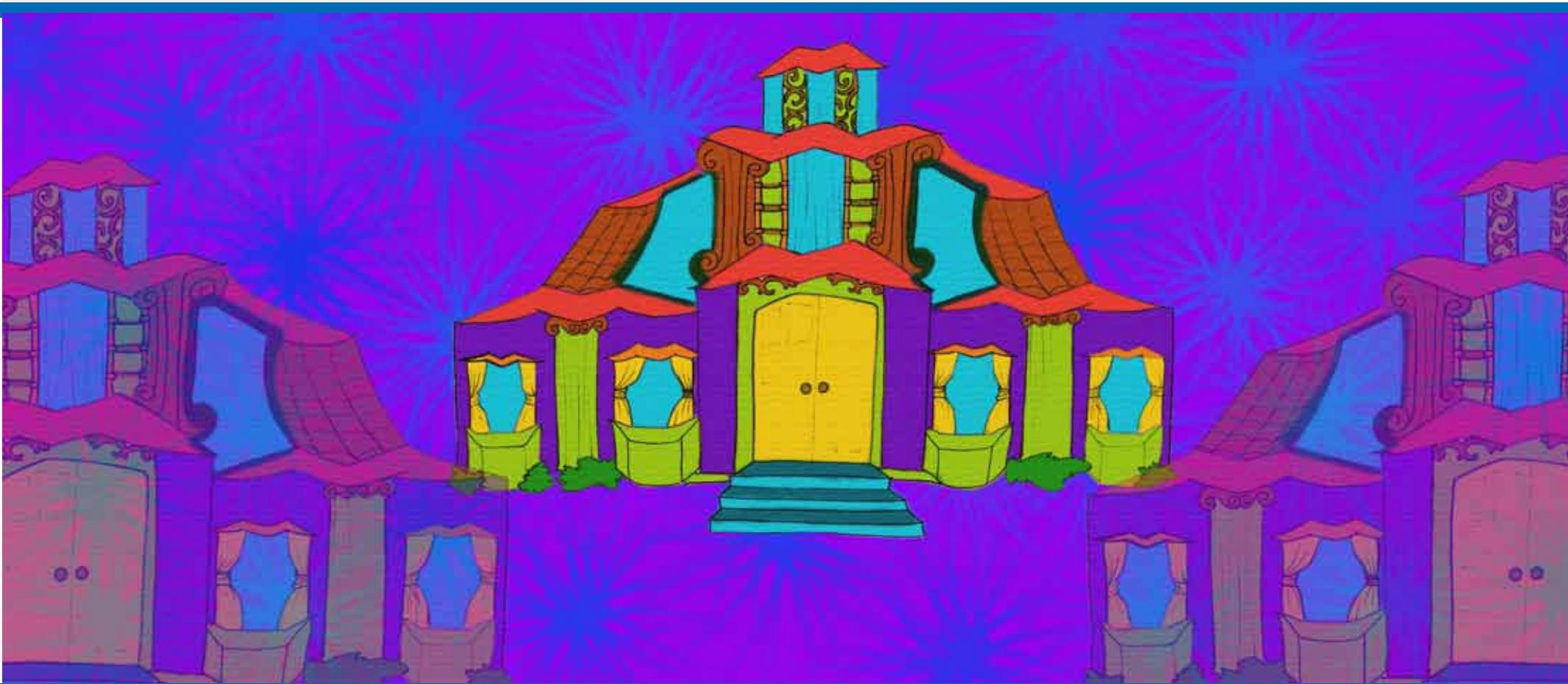


EXPLORO MI MUNDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN, EL ARTE Y LA EXPRESIÓN

Emma Teresa Suárez, Margarita Rosa Pérez

Colegio Juan Francisco Berbeo, I.E.D.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD



PÁGINA LEGAL

Samuel Moreno Rojas
Alcalde Mayor de Bogotá

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Olmedo Vargas Hernández
Director General

Luz Stella Olaya Rico
Subdirectora Académica
Jorge Alirio Ortega Cerón
Subdirector Administrativo, financiero y de control interno

Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Profesional Especializado Subdirección Académica
Supervisora del Proyecto

Andrea Bustamante Ramírez
Profesional Subdirección Académica

Giovanna Castiblanco Alvarez
Juliana Cubides Martínez

Darcy Milena Barrios Martínez
Zulma Patricia Zuluaga

Investigadoras Principales – Asesoría en la sistematización de las 18 experiencias pedagógicas

Coordinación editorial y audiovisual
Ramiro Leguizamo Serna, Edilson Silva Liévano
Editorial Sumasaberes Limitada

Ilustración
Daniela del Pilar Albarracín Moreno, Lina Marcela Otálora Serna, Pedro Steven Villabón Lozano

Corrección de estilo
Eduard Arriaga, Yamilet Angulo Noguera, Carlos Hernando Rico Sánchez, Edith Johana Barrero Santiago

Diseño gráfico y montaje
Jhon E. Florez Rivera, Elkin Hernández Mendoza

Título
Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión

Autor
Margarita Rosa Pérez
Emma Teresa Suárez

ISBN
978-958-8066-75-2
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Tels. (57 1) 324 1000 (57 1) 324 1000 Ext. 9012 / 9006
www.idep.edu.co
Bogotá D.C.
IDEP- 2010



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD

PROLOGO

Experiencia “Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión”

La lectura y la escritura son construcciones sociales, que fundamentan (aún más) la realización, la interacción, la coexistencia, el diálogo, la participación y los vínculos sociales que dibujan la existencia de un grupo social. Afectar las relaciones que conviven en un determinado grupo con la lectura y la escritura, les proveerá relaciones (posiblemente) más conscientes consigo mismo, con los otros y con los modos a través de los cuales se configura la convivencia humana.

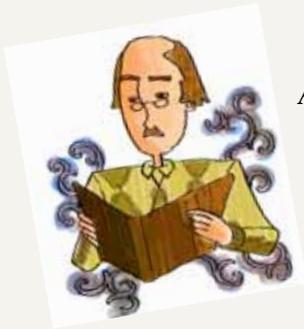
Desde esta perspectiva, las profesoras Margarita Rosa Pérez y Emma Teresa Suárez lideran una experiencia pedagógica con niños y niñas del grado transición de la institución Educativa Juan Francisco Berbeo en Bogotá, Colombia, la cual propone prácticas en torno a la lectura, escritura y oralidad inscritas en un contexto cultural, y marcadas por intenciones comunicativas que llevan a los niños y niñas a descubrirse como lectores y escritores de textos, mucho antes de ingresar a las formas convencionales que el lenguaje escrito propone.

En la cotidianidad del aula los niños y niñas leen todo lo que les rodea: imágenes, cuentos ilustrados, etiquetas, revistas, letreros, folletos. La escritura y la lectura se construyen a partir de los saberes previos que traen al aula de clase, vinculando los aportes que las docentes realizan. Tales experiencias previas se legitiman en virtud de la creación de ideas, pensamientos e intenciones que los niños y niñas tienen, bajo la provocación de las situaciones comunicativas que en el espacio de la escuela se proponen. Así mismo, los procesos de oralidad y escucha se construyen en un diálogo constante, en la interacción maestra-niños, niños-niños y niños-maestra; en la presentación de sus opiniones y argumentos frente al grupo de compañeros; en las asambleas donde debaten y resuelven conflictos.

La descripción al detalle de lo que hacen las maestras con sus estudiantes en relación con el lenguaje muestra que vivirlo, usarlo y aprenderlo se convierte en una forma de relación social con el mundo y la vida en general. A través de lo que allí se hace se constituyen y se construyen las condiciones de ciudadanía y democracia requeridas para la participación activa y crítica de los sujetos inscritos en este contexto. La propuesta de las profesoras Pérez y Suárez evidencia que aprender a leer y a escribir en los primeros años va mucho más allá de la enseñanza de técnicas, y que lo que se hace con el lenguaje se convierte en un entramado de sentidos que configuran la convivencia humana.



DEDICATORIAS



A los niños y niñas... gracias por permitirnos crecer como maestras.

Gracias a ellos hoy podemos hacer esta reflexión que esperamos contribuya en su beneficio

A Dios y a la vida por darnos la capacidad de servir y contribuir a la formación de sujetos más humanos para este país.

Al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, por su invitación para sistematizar esta experiencia.

Al Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, por el acompañamiento y apoyo durante el proceso de Sistematización de la Experiencia.

Un agradecimiento especial a Mónica Bermúdez, por su compañía en este proceso de sistematización.

Al Colegio, al Rector, su Equipo Administrativo, los Compañeros docentes y a toda la Comunidad Educativa.

A nuestras familias, a todos y a todas mil gracias.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. <i>Una mirada a nuestro quehacer pedagógico</i>	8
2. <i>El pasado un recuerdo que perdura en el presente</i>	17
3. <i>A manera de reflexión final</i>	25
BIBLIOGRAFÍA	27
AUTORAS	28



INTRODUCCIÓN

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”.

Paulo Freire (1970)

Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión es una experiencia pedagógica liderada por las profesoras Emma Teresa Suárez y Margarita Rosa, en el grado preescolar de la Institución Juan Francisco Berbeo en Bogotá-Colombia. A través de esta propuesta se busca que los niños y niñas sientan que leer y escribir son necesidades tanto personales como sociales, que lo que se hace con estas prácticas redunde en vínculos de socialización, de conocimiento, de relación, pero sobre todo de formas de vida que nos ayudan a convivir humanamente.

Observar, detallar, discutir y decidir en la propia práctica fueron algunas de las acciones que estas profesoras llevaron a cabo para determinar que la enseñanza de la lectura y la escritura difieren mucho de la enseñanza de técnicas normativas. Confirmaron que lo que un sujeto aprende con estas prácticas son conocimientos de vida para participar, discutir, contribuir, elegir, persuadir, en situaciones cotidianas que acontecen con el lenguaje en el mundo social.

La configuración didáctica que esta experiencia en particular privilegia tiene que ver con el uso de proyectos de aula, concebidos como acciones que nacen de los intereses y/o necesidades que un determinado contexto propone.

Utilizar proyectos dentro del aula implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder y de afectividad entre los maestros y los alumnos, en el ambiente de trabajo cooperativo, solidario y tolerante que surge a partir de la práctica de la democracia y la responsabilidad. De este modo, trabajar por proyectos implica un proceso complejo y consciente, donde las actividades son intencionadas, los resultados analizados y los procedimientos revisados (Rincón, 1998).

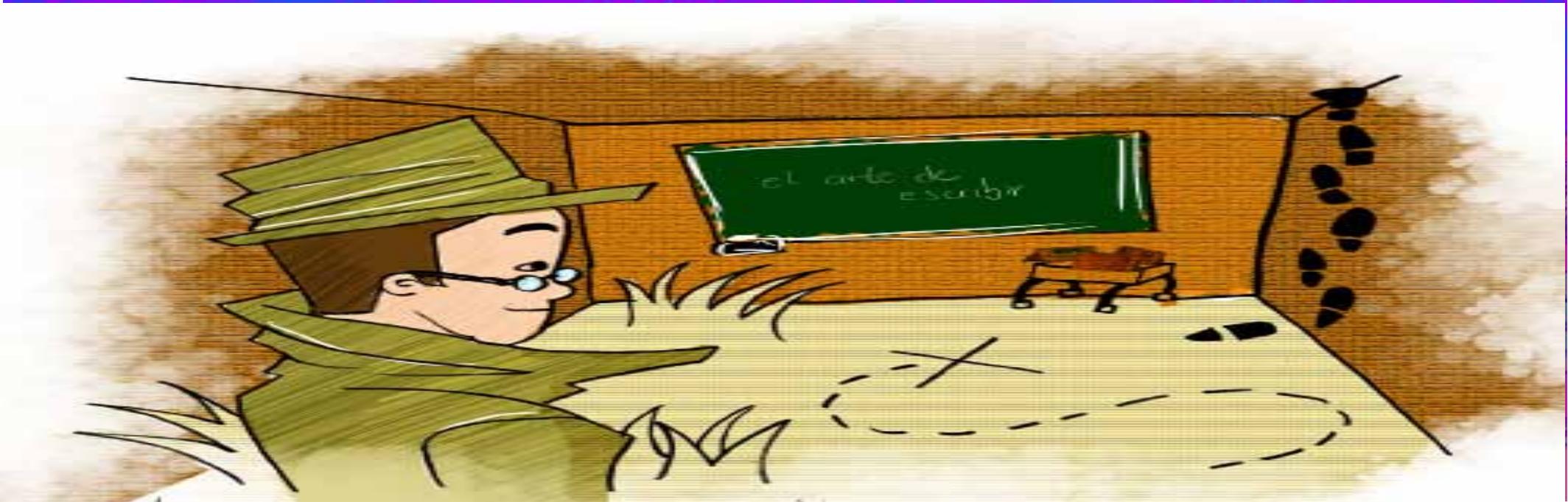
Sistematizar esta experiencia permitió a los actores visualizar los saberes que en el día a día se reconstruyen, permitió de igual manera, la interpretación,

la crítica y la comprensión sobre la propia práctica, con el fin de tomar mayor conciencia y así generar cambios en lo social, político y pedagógico.

Este proceso ha permitido la socialización de lo hecho y de lo que aún está por venir. Las voces de estas maestras, que logran escucharse en las líneas que siguen a esta experiencia, permitirán a los docentes pensar en sus prácticas de enseñanza como modos de emancipación y construcción humana, con la firme intención de posibilitar el cambio de lo que se ha naturalizado en la escuela.

La sistematización se ha revelado en esta experiencia, en palabras de Messina, como “... ese viaje en torno a lo importante, que no requiere de una metodología estadística sofisticada, sino de esa disposición hacia el desocultamiento, pensando que es posible un viraje radical, que lo real, parafraseando a Gadamer puede ser “así de otro modo” (2009, p. 14).

La experiencia de las profesoras Suárez y Pérez se desarrolla en tres momentos. El primero se refiere a una mirada a nuestro quehacer pedagógico, en el cual se plantean las historias de vida de estas docentes; hablan de sus deseos, de sus preocupaciones, de las motivaciones que incidieron al elegir la educación como proyecto de vida, y comentan sobre las vicisitudes que marcaron los encuentros y las búsquedas por hacer de la lectura y escritura escenarios de significación para los niños y niñas de preescolar. Esta historia nos lleva al segundo momento, El pasado un recuerdo que perdura en el presente, a través del cual algunos autores entran a mediar las intenciones pedagógicas que las docentes desean llevar a cabo. Este diálogo las lleva a encontrar confrontaciones, pero a la vez afirmaciones que las ayudan a reforzar los deseos perseguidos en su práctica, constatando que los cambios son posibles y que salir de prácticas que depositan “saberes” en los estudiantes es lo más viable si se desea hacer de la educación una experiencia de realización humana. Finalmente las docentes aportan algunas reflexiones que parten de lo vivido en este proceso de sistematización, con lo cual desean afirmar que lo hallado se convirtió en una “... oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados” (MEN, 2009).



UNA MIRADA A NUESTRO QUEHACER PEDAGÓGICO

Es incuestionable: los niños y niñas de hoy son más exigentes, abiertos, expresivos, inquietos; poseen un acumulado de saberes previos que su entorno les ofrece, los cuales se constituyen en elementos valiosos para repensar el trabajo en el aula. Hoy es claro: ya no es el docente quien ostenta el saber; es a partir de la interacción –entendida como el reconocimiento del otro, con sus fortalezas y limitantes– como se accede a los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido, de una manera lúdica y estética.

Nosotras, Emma Teresa Suárez y Margarita Rosa Pérez, revisando las historias de nuestra vida profesional, encontramos que la acción pedagógica que se lleva a cabo con los niños y las niñas trascienden las fronteras del aula, que ser maestro no es solo “dar” una clase, sino poner todo su conocimiento al servicio de la sociedad, sobre todo en los sectores menos favorecidos donde hay mayor necesidad de ayudar y de realizar buenas prácticas de enseñanza con los niños y las niñas en el aula.

Tal vez, sea Pinocho (Collodi, C. 1883) quien exprese de manera más precisa el sentido de esta intencionalidad docente:

«...» Cuando Pinocho oyó desde lejos la música que anunciaba los títeres se dijo:

- Hoy iré a oír los pifanos y mañana, al colegio. Para ir al colegio siempre hay tiempo.

- Los niños buenos van al colegio, dice el hada.

- Y a mí el colegio me pone la piel de gallina, piensa Pinocho.

De ahí la consideración dentro de la cual se configura el criterio fundamental del hacer del docente, el hecho de que los niños le encuentren sentido a la escuela, es decir, a lo que hacen en ella. Sabemos así mismo, que lo planteado adquiere consistencia en tanto la acción del docente se gesta, además, en el reconocimiento de sí mismos como personas y de la educación como un proceso humano.

En coherencia con lo dicho hasta ahora, a continuación exponemos algunos elementos que forman parte de nuestra historia de vida profesional, los cuales constituyen el puntal en la construcción de sentido de esta experiencia pedagógica, experiencia que se fundamenta en la transformación de la



práctica pedagógica, una vez asumida la reflexión de la acción cotidiana en el aula.

Emma Teresa inicia sus labores de docente con primero de primaria, en la Escuela Federal de Alemania, curso que generalmente asignan a “los nuevos”, a su llegada a las instituciones, y en el que pocos maestros quieren estar.

Uno de los recuerdos más sensibles es la primera semana de clase. Fue un caos total. No sabía cómo callar a esos niños gritones y revoltosos que no me escuchaban. Era tal el desespero y la impotencia, que tenía que salir a llorar. Era el encuentro con la realidad, que nada tenía que ver con lo aprendido en el colegio ni con las prácticas docentes; dicho sea de paso, las hice con grupos de niñas de la Anexa (Sección primaria del Colegio), ellas eran distintas, por así decirlo, de los comportamientos con los que me había topado. La presencia de la “maestra consejera” (hoy Coordinadora de práctica docente) “garantizaba” el desarrollo de la clase planeada, salvo cuando nos llamaba la atención por algún error que debía ser corregido en su momento; por ejemplo, saltarnos un paso en el desarrollo de la clase, o no utilizar algún material dispuesto para dictar la clase.



Pues bien. En su afán por controlar el curso, la maestra (según mi apreciación) era imponente con los pequeños; todo el tiempo les daba órdenes, no permitía nada que no estuviera dentro de la disciplina y era algo que no sabía cómo manejar, porque no había vivido la experiencia. Hoy vuelve nítido el recuerdo. Una pequeñita llamada Sandra, la menor de dos hermanas adolescentes, a quien consentían como si fuera la muñeca preferida, un buen día se

colgó su maleta y se dirigió a la puerta del salón; le pregunté para dónde iba y me contestó: “¡Todo el día que no diga, que no coja que no haga... ya mi tiene cansada!”. Fue la primera voz de alerta que recibí... Y bueno, esa situación en particular tuvo el efecto de una exhortación a la reflexión, un ¡alto! que me hizo reflexionar acerca de la manera como estaba intentado abrir la comunicación con los niños y niñas. Estaba claro: los caminos elegidos para interactuar con ellos eran inadecuados. Yo que supuestamente tenía que saber cómo solucionar todos los problemas que surgieran dentro del aula, me vi enfrentada a una situación que en primer lugar nunca antes había vivido y segundo me confrontó con la pregunta que suele asaltar invariablemente a todos aquellos hombres y mujeres que elegimos estos caminos inciertos, complejos, abigarrados de subjetividades; en todo caso, me pregunté si realmente estaba preparada para ser maestra. La respuesta me golpeó en pleno rostro. Así fue como empecé el arduo trabajo de des-aprender y aprender que ser maestra era más que saber teorías y conocer teóricos, elaborar material bonito, “llenar” planeaciones dirigidas, y realizar solamente aquello que mis “maestras consejeras dijeran”.



Cuando se está frente a un grupo numeroso, heterogéneo, inquieto, sin compromisos pedagógicos, no es posible iniciar la clase: “Buenos días niños. Hoy vamos a aprender el color rojo”, “Hoy vamos a hablar acerca del respeto”. No es posible entregarles una hoja con un dibujo bonito para que colorean. La verdad sea dicha en ese entonces, yo no sabía por dónde empezar, revisé mis planeaciones, las prácticas y... de nada me sirvió. Incluso recordé que en el colegio nunca nos dijeron qué contenidos era necesario enseñarles a los niños y niñas de Primero -adviento que aún no contábamos con preescolares- tampoco lo diferente que era trabajar con un grado Quinto.

Entre una duda y otra, entre una reflexión y otra, se me ocurrió sacarlos al patio de la escuela, un espacio amplio que invitaba al juego. Allí como por arte de magia se transformaban, se organizaban en grupos, compartían un balón que les llevaba. Las niñas, por su parte, siempre traían alguna muñeca con la cual jugaban y se reían. Me di a la tarea de observarlos y descubrí que el juego era lo más importante para ellos. ¡Eso era! A partir de allí podía llegarles más fácilmente con la posibilidad de llevar a cabo las intenciones pedagógicas que tenía en mente.

Recuerdo que en el colegio se insistía en: “enseñar, enseñar”, lo cual se convertía en consigna. Se tenía la falsa creencia de que los niños no sabían nada, por ello la enseñanza era un modo de suplir el posible “des-conocimiento” que los niños y niñas tenían. El patio se tornó en mi mejor aliado, allí les enseñaba rondas, realizábamos competencias, jugábamos a la mamá y al papá, pintábamos con engrudo de colores sobre papeles grandes. De vuelta al aula procedía con actividades que les resultara muy atractivas: pintar, colorear, rasgar, pegar, modelar con plastilina. Eso sí: las planas hicieron parte de las actividades, planas y más planas para que aprendieran a escribir. Luego, pegada de la cartilla Coquito para enseñarles a leer, confieso que la seguía; les leía y seguidamente, les pedía que repitieran lo que yo decía. Cada uno pasaba a leer a mi escritorio y tenían que hacerlo muy bien, pues ¡ya les había enseñado! Si se equivocaban, ¡válgame Dios!, quedaban castigados, sin recreo. No faltaron las quejas de las madres de familia, mediante una nota o personalmente. Y así cada día hasta que por cansancio, digo hoy, lograban leer; mejor dicho, repetían como loritos sin comprender lo que leían. Claro que me daba



tranquilidad saber que a mis tres hijos, educados en colegios particulares de buen prestigio, les enseñaron a leer de igual manera. También buscaba a los vendedores de libros con el ánimo de que me mostraran qué debía enseñar, en qué orden y ¡listo! Esta fue mi rutina por cerca de diez años. Como me gustó trabajar con el grado primero, no me lo imponían, yo lo pedía. En 1980, una Supervisora de la Localidad me propuso trabajar con Preescolar, pues la Secretaría de Educación los estaba implementando en las diferentes localidades. Fue una hermosa oportunidad. Puedo contar que a la fecha ha sido la experiencia más maravillosa de mi vida.



Corría el año 1993, salí a Comisión por espacio de siete años para desempeñarme en cargos administrativos, al cabo de los cuales solicité que me ubica-

ran nuevamente en aula; quería volver a trabajar con los pequeñitos, aunque no me había alejado totalmente de ellos, pues tuve un jardín infantil durante diecisiete años. Lo real era mi deseo de trabajar con ese grado. En julio de 2000 llegué al colegio Juan Francisco Berbeo donde aún permanezco. Llegué convencida de la importancia de un trabajo colaborativo con las profesoras de primero, para darle continuidad al proceso iniciado en preescolar, pues ya había adquirido una serie de conocimientos y experiencias que operaron cambios relevantes en mi práctica habitual.

Lo anterior, en razón a la visita que realicé a varios preescolares y jardines infantiles.... Esa oportunidad era la que necesitaba experimentar y de alguna manera corregir, pues me sentía en deuda con ellos.

Al llegar al Berbeo me encontré con que no existía una articulación entre el preescolar y el grado primero, trabajaban como “rueda suelta”. La situación se tornaba más delicada, pues el juego, la creatividad y las risas de los infantes de preescolar desaparecían al arribar a primero de primaria.; por lo tanto ya no había tiempo para jugar. Bueno, a decir de muchos docentes, en primero de primaria¹ “ya están grandecitos y ahora sí les toca ponerse las pilas”. Total, deben aprender a llevar cinco o más cuadernos (tantos como las asignaturas), además ser muy juiciosos, cumplir con las normas y la disciplina del colegio, y ser evaluados según sus rendimientos. Adicionalmente, para facilitarle el trabajo a las docentes, lo mejor es clasificarlos en tres grupos: los “buenos”, los “regulares” y “malos”.

Cumplidos los siete años desde que saliera a Comisión para dedicarme a cargos administrados, en el año 2002 tuve la fortuna de recibir una capacitación en Israel, “Música, ciencia y arte en el jardín de infantes”, experiencia que me colmó de nuevos motivos para seguir insistiendo en la articulación. Allí tuve la oportunidad de visitar varios jardines infantiles que acogían una metodología de trabajo integrador, liberadora. Con espacios adecuados para tal fin,

los niños y niñas elegían el proyecto con el cual más simpatizaban y sólo recurrían a sus docentes para que les ayudaran con alguna inquietud relacionada con el tema en cuestión. A propósito, es notable el apoyo que brinda la Universidad Hebrea a los pequeños, con frecuencia los visitan y les ayudan a resolver inquietudes. Esto hace evidente el lugar de preferencia que tiene la educación preescolar en Israel, tanto que brindan los espacios y recursos suficientes para que los docentes se formen y compartan entre sí experiencias que beneficien a los pequeños².

Al regreso, los deseos de trabajar de manera articulada con el grado primero, además de compartir mis experiencias en ese país, se quedaron solo en eso; tuve que resignarme a desarrollar mis proyectos de manera muy solitaria. No en vano, logré realizar aportes importantes al Foro Educativo de ese año, relacionados con una presentación sobre el origen de la vida con preescolar, experiencia que fue seleccionada para ser presentada en el Foro Distrital.

Cada día estaba más convencida de que era urgente hacer un cambio en el modo como estaba trabajando con los más pequeños, mi papel de maestra no era enseñar y enseñar “sin sentido”, al contrario, la idea era procurar espacios para que aprendieran lo que realmente les interesaba y necesitaban, todo ello dentro de ambientes lúdicos y significativos.

Fue en el año 2003 cuando se inició la formación de los Núcleos educativos en los Colegios Distritales. La escuela Policarpa Salavarrieta entró a hacer parte del Colegio Juan Francisco Berbeo. Es justamente ahí en donde ocurren los primeros encuentros con la profesora Margarita Rosa Pérez, docente de preescolar del colegio, quien también tenía inquietud y

¹ Esta situación es generalizada en las instituciones educativas distritales. En charlas informales con las profesoras se percibe un afán desmedido por cumplir con un programa exigido por la Secretaría de Educación.

² Vale la pena resaltar que en el año 2004, con el apoyo de la Embajada de Israel y la Universidad Pedagógica, hice parte de un grupo de ex becarios organizadores de un Congreso para mostrar las experiencias vividas en ese país.



deseos de hacer algo diferente en el aula y sus propuestas no hallaban eco. Así las cosas, aparece mi compañera, una maestra incansable con la cual he



descubierto, explorado y propuesto un nuevo modo de ver la educación y en consecuencia, una condición distinta de relacionarnos con los niños y niñas con quienes cada año, desde esa fecha en adelante, hemos configurado una experiencia distinta de enseñanza y aprendizaje.

Sea la experiencia de Margarita³, en su propia voz, la que lleve hasta ustedes el cúmulo de inquietudes que en el transcurrir de su carrera docente se han tornado nodos articuladores de cambio. Era una niña todavía, cuando le pedía mi mamá que me dejara ir a su clase. Estar allá era mi realización, me sentía muy bien estar al frente de un grupo de niñas y niños menores que yo. Debo confesar que aquella sensación es difícil describirla, eso sí, puedo recordar sus caras y su ansiedad por el conocimiento⁴.



³ Docente Preescolar Institución Educativa Juan Francisco Berbeo Localidad. 12

⁴ Hoy, tengo contacto con una de las niñas. Ella me cuenta cómo percibió mis primeros acercamientos como maestra.

Siempre manifesté preferencia por las niñas y los niños. Por solicitud expresa cuidé a mis hermanos menores, a mis primos y hasta a algunos niños del barrio. A raíz de mi pasión por compartir mi tiempo, léase mi vida, con los niños(as) menores que yo, hablé con mi mamá: “yo quiero ser maestra como usted”. Aceptar mi petición no fue fácil para ella, pero tampoco me dio un no rotundo, tanto que a finales de 1972 solicitamos cupo en la Normal Distrital María Montessori. De ese lugar tengo los más gratos recuerdos: las amigas, preparándonos para esa misión de tanto significado y compromiso en nuestras vidas; las prácticas, las planeaciones, los criterios para dictar las clases, el material, la decoración y lo mejor de todo: el encuentro con los niños y niñas.

A solicitud de mi mamá, quien guardaba una pequeña esperanza respecto de mis heredadas inclinaciones y mi decisión, me sugirió estudiar Trabajo Social; según ella, sería también “un aporte a la sociedad”, me decía. Estudié solo un semestre al cabo del cual me presenté a estudiar Educación Preescolar. Trabajé como maestra de Preescolar en el Colegio El Libertador, luego con La Sociedad de San Vicente de Paul; a la vez tenía un grupo de niños de la calle con quienes me reuní en varias ocasiones en el Parque de la Independencia para hablar, comer, reír y leer.

Me presenté al concurso de docentes del Distrito, aunque me encontraba muy bien en la Sociedad de San Vicente; pero era importante contar con cierta estabilidad. A quiénes mejor que a los niños y las niñas de la educación oficial para ofrecer mi juventud, mi pasión por el trabajo, los aportes y contribuciones para mejorar sus futuras condiciones y calidad de vida.

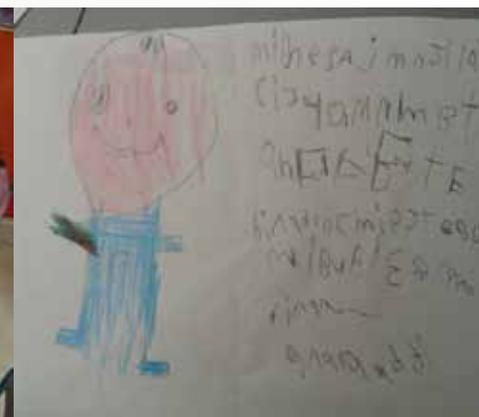
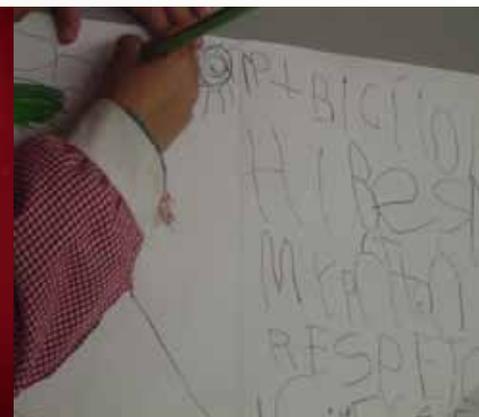
Empecé a laborar en la Institución Educativa Ciudad Floralia con un grupo de treinta y ocho niños y niñas de grado 1°. Actualmente trabajo con el grado transición en la Institución Juan Francisco Berbeo. Allí conocí a Teresita, una persona responsable y dedicada a su trabajo. Desde hace varios años se ha convertido en mi amiga y cómplice pedagógica.

Con la venia de ustedes, permítanme realizar un recuento de mi práctica docente. Inicié aplicando lo aprendido en la Normal y más tarde en la Uni-

versidad; entre ambas descubrí lugares comunes tanto de la enseñanza como del aprendizaje. No obstante la pregunta incesante acerca del cómo aprendí a leer y a escribir, me remonta a mis primeros años con las monjitas del Colegio Santa Teresa de Jesús; ¡ahí están!, todas las niñas juiciosas, bien puestas, todas al tiempo haciendo lo mismo en completo silencio. A propósito de la lectura en silencio, permítanme traer las siguientes palabras⁵:

“Cuando leía, sus ojos corrían a lo largo de la página y su mente percibía el sentido, mas la lengua y la voz se quedaban inmóviles. A menudo, hallándonos allí -cualquiera podía entrar, pues no se solía anunciar la llegada de un visitante- lo observábamos mientras leía, en silencio, nunca de otra forma, y, tras quedarnos sentados -¿quién se atrevería a turbar una concentración tan intensa?-, íbamos conjeturando que, en ese rato de tiempo en el que conseguía dedicarse a relajar su mente, libre por fin del ruido de los problemas ajenos, no querría ser distraído ni explicar a un oyente atento e interesado ningún pasaje oscuro del texto que estaba leyendo, ni discutir sobre una cuestión particularmente difícil, acabando por perder, de tal modo, una parte del tiempo destinado a la lectura, a pesar de que resultara mucho más probable que hubiese empleado este tipo de lectura silenciosa para ahorrar la voz, que se le debilitaba con gran facilidad. No importaba la razón por la que lo hiciera: para un hombre así, no podía ser sino buena.” (San Agustín: VI, 3, 3)

Si de niña hubiera escuchado a los adultos referirse a la lectura en silencio como un acto de búsqueda de sentido, con certeza las horas pasadas leyendo en silencio se hubiesen multiplicado. Retomo el curso de mis palabras para decir que nunca, ni mis compañeritas ni yo, hablamos con la profesora de la generosidad que encierra la lectura silenciosa. ¡Ojalá lo hubiéramos sabido en aquel entonces, y no hubiese resultado tan pesada! Pues bien. Tampoco probamos a expresarnos frente al grupo de compañeras en primaria, no lo recuerdo. ¿Y los trabajos en grupo?, menos, ¿exposiciones?, tampoco; ni qué decir de la lectura de cuentos...muy poco. Infaltable la cartilla Coquito, de tanto repetirla, aprendí por fin a leer, y a escribir. Debo agregar que a escribir, no aprendí escribiendo, fue haciendo muchos palotes, roles y planas. Mien-



tras tanto, mis hijos e hijas iban creciendo. En sus colegios también pedían las cartillas, las mismas con las que yo aprendí a leer; total, yo les ayudé con las planas, pese a que recordaba lo molesto que había sido para mí este ejercicio. No obstante, por otro lado, me confrontaban las conferencias y capacita-

ciones ofrecidas por la Secretaría de Educación, el IDEP y otras instituciones. Entonces, ¿qué he hecho durante todos estos años con los niños y niñas que han pasado por mis manos?, me preguntaba. Los interrogantes fueron muchos, las satisfacciones pocas. Trabajos realizados con mi colaboración. Trabajos marcados por mí. Cómo permitirles a mis estudiantes que hicieran esos intentos de marcas con “garabatos que no decían nada”; coloreados perfectos “sin salirse de la línea” y logrados después de muchas repeticiones; rayitas, palitos, puntitos, márgenes, pescaditos nadando para la derecha, gatitos encima de... perritos debajo de... y todo en libros de trabajos impecables, por donde las manos de los niños y las niñas pasaban lo menos posible para no ser arrugados o ensuciados ni mucho menos dañados. ¡Falta más! De los

libros ¡ni hablar!; eran muy pocas las posibilidades de trabajar y de pensar, pues ni el coloreado era una posibilidad: ya venían con colores listos para admirar.

Mientras esto sucedía, llegó a mis manos el libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Leerlo contribuyó a que entendiera cómo los niños ingresan a la escuela con unos saberes previos acerca del funcionamiento de la lengua escrita⁶; así, vivir dentro de una sociedad alfabetizada es un estímulo para que el niño pueda descubrir cómo funciona el lenguaje escrito. Los niños atraviesan espontáneamente por unas etapas en el aprendizaje de la lengua escrita⁷ y cada etapa está caracterizada por distintas hipótesis⁸ que los niños construyen. De esta manera, y con la ayuda del adulto, van avanzando hasta alcanzar una cierta **comprensión del funcionamiento de la lengua escrita**.

Algunos actos fallidos marcaron el inicio del cambio, no obstante, mis arraigos eran más poderosos que mi voluntad de cambio. Por esos años mi hija menor tenía tres años de edad. Con ella puse a prueba mis nuevos conocimientos y mi voluntad de cambio, posibilité que explorara su escritura, que leyera sin saber leer, que escribiera sin saber escribir, que jugara con



6 Es claro que los niños no saben de aspectos formales del lenguaje escrito, pero sí son usuarios del mismo. En su acervo pragmático y enciclopédico han incorporado un repertorio lexical que les posibilita la comunicación, la expresión y la interacción con los otros y con lo otro (el mundo de los objetos).

7 Siempre y cuando se encuentre circunscrito a una cultura de la escritura; no así con aquellos niños y niñas que no poseen escritura, pues la memoria de sus pueblos se hereda por medio de la oralidad.

8 Según las autoras citadas, las hipótesis que los niños(as) se formulan respecto del lenguaje escrito son: de variedad, cantidad e hipótesis del nombre.



las palabras; leíamos, escribíamos, marcábamos sus cosas, jugábamos con la publicidad.

Y llegó el momento de llevarla al colegio a presentar el examen de admisión. Al preguntarle cómo le había ido me contestó: “bien mami, había que escribir mucho, pero como yo ya sabía”. Del colegio nos llamaron para informarnos sobre los resultados del examen de admisión. Recuerdo que la sicóloga nos dijo: “le fue muy bien”, mientras me hacía entrega de las hojas; lo consignado por mi hija en esas hojas era la evidencia de un aprendizaje teórico puesto en práctica. Mientras las lágrimas inevitablemente salían, me prometí cambiar mi práctica con los niños y las niñas a mi cargo. La verdad sea dicha: no lograba cambios significativos, pese a que lo intentaba una y otra vez, al



reflexionar acerca de mi quehacer, la conclusión era la misma: estaba haciendo lo mismo, excepto que contaba con más etiquetas de productos. El punto nodal giraba en torno de la manera como pudiese evaluar cualitativamente la escritura de veinticinco o treinta estudiantes, tras una observación cuidadosa, individual, tarea que consideraba imposible. La incertidumbre siempre me lanzaba hacia atrás: mejor lo implementaba tal cual **lo había aprendido**.



Los caminos de vuelta siempre acercan a otros paradigmas. Ahora lo reflexiono: el gran dilema del hombre occidental es la angustia al vértigo, al desafío que le significa la caída libre; en otros términos, se le hace completamente necesario tener un asidero, tener certezas⁹. Finalmente me decidí por el camino de la reflexión, y ahora los tan nombrados e indispensables prerrequisitos, el agarre de pinza, el coloreado sin salirse del límite, los pollitos caminado a la derecha, la grafo motricidad; es decir, todo aquello que me había acompañado por muchos años y que se constituyó en el centro de mi trabajo, ahora pasaría a ser tarea en casa. ¿Qué hacer, entonces, con los niños y las niñas en su permanencia en el aula? Y ¿Proyecto de aula? ¿Y por qué y para qué? ¿Qué de bondadoso para la práctica implicaría el uso de dichos proyectos? pensar en esto tampoco era fácil puesto que me había especializado en unidades didácticas, las cuales poco o nada tenían que ver con los proyectos, y con una manera de llevar la enseñanza en medio de una negociación con los estudiantes, y con una planeación intervenida por ellos.

⁹ Es por ello, entre otras razones, que en las aulas de clase aún perdura la pregunta acerca del cómo hacerlo (activismo).

Después de muchos conflictos pedagógicos, opté por un aula con niños y niñas pensantes, que se cuestionan, que viven en ambientes letrados, que leen su entorno, que producen sus propios textos sin saber aún de la escritura convencional, que se interesan por la escritura y constantemente se formulan hipótesis sobre su funcionamiento.

Hoy mi aula es diferente y mi trabajo también; dispongo para los niños y niñas espacios para la construcción de la lengua escrita, estoy atenta a sus avances, los jalono para que no se estanquen, los motivo para que participen y utilicen la escritura dentro de contextos sociales y significativos. Ya no hago planas ni enseño primero las vocales y después las combinaciones; ahora el asunto es de reconstrucción, significación y participación.

Una última acotación: el mantener mi aula abierta a las intervenciones de la práctica docente de las estudiantes de Pedagogía Infantil, de las universidades Javeriana y Pedagógica, ha contribuido en la reflexión constante acerca de mi quehacer.

2. **EL PASADO. UN RECUERDO QUE PERDURA EN EL PRESENTE**

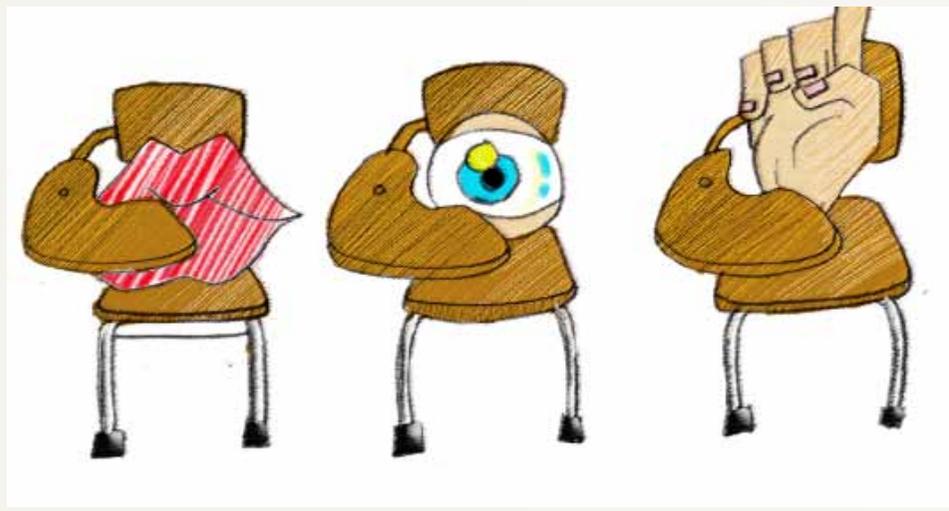
Referirnos hoy a nuestro encuentro, a ese punto que hizo que coincidiéramos, nos obliga a evocar situaciones en las cuales nos vimos identificadas: el haber estudiado en instituciones con metodologías similares, el trabajo con los niños y niñas del sector oficial, el encuentro con las pedagogías tradicionales, la repetición incesante de paradigmas sin sentido y las confrontaciones posteriores; el reconocer a las niñas y a los niños como sujetos con derechos y por último, el hecho de entender que leer y escribir no constituyen ni un lujo ni una obligación, sino una necesidad urgente que forma en el ejercicio de la ciudadanía.

Ya lo señalamos. Fue en el 2003, año en que se dio la incorporación de la escuela Policarpa Salavarrieta a la IED Juan Francisco Berbeo, cuando coincidimos. Valga recordar que antes de dar inicio al año escolar, en la semana de Desarrollo Institucional, era casi un ritual la reunión por grados de los docentes de ambas Sedes para planear el trabajo a desarrollar en las aulas.

Era usual que las docentes de Preescolar comentáramos algunos asuntos relacionados con la programación general: izadas de bandera, salidas educativas, listas de materiales requeridas para las actividades en el aula. En todo caso, durante el año no era posible reunirnos nuevamente. Pese a que intentamos algunos acercamientos para trabajar de forma conjunta la lectura y la escritura, con algunos criterios comunes, no lo logramos.

Precisamente en esas reuniones nos conocimos, sentimos que éramos amigas desde siempre, pues nuestras conversaciones fluyeron con toda naturalidad. Llegamos a la conclusión de que nuestras ideas y ganas de hacer algo diferente se harían realidad; así las dificultades, al estar ubicadas en diferentes sedes, fueron superadas. Las primeras actividades en trabajo colaborativo giraron en torno de la formulación de los Indicadores de Logro para cada periodo académico.

El primer reparo, referido al quehacer en el aula, nos alertó acerca de la necesidad de un diagnóstico; era claro que todo el esfuerzo invertido en la planeación de comienzo de año se quedaba ahí, en el cuaderno, como letra muerta. Y es que al encontrarnos con sujetos de carne y hueso, todo aquello que supone el deber ser de la educación nos enfrenta a contextos reales; por consiguiente, las planeaciones eran pensadas para individuos (niños y niñas) ideales y la realidad local, social y cultural nos traía de vuelta.



Conscientes de los cambios que debíamos operar, nos pusimos de acuerdo en la importancia que trae consigo el hecho de posibilitarle a los niños(as) el reconocimiento, no sólo de su espacio -para la construcción de su identidad respecto de otro y de lo otro- sino también la manipulación de los materiales propios de su aprendizaje. Por regla general llegan grupos conformados desde el jardín infantil, situación que facilita la interacción, aquellos que no hacen parte de ningún grupo se van integrando de manera natural¹⁰.

Así pues delimitamos nuestra experiencia a los procesos de lectura y escritura, experiencia nada desdeñable, máxime si se tiene en cuenta que es el preescolar el punto de partida para que los niños avancen en su deseo de aprender, anhelo que se evidencia desde el primer día de clases, prueba de ello son el cuaderno y el lápiz que llevan y las ganas de que las actividades o tareas no se hagan esperar. El grupo marca la pauta, comienzan a salir preguntas e intereses, respecto de una actividad propuesta, surge ese proyecto que viabiliza las metas enunciadas. Queda entonces, integrar los grupos que nos corresponden y damos inicio a la planeación de estrategias conjuntas.

Seguir enseñando como tradicionalmente lo hacíamos, era desconocer las capacidades que niños y niñas tienen para aprender. Aquí, vale recordar las palabras de Emilia Ferreiro en su artículo Leer y escribir en un mundo cambiante: “Los niños -todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.” (2008, p. 7). Y los niños, agrega la autora, no necesitan ser motivados, esa es su naturaleza. Por su parte, Paulo Freire manifiesta que en el aula deben crearse las condiciones óptimas para que ocurra el intercambio de saberes¹¹ que fortalezcan el aprendizaje, dentro de un ambiente agradable.

El estudiante, en todo caso, se configura, en su rol de aprendiente, el centro de ese proceso. Cabe preguntarse, entonces, si, paradójicamente, la escuela,

¹⁰ Un factor que afecta de modo sensible la planeación previa de las actividades es la cantidad de información urgente que a diario solicita la Coordinación, incluso de manera repetida. De igual modo, las izadas de bandera, la llegada del personal del Hospital que trabaja el “Proyecto Salud al Colegio”, los talleres de los Proyectos transversales que se deben trabajar en una misma jornada, y la entrega de resultados.

¹¹ En palabras del maestro Alfonso Cárdenas, el aula es una comunidad de habla.

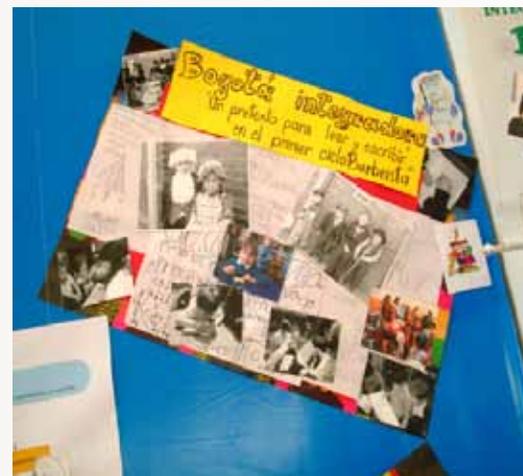
institución que fue creada para motivar el espíritu investigativo de todo ser humano, mutila de tajo la creatividad, la exaltación del conocimiento...

No hay duda: deseamos e imaginamos una escuela diferente; una escuela donde las experiencias con los niños y niñas fueran como amaneceres llenos de expectativas y de ilusiones, una escuela donde contemplar el nacimiento de lectores ávidos de conocimiento y sabiduría que, poco a poco fueran haciendo escritores fantásticos; imaginamos una escuela donde la magia de la palabra oral y escrita les posibilitara las condiciones para vivir en sociedad; una escuela donde los niños y las niñas tuvieran la posibilidad de expresarse, de conocerse, de defender sus derechos y de participar, explorando su mundo a través de la comunicación el arte y la expresión. ¡Esa escuela la estamos haciendo!

A continuación, querido lector, algunas de las metas alcanzadas:



En el año 2004 tuvimos la grata visita del escritor de literatura infantil, el boyacense Jairo Aníbal Niño, actividad que fue reconocida en la Institución, cuyo propósito fue acercar a los niños(as) a su obra y posteriormente, abrir un espacio de conversación con el autor. Adicionalmente, darle a conocer los cuentos escritos por ellos, inspirados en su obra.



Es en el año 2005 cuando en el colegio se pusieron en marcha las rutas pedagógicas. Como era de esperarse, aportamos desde todas las áreas para definir el currículo de preescolar. No obstante haber sido ubicadas en las áreas de Lenguaje y Lúdica, asunto que generó una serie de discusiones a nivel de reuniones de área y de Consejos Académicos, puesto que intentamos mostrar nuestro punto de vista respecto del trabajo por Dimensiones, propias del grado, y el hacer de las áreas y asignaturas que se trabajan en los demás cursos. Finalmente acomodamos las dimensiones a las áreas, aunque con algunos reparos de nuestra parte. Así quedaron: la Cognitiva para el área de Matemáticas; la Socioafectiva para las áreas de Ciencias Sociales y Naturales; la Corporal para el área de Educación Física; la Comunicativa para el área de Lenguaje (español - inglés); la Ética y de Valores para comportamiento; por último la Dimensión Artística para las áreas de Dibujo.

Esto lo teníamos claro después de leerlo en Los Lineamientos Curriculares de Preescolar del Ministerio de Educación Nacional:

“Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo, biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.”



En el año 2006 la Sede A entró en proceso de remodelación, razón por la cual el preescolar fue trasladado de manera temporal a la Sede B, situación que nos favoreció, pues el trabajo conjunto y la reflexión cotidiana del trabajo de aula, impulsó el intercambio de opiniones, el establecimiento de criterios para la formulación de proyectos, la planeación de salidas pedagógicas, la búsqueda de mecanismos, a la par que los medios tecnológicos, para la elaboración y sostenimiento de un archivo que evidenciara lo realizado, previa sistematización de la experiencia.

En febrero de ese mismo año fuimos invitadas a un Concierto Didáctico con motivo del natalicio de Mozart. Marcó un momento muy especial de la experiencia, puesto que invitamos a nuestros estudiantes; ellos, felices, parti-

ciparon en las actividades organizadas por la Orquesta Sinfónica. El regreso al colegio estuvo pleno de preguntas e inquietudes sobre los instrumentos musicales, sobre la vida y obra de Mozart, querían conocerlo y tocar un instrumento, preguntaban sobre la escritura de la música (partituras) y cuándo podrían volver. Por esta razón, solicitamos a la Orquesta Filarmónica un cupo para llevarlos a un nuevo concierto. Logramos que un grupo de músicos de la Filarmónica nos visitara en el colegio e hicieron una presentación en la iglesia ubicada cerca a la Sede B. Aprovechando sus inquietudes, nos pusimos en la tarea de diseñar e implementar un proyecto alrededor de la vida y obra de Mozart y otros artistas. En consecuencia, se les extendió la invitación a dos músicos con el ánimo de realizar un conversatorio acerca de los diferentes instrumentos de la música clásica. Posteriormente se hizo un paralelo entre las diferentes manifestaciones musicales en Colombia, las épocas, las costumbres (vestidos, bailes...); así mismo, los niños(as) escribieron partituras, eligieron un instrumento, luego, con la ayuda de los padres de familia los hicieron a escala normal y se procedió a clasificarlos. Con semejante despliegue de voluntades y talentos, se preparó el cierre que consistió en la presentación del ¡Concierto de la Orquesta Sinfónica de Preescolar!, el cual fue presentado en el colegio, para todos los cursos, previas invitaciones, programas en mano y ¡publicidad elaborada por ellos! En la clausura de los preescolares, la orquesta se presentó nuevamente en la Biblioteca Virgilio Barco.

Tal fue la motivación a partir de aquel evento que algunos niños pidieron a sus padres la inscripción en una academia para aprender a tocar el instrumento que en esa oportunidad eligieron. Al año siguiente solicitaron la continuidad del proyecto, aunque ya no estaban en preescolar. El proyecto se fue construyendo con la orientación de nosotras, con las preguntas y el interés de todos ellos.

Motivó además las metas alcanzadas hasta la fecha, año 2006, para seguir trabajando en proyectos conjuntos con finalidades específicas, partiendo del reconocimiento de que el niño no es un ser pasivo, que posee conocimientos y participa en la construcción de su propio conocimiento. Cabe señalar el privilegio de trabajar proyectos articulados para que el proceso de aprendizaje no presente altibajos abruptos, al realizar la transición de preescolar a pri-

mero; es decir, que no se presenten rupturas traumáticas entre las dinámicas del preescolar y el primer grado de educación básica.



El 24 de enero del año 2007, la Secretaría de Educación divulgó la Resolución 188 por medio de la cual “se concreta la política pública frente a la educación preescolar y los dos primeros grados de la educación básica primaria, en los Establecimientos Educativos Oficiales del Distrito Capital.”, Resolución que vino a consolidar nuestra propuesta. Planeamos el Proyecto “Bogotá Integradora un Espacio para Ver Aprender y Recrearse”. Así fue como trabajamos todo primer ciclo, en la sede B, igualmente participamos, del 9 al 13 de abril de 2007, en los talleres de capacitación programados por la Secretaría de educación de Bogotá (SED) “Maestros que aprenden de Maestros”, espacio en el cual se socializaron las experiencias. Y el colegio participó en el Foro Institucional, Local y Distrital.

Ya en el 2008, a pesar de la Resolución y del éxito del trabajo en el anterior proyecto, no logramos planear en conjunto; eso sí, participamos en el proyecto “Colombia un país lleno de Cultura”. En el primer semestre, a partir del interés que surgió por el video sobre Colombia, sus regiones y sus personajes, abordamos y aprendimos sobre Fernando Botero, visitamos su exposición y ellos hicieron la propia. En el segundo semestre, a raíz de la divulgación que destacaba los cien personajes y símbolos más representativos de Colombia,

en la Revista Semana -una madre de familia que conocía nuestro proyecto nos la hizo llegar- cada uno eligió su personaje o símbolo: Montoya, el sombrero vueltiao, la arepa, el culebrero, el tamal, Shakira, Juanes, la ruana; lo investigó, lo representó y cerramos el proyecto con una exitosa “Feria del Pueblo” con la participación de todos los niños y niñas y el apoyo de los padres de familia.

En el 2009 entregaron la sede A y nos separamos, pero quedamos con la madurez y experiencia que nos permitió seguir trabajando nuestro proyecto general: “Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión” sin perder el eje articulador.

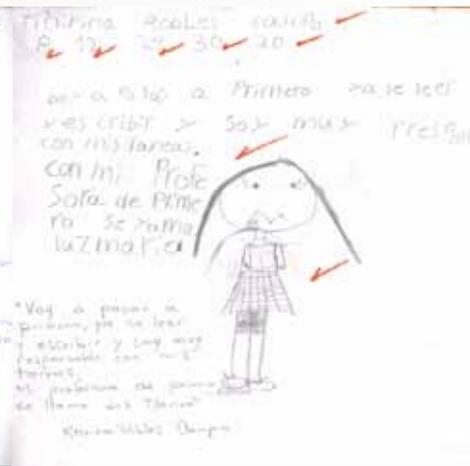
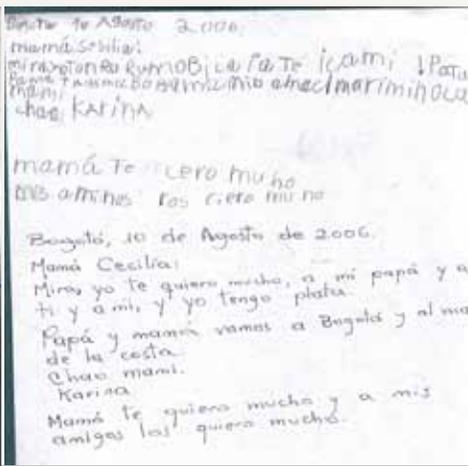
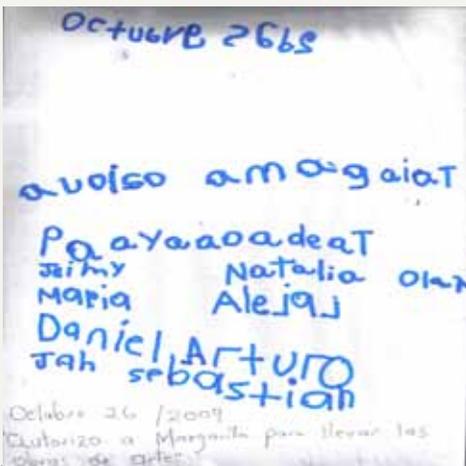
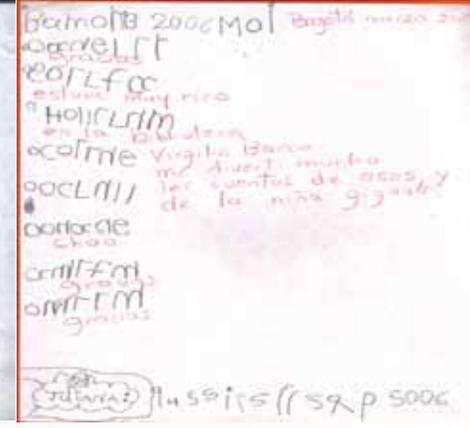
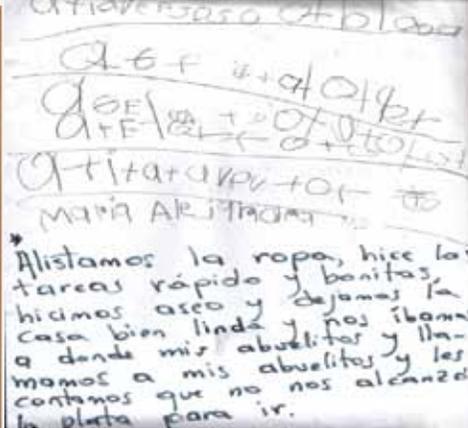
En el 2010, sin perder de vista el Proyecto general y el eje articulador orientado por nosotras, pero teniendo en cuenta las preguntas e inquietudes de los niños y niñas, diseñamos los proyectos de aula: “Los castillos” y “El Circo”, ambos en pleno desarrollo.

Respecto de los proyectos de aula, es deseable que se gesten alrededor de los intereses y necesidades de los niños(as); sin embargo, sabemos, que no es la única posibilidad, pueden también surgir a partir de las preguntas de los docentes, de los Proyectos Institucionales, de una situación particular que llama la atención y amerita saber un poco más sobre ella. Son una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, para los docentes e inclusive para la familia, en la medida en que apoyan a sus hijos a realizar sus investigaciones.



CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.

“La escritura es importante en la escuela porque lo es fuera de ella y no viceversa”.
Emilia Ferreiro.



La riqueza del trabajo por proyectos está en la variedad de posibilidades que se le pueden presentar al estudiante para que enriquezca sus conocimientos y alcance las metas propuestas por el docente; adicionalmente, evita la rutina, favorece la integración curricular, la construcción colectiva; permite adecuarse al tiempo y lugar en el cual se desarrolla, finalmente, reconoce al niño como sujeto de saber que se desarrolla integralmente.



Es importante resaltar que este tipo de configuración didáctica en el pre-escolar es muy valiosa y fácil de adaptar, no requiere de secuencias fijas e inamovibles; su implementación permite la retroalimentación y los ajustes a que dé lugar, sin perder el objetivo o la meta propuesta. A través de ella se desarrolla en los participantes su capacidad creadora e investigativa, conduce al descubrimiento, la experimentación y el aprendizaje. Valor agregado: en el proyecto de aula pueden participar agentes externos que lo ayuden a enriquecer¹².

El trabajo por Proyectos, y las diferentes actividades propuestas por nosotras y por los niños y niñas -las salidas pedagógicas, los invitados especiales- han sido motivo para que lean, escriban, escuchen, hablen y se comprometan, a

¹² Cuando se define un proyecto, generalmente se logra visualizar con cuál actividad o evento se puede cerrar; así mismo, durante su desarrollo, se puede ubicar la forma de direccionarlo hacia ese punto. Del mismo modo, es posible trasladar lo planeado inicialmente, cambiar de rumbo y terminar con unas actividades que se fueron dando sobre la marcha, por circunstancias diversas; verbigracia, la influencia de una visita, la integración con otros cursos de primaria que quieran participar, etcétera. Es importante tener presente los dos tipos de Proyectos que se dan simultáneamente: los Proyectos Pedagógicos de la maestra que busca a través de ellos alcanzar los Logros, Indicadores de Logros, los Estándares, Las Competencias el PEI, y los Proyectos de los niños que es la forma como lo abordan y proponen para ir al encuentro de aquello que están buscando.

evaluar constantemente lo que se hace; de igual modo, a socializar lo aprendido, haciendo del cierre del Proyecto un evento de reconocimiento en el cual la participación y apoyo de la comunidad educativa se hace presente.

El abordaje del trabajo por proyectos ha posibilitado un giro en la perspectiva de niñez; el niño ha dejado de ser el receptor pasivo para convertirse en un sujeto activo de su propio aprendizaje, en el entendido de que para llegar a este punto requiere del acompañamiento permanente e intencional de parte nuestra. El escuchar a las niñas y a los niños se ha convertido en una constante, ya que a partir de sus ideas es que orientamos la acción para el logro de los propósitos de formación del nivel. Las acciones que realizamos con las niñas y los niños son cada vez más conscientes y reflexivas, para lo cual consideramos algunos aspectos teóricos que nos han servido como soportes en nuestra labor. Cuando se realizan actividades que enfatizan la importancia de aprender a leer y escribir, hacemos una reflexión conjunta que los conduzca a la comprensión del para qué de ese aprendizaje, o lo que es lo mismo: les ayuda a vivir mejor en cuanto pueden, por ejemplo, no dejarse engañar, elegir un producto, buscar una dirección, asistir a un evento, favorecerse de una promoción, hacer un reclamo, leer una receta de cocina, participar en un concurso, leer unas instrucciones, para citar algunas situaciones.

Pero, ¿qué elemento fue tan relevante que influyó en nuestro proceso para cambiar la práctica de enseñanza del lenguaje en la educación inicial?



A destacar, los diversos cursos de capacitación docente que a través de la Secretaría de Educación y otras instituciones se ofrecen a los maestros; en éstos escuchábamos atentamente a los conferencistas y confrontábamos lo dicho por ellos con la práctica. El considerar a los niños como sujetos de derechos, que hacen su propia lectura del mundo, portadores de saberes, no tabulas rasas como en algún momento de la historia se les llegó a considerar; niños que se relacionan, preguntan, controvierten, realizan actividades de manera creativa, comparten con sus amigos y compañeros, observan lo que hacen los demás para luego repetirlo, niños a quienes les gusta pintar, realizar trabajos en grupo y que aprenden de sus propios compañeros; total, niños inquietos, deseosos de expresarse en forma verbal, corporal, artística y escrita.

Nos propusimos crear los espacios para que avanzaran en sus procesos comunicativos, expresivos e interaccionales, seguras de que esos aprendizajes los proyectarán como ciudadanos analíticos, críticos, auténticos, capaces de tomar decisiones por sí mismos; los harán conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como una “herramienta para comprender el mundo¹³”. Ahora no hacemos planas con nuestros niños y niñas, sabemos que no son un medio para alcanzar la escritura, a menos que empecemos a entender, tal



13 Para esto tuvimos que empezar por romper con el establecimiento de directrices organizacionales; lo primero fue convencer a las directivas que era improbable atender horarios fijos, desarrollo “normal” de las clases y salida al descanso a la hora establecida. Era imposible mantener “orden” en el salón, como en los cursos grandes. La dinámica de los proyectos exige interacción, por tanto, genera bullicio e indisciplina; ¡ah!, para nosotras muy importante; para la institución, ¡desorden! En la actualidad, nos quedamos al terminar la jornada evaluando lo que hicimos, lo que faltó y lo que logramos. Como estamos en dos sedes diferentes, nos llamamos, nos ponemos una cita, hablamos, nos contamos como nos va con el proyecto, nos retroalimentamos aportando ideas y asumiendo tareas que nos ayuden a fortalecer el proyecto. Luego, en la casa, por internet, continuamos la tarea. Y así sucesivamente hasta lograr nuestro objetivo: que nuestros niños y niñas avancen por el mundo de la lectura y la escritura con la intervención nuestra, celebrando cada avance por pequeño que parezca.

cual lo ha entendido el escritor Ángel Galeano, que la escritura es una “pieza musical” (pero eso será materia de otro momento). Estamos convencidas que los niños y las niñas llegan al colegio entendiendo la función de la escritura, ya no nos cuestionamos acerca del cuándo empezar a enseñar a leer y a escribir y de qué forma; ya no hablamos sobre la importancia de los prerrequisitos como única vía para acercarlos al lenguaje escrito. Ya no trabajamos con los métodos, silábico, fonético, global, palabra normal, que nos acompañaron durante años. Ahora respetamos sus ritmos de aprendizaje, los acompañamos; comprendemos que nosotras no enseñamos nada, porque los niños aprenden lo que quieren y les gusta.

Abrimos espacios en donde los niños y niñas descubran y exploren ese saber que tienen consigo y que generalmente no lo revelan: “profe, yo no sé leer”. Cuando les brindamos la posibilidad de leer una imagen, un gesto, un dibujo, manifiestan alegría al saber que lo lograron: “¡profe, yo ya sé que dice ahí! ¡Ya sé escribir mamá!... ¡Ya se escribir el nombre de mi mamá!”.

Unos de esos espacios son las Prácticas diarias del lenguaje que apoyan nuestro trabajo, espacio que consiste en: la construcción colectiva de la fecha, actividad que desarrollamos con la participación de todos los niños y niñas; el registro diario de asistencia, que consiste en buscar los nombres y apellidos en la tabla y marcar ubicando el día. Este trabajo, pese a que es individual, cuenta con el apoyo y la contribución de los demás compañeros, quienes permanecen atentos para que el registro se realice de manera adecuada. Leer y ubicar el nombre, implica, de un lado, reconocerlo en la lista, y hacer el



ejercicio de leerlo, tocando las letras. Familiarizarse con los nombres de los compañeros, lo mismo que repartir los cuadernos y las carpetas de trabajos, haciendo la lectura de los nombres, facilita su reconocimiento ofrecemos el tablero de consulta para identificación rápida de los nombres, y algunas palabras que empiezan por las diferentes letras del abecedario relacionadas con el proyecto para tenerlas como referente de escritura, la planeación diaria dictada por los niños y las niñas y escrita por nosotras y luego leída por ellos, la lectura individual de textos de su propia creación, permite a las niñas y a los niños, apropiarse de ésta, tomar postura cuando leen sus escritos, la entonación, la coherencia, el empleo del vocabulario, la fluidez, la lectura siguiendo el renglón de izquierda a derecha, el tocar las letras y el estar convencidos que son lectores y escritores, hará que pronto se vinculen a la cultura escrita¹⁴.



Tener presente que los niños llevan un proceso para la construcción de su lengua escrita; viabilizar la exploración de su escritura individual y la formulación de hipótesis alrededor de ella contribuirá a que avancen con seguridad. No obstante, todo ello tiene sentido si, concebimos que aprender a leer y a escribir en los primeros años va mucho más allá de la enseñanza de técnicas, y que lo que se hace con el lenguaje se convierte en un entramado de sentidos que configuran la convivencia humana.

¹⁴ El observar sus avances es motivo de alegría; ello nos fortalece y anima a seguir adelante. Llegamos a la casa y a todos contamos que nos fue bien: “hoy, por ejemplo, Felipe, que no sabía escribir el nombre, lo logró; Nicole, por su parte, hizo un dibujo muy lindo”.....En fin, situaciones de la cotidianidad que poco a poco nos van llenando de fuerza para continuar.

3. MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Es perentorio un cambio de paradigmas en la manera de abocar el quehacer en el aula. El profesor Mauricio Pérez Abril, en su artículo Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula, manifiesta: “A muy temprana edad, Vygotsky (1934) decía que alrededor de los tres años, los niños comienzan a usar signos para representar sus ideas. Esto significa que son conscientes de la existencia de la función simbólica de los signos”.

Si bien nuestra experiencia, en términos generales no presenta grandes innovaciones, sí es deseable la forma en que intentamos la aproximación a los niños y las niñas; esto es, diseñamos situaciones de manera que el aprendizaje se torne provocador, y porque no... placentero. Si logramos crear conciencia acerca de lo valioso que resulta trabajar por ciclos y por proyectos, nuestros niños y niñas ganarán espacios que les proporcione, primero, llegar a la escuela con muchos deseos de aprender y, segundo, la permanencia en ella y la pervivencia de sus expectativas y asombro.

Somos conscientes de que no podemos cambiar una sociedad; tampoco ha sido nuestra pretensión, pero sí hemos logrado aportar elementos importantes para la transformación de los sujetos, a los modos en que piensan el mundo, sus relaciones con los otros, consigo mismos y con los textos verbales y extraverbales.



A viva voz reconocemos el esfuerzo y apoyo que hemos sentido y tenido de los padres de familia, pese a la resistencia inicial al cambio; pero, qué hay de nuevo en ello, si todo cambio produce desacostumbres, conflictos. En suma, ellos han sido grandes aliados para esta experiencia. Ellos han comprendido que la lectura y la escritura trascienden las aulas; con ellas se cumple una función social: formar para la vida, para ser ciudadanos y ciudadanas. Eso lo viven y lo transmiten a sus hijos.

El proceso de sistematización de esta experiencia es para nosotras una oportunidad de revivir y revitalizar el camino pedagógico, no exento de aciertos y desaciertos. El ejercicio de memoria y reflexión en torno de la trayectoria del trabajo como maestras de Preescolar, la responsabilidad con los niños y niñas, la comunidad en general, y el entender que lo que hagamos, o dejemos de hacer, influirá en su futuro, consideramos, debe ser conocido por nuestras colegas.

Nos felicitamos mutuamente por haber tenido la valentía de aventurarnos en caminos llenos de interrogantes, sin el soporte tradicional de la enseñanza, en orden estricto, que nos procuraba tranquilidad al sentir que estábamos “cumpliendo” con el programa. Fueron muchos los desacuerdos y temores que vivimos, debatimos y finalmente superamos.

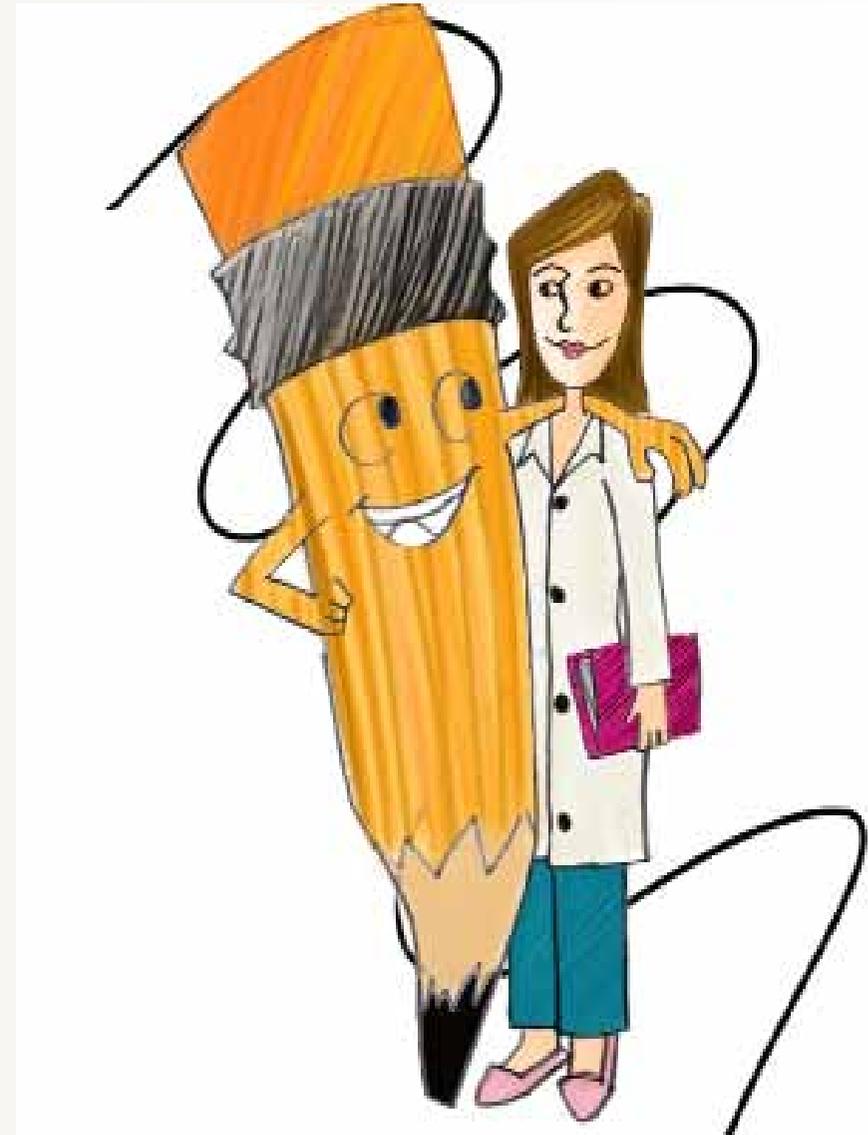
Es ahora, al dejar memoria escrita de esta experiencia, que valoramos el esfuerzo mutuo, y la de todos aquellos hombres y mujeres, docentes de alma. Estamos convencidas: solo se necesita poner en el deseo, y él debe tocar todo aquello que nos proponíamos; a fin de cuentas los más beneficiados de este deseo son los niños y niñas que llegan a las aulas, es decir, a nuestras vidas; ellos que ponen sus expectativas y asombros en nuestras manos y se quedan... aquí, en nuestro corazón.

Exploro mi mundo a través de la comunicación, el arte y la expresión



BIBLIOGRAFÍA

- Ferreiro, E (1999). *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de cultura Económica.
- Ferreiro, E (2008). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/04Decano.pdf>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P (1999). *Política y Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lineamientos curriculares Lengua Castellana (1998). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M (2008). *Del Fantasma de los Prerrequisitos a la Construcción Colectiva de la Lengua Escrita*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Caballero, B (1986). *¿Por qué Pinocho vendió su cartilla?* BLa digital: Biblioteca virtual. Disponible en : <http://www.banrep cultural.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bol6/pinocho.htm>
- Jolibert, J. (1995) *Formar niños productores de texto*. Chile: Dolmen
- PÉREZ, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ices
- PÉREZ, M. (2004). *Leer, Escribir, Participar: Un Reto para la Escuela una Condición de la Política*. Revista Lenguaje No. 32. Cali: Universidad del Valle.
- PÉREZ, M. Y RINCÓN, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Cerlalc.
- RINCÓN G. (2007). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.



AUTORAS



Emma Teresa Suárez de Bejarano, (Octubre 1952). Maestra egresada del Liceo Femenino de Cundinamarca, Educadora de Preescolar de la Universidad San Buenaventura, Licenciada en Administración Educativa de la Universidad de la Sabana, Especialista en Administración de Centros Educativos de la misma universidad y Especialista en Orientación Educativa y desarrollo Humano de la Universidad El Bosque. Desempeñó cargos de Coordinadora en el Colegio Juan Francisco Berbeo, Rectora del Colegio Santa Fe de Bogotá en Fontibón y Coordinadora de Educación Local en el CADEL de la Localidad 14 Mártires, Directora del Jardín infantil “Secretos Infantiles” por 17 años. Asistió al Seminario de Educación Comunitaria en Jerusalén en 1996 y al curso sobre Música, Ciencia y Arte en el Jardín de Infantes en 2002 en Haifa, Israel. Participó en el grupo de Ex Becarios de Israel organizador del Seminario “Una mirada a la Educación Infantil a través de Experiencias Significativas en el Estado de Israel” realizado los días 12 y 13 de Septiembre de 2003 en la Biblioteca Luis Ángel Arango, escribió en la columna de educación del periódico “La Opinión en Blanco y Negro”, que luego se convierte en “Suma Opinión” de circulación en la población de Fusagasugá, Cundinamarca durante los años 2004 y 2005. Ha participado en Foros Educativos Distritales con Proyectos de Lenguaje en Preescolar, fue seleccionada por el programa “Maestros que aprenden de Maestros”, Proyecto sobre Democracia y Convivencia, Secretaria de Educación. Actualmente se desempeña como docente de Preescolar en la Institución Educativa Juan Francisco Berbeo, localidad 12.

AUTORAS

Margarita Rosa Pérez Abril, (Octubre 1956). Maestra egresada de la Escuela Normal Distrital María Montessori, Licenciada en Educación Preescolar Universidad Incca de Colombia, con Especialización en Educación Fundación Universitaria Manuela Beltrán.

1996 - 2001, Creación y dirección “Taller de Creación Infantil”. En el año 2007, fue invitada por el Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana para participar en la Construcción de las Orientaciones Curriculares para el campo de Comunicación Arte y Expresión y ha participado en el Foro Distrital (2007) y Primer Encuentro Distrital de Maestros que hacen Investigación e Innovación Educativa organizado por Codema, en el Quinto Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad. “Encuentros y desencuentros: Prácticas de Maestros y Prácticas Comunicativas en la Educación Inicial” (2008), en la “Feria Pedagógica Distrital - Bogotá en clase, La capital enseña sus logros en Educación” (2009), en el marco de la 23 FERIA Internacional del Libro de Bogotá “Socialización de Experiencias Significativas en Lectura, Escritura y Oralidad (2010). Pertenece a la “Red Tejiendo Sueños y Realidades”. Actualmente Maestra Educación Preescolar, Colegio Distrital Juan Francisco Berbeo, Localidad Barrios Unidos. Grado Escalafón 14 y 35 años de servicio como maestra.



