sigo documentandome, pues creo que todavía tengo mucho por leer y aprender.

Al pasar, el tiempo la lectura y la escritura ya estaban inmersas en mi vida y en mi quehacer docente, tanto que me involucré en un proyecto promovido por la Universidad Distrital, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC y la Secretaría de Educación Pública de México, quien donó varios paquetes de libros seleccionados con el objetivo de generar una estrategia para la promoción y la animación de lectura en diversas comunidades donde trabajaban tanto maestros en ejercicio como en formación, así como con la intención de que las comunidades educativas sintieran la necesidad de tener acceso a los libros, a la lectura y la literatura y en consecuencia crearan espacios propios para ello.

El trabajo se llevó a cabo en diferentes fases, inicialmente nos dedicamos a conocer los libros, cada estudiante podía llevar a casa varios de ellos y leerlos para identificar autores, ilustradores, determinar si hacían parte de una colección, qué posibles usos tenían en el aula y dar una apreciación personal de los mismos. Después, las colecciones las procesamos, esto quiere decir, que las clasificamos por géneros, catalogamos con fichas y sobres de préstamo, forramos y distribuimos equitativamente en 15 maletines que contenían entre 35 y 40 libros cada uno. Estos funcionaron como una extensión de la biblioteca universitaria en forma de maletín viajero, o biblioteca móvil, para visitar diferentes comunidades de Bogotá y en ellas hacer promoción y animación de lectura.

Pasado algún tiempo, mi sitio de trabajo seguía siendo Ciudad Bolívar, pero, ahora en el sector de San Francisco y, aunque la situación socio económica era tal vez más difícil que en el Tanque, los padres seguían siendo sensibles, amables y colaboradores. Allí mi práctica fue más gratificante debido a que el sitio era más central y contaba con la facilidad de llevar a los niños a diferentes partes de la ciudad, especialmente al bibliobús de Colsubsidio que visitaba el sector cada ocho días. Dicha situación la aproveché para realizar mi trabajo de grado, el cual dividí en dos partes: actividades que realicé en el tiempo escolar y actividades que realicé los sábados y que buscaban generar un impacto en la comunidad. Esto fue una iniciativa propia y creo que fue acertada, ya que logré que los padres de familia se involucraran en el trabajo de lectura y escritura que se realizaba los fines de semana. Al principio, todos eran espectadores, pero a medida que pasaba el tiempo, algunos llegaron a convertirse en promotores de lectura.

Esta actividad sirvió en muchos aspectos, de una parte, unió más a la familia, los niños traían a los padres para que aprendieran y pudieran llevar libros para la casa en calidad de préstamo y, de otra, fue una buena estrategia para hacer buen uso del tiempo libre. Al final del proceso los padres ayudaron en la construcción de la biblioteca escolar y en la consecución de bibliografía propia para todos los gustos, edades y temas. En otras palabras el objetivo se logró: **la comunidad sintió la necesidad de crear su propia biblioteca y trabajó para ello.**

Terminando el pregrado continué la búsqueda de mi mejoramiento como docente y me enteré de unas reuniones que hacían algunos maestros, en las que se discutía en torno al lenguaje, mi tema de interés, así que asistí a una de estas jornadas de actualización y conocí de qué se trataba el proyecto *Podemos Leer y Escribir*². Desde entonces, este grupo, que con el tiempo se convirtió en *La Red Podemos Leer y Escribir*, hace parte de mi vida profesional y personal, ya que pertenecer a esta comunidad significa para mí estar acompañada, tener un espacio para compartir con pares las experiencias de aula, leer documentos continuamente, socializar experiencias y crecer. Al principio era una asistente más, luego coordinaba el trabajo institucional y más adelante ayudé a coordinar un grupo de Instituciones del sur de la ciudad.

Dicho crecimiento se lo debo también a la profesora Alba Luz Castañeda, quien coordinaba la Red y quien desde el pregrado ha sido mi guía. Debo confesar que de su profesionalismo aprendí la sencillez, la honestidad, la forma de trabajar con docentes y padres de familia y la entrega que se debe tener en cada una de las propuestas didácticas que se hacen a favor de la oralidad, la lectura y la escritura. Sea este el momento de agradecerle todo lo que me ha brindado, en lo personal y profesional.

Ser parte de la Red fue el comienzo, siguieron los cursos especializados, la coordinación y taller para sacar adelante el documento *Red Podemos Leer y Escribir 21 relatos*, que resume de manera

² Programa regional liderado por la Secretaría de Educación pública de México y por el Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC, que está orientado a la formación de comunidades lectoras en las Instituciones educativas. Para lograr este objetivo, la Secretaría de Educación pública de México donaba un acervo bibliográfico a aquellas instituciones que estuvieran desarrollando proyectos para el fomento de la oralidad, la lectura y la escritura. Por su parte, la Secretaría de Educación de Bogotá se comprometía con un proceso de formación dirigido a los docentes.

general el trasegar del grupo, luego vinieron los cursos virtuales de los cuales también aprendí muchos elementos nuevos. Desde luego, que en este punto cabe mencionar que todo ese trabajo sería imposible sin entidades como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC que con su saber, forma de trabajar y apoyo ha beneficiado las comunidades educativas, docentes, niños, padres, etc.

Estoy segura que en la vida cada día se aprende, por eso es necesario renovar y actualizar mis conocimientos. Las comunidades académicas ayudan pero no lo son todo, la formación académica universitaria también se requiere, y ser consciente de esta situación me llevó a realizar la especialización en literatura infantil y creatividad, de ésta aprendí de autores, colecciones, estrategias, entre otros muchos conocimiento más.

Así es mi vida de docente, ahora trabajo con niños del primer ciclo, después de pasar por otros grados de la escolaridad, sigo siendo parte de la *Red Podemos leer y escribir* y constantemente estoy reflexionando sobre mis prácticas de enseñanza, las escribo y además las socializo. Dichas dinámicas hacen de mi actividad docente un proyecto de vida y un sueño que cada día se hace realidad.

Para finalizar quiero hacer una especie de balance, de alto en el camino, o, en palabras de Benedetti “*una pausa, contemplarse a sí mismo sin la fricción cotidiana, examinar el pasado, rubro por rubro, etapa por etapa, baldosa por baldosa, y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades*”. Al principio expresaba que mirar atrás y dibujar con palabras este recorrido de mi actividad docente era una remembranza de muchos matices, que me permitió recordar los aprendizajes tan válidos adquiridos en la Normal, saber que en su momento fueron lo mejor, pero que hoy en día esos aprendizajes no tienen vigencia y por esto me fue necesario un cambio de paradigma para avanzar y crecer como docente que escribe y enseña a escribir. Por otro lado, pude ratificar que la escritura, más que una tarea escolar, debe concebirse como una actividad necesaria para el desarrollo de nuestra vida en comunidad y que para lograrlo es necesario construir paso a paso y con paciencia una nueva concepción de la misma, de tal forma que se convierta en una pasión y se desee acercarse a ella.

Escribir esta historia y participar de este proceso de sistematización me deja algunas preguntas para reflexionar, ¿En qué aspectos necesito seguir cambiando? Y ¿Cómo mejorar la formulación de preguntas que hago como maestra?, respuestas que creo encontraré en el camino que viene por delante.

A los lectores que se acerquen a esta historia gracias y espero contribuir en algo a dar respuesta a sus preguntas o tal vez generarles otras tantas...

Enfoque conceptual y teórico: los presupuestos que guían la práctica

La pregunta por la naturaleza de la lectura y la escritura y las implicaciones que de allí se derivan para su enseñanza y aprendizaje, nos remite necesariamente a la incidencia a nivel social y cultural de éstas, en tanto prácticas de lenguaje a través de las cuales los sujetos configuran y producen significados y sentidos por medio de constantes interacciones con los otros. Visto así, leer y escribir se constituyen en actividades fundamentales para la supervivencia, pues en los contextos alfabetizados, gran parte de las interacciones se encuentran mediadas por los diversos usos de la lengua escrita y del dominio de los mismos, dependen las posibilidades de participación efectiva en la construcción y re-construcción de la cultura.

Tales usos de la lectura y la escritura van desde la toma de notas para no olvidar lo que hay que comprar en el mercado, la lectura crítica de un periódico para informarse de las últimas noticias, buscar información específica en una enciclopedia, leer una receta para conocer la preparación de un plato, etc., hasta la escritura de una carta para realizar una solicitud o la elaboración de un informe para dar cuenta de un proceso investigativo. Como se puede evidenciar, los usos de la lengua escrita, tanto en prácticas de comprensión como de producción, son diversos y se corresponden con multiplicidad de propósitos comunicativos en situaciones de enunciación determinadas.

Cuando ubicamos estas reflexiones en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escritura surge la pregunta por ¿Qué es lo que el niño aprende sobre la escritura y la lectura cuando aprende a leer y a escribir? Desde una perspectiva “tradicional” se podría responder que aprende a hacer trazos, a controlar el manejo del espacio, incluso, a hacer la letra bonita o a memorizar las correspondencias fonema – grafema. Sin embargo, y de acuerdo con Ferreiro, *“si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en la modalidades involucradas (visual y auditiva) y se centra la*

atención en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera “entre paréntesis”, o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante)” (Ferreiro: 1997, p. 5). Dentro de este enfoque no se encuentra relación alguna con la producción de significados de acuerdo a situaciones comunicativas concretas. Así, las respuestas a las preguntas expuestas al iniciar el párrafo exigen la consideración de la lectura y la escritura como procesos compuestos por diferentes elementos, de diversos niveles de complejidad y determinados por una gran cantidad de variables cognitivas, discursivas y socio-culturales.

Desde una perspectiva diferente, que es la que subyace a esta experiencia, aprender a leer significa disfrutar de la lectura que la maestra hace de historias fascinantes en las que se describen personajes, se narran acontecimientos, se presentan problemáticas y se inventan mundos posibles a través de la palabra y de un cierto uso de la misma. De igual manera, los niños aprenden que no se leen igual esos textos que otros, como las enciclopedias o los periódicos, ya que tienen unas formas diferentes, abordan unos temas particulares y usan palabras que no son aplicables de la misma manera y con la misma frecuencia en unos textos y en otros.

Así mismo, en relación con la escritura, los niños se ven enfrentados a la expresión de sus propias ideas, a formularlas y reformularlas hasta que consideren que con lo hecho podrán conseguir los propósitos comunicativos que se han propuesto, aprenden a planear un mensaje teniendo en cuenta a quién va dirigido y aprenden a seleccionar las mejores palabras que se deben usar de acuerdo a todas estas variables. Lo anterior implica que la lectura y la escritura sean concebidas como actividades intelectuales en las que los sujetos ponen en funcionamiento todos sus saberes (acerca del funcionamiento de la lengua, de cómo se estructuran los textos y los contenidos del tema del que hablan) y por tanto se ven abocados a preguntarse por lo que no saben al respecto. Así, aprender a leer y escribir resulta una consecuencia de la necesidad auténtica y no de un ejercicio mecánico y sentido.

Ahora bien, podría pensarse que una propuesta como ésta puede ser factible sólo con niños que ya dominan los elementos básicos del funcionamiento del sistema escrito convencional, o que tan sólo hasta que los aspectos referidos al código se encuentren medianamente estables es posible pensar en comprender y producir contenidos plenos de significación. Nuevamente, la respuesta

desde las teorías socio-constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza y desde el trabajo que se adelanta en esta experiencia, toma distancia de estos planteamientos. En primer lugar, porque el dominio de la lengua escrita, tanto en sus aspectos intelectuales como en aquellos que podríamos considerar más técnicos, no son segmentables en términos de que primero se aprende uno y luego el otro de manera aislada. La comprensión del funcionamiento del sistema escrito y el aprendizaje de las funciones de la escritura se dan de manera simultánea e interdependiente. Y en segundo lugar, porque es muy difícil e inapropiado tratar de determinar en qué momento el niño aprende unas cosas y en qué momento cuenta con las condiciones para aprender otras sobre la escritura y el sistema escrito convencional en general.

Si un niño que aún no lee convencionalmente lee el periódico, podrá hacer algunas inferencias acerca del contenido de éste, apoyándose en ciertos indicios como las fotografías o la ubicación de ciertos tipos de textos (titulares, notas de pie de foto) dentro del contenido total del periódico. Más aún, si esta lectura está acompañada de una intervención didáctica en la que se promueva la reflexión sobre éste y otros aspectos el niño podrá aprender, además, para qué sirve ese tipo de texto, qué temas puede encontrar allí y que temas no, entre otros. Este proceso, por supuesto, viene acompañado de una reflexión acerca de ¿Qué dice ahí? ¿Con qué letra empieza? ¿Esta letra cómo suena? Entre otras preguntas. De manera que, **aprender la lengua escrita implica aprender cómo usarla y comprender cómo funciona**, lo cual es sustancialmente diferente de memorizar sonidos de letras asiladas.

Coherente con estas respuestas acerca del aprendizaje, tendríamos que preguntarnos también por elementos como ¿Cuándo enseño a escribir, qué enseño?, ¿Para qué y por qué lo hago? Estas preguntas resultan fundamentales en tanto, como puede notarse, no es suficiente con preguntarse únicamente por el cómo enseñar, sino ante todo, por los propósitos que se persiguen y las motivaciones que justifican dicha enseñanza. Tal como se plantea en el documento de orientaciones curriculares para el campo de comunicación arte y expresión, *“retomar la práctica social de lectura y escritura como unidad de trabajo plantea exigencias complejas a la labor del docente, pues, por ejemplo, la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (la gramática, la fonética, la normativa ortográfica) se encuentra subordinada a una situación concreta de lectura y escritura que, a su vez, está inmersa en una práctica social. Esta perspectiva de trabajo pedagógico y como forma de organización del currículo, supone definir, de un lado los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua, los*

saberes sobre los textos y las categorías para analizar las prácticas sociales de lectura y escritura. De otro lado, supone seleccionar prácticas y situaciones sociales de lectura y escritura que sean objetos de análisis y prácticas en las cuales participen efectivamente los estudiantes.” En este sentido, las concepciones que subyacen a la práctica docente resultan ser el fundamento sobre el cual se construyen los cimientos de la propuesta, pues, dependiendo de los imaginarios que tiene la docente sobre niño y lenguaje es que se le da una estructura y sentido a los procesos de enseñanza.

La importancia de la escritura colaborativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura

En la propuesta de la docente Ruby Arias, los procesos de enseñanza de la lengua escrita se configuran, entre otras, a partir de situaciones en las que los niños tienen la oportunidad de construir conocimiento con sus pares y la maestra, lo que ubica el trabajo colaborativo en un lugar relevante dentro de las dinámicas de aula en tanto genera las condiciones necesarias para que los niños construyan conocimiento sobre las características y el funcionamiento del sistema escrito convencional y las funciones del lenguaje escrito en la vida social. En palabras de Carmen Díez,

“El niño, al aprender a escribir, debe apropiarse individualmente de un fenómeno social, resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad. Sin embargo, esta apropiación individual “no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria” (Teberosky, 1982), sino que la interacción con los compañeros presenta grandes ventajas en el proceso de alfabetización de los alumnos. La discusión con los iguales crea una situación de construcción del conocimiento ampliando, por medio de la negociación de significados, el conocimiento compartido y adquiriendo conocimientos nuevos” (Díez, 2004 p.30)

A nivel general, el trabajo colaborativo se da en dos momentos: en algunas ocasiones los niños trabajan en grupos sobre la escritura conjunta de un texto, la revisión de un escrito, la lectura compartida de una obra literaria, etc. y, en otras, trabajan en cooperación con la maestra. En dichos momentos, es importante considerar que tales actividades sean auténticamente colaborativas, ya que, en algunos casos, se confunde el concepto de trabajo colaborativo con propuestas de trabajo grupal, que son la suma de actuaciones individuales. Por su parte, el docente asume el rol de guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, configurando situaciones

didácticas de construcción conjunta del conocimiento, en las que los niños se enriquezcan mutuamente, progresen en sus niveles de construcción del sistema, previos a la convencionalidad y/o en la comprensión de los aspectos formales del lenguaje escrito, aprendan unos de los otros, etc. En suma *“se concibe la interacción social como un potente facilitador del aprendizaje del lenguaje escrito, en el que las habilidades cognitivas y meta-cognitivas son consideradas centrales”* (Diez: 2004 p.34).

Leer y escribir en la escuela para la vida

Esta experiencia se encuentra cimentada en el trabajo docente en aulas de clase de diferentes grados de educación básica primaria, en diversas instituciones educativas de Bogotá, durante veintitrés años, a lo largo de los cuales se ha configurado y reconfigurado una propuesta para la enseñanza del lenguaje, particularmente, para la enseñanza de la lengua escrita. Inicialmente, era un quehacer caracterizado por ubicar a los niños en filas, procurar que guardaran silencio, y proponer actividades individuales como planas, cartillas y copias de apartados de textos. No obstante, con el transcurrir del tiempo, la lectura y la escritura empezaron a verse como actividades cotidianas a través de las cuales las personas se relacionaban y aprendían, entonces, el trabajo en el aula debía responder a esa realidad. En este sentido, lo que realizaba hasta el momento resultaba limitado y, en ocasiones, poco productivo para la formación de escritores y lectores que pudieran desempeñarse efectivamente en los diferentes contextos de la vida.

Así, comenzó a interrogarse la práctica pedagógica cotidiana, con preguntas como: ¿Para qué se lee y se escribe?, ¿Cuál es la función del lenguaje en la vida de los sujetos?, ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que una persona desarrolle procesos de lenguaje que garanticen su participación activa dentro de la sociedad?, ¿Desde la escuela qué tipo de situaciones se deben generar para garantizar la formación de sujetos lectores y escritores en el amplio sentido de la palabra?, entre otras. Tales reflexiones permitieron pasar de pensar espacios de aprendizaje para repetir, aplicar y homogeneizar, a configurar espacios y situaciones de aprendizaje en los que el propósito central era crear, innovar, generar alternativas y propender por la formación de usuarios autónomos de la cultura escrita.

De este modo, la propuesta de enseñanza de la lengua escrita que actualmente se adelanta en segundo grado se caracteriza por dos aspectos esenciales:

1) La construcción de subjetividades infantiles a través de la formación de lectores y escritores en condiciones de expresar lo que piensan e interpretar de manera analítica lo dicho por otros, en un contexto de interacción constante y colaborativa. En ello, se trabaja por la construcción de los conocimientos necesarios para comprender y hacer uso adecuado del sistema escrito convencional en relación con las diversas situaciones discursivas.

2) La enseñanza de la lectura y la escritura en tanto bienes culturales por medio de los cuales se accede a otros conocimientos. Dentro de esta misma línea, se destaca el valor epistémico de la escritura en la elaboración y transformación del conocimiento.

La lectura en voz alta

Uno de los elementos constitutivos de este trabajo didáctico es la lectura de cuentos en voz alta. Lejos de pretender, como objetivo principal, que por medio de este proceso los niños aprendan aspectos como la pronunciación o la “lectura de los signos de puntuación”, el propósito fundamental es propiciar un encuentro con la literatura, en donde se recreen los mundos posibles de las historias que se cuentan. Paralelo a ello, abre la oportunidad de que los niños compartan, en un ambiente colaborativo, las diferentes interpretaciones e inferencias que elaboran, teniendo así la oportunidad de que construyan sus propios puntos de vista, aprendan a expresarlos y compartirlos con los demás.

Este tipo de lectura es gratuita, en tanto no se cobra pidiendo un resumen, ni se indaga por los personajes, el mensaje o la moraleja, entre otros. Lo que se persigue, es que los niños establezcan un vínculo placentero con la lectura, a través de las entonaciones y cambios de voz que se hacen al leer, a través de los cuales se da vida a lo que allí se narra y se resignifica el texto escrito como un portador de mundos posibles que el lector anima (da vida).

Esta dinámica, también permite que el proceso de compartir lo leído sea rico y diverso. Sentados en círculo, los niños voluntariamente exponen aquello de la lectura que más le llamo la atención así como sus interpretaciones e inquietudes respecto a lo leído.

De igual manera, este espacio es aprovechado para asumir la literatura como un objeto de enseñanza, introduciendo reflexiones acerca de la manera como los textos están escritos y el particular uso del lenguaje que se hace en ellos.

La producción oral de textos escritos de manera colectiva como camino para llegar a la convencionalidad

Otro aspecto destacado de la experiencia “Leer y escribir en la escuela para la vida” radica en la construcción colectiva de textos escritos. Por medio de este trabajo, se proponen situaciones didácticas en las que se trabaja en tres aspectos fundamentales: la generación del contenido, la definición de la mejor forma en la que éstos pueden ser escritos, de acuerdo a las características del texto que se este produciendo y la situación comunicativa, y el proceso colaborativo tanto para su producción como para su revisión. Inicialmente, los niños le dictan a la profesora de manera desordenada, tal como los van pensando, sin ningún tipo de redacción en particular. De acuerdo con Tolchisnky, allí se daría un proceso de “decir el conocimiento, en el que se va volcando por escrito lo que se les va ocurriendo a medida que se escribe” (Tolchisnky, 2001, p. 95)

En este proceso, es interesante observar cómo cada una de las expresiones de los niños les permite, a medida que dicen lo que piensan, reconocer la validez o viabilidad de su idea, así como la confrontación de sus planteamientos o experiencias previas respecto a las de los demás. Cabe anotar que todo esto no se da en un ambiente de perfecta armonía, escucha y respeto por la palabra del otro, no obstante, la docente sí procura porque justamente estas variables, propias de la interacción no sólo escolar sino social en general, se constituyan en objeto de reflexión y aprendizaje, promoviendo el diálogo y la confrontación de saberes.

Cuando se cuenta con suficientes elementos para elaborar el texto se pasa a la construcción escrita propiamente dicha. Una de las formas para trabajar tal escritura es el dictado al maestro por parte de todos los niños, pues “se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad” (Remedios, 2003, p. 3) En esta situación, la docente les recuerda a los niños cuáles eran las ideas que se habían planteado y los invita a redactarlas, haciendo preguntas como: “bueno, entonces ¿Cómo

escribimos eso?” Si bien esta redacción la elaboraban de forma oral, al cambiar la situación enunciativa (ya no están sólo exponiendo sus ideas, sino que pasan a preguntarse por cómo las escriben) los niños hacen uso de otras formas discursivas más cercanas o propias del lenguaje escrito que de las orales. De este modo, la conciencia sobre las diferencias entre las formas propias de la oralidad y las de la escritura se constituyen en un objeto de enseñanza muy importante en relación con la escritura. Es necesario destacar que los niños ya tienen cierto conocimiento al respecto, no es un conocimiento reflexivo y elaborado, pero sí un saber producto de su participación en diferentes prácticas de lenguaje.

Este proceso también les permite confrontar sus ideas acerca de la convencionalidad del sistema escrito. La docente escribe tal como ellos le dictan y les formula preguntas para llevarlos a contrastar su escritura con la de otros niños respecto a una misma palabra. En ocasiones ellos pasan al tablero y corrigen las palabras que consideran mal escritas. Todo ello les permite poner a prueba sus hipótesis respecto al funcionamiento del sistema escrito y discutir las con las hipótesis de otros, así como con las representaciones de escritura que maneja la maestra.

La lectura de literatura infantil: para niños y padres

En esta experiencia, la lectura de literatura es esencial, pues cautiva al niño por sus elementos de acción, suspenso, humor, ficción y creatividad. La literatura fantástica y poética le permite al niño conocer muchas cosas del mundo, le permite vivir otras experiencias y situaciones emocionales que lo llevan más allá del mundo del sentido común. Bettelheim dice que sólo en la literatura el niño puede encontrar un tratamiento a los problemas vitales que lo inquietan, tales como la vida y la muerte, el amor y el odio, el miedo y la felicidad, la duda y la soledad etc.

No obstante, este proceso no se produce de manera espontánea, es necesario emprender acciones concretas que promuevan estos encuentros y los hagan lo más significativos posible. Por este motivo, parte de esta propuesta pedagógica y didáctica se dedica a la animación a la lectura. La animación, es una de las acciones de promoción de la lectura referida directamente a los libros que se define como el conjunto de actividades, acciones y estrategias que tienen como objetivo animar,

es decir darle vida a los libros, a fin de persuadir y enamorar al lector para llevarlo por lo desconocido y convertir este gozo en una manera de vivir.

En este proceso, la familia se constituye en un factor fundamental. Es por ello que se hace un esfuerzo docente por realizar periódicamente talleres de lectura con los padres de familia, en los cuales la docente realiza una mediación preparada. Este proceso resulta especialmente significativo pues ha permitido evidenciar que muchos de los padres de familia no acompañaban a sus hijos en el encuentro con la literatura, no por que no quisieran o no les pareciera importante, sino porque nadie había hecho eso con ellos antes y no habían descubierto lo significativo de ello en la formación de sujetos lectores.

El camino de una experiencia pedagógica de aula

Escrito por: Alba Luz Castañeda Álvarez

Orientadora Escolar

Docente Universidad Pedagógica

Coordinadora de la Red Podemos Leer y Escribir

Al leer el texto y observar el video que muestra la experiencia *Leer y escribir en la escuela para la vida*, desarrollada por la docente Ruby Arias, cabe aclarar que como colega que ha compartido su continuo crecimiento, me surge la necesidad de ir más allá de la palabras y las imágenes para desentrañar esa esencia que se percibe en cada uno de los momentos del relato. Esa esencia está inmersa en su proceso personal como docente, en su pertenencia a un colectivo de indagación e innovación, en su saber ser y hacer en el aula y en su generosidad para ayudar a construir un ambiente pedagógico en una institución que posibilite el enriquecimiento de niños, padres de familia y compañeros de trabajo.

De lo personal a lo colectivo

En el relato se siente la importancia de la búsqueda de su formación como docente y el camino para construirse como lectora y escritora en lo personal, y como mediadora, caracterizado por el proceso de dar y recibir, darse a sus pares maestros y aprender de ellos, es decir, compartir saberes y haceres. Ese compartir se convierte en el eje de la construcción de colectivos de maestros y es el colectivo el que nos construye, nos reta, nos impulsa, nos contiene, es así que llegamos a ser, a ser maestros. Así lo demuestra Ruby cuando describe su recorrido personal lleno de inquietudes e interrogantes sin con quien compartir para confrontarse, hasta llegar a la Red *Podemos Leer y Escribir* en la cual se ha formado. Al encontrarnos con su experiencia de formación en un saber con el lenguaje y con la didáctica se confirma una vez más que el encuentro de pares es una estrategia de autoformación muy potente

Los maestros nos sabemos poseedores de un saber y creemos firmemente que los intercambios pedagógicos son un escenario para la continua transacción de saberes entre pares. Por eso, es importante, como en las Redes, organizar encuentros permanentes donde ponemos en común nuestras prácticas referidas a la enseñanza de la lengua escrita, o de otros temas de interés personal y profesional, compartimos nuestros descubrimientos, propuestas y creaciones en el campo didáctico, las analizamos críticamente, reflexionamos a propósito de ellas y las miramos a la luz de documentos escritos por otros que nos ofrecen elementos conceptuales y metodológicos para abordarlas.

Los maestros hemos descubierto que cuando dialogamos y reflexionamos en grupo sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos nos fortalecemos para asumir el reto de cambiar. A pesar de las incertidumbres, temores y resistencias de cualquier índole, sabernos parte de un colectivo nos da la fuerza necesaria, la seguridad y el impulso para continuar. La experiencia de nuestros encuentros en la red se caracterizan por la honestidad, allí no ocultamos nuestras dudas, nuestros errores, nuestras preguntas. Sabemos que estamos en un proceso de transformación donde la sinceridad es un componente clave. Los encuentros son fundamentales para nuestro reconocimiento y valoración como maestros. La reflexión sobre el quehacer pedagógico, la contrastación permanente de nuestra práctica con la de nuestros pares y con los desarrollos teóricos es, hoy en día, una necesidad. La necesidad de conocer y reevaluar nuestras prácticas pedagógicas la logramos contando y escuchando, mostrando y explicando y, sobre todo, argumentando nuestro hacer a los compañeros, apropiarnos de los últimos avances en la pedagogía y la didáctica; lo hacemos accediendo a la actualización permanente. Estos dos aspectos son los ejes del trabajo en red.

La actualización permanente es un requisito para transformar el hacer en el aula. Sabemos que el conocimiento se va transformando con los aportes de las investigaciones. La promoción de la lectura, a partir de literatura variada, la importancia de la oralidad en la escuela, los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, la evolución del aprendizaje y de la enseñanza de los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, el conocimiento y uso de la literatura infantil y juvenil, la organización de una biblioteca y el procesamiento de los libros, los criterios de selección de libros para las bibliotecas de aula, la producción textual, la evaluación de la lectura y la escritura son, entre otros, algunos de los temas en los cuales necesitamos cualificarnos si queremos ser

mediadores expertos en la formación de lectores y escritores en el aula desde los primeros grados de escolaridad.

Además de los anteriores, un tema que ha sido pilar de la formación en la Red, y que Ruby lleva al aula en su experiencia, es la concepción de lenguaje integral, la cual tiene una teoría sólida del aprendizaje, una teoría del lenguaje, una visión básica de la docencia y el rol del maestro y un concepto del currículo centrado en el lenguaje. En una palabra, el desarrollo del lenguaje es un logro personal-social integral y en el trabajo que hace la docente en el aula, con niños aún muy pequeños, se puede evidenciar este logro.

Esta formación en distintos temas de interés, que se va adquiriendo en la Red con el encuentro entre pares, debe en ocasiones ser apoyada por especialistas o expertos del país y de otros lugares. Por eso hay que complementarla con la asistencia a eventos pedagógicos como seminarios, congresos, ferias, foros, la exploración y apropiación de bibliografía actual y las nuevas tecnologías y la interacción con los medios, que son determinantes para apropiarnos de sus avances y propuestas y así transformarnos personal y profesionalmente. En todos estos espacios aprendemos siempre algo nuevo, si realmente los aprovechamos como espacios de autoformación, porque no podemos ser solo “*turistas del saber*” que vamos de escenario en escenario sin que ello nos transforme.

En conclusión, la dinámica de la red de maestros favorece la formación y la autoformación por el encuentro de distintos saberes entre los maestros y el encuentro con las diferentes propuestas teóricas y prácticas que estén al servicio del trabajo. Lo anterior, ayuda a potenciar los desarrollos personales y colectivos para construir un nuevo proyecto de vida y de escuela que desarrolle su propuesta de formar para la vida, no solo para la escuela.

Del saber al hacer en el aula

La reflexión en torno al “deber ser” de la educación misma, en torno a la importancia del docente como gestor de procesos, no sólo académicos sino culturales, y en torno a la

implementación de nuevas y más efectivas metodologías en el plano pedagógico, ha sido uno de los caminos seguidos por Ruby. Es por ello que se empeña en actividades, tanto en el orden conceptual como en el orden práctico, pensadas dentro de nuevas concepciones del aprendizaje y del lenguaje en su contexto social, en las que la comprensión de los fenómenos cognitivos cotidianos se considera un paso fundamental para la cualificación del ser humano, en tanto debe ser capaz de asumir realidades específicas en cada uno de sus contextos socio-culturales. Así pues, con su trabajo generara conciencia de que lo educativo no cumple un verdadero papel en la sociedad si no permite la consolidación de un “saber hacer”, que supere los simples saberes escolares aislados de la realidad de cada niño.

El concepto de enseñanza y aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tanto situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos. Se muestra también en esta experiencia lo fundamental del trabajo por proyectos de aula, que tienen en cuenta los niveles de desarrollo y las características propias de los niños, haciendo de la escuela un espacio donde el pensamiento y el lenguaje se desarrollan a partir de actividades negociadas y a partir de las necesidades propias de los estudiantes, esto no quiere decir que se puede dejar hacer a cada quien lo que le parezca si así se siente cómodo, es importante comprender y acatar las reglas, las metas fijadas, la expectativa y la organización del aprendizaje propuesta por el grupo, en el cual está incluido el mismo maestro.

Este trabajo didáctico es una invitación para que los que los maestros se apropien de este tipo de metodologías y propongan, a su vez, modelos de trabajo innovadores, que propicien el aprendizaje y una evaluación basada en lo que saben hacer los niños con la lengua y no sobre lo que esperamos los adultos que sepan, como tradicionalmente se ha hecho en la escuela.

Del aula a la institución

El aporte de esta experiencia de aula a la institución de la que forma parte se da a partir del ejemplo del trabajo de la docente. Este ejemplo lo contagia dándoles a conocer su forma de

trabajo a los padres de familia, a través del hacer diferente de los niños e invitando a los docentes de su colegio a formar parte de grupos de discusión pedagógica y a asistir a los encuentros de capacitación que genera la Red. Algunos docentes aceptan la invitación y así es posible irradiar los logros del trabajo de un aula. La capacitación de sus compañeros maestros parte de la reflexión y los cuestionamientos sobre ¿qué es aprender?, ¿cómo se aprende?, ¿qué es enseñar?, ¿qué es escribir?, ¿qué es leer?, ¿qué es cultura escrita?, entre otras, para luego ir vinculándolos a otras estrategias y preguntas propias del proceso institucional.

Otra de las reflexiones que dinamiza los encuentros institucionales, para motivar la participación de un número de docentes, es el planteamiento sobre cuál es el uso del lenguaje en la escuela, por eso es un problema de estudio de todas las áreas del conocimiento, de todas las acciones y actividades, porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje se usa el lenguaje en distintas formas: para contar, exponer, explicar, debatir, argumentar, preguntar, responder, escuchar, repetir, resumir... ¿qué docente o estudiante no lo usa así?. Si el lenguaje es un problema de todos, se hace indispensable el abordaje de la interdisciplinariedad para el trabajo pedagógico, cada área tiene términos específicos, conceptos, expresiones, formas de registro, etcétera que el maestro debe dar a conocer y explicar para que el niño o joven vaya ampliando su lenguaje y el nivel léxico. Esto ha movilizó a parte del grupo de maestros.

Un aspecto de gran relevancia en la experiencia de Ruby, en la institución, es la mirada sociolingüística desde la cual se aborda el trabajo con el lenguaje en el aula que la lleva a respetar los procesos de cada niño, a entender sus diferencias y a plantear un trabajo incluyente de estas diferencias, donde los niños se pueden comunicar sin miedo al rechazo o a la marcación negativa por causa de sus formas de hablar o de expresarse.

En el aula es necesario tener presente que las características del lenguaje y la forma en que lo usan los niños para comunicarse varían de acuerdo a aspectos culturales y regionales. La población de nuestras instituciones es muy variada por eso hay que comprender las diferencias de los niños y explorar la relación con la familia para entender e identificar las características propias de su cultura, o su influencia familiar, lo cual genera estas diferencias en un grupo. Si se atiende a esta situación, entonces, el currículo debe ampliar las formas de comunicación y los distintos usos del

lenguaje de acuerdo a sus funciones, pero no debe globalizar para buscar unificar a toda la población.

Otro aspecto importante de resaltar es la articulación entre el trabajo en el aula y la función de la biblioteca que Ruby aporta a su institución, la estrategia de **círculos de lectura** es una de las formas de promocionar esta actividad cognitiva entre los grupos de niños y jóvenes lectores, propuesta tomada de la Red. *En los círculos* de lectura se encuentran los lectores cuando desean compartir libros, materiales de distinta índole, sentimientos que provoca la lectura, argumentos, visiones del mundo a través de la palabra escrita, etcétera. Sin lugar a dudas podemos decir que con esta estrategia los participantes en los círculos crecen como lectores y tienen la posibilidad de descubrir la literatura, valorarla, tener criterios propios para la selección de qué leer y gozarla. Por eso Ruby ha orientado a sus compañeros docentes para que promuevan esta estrategia en los distintos grupos, creando un movimiento a favor de la lectura y amor por el libro, que alimenta el proceso pedagógico de la institución y de las familias desde los primeros grados de escolaridad.

Un principio que se aplica en estos círculos de lectura es que sin libros no hay lectura, por eso se favorece la circulación del libro entre los lectores, pero sabemos que sólo esto no basta, hay necesidad de mediar entre los lectores y los libros. Otro principio básico es que la lectura compartida es la base de la formación de lectores por eso debemos compartir el entusiasmo de leer, compartir la construcción de significado y compartir las conexiones entre los libros, para favorecer distintos tipos de lectura. Es importante animar a leer y escribir a los niños y jóvenes, pero también acompañar después el proceso y los maestros somos los más aptos para hacer la mediación, para hablar de libros con los niños, para leer. Este es el éxito de los círculos, estrategia que Ruby estimula para que se vaya ampliando en la institución.

Todos los aspectos desarrollados en la experiencia de Ruby son un aporte a la formación de los docentes que estén interesados en transformar su práctica pedagógica, a partir del compartir y aprender de los saberes y experiencias de otros docentes que han recorrido **un camino** personal, apoyados en un colectivo de maestros que comparten sus intereses, en ese proceso de transformación personal y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

DIEZ, C (2004). La escritura colaborativa en educación infantil. Barcelona: Editorial Horsori.

FERREIRO, E (1997). La alfabetización, Teoría y práctica. México: Siglo XXI.

REMEDIOS, M. & CARVAJAL, F (2003). ¿Porqué unas tijeras sirven para escribir? En: Revista de currículum y formación del profesorado.

TOLCHISKY, L & Simó, R (2001). Escribir y leer a través de currículo.. Barcelona: Editorial Horsori

ANEXOS

Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Leer y escribir en la escuela para la vida”

Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
Carpeta 01: Material para el trabajo del proyecto de Bogotá.	Año 2002	Se trata de una carpeta en la cual la docente recoge fotos del proyecto y actividades propuestas a los estudiantes formacia partir de la lectura de recortes de periódicos que tratan algún tema relacionado con Bogotá.	Se inscribe en un proyecto de aula sobre Bogotá, llevado a cabo con niños de 5°.	Preguntar por la fecha del proyecto.
Recopilación 01: Compendio de actividades realizadas por los niños en el proyecto de aula ¿Quién soy yo?	Año 2006	Se trata de un libro que recoge algunas producciones realizadas por los niños en el marco del proyecto <i>¿Quién soy yo?</i> El libro está dividido por ejes temáticos.	Se inscribe en un proyecto de aula titulado <i>¿Quién soy yo?</i> , llevado a cabo con niños que cursan primer grado.	
Cuaderno 01: Mis mejores momentos de mi actividad laboral	Año 1990 - 2009	Se trata de un álbum fotográfico que recoge imágenes de los diferentes momentos de la labor de la docente desde el año 1990 hasta el día de hoy. Algunas fotografías van acompañadas de reflexiones y comentarios.	Iniciativa de la docente por hacer memoria de los mejores momentos de su labor.	
Cuaderno 02: Presentación del proyecto ¿Quién soy yo?	Año 2006	Se trata de un diario de campo en el cual la docente registró las descripciones de las actividades a realizar durante el proyecto <i>¿Quién soy yo?</i> y las reflexiones	Se inscribe en un proyecto de aula titulado <i>¿Quién soy yo?</i> , llevado a cabo con niños que cursan primer grado.	

Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
		personales a partir de la implementación de las mismas.		
Material de Clase 01: Fichas para producción de textos.	---	Se trata de unas fichas, creadas por la docente, en las cuales se presentan unas situaciones particulares que dan origen a la producción textual por parte de los niños.	---	
Video 01: Actividades de promoción y animación a la lectura.	Año 2000	Se trata de un video en el cual se registran algunas actividades de promoción de lectura con los niños.	No es claro el contexto. Ampliar en el conocimiento de la experiencia.	¿De qué grados son los niños con los que se llevo a cabo la promoción de lectura?
Fotos 01: Registro actividades de promoción y animación a la lectura.	Año 2000	Se trata de un álbum fotográfico en el cual se registran algunas actividades de promoción de lectura con los niños.	No es claro el contexto. Ampliar en el conocimiento de la experiencia.	¿De qué grados son los niños con los que se llevo a cabo la promoción de lectura?
Carpeta 02: Material para taller padres de familia.	---	Se trata de una carpeta que recoge una serie de actividades y ejemplos por medio de los cuales la docente explica a los padres de familia el proceso de construcción del lenguaje escrito.	Se inscribe en un taller para padres que desarrolla la docente los días sábado.	
CD 01: Fotos y escritos de presentación de <i>Experiencia demostrativa pedagógica</i>.	Año 2006 - 2007	Se trata de un DC en el cual se encuentran registros fotográficos y la presentación de la <i>Experiencia demostrativa pedagógica</i> a cargo de la docente.	No es claro el contexto. Ampliar en el conocimiento de la experiencia.	¿La experiencia demostrativa pedagógica es la misma con la cual se presentó al IDEP en el año 2008? ¿Si es diferente en qué consiste esta experiencia?
CD 02: Presentación en	Año 2001	Se trata de una presentación en PowerPoint en la cuál la	Se inscribe en el marco de un foro local de la	

Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
PowerPoint. Foro local Kennedy.		docente daba a conocer, en un foro de la localidad de Kennedy, su proyecto de promoción a la lectura.	localidad de Kennedy.	
CD 03: Video de presentación de la creación de biblioteca a partir del maletín viajero.	Año 1996 - 1997	Se trata de un video en el cual presentan la construcción de una biblioteca móvil, para una institución educativa de la localidad de Kennedy. Este proyecto lo adelantaron 3 estudiantes de la universidad Distrital.	El proyecto se lleva a cabo en la localidad de Kennedy.	Preguntar institución educativa en la cual se llevo a cabo el proyecto. El video es de mala calidad.
CD 04: Video historia de vida de la docente Ruby Esperanza Arias y, algunas sesiones de promoción de lectura.	Año 2000	Se trata de un video en el cual la docente reconstruye por medio de fotos y narración oral su historia de vida. Así mismo, presenta algunas sesiones de trabajo de promoción de lectura.	No es claro el contexto en el cual se desarrollan las sesiones de promoción de lectura.	Ampliar la historia de vida, pues, ésta va hasta el año 2000. El video es de mala calidad.

**Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual
“Leer y escribir en la escuela para la vida”**

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
6	17:20:00 a 17:35:00	Presentación de Ruby
6	18:01:00 a 18:16:25	Habla de su interés por la docencia desde la infancia.
6	18:50:09 a 19:05:04	¿Qué significa para Ruby ser maestra?
6	19:19:10 a 19:35:27	Ser maestro...
6	23:10:08 a 23:30:05	Habla sobre su trabajo en ciudad Bolívar
6	(30:52:05 a 31:23:29); 31:34:27 a 32:08:15	Habla se su experiencia en la red <i>Podemos leer y escribir</i>
Eje 2. Enfoque y perspectiva docente		
6	20:44:00 a 21:05:01	Razones por las que entró a la Universidad
6	(21:34:27 a 21:57:02); 22:01:06 a 22:27:03	Cambio de perspectiva frente a la concepción de lenguaje y la inferencia de éste en la formación del sujeto
6	23:48:04 a 24:12:22	Importancia de la lectura, la escritura y la oralidad
6	24:22:10 a 24:49:00	Incidencia del lenguaje en la formación del sujeto
6	25:35:00 a 25:59:18	La importancia de darle la palabra a los niños
6	26:02:15 a 26:27:23	Qué significa escribir para Ruby
6	26:30:13 a 26:41:03	La importancia de la escritura
6	27:43:27 a 28:13:26	Concepción de niño

Video	Segmento	Descripción
6	29:37:14 a 30:10:03	Resultados del cambio de perspectiva frente al lenguaje.
Eje 3. Focos de la sistematización		
6	(32:17:00 a 32:55:26); 33:02:00 a 33:51:27	Trabajo micro-didáctico en el aula.
6	34:05:40 a 34:34:00	Importancia de la escritura en la formación del sujeto.
6	34:49:29 a 35:22:29	La importancia de la palabra
6	(35:57:00 a 36:20:11); 36:24:22 a 36:34:00	Trabajo con padres
6	37:30:00 a 38:10:28	
6	38:30:07 a 39:06:23	Trabajo en la biblioteca
Entrevista Alicia Rey		
6	01:01:00 a 01:25:00	Referencia a Ruby
6	06:10:00 a 06:55:20	Importancia de la sistematización
6	07:00:00 a 07:33:00	Definición de sistematizar
Entrevista Alba Luz Castañeda		
6	08:23:00 a 08:40:00	Sobre la experiencia de Ruby
6	(09:31:00 a 09:56:22); (10:01:00 a 10:30:21); 10:45:00 a 11:07:00	Trabajo de Ruby en la red <i>Podemos leer y escribir</i>
6	11:08:00 a 11:16:11	Afirmación de lo que hace Ruby
6	11:57:00 a 12: 31:00	Aporte de la red al trabajo de Ruby
6	12:49:00 a 13:09:17	Aporte del trabajo en una red de maestros a las experiencia docentes en general
6	13:11:40 a 13:45:29	Aporte del trabajo de Ruby (maestros) a las redes de discusión

Video	Segmento	Descripción
Entrevista a Estudiantes de 11°		
5	01:31:18 a 01:47:00	Lo que más les gustaba de recibir clases con Ruby
		El sonido tiene muy poco volumen
5	05:13:00 a 05:48:25	La importancia del trabajo realizado con Ruby
Entrevista a Alba Inés Ramírez (compañera de institución)		
5	(28:53:00 a 29:09:00); 29:53:19 a 30:39:28	Lo que conoce del a experiencia de Ruby
5	31:00:00 a 31:44:09	Su experiencia con los estudiantes a partir de la experiencia de Ruby
Entrevista a Gladis Bohada (coordinadora de la institución jornada de la mañana)		
5	37:12:28 a 37:55:17	Importancia del trabajo de Ruby con los padres
Entrevista a Camila Rodríguez Rodríguez (estudiante)		
5	(50:45:11 a 50:57:20); (51:19:16 a 51:42:19)	
Entrevista a Luz Mery de García Moreno		
5	58:12:00 a 58:44:00	Relación trabajo Ruby / Biblioteca
Segmentos de clase		
4	18:41:18 a 19:01:15	Lectura en voz alta de cuento
4	20:32:23 a 20:42:25	Lectura en voz alta de cuento
4	(31:19:22 a 31:30:14) 32:05:18 a 32:29:06	Trabajo de lectura previo al trabajo descriptivo llevado a cabo.
4	40:06:10 a 40:16:14	Explicación de la actividad

Video	Segmento	Descripción
4	(42:00:00 a 42:19:00); (42:22:00 a 42:33:12); (43:53:23 a 43:01:20); (43:29:18 a 43:48:00); (44:39:00 a 45:08:00); (45:11:30 a 45:36:20)	Niños haciendo el texto descriptivo
4	51:52:00 a 52:01:00	
4	52:25:30 a 52:30:00	
4	52:31:20 a 52:40:00	
4	54:48:00 a 54:57:00	
5	09:59:00 a 10:24:00	Niño leyendo su texto descriptivo sobre la jirafa
5	(15:41:04 a 16:15:00); 16:48:00 a 17:17:23	Transcripción de un texto descriptivo hecho por un niño al tablero, para llevar a cabo un proceso de corrección colectiva del mismo
5	(18:22:29 a 18:29:12); (19:26:18 a 19:35:10); (21:04:21 a 21:28:00)	Correcciones del texto hechas por los niños