



Silencio, escucha y conversación: conjugando el arte de una lectura con sentido

Rosa María Díaz Rivas

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua
Castellana

Asesores

Berto Esilio Martínez Martínez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales

Liliana Esneda Martínez Alzate, Especialista (Esp) en Hermenéutica Literaria

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Diaz Rivas R.M, 2023)
Referencia	Diaz, R.M. (2023). <i>Silencio, escucha y conversación: conjugando el arte de una lectura con sentido. Medellín: Universidad de Antioquia</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar

Jefe departamento: Cártul Valérico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A aquellos que piensan que no pueden hacerlo, aquellos que han perdido la esperanza, porque nunca es tarde para empezar de nuevo. Cada día es una nueva oportunidad para buscar la realización personal y profesional.

Agradecimientos

A mis padres, que han sido mi mayor apoyo e inspiración en este largo camino hacia la culminación de este proyecto.

A mis hijos, a quienes espero que este logro les llene de orgullo y les inspire a seguir adelante en sus propias metas y sueños.

A mi esposo, por su amor incondicional, su paciencia, comprensión y constante aliento en los momentos más difíciles.

A mis asesores, Liliana y Berto, por su infinita paciencia, su sabiduría y su apoyo, por acompañarme en este camino hasta el final.

Gracias, a todos los que contribuyeron de alguna manera en este logro.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1.Ser maestra: una travesía entre la vocación y el oficio	11
Volver a la travesía.....	11
Un nuevo inicio de la travesía	16
2. La escuela, un camino recorrido.....	23
Habitar la escuela en el presente	23
Hacia una pregunta	26
Objetivos General	33
Objetivos Específicos	33
Antecedentes	33
3.Una construcción desde pedagogos, teorías y conceptos.....	36
Desde lo teórico y lo pedagógico	36
El taller como herramienta para construir nuevos aprendizajes.....	38
Construyendo un plan, un mapa, un camino	41
Observaciones complementarias, algo más sobre lo que aconteció.....	45
4.Culminando: reflexiones de lo vivido	50
Lo que me enseñó este camino.....	50
Nos transformamos	55
Encontrando significados y dejando preguntas	61

Lista de imágenes

Imagen 1	54
Imagen 2	58
Imagen 3	61

Lista de figuras

Figura 1	23
-----------------------	----

Resumen

Este trabajo de grado es una travesía por mi devenir maestra de lenguaje en torno a la pregunta por las relaciones entre conversación, escucha y silencio en las prácticas de mediación de lectura con las estudiantes del grado 4° de la IE San Juan Bosco, Medellín. Esta pregunta me permitió volver sobre mi propia historia familiar y encontrar en ella los sentidos que sostenían mi trayectoria académica y vital como maestra de lenguaje y, simultáneamente, movilizó mi apuesta didáctica con las niñas en torno a la mediación de la lectura, de ahí que el relato autobiográfico y el taller fueran las herramientas metodológicas que habilitaron el despliegue investigativo. Como resultado emerge la reflexión sobre la necesidad de construir objetos de enseñanza contextualizados, que implican reconocer las historias de quienes se encuentran en el aula y las condiciones en las que esta mediación acontece, ampliando las posibilidades para que la conversación, la escucha y el silencio tengan cabida amplia en el aula, no solo en lo referido a la lectura. Finalmente, el trabajo invita conectar la palabra con la escritura, la escucha y el silencio, necesarios para que acontezca la conversación como vía para seguirse haciéndonos maestros y maestras de lenguaje que encuentran en lo que hacen una satisfacción plena y verdadera.

Palabras clave: lectura, conversación, escucha, silencio, escuela, maestros, maestras, lectura con sentido.

Abstract

This degree work is a journey to how I become language teacher. This question allowed me to return to my own family history and find in it the senses that supported my academic and vital trajectory as a language teacher and, simultaneously, mobilized my didactic commitment to girls around the mediation of reading, hence the autobiographical story and the workshop were the methodological tools that enabled the investigative deployment. As a result, reflection on the need to build contextualized teaching objects, which involve recognizing the stories of those who are in the classroom and the conditions in which this mediation occurs, expanding the possibilities that conversation, listening and silence have a broad place in the classroom, not only in relation to reading. Finally, the work invites you to connect the word with writing, listening and silence, necessary for conversation to happen to continue making us language teachers who find in what they do full and true satisfaction.

Keywords: reading, conversation, listening, silence, school, teachers, reading with meaning.

Introducción

Mis encuentros con la palabra surgieron de la experiencia personal que tuve desde niña, a partir del ejemplo que recibí de mi padre y mi hermana mayor, cuya relación con los libros y la lectura sirvieron de inspiración y me llevaron, en primera instancia, a decantarme por estudiar la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y, en un segundo momento, a proponer y desarrollar dentro de mi práctica pedagógica, un trabajo de investigación donde son la lectura, la escucha, la conversación y el silencio las cuatro aristas que direccionan mi análisis frente a la importancia de leer y apropiarse realmente los aprendizajes que este acto conlleva más allá de la mera repetición, en detrimento del disfrute de la lectura como un espacio de creación y liberación.

Es por ello que este documento narra mi experiencia, la de una niña y adolescente enamorada de las letras que, aparte de su padre y hermana, tuvo en sus maestros la inspiración para sumergirse en los mundos que construían los libros. Es una travesía que concibe a la escuela como eje central y, por su puesto, a esa relación con la lectura que desde mi vocación quise inyectar de manera novedosa en un grupo de niñas del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa San Juan Bosco, ubicada en la comuna 4 Aranjuez de la ciudad de Medellín.

Esta narrativa personal se construye aquí desde mi gusto por la lectura, mi vocación como maestra y mi claro interés por impactar de otra manera en estas estudiantes a partir de una lectura activa con sentido y disfrute del aprendizaje, y es que, así como yo me transformé a partir de la lectura propongo que estas estudiantes también lo hagan desde ese acto maravilloso.

Basados en un plan de área y en mi indagación en los procesos que se llevan en la I.E. se observa cómo las mismas dinámicas de la escuela, los tiempos y sus restricciones inciden en que el proceso lector y sus posteriores construcciones se tornen en actos repetitivos, memorísticos que, en la mayoría de ocasiones, no pasan por los sentidos, por la esencia de lo que es un aprendizaje significativo, así los conceptos de lectura, escucha, conversación y silencio se convierten en un intrincado espacio de relaciones que, en muchos casos, dejan más sinsabores que aprendizajes, ante este panorama no desconocido para la mayoría de instituciones educativas se planteó, entonces, la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se teje la relación entre conversación, escucha y silencio en las prácticas de mediación de lectura con las niñas del grado 4to de la Institución Educativa San Juan Bosco?, y en relación con dicha pregunta se propuso el siguiente objetivo de investigación: Comprender las relaciones entre conversación, escucha y silencio en las prácticas

de mediación de lectura con las niñas del grado 4to de la I.E. San Juan Bosco, de tal modo que sea posible integrarlas en las apuestas didácticas del área de lengua castellana del grado 4to de la Institución Educativa San Juan Bosco.

En conclusión, la narrativa de mi vida antes, durante y después del proceso académico en el cual me formé me puso como reto cultivar la semilla del aprendizaje, la lectura, la conversación, la escucha y el silencio dotado de significado, de un descubrir por el arte de la palabra y por los silencios premeditados que construyen otros mundos, formas de narrar y de comprender. Así conjugué mi propia experiencia con la de estas estudiantes, las niñas del grado cuarto, quienes en sus intervenciones evidenciaron la importancia de ser tenidas en cuenta más allá de ser sujetos pasivos de un aprendizaje que, muchas veces, suele volverse mecánico.

1. Ser maestra: una travesía entre la vocación y el oficio

“Mi vocación me ha conducido a otros derrotados” (Milosz, 2003 p.9).

En este primer capítulo los lectores se encontrarán con la historia de una maestra en formación que desde que era tan solo una niña se embarcó en la travesía de los libros y la literatura, esos que la fueron guiando por aquella profesión que escogió un día: la de ser maestra en Educación Básica con Énfasis en Literatura y Lengua Castellana y cuya profesión busca culminar presentando una experiencia de trabajo en el que se reflexiona sobre el silencio, la escucha y la conversación con un grupo de niñas del grado cuarto de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Volver a la travesía

Los recuerdos, mis recuerdos, son como pequeños libros que narran mi trasegar: Son la historia de mi vida. Cuando me preguntan por qué elegí ser maestra vuelvo a esa colección de libros, y me dispongo a releer, a reconsiderar esa memoria sensible que se ha ido configurando y en la que, quizá, pueda vislumbrar algunas respuestas a la pregunta sobre mi decisión de ser maestra.

Encuentro, entre ellos, el libro de mi niñez. Me siento a leer y a evocar todo aquello que fue construyendo a la mujer que ahora soy. Busco en este libro momentos significativos. Los primeros recuerdos son del año 1997 cuando habitaba el internado en el que crecí junto con mi hermana. Ella, cinco años mayor, iniciaba su bachillerato, y yo apenas hacía mis primeros pinitos en primaria, ella era la persona más cercana que tenía. En las tardes se sentaba a mi lado y leía para mí, en voz alta, los libros que le dejaban como tarea. Libros como *Lejos del nido* (1924), *El búho que no podía Ulular* (1999) *Juan Salvador Gaviota* (1970) entre otros, fueron la impronta de mi acercamiento a la lectura. Escuchar la tonalidad de su voz, el ritmo, las diferentes expresiones de su gesto mediador, me generaban placer y afianzaban los vínculos afectivos entre nosotras. Me sentía en casa.

Así pues, se ha hablado de la importancia de la educación del oído por medio de una relación cercana con la lectura desde pequeños, marcando una diferencia y, probablemente, un gusto por la lectura, al respecto, Pérez et al. (2006b), plantean:

El disfrute de la cultura y la construcción de la subjetividad, están condicionadas por el desarrollo del sentido estético. El contacto desde una edad

temprana con buena literatura, desde el punto de vista estético, educa el oído del niño (p.42).

A través de los años he vuelto a leer algunos fragmentos de los libros que llegaron de la mano de mi hermana; con su lectura puedo viajar al lugar donde crecí, a mis primeros años de vida en los que corrí, jugué, dormí, pero también a esos momentos en los cuales me fui acercando a la lectura; los libros, la voz y los mundos recreados fueron la compañía en los atardeceres, cada frase me describía paisajes inspiradores que dibujaba en mi mente.

Al pasar las páginas de estos libros vivos, en tanto que hacen parte de la memoria sensible que intento describir, me trasladan al año 2001. Cursaba quinto de primaria y, todavía, amaba leer y además lo hacía muy bien: era la estudiante elegida para leer en voz alta en los actos cívicos. Me destacaba en el área de lengua castellana y con mi profe Virginia, mi primera maestra (quien me acompañaba y siempre estaba ahí para explicarme y apoyarme) tejí una relación de respeto y cercanía mediada por las palabras y que se puede analizar desde lo planteado por (Vélez, 2006, p. 17) cuando menciona que:

[...] si la dimensión personal de dicha relación se convierte en el único o principal aporte del profesor, este puede ser percibido como un amigo, como una buena persona, como alguien capaz de generar un buen clima de clase y hasta como un profesor cercano, pero si no conoce su tema y no es un buen didacta, no sería percibido como un buen profesor. Del mismo modo, si la dimensión didáctica de la relación es única o principalmente priorizada, el profesor puede ser percibido como un erudito y como un buen didacta, pero, desde una mirada integral, si no se relaciona con los alumnos desde actitudes interpersonales adecuadas, tampoco será percibido como un buen docente. Así, lo que se trata es establecer un equilibrio entre los aspectos más didácticos y los más personales de la relación.

Fue una historia tejida a la urdimbre de la voz, la escucha y la compañía y había comenzado con la presencia de mi hermana mayor.

En este periplo por las páginas de los libros, los seres y las escenas de lectura, llego al libro de mi adolescencia, entre los años 2002 y 2007, un tiempo de cambios significativos en mi vida. Inicié sexto de bachillerato en un colegio de Envigado, no tenía muchos amigos, pasaba buena parte del tiempo en la biblioteca, era mi refugio, allí me sumergía en el tiempo de la lectura de cuentos e historietas. Cuando cursaba séptimo, mi madre, ante nuestra insistencia, decide retirarnos

del internado. Esa decisión no me favoreció porque permanecía sola en casa, estaba desmotivada y mi rendimiento académico bajó notablemente. Durante el grado octavo tomé la decisión de irme a vivir con mi papá a Caucasia, decisión que hoy en día interpreto como un grito de ayuda. Allí empecé a estudiar en la Institución Educativa Liceo Caucasia y mi vida cambió: cultivé la amistad, más allá del vínculo académico, con dos maestros que hacen parte significativa en el derrotero de mi vocación: Bernardo Osorio, por ejemplo, era profesor de lenguaje en décimo y once, nos enseñaba y narraba historias icónicas de la literatura; estaba, además, el profesor Custodio Uparela, quien siempre tenía una manera divertida de enseñar química, logrando que una materia que no era afín a mis gustos se volviera una de mis favoritas.

Entre las páginas que este relato me permite evocar, me encuentro con un hito importante en el año 2005, un año que impactó mi devenir como maestra. Estar cerca de mi padre me permitió conocerlo de manera más profunda, aprender de su oficio de maestro; una vocación y labor que comenzaba a intuir muy cercana. Él, formado como normalista, participó en su juventud en gestiones políticas en algunos pueblos y por esa vía llegó a la docencia. La cercanía a su labor como docente me ha hecho preguntarme, a través de los años, por la vocación y el contraste entre esta y la práctica docente, en cómo las condiciones y la estabilidad de la profesión tensionan los sentidos y las características de esa vocación. En este sentido, Alliaud y Antelo (2001) hacen un análisis del oficio de la enseñanza y la vocación, comprendiendo que esta última hace diferente al docente desde el ámbito de la vocación.

El accionar sobre las personas añade al oficio un componente vocacional. Esta dimensión no contemplada en las definiciones hace poco mencionadas se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente iniciarse a la docencia” (Alliaud y Antelo, 2001, p. 90).

Desde estos autores comprendo que existen dos tipos de docentes; el primero es aquel que llega al oficio de la docencia buscando seguridad laboral y económica, y el otro es aquel que tiene

una vocación atravesada por las experiencias de vida personal, y es esto lo que lo lleva a convertirse en maestro aprendiendo a la par que enseña sus conocimientos.

Cuando era adolescente me internaba en la biblioteca de mi padre, profesor de filosofía e historia; quizás él, sin proponérselo, pero haciéndolo a través de su biblioteca personal, fungió como guía silencioso, como mediador de lectura. Entre noveno y once, los años que viví a su lado, me convertí un poco en su asistente; conocí mucho de la labor docente, le ayudé a calificar, a pasar notas, a revisar trabajos. Me estaba acercando al día a día del oficio de ser maestro. También, paradójicamente, escuchaba las quejas de mi padre sobre dicho oficio, los dos rostros de la labor: la vocación¹ y el oficio².

En esa travesía compartida de mi padre, en la que coincidí en tantos espacios y estuve tan cercana a él, empecé a confirmar mi afinidad por la palabra y por la literatura. Surgió en mí, por primera vez, la certeza de querer ser maestra de lenguaje. Sorprendentemente, no recibí el apoyo de mi padre, él me decía que era una profesión difícil, sugería que era mejor estudiar algo relacionado con administración o contaduría. Sus palabras fueron un no rotundo, así pues, ¿cómo mantener a salvo la vocación en medio de las contradicciones del oficio?, me pregunto. Tal vez, iniciarse en la docencia genera muchas opiniones y aún más si hay familiares cercanos que han tenido una relación directa con el oficio; sin embargo, el oficio de ser maestro está vinculado a la propia experiencia, al aprendizaje en el que el sujeto puede vivir diversas experiencias y tomar decisiones, como lo plantean a continuación Alliaud y Antelo.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el acompañamiento de docentes

¹ La vocación es un proceso integral y total del vínculo que existe entre un individuo y su contexto social. La vocación es una necesidad, un interés, un impulso que necesita satisfacerse. La verdadera vocación es aquella que permite al hombre autorrealizarse, le da oportunidad de desarrollar sus aptitudes y habilidades y le permite reafirmar sus rasgos de personalidad (Pantajoja, 1992, p. 19).

² Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa (Alliaud y Antelo, 2001, p. 1).

formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio (Alliaud y Antelo, 2001, p. 97).

Ser maestra, en muchos casos, tiene que ver con el reconocimiento de un saber y un hacer, un saber hacer; no obstante, también es una labor que se demerita, que demeritamos en las contradicciones del oficio. La vocación, al concretarse en procesos de profesionalización o bien, hecha una profesión, encarna sinsabores: la mala remuneración, la complejidad del oficio, por ejemplo, cuando se recargan las horas de trabajo a los docentes que recién llegan a los espacios educativos. Ser maestra o maestro es más que una profesión, es una forma de vida, una praxis intelectual y vital que requiere pasión. Surgen entonces preguntas como ¿de dónde viene la pasión de ser maestros? ¿Cómo es un maestro apasionado?

Según Sánchez (2003) el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos: uno pre-vocacional, otro peri-vocacional y finalmente, otro vocacional propiamente dicho. El primer momento, el pre-vocacional, es previo a la entrada a la universidad y está marcado por las expectativas personales y familiares. El segundo momento, se produce durante la formación inicial de los estudios de magisterio. Finalmente, cuando se accede a la profesión se afianza y se completa el proceso de la vocación docente (Romero, Gil, & Almagro, 2020, pág. 109).

A propósito de ese proceso pre-vocacional y peri-vocacional a los que se refieren los autores, descubro que estos periodos se han hecho presentes en mí trasegar y me han llevado a ser maestra.

De esta colección de recuerdos como libros, de caminos que se bifurcan, llegamos a mi retorno a Medellín; siguiendo los deseos de mi padre y con expectativas por un futuro brillante, dejé de lado mi vocación por la literatura y la docencia, deslumbrada por el éxito laboral de mi hermanastro que estudio contaduría y encontró un buen trabajo en un banco. Me presenté a la Universidad de Antioquia para estudiar Administración de Empresas, pero no pasé. Entonces, de

manera acelerada, decidí estudiar una técnica en Administración de Empresas; esta elección fue una ruptura en mi vida, no era lo que pensaba, no eran buenos los pagos, no me motivaba esta profesión; y es que a diferencia de este saber que adquirí por los avatares del destino, para mí la docencia tenía otra connotación, algo que Larrosa plantea de manera sencilla, pero profunda.

El oficio de profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como “novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”. Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo (Larrosa y Rechia, (s.a.)).

Me aventuré hacia otros caminos y en esos ires y venires, conocí a mi esposo y formamos una familia. Entre los años 2011 y 2013 nacieron mis hijos Elian Miguel y Juan José, que acompañan mi camino y hacen de mi vida algo más bello.

Nunca abandoné la literatura, siempre fue mi refugio, y quise que también lo fuera para mis hijos. En esta hospitalidad de la palabra con la natalidad, con lo naciente, experimenté otra forma de ser maestra. Con mis hijos, y en esa labor de tejer un refugio de palabras para ellos, se crearon nuevas historias, nuevos libros preferidos, un mayor acercamiento a la literatura infantil, la oportunidad de visitar lugares y vivir experiencias diferentes alrededor de la lectura. Comprendí que cada niño es un mundo diferente porque exploran y comprenden las cosas de diferentes maneras, ni siquiera los vínculos de familiaridad hacen que tengan gustos parecidos, desde el pensamiento diverso se forman identidades. En el reto de ser madre le aposté a la educación pública, en la que siempre he creído, porque confío en los buenos maestros que la sostienen y en los aprendizajes significativos por los que trabajan. Decidí que mis hijos se educaran en el sistema público, era, para mí, una manera de ratificar la confianza en el oficio. Mis hijos podrían aprender mucho.

Un nuevo inicio de la travesía

Recordar me emociona porque me permite observar el camino recorrido, el derrotero de mi vocación. Busco en las páginas de este libro que narro, una transformación, un momento de importantes revelaciones. En el año 2014 me presento de nuevo a la Universidad de Antioquia y soy admitida. Cuento, además, con el apoyo de mi esposo y con ello comienza una experiencia determinante en mi periplo vocacional. Conocí otro mundo, me sentía en el lugar, en la gran

ocasión. Empecé a estudiar la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y así, en los pasillos del bloque 9 de la Facultad de Educación, me encontré conmigo misma, con todo aquello que me apasionaba desde niña, con otra expresión de mi refugio: el de las palabras. Esta vivencia me acercó a la escucha, posibilitándome aprender nuevas cosas, al silencio que, en los momentos adecuados, me acompañó para comprender, de otra manera, todo lo que sucedía a mi alrededor, y a la conversación como un medio que me permitió comunicarme, expresar lo que percibía, lo que quería decir y cómo encontrarme con los otros.

Recuerdo los cursos con los que inicié mi proceso: *Introducción a la Literatura*, con la maestra Yamile Ríos, quien movilizó en mí el amor por la palabra escrita y por la enseñanza, lo que impulsaba mi pasión por el camino que había emprendido.

La figura del maestro, imbuido por el don de la provocación, aquel que como Prometeo roba el fuego a los dioses para compartirlo con los hombres y mujeres de carne y hueso, también se convierte en adalid que azuza y agujonea el fuego de la pasión por aprender, a través del encuentro pedagógico (Urbina, 2015, p. 96).

Textos de literatura Latinoamericana como *Pedro Páramo* (1955) que habla de la revolución y la guerra y *La Amortajada* (1938) que nos traslada a una experiencia por la vida y la muerte, *Donde el corazón te lleve* (1994) que despierta sentimientos íntimos desde la lectura, al igual que los maestros que los acompañaron; Efraín Londoño y Óscar González me mostraron otro mundo de la literatura, un mundo que no era común entre los lectores, pero en el que había grandes historias de mujeres y hombres que escribían desde ficciones y realidades sugerentes para el cultivo del gusto por la literatura y aleccionador para mi experiencia como maestra en formación.

Reflexionando sobre lo anterior se hacía necesario que los maestros invitaran a explorar otros textos, como aquellos que me presentaron en el camino universitario y, que como lo he mencionado, me conectaba de otra manera. Así amplí mi conocimiento y comprendí ámbitos no solo desde la literatura, sino también desde lo pedagógico que me permitieron entender cómo enseñar y explorar otras lecturas y a otros autores que no solo me causaron satisfacción con sus palabras, sino que también me cautivaron, por ejemplo, al comprender el papel de la mujer en la escritura, y cómo a través de la palabra lograron transformar su mundo y liberarse de los imaginarios sociales.

Así recuerdo a María Luisa Bombal, escritora chilena nacida en 1910. Me llamó la atención su escritura sobre la soledad de la mujer en un mundo dominado por los hombres; esos cuentos

profundos, incómodos, estremecedores que entremezclan la ficción con la realidad y que describen universos con los que, muchas veces, me he identificado.

Solitaria, permanecía largo rato acodada en la ventana mirando el oscilar del follaje siempre corría alguna brisa en aquella calle que se despeñaba directamente hasta el río— y era como hundir la mirada en un agua movediza o en el fuego inquieto de una chimenea. Una podía pasarse así las horas muertas, vacía de todo pensamiento, atontada de bienestar. Apenas el cuarto empezaba a llenarse del humo del crepúsculo ella encendía la primera lámpara, y la primera lámpara resplandecía en los espejos, se multiplicaba como una luciérnaga deseosa de precipitar la noche (Bombal, 1939).

Entre aulas, pasillos, y libros fui comprendiendo mi vocación, mi camino como maestra en formación apasionada por la lectura, la escucha y la conversación; en medio de esos espacios reafirmé mi vocación por la docencia. Mi fuerte relación con la lectura iba más allá de la literatura, se afincaba en la fascinación por la palabra. En algunos momentos de mi niñez y mi juventud me sentí perdida: cuando estaba sola en un internado alejada de la cercanía de una familia, cuando vivía en Caucasia con mi padre en un ambiente diferente al que conocía, siempre me encontraba conmigo misma a través de la lectura. Las palabras de Susanna Tamaro, profundizan este sentido de salvación, de refugio, que encontré en la literatura, en la palabra literaria

Cada vez que te sientas extraviada, confusa, piensa en los árboles, recuerda su manera de crecer. Recuerda que un árbol de gran copa y pocas raíces es derribado por la primera ráfaga de viento, en tanto que un árbol con muchas raíces y poca copa a duras penas deja circular la savia. Raíces y copa han de tener la misma medida, has de estar en las cosas y sobre ellas: sólo así podrás ofrecer sombra y reparo, sólo así al llegar la estación apropiada podrás cubrirte de flores y de frutos. Y luego, cuando ante ti se abran muchos caminos y no sepas cuál recorrer, no te metas en uno cualquiera al azar: siéntate y aguarda. Respira con la confiada profundidad que respiraste el día que viniste al mundo, sin permitir que nada te distraiga: aguarda y aguarda más aún. Quédate quieta, en silencio, y escucha a tu corazón. Y cuando te hable, levántate y ve donde él te lleve (Tamaro, 1994, p. 75).

Así pues, entre los textos, los profesores y la vida universitaria he caminado estos ocho años. Mi interés cada día se hacía más claro, con todo y mi situación de madre, esposa, las metas se fueron transformando. El tiempo era fundamental y cada día me convencía de que ser maestra era lo que quería en mi vida; no vivía la universidad igual que los jóvenes recién egresados del colegio. Yo elegí ser estudiante, trabajadora y madre.

Vamos llegando al presente de este devenir a ser maestra de lenguaje. En el año 2020, el mundo se vio impactado por las consecuencias de la COVID-19, un virus que, como sabemos, transformó radicalmente las dinámicas sociales; la no presencialidad en los espacios educativos fue una de las primeras consecuencias. Al principio, pensábamos que las restricciones eran por un mes, luego fueron dos, tres y así, sucesivamente, el distanciamiento y el confinamiento se prolongaron hasta recibir el año 2021.

En ese año inicié mi proceso de práctica pedagógica con los aprendizajes de la niñez, con lo que me quedó de la cercanía con la labor docente de mi padre, desde mi papel de madre y, sobre todo, con lo aprendido en la academia llegué al aula. La experiencia de práctica final comenzó en la Corporación Carabantú, la cual trabaja con comunidades afrodescendientes a través de procesos educativos y audiovisuales; ha realizado documentales como *Sonidos de Paz*, *Teaser* y la serie *Web BFC*, entre otros, que buscan visibilizar a las comunidades menos favorecidas de nuestra sociedad, promoviendo el reconocimiento y la reivindicación de los derechos de las comunidades afrodescendientes, raizales y palenqueras. El semestre anterior a esta práctica había recibido el curso de Literatura Colombiana, en el que tuve la oportunidad de acercarme a la literatura latinoamericana, esto hizo que sintiera afinidad por la Corporación Carabantú.

La persona que lideraba la corporación Carabantú me ofreció trabajar en la sede de San Cristóbal, corregimiento de Medellín. En ese momento hubo un nuevo pico de la pandemia, por lo cual no podía realizar la práctica presencialmente para evitar poner en riesgo la vida y la salud de las personas mayores con las que vivía. Me reuní con el director de la Corporación y acordamos trabajar, desde la virtualidad, en la implementación de talleres sobre literatura afro, en los que se mostraron muy interesados. Sin embargo, la crisis desencadenada por la pandemia y la renuncia de la persona encargada de este proceso en la corporación, además de la llegada de un docente universitario para hacerse cargo, desembocaron en la necesidad de reestructurar algunos asuntos y documentos de la Corporación. Se concretaron transformaciones en los programas educativos y formativos y en las actividades; por esta razón, solicitaron mi apoyo. Así las cosas, el tiempo fue

avanzando y no se pudieron concretar los talleres con la comunidad, el trabajo tuvo que reformularse.

En el 2021-1 terminó el semestre de práctica y aunque no pude llevar a cabo la propuesta inicial, aprendí sobre el trabajo de los docentes en las corporaciones, un rol fundamental para llevar a cabo procesos educativos gracias a su experiencia desde la enseñanza; además es un deber que la escuela esté presente más allá del aula de clase y de esta manera lograr comprender los contextos y las realidades sociales; así pues, los maestros también realizan proyectos extra clase ligados con el arte, el desarrollo y el reconocimiento comunitario de las poblaciones desde el cine, la fotografía, entre otros; también pude reconocer la importancia de estas corporaciones desde la autogestión y el trabajo con la comunidad. En esta experiencia aprendí sobre temas administrativos y lo relacionado con los espacios educativos no formales, lo que influyó en mi aprendizaje, en la emergencia de nuevas visiones y posibilidades que van más allá del campo de las instituciones educativas y que me permitió comprender la labor del maestro en ámbitos culturales y étnicos.

El aprendizaje en la práctica debe ser acompañado de un trabajo sistemático de reflexión, lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico. De lo contrario, difícilmente puede movilizar, cambiar rutinas que están fuertemente arraigadas, y es probable que termine reforzando las prácticas existentes sin cuestionarlas. Pero esta posibilidad requiere, a la vez, de la creación de nuevos espacios de trabajo para el docente y la transformación de las actuales condiciones laborales (Oviedo, 2014 , p. 17).

Para dar continuidad a mi proceso de práctica fue necesario elegir otro espacio educativo, la opción, en ese momento, fue unirme a una de las propuestas a la que estaban vinculados mis compañeros de pregrado; una que se ajustara a mis intereses en la práctica pedagógica asociados al ámbito de la lectura y la palabra; así, por la mediación de un compañero, docente en ejercicio, pude unirme al proyecto “Sembramos vida, cosechamos libertad” en la Institución Educativa San Juan Bosco. Tenía muchas expectativas y deseos de aprender; me sorprendió encontrarme con un proyecto que buscaba otra forma de educar, otro currículo que se vincula con las pedagogías del sur, las cuales se entienden desde Medina (2019) como una búsqueda por el pensamiento propio.

Estas búsquedas se gestan desde perspectivas descolonizadoras por lo que no se trata simplemente de descalificar o dicotomizar el pensamiento, sino de hacer un ejercicio epistémico que posibilite el diálogo entre tradiciones y construir ecologías de relaciones para continuar la búsqueda y construcción de espacios de mediación y articulación entre distintas tradiciones de pensamiento y el movimiento de las Pedagogías del Sur en su tentativa de descolonizar el camino”. De ahí la necesidad de generar propuestas de carácter epistémico que busquen la deslocalización de los nodos que ha reproducido dichas formas coloniales de pensamiento, que son resultado de las figuras modernas de racionalidad (Medina, 2019 , p. 9).

Es por esto que desde nuestros territorios, nuestras experiencias y el reconocimiento de un pensamiento Latinoamericano propio, el maestro practicante buscaba vincular a las niñas de 3°A de la Institución con conocimientos que se imparten en básica primaria conectándolos con la naturaleza, el universo, su comuna y los barrios, con el fin de que las estudiantes fueran más cercanas al contexto de su institución y que lograran aprender, de manera significativa, los conocimientos básicos de la escuela relacionados con la realidad.

En esta experiencia de práctica conocí el grupo de las niñas de tercer grado y el trabajo que realizaba mi compañero de manera más completa. La dinámica pedagógica se basaba en los proyectos de aula. Aporté en la elaboración de las guías, por medio de actividades relacionadas con la siembra, la meditación, las manualidades, el cine, entre otros. Comprendí cómo desde la escuela pública se puede impartir otra forma de educar que no está ligada exclusivamente a un currículo determinado, sino también a otras formas en las que los estudiantes pueden aprender desde el contexto propio, desde proyectos, desde el hacer y no solo actuar como sujetos pasivos que guardan conocimientos memorísticos, repetitivos.

La diferencia entre los tiempos, las ideas y las dificultades para concretar acuerdos entre mi compañero y yo impidieron que continuáramos juntos hasta la escritura del trabajo de grado. Hay personas que acompañan la ruta por momentos, pueden estar al inicio y no llegar hasta el final; tal como lo describo hoy, me quedan aprendizajes relacionados con el trabajo en equipo y el reconocimiento de la oportunidad que tenemos los maestros de aportar en diferentes espacios; el acto educativo se nutre de las circunstancias del lugar y de los empeños que cobran sentido en la voluntad de los maestros; allí anida la diferencia, la diversidad anclada a la vida. Una experiencia, en el sentido profundo que plantea Larrosa (2006)

[...] una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación [...] Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional [...] (pp. 48-49).

Lo anterior, me lleva a reconocer, precisamente, esas vivencias como maestra en formación, como algo que tiene lugar en cada uno y de manera diferente; y así como se da en la lectura sucede en la cotidianidad, donde cada vivencia nos transforma y permite observar los caminos desde diferentes perspectivas.

Pese a los obstáculos, todo ha sido un aprendizaje. Mi compañero y yo recorrimos juntos un tramo de este camino y aprendimos sobre las diferentes formas de enseñar, de recrear ideas, de conocer otros contextos. En esta institución educativa se me abrieron nuevas posibilidades por explorar; todo esto me ha permitido llegar a donde estoy ahora con las niñas del grado cuarto de la I.E. San Juan Bosco, de allí surgió el reto de gestar un plan de trabajo individual; descubrí nuevas rutas que se entrelazaban con los aprendizajes recogidos; fue un trabajo investigativo propio, con las niñas de la institución, en el que puse a prueba los conocimientos obtenidos durante mi formación académica y mis prácticas pedagógicas: Un trabajo desde la lectura y la palabra.

Los talleres se plantearon con niñas de cuarto grado a través de actividades en las que exploran los conceptos de escucha, conversación y silencio y, a su vez, interiorizan los aprendizajes a través del juego, la música, la lectura, entre otras experiencias creativas.

A partir de la metáfora del cultivo se propuso trabajar un ciclo de tres talleres utilizando los conceptos del silencio, la escucha y la conversación y donde para identificar cada taller se tomaron como base las etapas del cultivo. Así, el cultivo es un proceso y este proyecto investigativo también lo es; cada encuentro con las estudiantes es una posibilidad de comprender desde diferentes estrategias, cada uno de los conceptos, para ir sembrando y cuidando con paciencia y al final recoger los frutos de lo aprendido.

Surge, entonces, la reflexión sobre las siguientes preguntas: ¿qué significa para las estudiantes el silencio?, ¿cómo se da entre ellas?, ¿lo reconocen?, ¿son conscientes de lo que implica? Así como ocurre con el cultivo, ¿tienen la capacidad y el interés de sembrar la escucha para, posteriormente, recoger en una conversación los frutos que nutran no solo la oralidad, sino también el alma? Estas son las preguntas y las reflexiones que se irán resolviendo en el devenir de esta narración.

2. La escuela, un camino recorrido

Este segundo capítulo discurre sobre la reflexión que sustenta mi propuesta de investigación y el interés que he venido construyendo sobre mi lectura del presente en el aula de clase. En estas páginas se encuentran, no solo la descripción del contexto de la institución educativa con relación a sus prácticas pedagógicas, sino también los conceptos que me permitieron elaborar la pregunta de investigación, además de sustentar y justificar lo que hoy escribo.

Habitar la escuela en el presente

Llegar en el 2021 a la Institución Educativa San Juan Bosco implicó, en primera instancia, comprender su contexto. La I.E. se encuentra ubicada en el barrio Campo Valdés (Comuna 4- zona Nororiental) de la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia. La Comuna 4 se conformó alrededor del siglo XIX; la comuna limita al norte con las comunas 1 (Popular) y 2 (Santa Cruz), al oriente con la comuna 3 (Manrique), hacia el occidente con el río Medellín y hacia el sur con la comuna 10 (La Candelaria). Está compuesta por los barrios Campo Valdés, San Cayetano, Aranjuez y Moravia, este último reconocido como el antiguo basurero de Medellín. La conformación de la comuna está arraigada, en parte, por los asentamientos suburbanos de las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, que más tarde alcanzaron la categoría de barrios con la construcción de casas para los obreros de las diferentes empresas de Medellín.

Figura 1

Mapa de la comuna 4 Aranjuez y sus límites.



Nota. Fuente: es.wikipedia.org, 2007.

La Institución Educativa San Juan Bosco enuncia su filiación católica en el lema: “Buenas cristianas y honestas ciudadanas” dimensión que tiene una clara influencia en sus apuestas formativas. Es una institución conformada por niñas que, en su mayoría, habitan los barrios Campo Valdés, Aranjuez, Manrique, Moravia, Miranda, y, en menor proporción, Prado Centro, Villa Hermosa, Popular y Santa Cruz. Según la docente Olga Velásquez, las estudiantes provienen de los estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y, algunas, del estrato 4.

La institución tiene una apuesta por la evaluación integral y contempla las dimensiones del ser, del saber, del saber hacer y del convivir en cada una de las áreas. Dichos componentes son esenciales para un contexto que ha estado permeado por la violencia, el desplazamiento, la pobreza, entre otros. No solo se enfoca en lo académico; también hace énfasis en la convivencia y en la formación del ser. Se rige por los lineamientos curriculares y lo establecido por la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación; todas las actividades se plasman en el plan de área, las mallas curriculares y el diario de procesos. Así pues, la institución se concentra en desarrollar todas las competencias básicas que comprenden destrezas, actitudes, conocimientos y experiencias de vida; competencias conceptuales que apuntan a los aprendizajes desde lo cualitativo basados en las diferentes formas en las que aprenden las estudiantes; es decir que la escuela promueve en ellas el reconocimiento de diversas formas de ver la vida e interactuar con los saberes universales.

Revisando el plan de área de Humanidades y Lengua Castellana del grado cuarto de la institución, encontré que los logros están centrados en la lectura, en la identificación de los diferentes tipos de textos literarios, además, los conceptos de silencio, escucha y la conversación estaban presentes en actividades individuales o grupales específicas para así acercar a las niñas a prácticas comunicativas relacionados con lo que viven, lo que leen, escuchan e imaginan, sin embargo, esta presencia de los conceptos era aislada y no de manera relacional como aquí en este trabajo me interesa, lo que me lleva a comprender que mi propuesta de taller no solo no estaba alejada de las temáticas a desarrollar en el área, sino que podría potenciar, visibilizar y ampliar las comprensiones sobre las relaciones entre silencio, escucha y conversación.

La institución también implementa proyectos educativos relacionados con el deporte, el medio ambiente y la convivencia. Promueve actividades pedagógicas y procesos con otras instituciones cercanas como la Universidad de Antioquia, a través de un convenio para recibir maestros en formación que se vinculan con propuestas de prácticas pedagógicas. A partir de este convenio fui vinculada para desarrollar mi propuesta de práctica con los siguientes propósitos: reconocer los procesos educativos y aportar con mis conocimientos desde la palabra y la lectura, teniendo en cuenta que estas habilidades y procesos están permeados por la escucha, la conversación y el silencio; y es que esa escucha y conversación permiten una comprensión más profunda de la forma en que se utilizan las palabras y mejora la capacidad de lectura. El silencio, por su parte, puede proporcionar tiempo y espacio para reflexionar sobre el significado y el propósito de las palabras leídas o escuchadas. La conversación también permite aclarar dudas y profundizar en el significado de las palabras, lo que en última instancia puede mejorar la comprensión, la habilidad y la reflexión en torno a la lectura.

En síntesis, me interesaba identificar la importancia de las relaciones entre conversación, escucha y silencio en las prácticas en las que el docente retoma la lectura.

En el capítulo anterior de esta memoria narrativa, aludí a que, en un primer momento de esta experiencia pedagógica desarrollé una propuesta con un compañero en la que reconocí el contexto de la institución y cómo se generaban las interacciones en el aula de clase. Al finalizar el primer semestre del año 2021 tuve que iniciar un nuevo recorrido en función de mi propio proceso de investigación. En el semestre 2021-2, ya como maestra en formación, inicié dicho camino con las estudiantes del grado 4to de primaria. En primera instancia acompañé las actividades de planeación de la maestra cooperadora, teniendo en cuenta el contexto y las dinámicas que se

generaba en el aula. A partir de mis intereses académicos tuve el reto de configurar una pregunta de investigación según lo que observaba en el salón, sin dejar de lado mi experiencia personal con la lectura y el encuentro con el otro a través de la palabra.

Hacia una pregunta

El prólogo de mi llegada a la Institución Educativa San Juan Bosco es el recorrido que he venido dibujando en la escritura como maestra en formación, en esta narrativa incluí algunas escenas de mi niñez y del proceso universitario. Durante la travesía académica tuve la posibilidad de reconocer diversas experiencias en las aulas de clase o en otros espacios educativos, sin embargo, la experiencia de práctica en el ciclo de profundización es transformadora. Me ha permitido ver el proceso de enseñanza en el aula con otra mirada. Mi llegada a la institución y al grupo en el que desarrollé mi interacción pedagógica comenzó con una observación detenida para recoger indicios sobre lo que sucedía en los espacios escolares con los procesos de enseñanza, de manera especial, en el área de Lengua Castellana y Literatura; de esta observación del aula de clase surgieron múltiples preguntas que me posibilitaron construir la pregunta que orientó la práctica pedagógica y este discurrir narrativo.

Mi atención durante el momento de la observación se ocupó, entre otros, de los sentidos de las niñas como participantes de la clase en relación con la lectura y la escritura. Este primer acercamiento me permitió identificar diferentes dinámicas que se llevan a cabo en el aula de clase, con respecto a la lectura y la escritura y que, en su mayoría, giran en torno a las actividades de comprensión lectora, ejercicios de vocabulario, lectura en voz alta para evaluar su fluidez, dictados, entre otros.

Debo aclarar que mi inquietud investigativa tiene como centro de su análisis las categorías de silencio, escucha y conversación en función de los procesos de lectura. Dichas categorías las asumo más allá del ritual cotidiano del aula, donde se reproduce una mirada restrictiva que se ha instaurado en la comunidad que rodea la escuela, en la que intervienen los padres de familia, los docentes, los directivos y los mismos estudiantes arraigados a la enseñanza tradicional. Decirle a los estudiantes cuándo deben estar en silencio, cuándo escuchar, cuándo conversar es una práctica común en la interacción de las clases, y es que pocas veces se piensan estas categorías vinculadas a las experiencias de lectura, esta es una comprensión que va más allá de lo tradicional, entendiendo lo tradicional como una forma de enseñanza estructurada, con énfasis en la disciplina y en la

memoria, es decir, clases magistrales y evaluaciones escritas en las que el docente es la fuente única de transmisión de conocimiento.

El silencio se convierte en el eje fundamental para el desarrollo de las clases cuando entra en relación con una acción de escucha para desarrollar los contenidos educativos; sin embargo, es importante preguntarse si realmente cuando se hace silencio se está desarrollando un proceso de escucha consciente: ¿será que los estudiantes captan lo que se les está enseñando?, ¿o en apariencia están acatando una orden y guardan silencio, pero su atención está en otro lugar, desconectada de lo que está sucediendo en el aula?, vale preguntarse si su cuerpo está cumpliendo con una performática en el ritual de lo educativo, como lo reconocería McLaren (1995). Cabe recordar, entonces, que la escucha cumple un papel fundamental en el aula de clase porque posibilita la interiorización del conocimiento, la reflexión sobre este y, por tanto, un aprendizaje consciente en función, precisamente, de lo que se escucha.

Los rituales no poseen una opacidad neutral; invariablemente se encuentran delimitados por vestigios ideológicos que delatan la existencia de una subestructura ritual que refleja diversas lógicas sociales y culturales. La reificación u objetivación de la cultura del salón de clase apunta a una de las lógicas de la producción ritual; pero los rituales de la instrucción en el aula también alimentan la hegemonía de otra lógica: la santificación de las prácticas pedagógicas (McLaren, 1995 , p. 141).

El aula carga con símbolos que van dando forma a la columna vertebral de ese ritual que se lleva a cabo por medio de estas relaciones de poder que se enmarcan en lo social y lo cultural, las cuales son legitimadas y aplicadas reiterativamente. Así pues, como se ha venido mencionando, en el aula de clase se dan dinámicas que buscan que las niñas aprendan desde la concentración y lo memorístico; sin embargo, es importante preguntarse ¿realmente aprenden o solo repiten y olvidan?

La escucha, el silencio y la conversación son prácticas sociales que guían a todos los sujetos desde diferentes perspectivas; la empatía, por ejemplo, al entender y comprender los puntos de vista y las emociones de los demás, el respeto por el valor de los derechos y opiniones de esos otros, incluso si no se está de acuerdo con ellos. Cuando se evalúa y analiza la información y los argumentos presentados en la conversación en torno al aprendizaje se activa la presencia y la escucha con el objetivo de adquirir nuevos conocimientos.

A partir de estos conceptos de escucha, silencio y conversación interrogué los contextos, de esta manera las experiencias de mi práctica pedagógica fueron herramientas para comprender las realidades que se tejieron en torno a la lectura que transforma los sujetos y los trayectos formativos.

De este modo, en primer lugar, el concepto de escucha determina en las personas la capacidad de atención y análisis sobre lo que el otro comenta o relata; al respecto tanto Cova (2012) como Freire (2004) lo refieren de forma mucho más elaborada trascendiendo el simple acto de oír, para el primero va más allá de percibir el sonido y la palabra, permite conectarse con el otro, desde la escritura, la palabra y el gesto; a su vez Freire (2004) lo concibe de la siguiente manera:

escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien cómo me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria (p.53).

Reflexionar sobre lo que escuchamos se manifiesta cuando se va más allá de oír y dejarse llevar por la conducta de una acción establecida; Polaino (2008) plantea que “la escucha empática, activa y reflexiva motiva al donante a seguir dándose con generosidad (...). Escuchar no es, en contra de lo que algunos suponen, una conducta pasiva, oír cosas o sonidos no es sinónimo de escuchar” (p.7).

No solo se interpreta la palabra, pues constantemente se puede interpretar la cotidianidad. Caminamos todos los días, la mayoría del tiempo, sin escuchar lo importante; podría decir que muchas veces cometí el error de solo desarrollar la acción de oír el ruido, pero escuché poco.

El significado de lo que desea expresar el otro, en este caso, las estudiantes de 4to de la I.E. San Juan Bosco, solo se pudo acoger haciendo un proceso interno y de reflexión sobre mi escucha de ellas; una escucha para comprender el sentido de las acciones, las palabras y los símbolos que se dieron en el aula de clase.

Mi búsqueda estuvo centrada en generar espacios en los que las estudiantes escucharan (más allá del simple oír) un relato o una indicación dentro de un taller. Me propuse ofrecer espacios y experiencias para reflexionar acerca de las lecturas abordadas en las sesiones; algunas de ellas fueron: *La liebre y la tortuga de Fábulas de Esopo* (1989); retomar su escucha de lo que decía una canción o un video; escuchamos *La fiesta de los animales* (1981) del cantautor Jorge Velosa y *El sonido del silencio* (2014) de Kathy Waugh. Yo también escuché aquellas lecturas, de niña me acompañaron, y ese acontecimiento, en cierto modo, definió y transformó mi vida. Por eso, ha sido importante volver al aula y desarrollar el ciclo de talleres con las estudiantes, a través de las mediaciones para explorar la escucha y aprender a escuchar.

La escucha, como lo indicó Freire (1997) prepara al sujeto para ponerse en mejor disposición frente al otro; asunto que deviene en la conversación como un medio que permite a los sujetos, en este caso a las estudiantes del grado 4to, comunicarse y expresar lo que percibían y querían expresar. Los niños, la mayoría de las veces, hacen preguntas y tienen diferentes versiones de lo que les sucede a diario, esto lo podemos nombrar conversaciones fluidas en las que puede acontecer el diálogo con los estudiantes, y de esta manera, pensar e imaginar a partir de las historias que ellos relatan y comunican.

Conversar en diferentes espacios es habitual para mí, aunque está más presente en las aulas de clase; las niñas se fueron convirtiendo en protagonistas de la conversación y se dieron la oportunidad de ser parte de espacios para la escucha, de las posibilidades que ofrecía la lectura para activar la imaginación y la creatividad, para conocer otros lugares, personas, acciones plasmadas en la escritura y en lo narrado en las conversaciones sobre las historias que surgían, tanto las que se compartieron en los talleres como a través de sus dibujos. Así pues, situaciones que, quizás, no surgían de manera espontánea fueron abriéndose espacio en medio de las palabras y la escritura propia de los textos que tuvieron la oportunidad de crear en el último taller. Al respecto Fernández (2006), plantea:

Por medio del diálogo se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo. Al conversar sobre el mundo unos con otros, y hacer de él una tarea común, los hombres están creando el mundo y haciendo de él su punto de encuentro y de unión (p. 61).

Así pues, la conversación permite encontrarse y comunicarse con el otro, por ende, es muy importante para el desarrollo social. En la observación en el aula, me encontré que las estudiantes,

en muchos casos, tienen dificultades para iniciar o sostener conversaciones, aunque son abiertas y fluidas en sus conversaciones cotidianas, en el aula de clase cambia esta disposición, quizás, porque sienten al maestro como un ser “superior” que las observa y califica. En la experiencia de mi práctica, esta situación de conversación migraba hacia un cruce de palabras: las estudiantes podían, algunas veces, seguirme en una conversación, pero en otros momentos no. Esta observación me permitió corroborar la necesidad de incentivar más espacios de conversación, de escucha, de silencio intencionado, que fueron los conceptos que abordé en la construcción de mi problema de investigación y práctica pedagógica, mediados por la lectura, el dibujo, el juego y otros elementos integrados a los talleres.

La conversación requiere del silencio para que se active la escucha, ya que es un factor fundamental para la comprensión el escuchar, captar y percibir todo lo que el otro pone en ella; sin embargo, el concepto de silencio se ha malinterpretado por la escuela misma, los docentes, la familia y las personas en general, debido a que comúnmente se considera que hacer silencio es callar y dejar de hablar siempre que se les indique. En las aulas de clase, nosotros como maestros, le hemos restado valor al silencio y no hemos hecho énfasis en su importancia para conectar, desde lo interno hacia externo, con el otro y consigo mismo. En este sentido, Zambrano como se citó en Rojas (2019) dice sobre la cultura occidental que

es una cultura parlante en la que siempre se ha resaltado la voz, a la que le cuesta trabajo quedarse en silencio y escuchar, porque estas representan quietud, interiorización y atender primero al otro. El hablar, en cambio, constituye acción, expresión y dinamismo: “al menos entre nosotros, los occidentales, tan reacios al silencio, las percepciones se convierten en seguida en juicio dentro de una actitud imperativa” (p.39).

Vivimos en una sociedad que está en un ruido constante y que se incentiva por el movimiento y la rapidez y de esta lógica no se aleja la escuela; hemos olvidado la importancia del silencio y solo lo retomamos en su expresión más pobre y controversial: como una medida de control; por esta razón no es posible reflexionar en su sentido pedagógico la escucha y sus resonancias.

Sin embargo, cuando el silencio es intencional, voluntario y mediado por la práctica, la experiencia del sujeto es expandida dando lugar a nuevas profundidades vivenciales para quien lo practica. Hoy en día, esto ha tomado la forma de la

denominada conciencia plena y/o prácticas contemplativas, generalmente definidas como un ejercicio atencional cuerpo-mente, que puede ser practicado por el sujeto de manera individual o en grupos (Lería, 2021, p. 4)

Del silencio pueden surgir experiencias que permitan la conexión con otros, que hagan más consciente lo que se expone; una reflexión que pase por el cuerpo. Guardar silencio, en ocasiones, es lo que se necesita para pensar el mundo de otra manera.

En la experiencia con el grupo de 4to, a propósito de lo que vengo exponiendo, observé que el silencio y la escucha estaban condicionados por la dinámica de recibir y acatar órdenes. Me pareció importante revisar estas categorías y cómo se reflejaban en las prácticas del silencio y la escucha en el entorno educativo, para entender cómo estas experiencias podían favorecer el desarrollo no solo cognitivo, sino también social de las niñas más allá del aula, ya que los procesos de relacionamiento que tenemos como seres humanos tienen expresiones y repercusiones en nuestro entorno. Es la necesidad de pensar el silencio, la escucha y la conversación más allá de una acción “ordenada”, más bien, como acontecimientos pedagógicos que implican reflexiones más profundas.

La observación del grupo me permitió explorar cómo se conjugaba la lectura con las categorías anteriormente mencionadas y, determinar si cuando se hacía la lectura de cuentos o de otros relatos las estudiantes eran conscientes de aspectos como la escucha, el silencio y la conversación para comprender y reflexionar acerca de la lectura, de manera personal y colectiva; lo que busqué fue acercarme a la comprensión y expresión de los conceptos; y es que para la experiencia de lectura en la escuela es fundamental ese silencio que se encadena con la escucha y que, a su vez, propicia la conversación con el fin de generar espacios de lectura que vayan más allá de oír una historia, y que generan un proceso de reflexión y expansión de los sentidos en cuanto a la lectura. Al respecto, Cañón y Hermida 2012 como se citó en Rodríguez (2017) lo mencionan de esta manera

[...] deriva en la afirmación de ciertas condiciones didácticas representadas por espacios para compartir experiencias lectoras desde el respeto por los silencios y los momentos de intimidad con los textos, pero también dimensionando otras espacialidades para intercambiar, escuchar, opinar (p.163).

El silencio y los momentos de intimidad con el texto también son importantes en los procesos de mediación lectora; es importante crear un ambiente adecuado para las experiencias

lectoras; un ambiente flexible que tenga en cuenta los momentos de privacidad y silencio para la meditación individual, pero también escenarios para compartir y conversar sobre las experiencias lectoras. La premisa es que se respete el proceso individual de la lectura, y se fomente la participación y el intercambio de ideas en un ambiente que promueva el diálogo y el respeto por las opiniones de los demás. Se busca crear un equilibrio entre el silencio y la conversación que favorezca la experiencia lectora en su totalidad. Bajour como se citó en Rodríguez (2017) afirma: “los mediadores tienen que aprender a escuchar los silencios de los textos y ponerlos en juego en las experiencias de lectura enmarcadas en la formación de lectores, configurando una modalidad de resolución de la zozobra provocada por la incertidumbre” (pp. 158-159).

El silencio invita a la reflexión, a que el lector haga una lectura en el sentido pleno y acceda a la creación de mundos alternos que habiliten preguntas y posibles respuestas; en lo que tuvo que ver con el despliegue de la mediación, fueron las estudiantes las que propiciaron otro acercamiento con la lectura, sin certidumbres y, por tanto, buscando alimentar sus mundos con nuevas perspectivas en las que reconocieron las realidades desde otras culturas y otras formas de ser y de estar.

Teniendo como base los conceptos ya enunciados y luego de haber indagado y observado el trabajo que la maestra cooperadora realizaba con las estudiantes, logro configurar mi propuesta de práctica pedagógica en la I.E San Juan Bosco con estudiantes de grado 4to de primaria, en la que relaciono los procesos de fomento y mediación de la lectura en convergencia con la conversación, la escucha y el silencio; entiendo que estas categorías son importantes tanto para la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase como en la vida en general; por lo tanto, desde la lectura se buscó deconstruir estas categorías y poder tejer una relación entre estas y la lectura que permitiera un proceso reflexivo y significativo.

De este modo, planteé una propuesta investigativa que recogiera, hasta cierto punto, los intereses e inquietudes como maestra en formación y los relacionara con la experiencia de práctica, la lectura propia y la de las estudiantes. Se formula, de este modo, la pregunta:

¿Cómo se teje la relación entre conversación, escucha y silencio en las prácticas de mediación de lectura con las niñas del grado 4to de la Institución Educativa San Juan Bosco?

Para responder a esta inquietud se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Explorar las relaciones entre conversación, escucha y silencio en los espacios de lectura con las niñas del grado 4to de la I.E. San Juan Bosco, de tal modo que sea posible integrarlas en las apuestas didácticas del área de lengua castellana de dicho grado en la Institución.

Objetivos Específicos

1. Identificar las experiencias de conversación, escucha y silencio que circulan en los espacios de lectura de las niñas del grado 4°, mediante ejercicios de observación, diálogos y entrevistas en el aula.
2. Configurar una propuesta didáctica que permita la exploración de la conversación, la escucha y el silencio en los espacios de lectura.
3. Analizar las experiencias de las niñas, en torno a la conversación, la escucha y el silencio, y cómo estas tensionan los espacios de lectura en el grado 4° de la Institución Educativa San Juan Bosco.

Antecedentes

En esta indagación por los antecedentes investigativos del problema de investigación del que se ocupa esta narración, avizoré un panorama más claro sobre la apuesta pedagógica y didáctica en la Institución Educativa.

El trabajo de grado desarrollado por Herrera (2022) titulado *Experiencia y narración en la recuperación de lo que me ha hecho ser maestra*, se ocupa de hablar de la experiencia de la maestra en formación en el aula de clase a través de narrativas sobre los acontecimientos que marcaron su devenir como maestra en formación. La investigadora se enfocó en problematizar qué es ser maestro y maestra, reconociendo que este oficio está construido sobre un andamiaje teórico y metodológico. Describe al maestro como un negociador en el aula de clase a través del conocimiento, la disciplina, la didáctica y la vocación. El aporte de la investigación está centrado en la reflexión filosófica y pedagógica sobre la elección de ser maestra por vocación. De este modo aporta narrativas docentes en las que se reconocen los desafíos de la educación, la importancia de la educación inicial y la influencia de la familia.

El artículo titulado *Construcción biográfica del saber pedagógico de una maestra migrante venezolana en Boyacá* realizado por Argüello (2019) se ocupa de construir la biografía de una maestra migrante a partir de la entrevista biográfica y el taller compartido de memoria, para indagar por la experiencia desde el saber pedagógico, la vocación, la formación y la experiencia de su

migración. Dentro de las estrategias de investigación están la biografía como una descripción de la propia experiencia y el relato de vida. En la investigación participaron docentes migrantes de Venezuela radicados en la ciudad de Tunja, y se tuvo en cuenta que estuvieran desarrollando su práctica docente. Las conclusiones se ocupan de analizar la formación del conocimiento, la experiencia y la migración, relacionados con los conceptos de: construcción social, experiencia e identidad.

Otra de las investigaciones consultadas tiene que ver con la indagación sobre la escucha y la conversación desde la perspectiva de los maestros; se titula *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* realizada por Rojas (2019). El texto discurre sobre la relación entre la escucha, la conversación y el silencio, teniendo como objetivo comprender la escucha desde la voz de los maestros de las escuelas públicas. Para el desarrollo de esta investigación se plantearon las categorías de conversación, voz, silencio, escucha; también desarrolla algunas aproximaciones éticas relacionándolas con las voces de los maestros para problematizar cómo se da la escucha y la conversación en los maestros que hacen parte de la educación pública. Su enfoque cualitativo se concreta en la estrategia de las entrevistas conversacionales que permitieron un acercamiento a la escucha desde la propia experiencia y las voces de los maestros. En las conclusiones resalta la necesidad de escuchar y conversar en el aula de clase como una interacción entre el docente y el alumno, una oportunidad de comprender desde la propia experiencia docente.

La investigación *En diálogo con el silencio* de Navarro (2017) resalta la importancia del silencio, sobre todo, en las aulas de clase donde no solo se enseña a leer y a escribir, y en las que el ruido excesivo parece privilegiar el aprendizaje memorístico que no deja lugar a la reflexión para entender al mundo, ni al otro y sus cotidianidades. El objetivo de esta investigación fue analizar la importancia y los beneficios del silencio como un elemento clave en el desarrollo integral del niño; cabe anotar que, aunque dicha investigación no está centrada en el análisis del silencio como parte del proceso lector, alude a su importancia en la vida, y por lo tanto, en la escucha y en la conversación como expresiones que impactan los espacios de mediación de lectura. En este sentido, Navarro (2017) concluye, entre otros asuntos, que su propuesta permite introducir el silencio en las instituciones educativas, reconociendo el poder para propiciar un conocimiento de sí, a favor del descubrimiento de las capacidades personales para incentivar y mediar en procesos de lectura.

Los autores y tesis expuestas presentan un panorama de los intereses que subyacen en la pregunta problematizadora y también se muestran las experiencias que han desarrollado otros maestros y maestras alrededor de temas que son de mi interés. Estas investigaciones y propuestas metodológicas tienen un enfoque narrativo que reconoce las reflexiones que hacen los docentes sobre la experiencia pedagógica, cuestión que no está alejada de mi búsqueda, ya que mi propuesta de investigación se ocupa de mi experiencia de vida a través de la reflexión y la narración. Fue con esta premisa que construí una idea de interacción educativa que me permitió generar una reflexión con las estudiantes de grado 4to de la I.E. San Juan Bosco.

La narración de mi experiencia y la construcción de mi ser maestra me han traído hasta la escritura de estos apartados, en los que he descrito un contexto, unas problemáticas y algunas reflexiones que tuvieron como objetivo la enunciación de una pregunta y la indagación a partir de las teorías y los autores que sustentaron mi trabajo de práctica pedagógica con las estudiantes de grado 4to. Lo que sigue en el siguiente capítulo es la descripción del proceso, la configuración didáctica y la implementación de los talleres. Estos talleres se configuraron con mediaciones a través del dibujo, la lectura y la música.

3. Una construcción desde pedagogos, teorías y conceptos

A partir del relato de cómo me he convertido en maestra, hasta los elementos que me permitieron llegar a la escuela con una inquietud que hiciera parte de mi propuesta investigación, en la que se tejiera lo que he encontrado a través de mi narración y los conceptos fundamentales para seguir con este entramado de relaciones que acogen la experiencia y las vivencias en el aula de clase, presento los conceptos de la escucha, el silencio, la conversación, desde una perspectiva pedagógica y social relativa a la vida cotidiana.

En adelante, el lector encontrará un recorrido por distintos referentes teóricos relacionados con las bases de mi formación profesional y a las ideas primarias de esta investigación, como, por ejemplo, pedagogos como Freire y Murillo, a quienes leímos con otros lentes en los cursos pedagógicos del pregrado y que nos permitieron desentrañar cómo se relacionan la cotidianidad del aula de clase, con el estudiante y, por supuesto, con el maestro.

Desde lo teórico y lo pedagógico

Este camino teórico y pedagógico lo empecé a construir con el maestro Gabriel Jaime Murillo dedicado a indagar sobre la investigación biográfico-narrativa desde los maestros. Murillo comprende la narrativa como:

La cualidad narrativa de la experiencia humana que hace posible enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace. Estas condiciones hacen posible la formación de sujetos al compás de un proceso de identidad narrativa atravesado por la tensión de fuerzas de sedimentación e innovación que, al modo como ocurre con la influencia de la tradición o del canon en el campo de la creación artística y literaria, nos aproxima a la comprensión de nosotros mismos (Murillo, 2016 , p. 16).

Tanto en la formación como en la práctica pedagógica, la narrativa propia es algo que me ha atravesado como maestra porque he podido visualizar cómo, desde mi propio devenir, he construido mi forma de ser maestra y mi identidad; esto no sería posible si no retornara la narrativa de mi propia vida como un puente hacia la comprensión de sí misma, de nosotros mismos. En ese sentido, el reconocimiento de la narrativa biográfica del maestro es lo que influye en la pregunta por su saber, experiencia y formas de habitar la escuela. En mi experiencia personal, esta narrativa

ha sido sustancial en el devenir de esa maestra que quiero ser en el aula de clase; traigo a colación la perspectiva de Páez (2015) sobre el saber pedagógico construido desde la experiencia.

El saber pedagógico y el comunicativo a partir de la construcción de conocimiento que contribuya a atender las necesidades educativas de las instituciones. El elemento fundamental aquí es la indagación crítica como proceso sistemático de reflexión que potencia las capacidades del sujeto pedagógico para descubrir nuevas alternativas de transformación de la experiencia educativa. Este ejercicio conlleva una práctica reflexionada que le da sentido a la acción pedagógica y genera saberes con un impacto en el sujeto formador y en la realidad social.

Se asume la experiencia pedagógica como el lugar donde la reflexión crítica sobre el hecho educativo se convierte en acciones, en interacciones dialógicas y particularmente en procesos metódicos, estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas que le permiten al estudiante en formación producir significados, transformarse a sí mismo, transformar la escuela y sus contextos (Páez, 2015 , pág. 19).

En este sentido, la experiencia pedagógica permite una reflexión en cuanto a los procesos que se dan en el acto educativo. En el caso de mi proceso de práctica, pude reconocer y construir la narrativa de mi experiencia de vida, la cual me llevó a ser maestra y a generar una reflexión desde el trabajo y las estrategias que se desarrollaron con las estudiantes como lo son los talleres en torno a la lectura.

Entre los teóricos en pedagogía que han acompañado mi formación y que me han permitido comprender la práctica pedagógica, vuelvo a Freire que, como pedagogo, me ayuda a entender lo que significa ser maestra, lo que significa enseñar y la importancia de la formación humana en el ejercicio de la docencia

Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona. Puedo saber tanto pedagogía, biología como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé qué ignoro y sé qué sé. Por eso, tanto puedo saber lo que todavía no sé cómo puedo saber mejor lo que ya sé. Y sabré tanto mejor y más

auténticamente cuanto más eficazmente construya mi autonomía respecto a los otros.

Enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuán fundamentales es para mí respetarlos y respetarme, son tareas que jamás dividí. Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos (Freire, 2004 , p. 43).

Desde Freire comprendo que la enseñanza es un acto que está estrechamente relacionado con la realidad y no puede ser desconectada de ella. Como educador, tu pasado y tus experiencias previas tienen una influencia directa en cómo te relacionas con tus estudiantes y en cómo construyes tu realidad como docente, es por eso que veo la enseñanza como un acto que está íntimamente ligado con la pasión y el amor, ya que todo lo que has vivido y aprendido en el pasado forma parte de cómo te relacionas con tus alumnos en el presente.

Como maestra en formación he comprendido la importancia de la narrativa y la experiencia en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, diseñé un ciclo de talleres para desarrollar mi trabajo en el aula con estudiantes de 4to grado en la Institución Educativa San Juan Bosco. La pregunta que orientó los talleres fue diseñada para profundizar en las categorías mencionadas en el plan de área, pero desde una perspectiva diferente para promover una reflexión y desarrollo más minuciosos de cada concepto. Para lograr esto utilicé herramientas como la música, los videos y también implementé juegos que permitieron a las estudiantes interactuar y reflexionar al respecto. La intención era desarrollar un proceso de aprendizaje profundo y significativo en las estudiantes.

De este modo, después de haber hecho este recorrido por el contexto de la reflexión que me llevó a preguntarme por el silencio, la escucha y la conversación en el aula y por los conceptos que sustentan mi propuesta, tendría como tarea pensar cómo esto que planteo, de una manera experiencial y teórica, podría convertirlo en una propuesta de trabajo que comprendiera lo didáctico y la reflexión sobre las categorías propuestas en relación con la lectura.

El taller como herramienta para construir nuevos aprendizajes

El análisis del contexto, la observación y el primer acercamiento que tuve con las niñas en la Institución San Juan Bosco del grado 4to, sobre el que he venido reflexionando, me fue conduciendo a la propuesta que abordaría tanto en la práctica como en la construcción de este

trabajo de investigación. Por tal motivo, me enfoqué en reflexionar sobre la experiencia como maestra, relacionándola con una serie de conceptos que tienen que ver con en el aula de clase, y, de manera especial, con las categorías del silencio, la escucha y la conversación.

Así pues, después de afianzar estos conceptos tras una lectura juiciosa, me enfoqué en diseñar una estrategia para llevarlos a los salones y poderlos ejecutar entre los estudiantes. En ese momento surgieron muchas preguntas y tuve que retomar los aprendizajes y los objetos de enseñanza asociados a esas nociones que me brindaron los diferentes cursos sobre pedagogía, esto con el fin de generar una propuesta que fuera más allá de la repetición, en la que la experiencia de las estudiantes no se convirtiera en algo mecánico, sino más bien en un proceso que pasara por el cuerpo y se transformara en un aprendizaje significativo.

De acuerdo con esto, empecé a analizar en mi práctica el currículo que abordaba con las estudiantes de grado 4to y cómo la lectura y los conceptos de escucha, silencio y conversación hacían presencia; esto me fue dando luces para comprender cómo debía intervenir. La indagación se dividió en dos momentos: el primero se enfocó en reconocer cómo la Institución Educativa aborda las categorías ya mencionadas, por ejemplo, si estas se retomaban en los planes de área, en las mallas curriculares o en ejercicios de clase; en el segundo momento desarrollé la entrevista con la maestra cooperadora donde ella explicaba las falencias que tenían las niñas en ámbitos como la lectura, e hizo la salvedad de que en el colegio no había una ruta de apoyo pedagógico para dicha problemática, sino que ella lo desarrollaba de manera autónoma, a esto le sumaba que en las familias no se incentiva el hábito de la lectura.

Al visualizar este panorama lo conjugo con los conceptos que hicieron presencia en mi propuesta y de este reconocimiento surge la pregunta de cómo las niñas comprendían estos conceptos y cómo los aplicaban en sus actividades escolares (tareas, exposiciones), en sus conversaciones, escucha y silencios con sus compañeras y maestras; ya con todo este panorama fue posible identificar las cotidianidades relacionadas con este tema en la institución.

De este modo, decidí implementar un ciclo de talleres mediante los cuales desarrollaría el proceso de práctica con las estudiantes.

Al escoger el taller como mediación, fue necesario volver a revisar y comprender lo que éste implica. Gutiérrez lo define como una estrategia didáctica que

(...) constituye una alternativa viable, la cual permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma, dándoles herramientas para usar los procedimientos en la adquisición de conocimientos en el resto de las materias de su plan de estudios (Gutiérrez, 2009, p. 3).

El concepto de taller ha evolucionado; antes se entendía como un lugar en el que se desarrollaba una actividad específica, en la mayoría de los casos relacionada con la artesanía, en el ámbito educativo se ha retomado en los procesos formativos, con el propósito de generar construcción de conocimiento de manera colectiva posibilitando el aprendizaje de forma más autónoma. También, desde mi experiencia, reconozco al aula de clases como un espacio de taller en el que se aprende de manera individual y colectiva, y en el que el conocimiento no se concentra solo en el maestro, sino también en el estudiante que aporta sus saberes y reflexiones.

Retomo, entonces, a Pasel (1993) con su libro *Aula taller* para seguir resignificando el concepto de taller que fue fundamental para construir toda la planeación y el abordaje de mi propuesta en el aula de clase. En ese sentido, el autor menciona que el taller como herramienta posibilita una construcción colectiva que incluye teoría y práctica y que por tanto incluye esas vivencias previas.

El taller en esta propuesta investigativa tuvo como objetivo generar un trabajo con las estudiantes para que interactuaran a través de actividades como telarañas de ideas, lectura de música desde la escucha, creación y exposición de historias, entre otras, se buscó que construyeran conocimiento a través de la exploración de los conceptos de escucha, conversación y silencio de manera colectiva, buscando que interiorizaran los aprendizajes frente a cómo entienden las estudiantes la escucha y el silencio, cómo se da una escucha reflexiva, cómo se da la conversación desde la verbalidad y la no verbalidad; todo esto visto a través del juego, la música, la lectura, y otras experiencias de tipo creativo, en las que más que receptoras, las estudiantes fueron las protagonistas.

Construyendo un plan, un mapa, un camino

A partir de la metáfora del cultivo me propuse un ciclo de tres talleres a propósito del silencio, la escucha y la conversación descritos como los momentos de un cultivo, como este proyecto investigativo, en el que cada encuentro con las estudiantes fuera una posibilidad de comprender, desde diferentes estrategias, los conceptos, tal como el sembrador que ara la tierra, siembra la semilla y recoge los frutos que en este caso serían los aprendizajes, las experiencias y las preguntas.

Talleres y su desarrollo

# de Taller	¿Qué se hizo?	¿Cómo?	Estrategias y observaciones	Reflexiones
Taller Momento 1	El taller se refirió a la semilla, hice una indagación de cómo se presentan en el aula de clase los conceptos de escucha, conversación y lectura para tener un referente de análisis de los cambios frente a estos conceptos.	La indagación la realicé por medio de una actividad denominada “telaraña de ideas”. Entre las niñas se iba pasando una pita para que cada una, en su turno, expresara las percepciones que tenía con respecto a los conceptos a trabajar en el transcurso de los talleres.	Con el primer taller buscaba hacer un sondeo sobre los conocimientos previos que tenían las estudiantes sobre la escucha y el silencio; además quería invitarlas a experimentar la escucha desde la música, para saber cómo escuchaban y procesaban los mensajes que encontraban en las líricas.	
Taller Momento 2	Escuchamos la canción <i>Los</i>	Las niñas debían realizar un	El segundo momento del	Se pudo entender como un espacio de

animales de pequeño cuento y primer taller estuvo ideas que posibilita la
 Jorge Velosa. un dibujo enfocado en construcción
 representando los explorar otra forma colectiva y la
 sucesos narrados, de leer, en este creación de
 con el objetivo de caso, relacionada experiencias con los
 tener un con la música; otros, favoreciendo
 acercamiento más desde esta así el segundo
 vivencial con el mediación se elemento que nos
 concepto de amplían las compete, el de la
 escucha; es decir, posibilidades de conversación, que
 antes de iniciar el leer historias. En la dispuso a las
 taller la escucha metáfora del cultivo estudiantes para la
 podía estar tiene que ver con la socialización y
 asociada a acción de sembrar. lectura de sus
 espacios solo de La estrategia fue el creaciones, en la que
 construcción cadáver exquisito se pronuncian más
 individual, pero como propiciador que palabras y frases,
 tras el taller y la de la conversación; porque se escuchan
 comprensión del en una historia experiencias de las
 concepto, este se colectiva se puede niñas con diversos
 pudo vincular con explorar cómo los textos, con las
 darle importancia niños toman charlas con sus
 al otro, entender decisiones frente a compañeras y
 su punto de vista y la narración, cómo maestros, así como
 crear escuchan al otro y los significados
 colectivamente cómo plantean su vividos en estos
 otras ideas. propia historia distintos momentos.
 generando
 colectivamente un
 final.

Taller 2 El taller se relacionó con el arado de la tierra. Se enfocó en comprender el silencio como algo que también produce un sonido. Desde la exploración de diferentes objetos, a través del juego y el dibujo. Las estudiantes pudieron comprender por qué es necesario el silencio y qué se puede escuchar.

Taller 3 El taller tenía como objetivo evidenciar qué habían cosechado, qué nuevas concepciones con respecto a la escucha y el silencio habían adquirido las estudiantes y esto lo realicé a través del video *El sonido del silencio* de Kathy Waugh. Al mismo tiempo, también se posibilitó el encuentro desde la palabra para reflexionar sobre lo que habían aprendido a dar un sentido al silencio, a tomar la palabra en el momento adecuado, a proponer su punto de vista a partir de lo que escuchaban o expresar sus ideas sin temor a equivocarse o lo Pude evidenciar que, si bien el proceso que pensé al inicio tuvo muchos cambios, las estudiantes sí identificaban cambios alrededor del conocimiento o los saberes con los que iniciaron el proceso, donde algunas asociaban el silencio con la soledad, la tristeza, la represión y otras simplemente no tenían nada que decir.

que había
cambiado,
escuchando con
atención, leyendo
otros discursos
más allá del
propuesto en los
libros, a
interpretar los
silencios y a crear
a partir de estos

Taller 4	<p>El taller se construyó desde la performática de la recolección de los frutos que devienen del largo proceso de la siembra y se enfocó en retomar los tres conceptos: la escucha, la conversación y el silencio.</p>	<p>A partir de la lectura y la creación de una historia corta con el recurso de una manualidad; un abecedario pequeño de lectura que permitiera reconocer el nuevo significado de los tres conceptos que acogieron las estudiantes en los talleres.</p>	<p>Con este taller daba un cierre al proceso de reflexión, además buscaba que las mismas estudiantes evaluaran la experiencia.</p>
----------	--	---	--

Reflexión general a partir de los cuatro talleres:

Quería recoger los frutos de un árbol que sembré durante los tres talleres anteriores pero que cultivamos juntas, con el fin de reconocer lo que habían acogido las estudiantes en el proceso;

el abordaje de la lectura mediada desde diferentes estrategias, pues no sólo se asume desde los libros, sino también desde las imágenes, la música y el juego.

En mi infancia y en mi juventud la lectura solo la encontraba en los libros, pero en el recorrido de mi formación comprendí que podía leer otros y variados materiales que también me brindaban diversidad de mundos y experiencias; es por esto por lo que diseñé los talleres con el fin de explorar la conversación, la escucha y el silencio entorno a la música, las imágenes y las historias construidas entre compañeras de clase.

En este sentido, el desarrollo de conceptos como la conversación, la escucha y el silencio se convirtieron en ejes fundamentales para su abordaje en el salón de clase, pero también para llevarlos a otros espacios como la familia. Fue clave ver como las estudiantes que antes optaban por silencios que no eran reflexivos, ahora los dotaban de sentido, para luego aportar a la conversación, al diálogo que también llevaban hasta sus hogares y de los cuales se tenía conocimiento a través de las charlas con sus acudientes. De esta manera, me centré en aspectos como la socialización y la construcción alrededor de los conceptos, siempre preocupándome por las nuevas ideas que podía crear y generar en el aula con mis estudiantes, buscando que el proceso trascendiera más allá de la visita y el acompañamiento de una practicante que estaba con ellas unos meses.

Así pues, mi apuesta fue cultivar, más allá de unos conceptos, un interés por la lectura, por el otro, por la palabra; cuestiones que transformaron mi relación con el mundo y los acontecimientos de la vida.

Observaciones complementarias, algo más sobre lo que aconteció

En todo el proceso de mi formación muchas veces nos dijeron que debíamos tener una opción A, B o C, por si no funcionaba el primer plan al momento de dar la clase; sin embargo, los tiempos eran tan cortos que no podía corroborar si realmente lo que planeaba lo podía implementar. La práctica pedagógica me confrontó con el sentido de la incertidumbre.

De este modo, la planificación que desarrollé para llevar a cabo un proceso que estuviera fundamentado en lo didáctico fue una guía para crear un mapeo de lo que quería y cómo deseaba abordarlo en el aula de clase; esto no implicaba que se desarrollara completamente ya que podían surgir muchos factores que implicaran cambiar algunos asuntos, o, en definitiva, impactar a la toda

la clase, tales como la receptividad de las estudiantes y docentes frente al proceso, o la disponibilidad de espacios. Llegué, entonces, con mi maleta cargada de actividades que nutrían cada taller: telaraña de ideas, música, juegos como el tingo-tango, cuentos, videos, cajas mágicas; con una metáfora que expresaba lo que buscaba generar y transformar en las estudiantes durante el proceso; pero fue la misma cotidianidad de la escuela y el tiempo de la escuela, los que transformaron el desarrollo de las actividades.

En este sentido, reflexiono sobre lo que es el tiempo en el aula de clase con el fin de ir comprendiendo qué sucedió inicialmente con la planeación y cómo se desarrolló en la realidad. Según Rodríguez el tiempo representa lo siguiente:

El tiempo representa un factor constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se encuentra inevitable y culturalmente ligado a éste; por lo tanto, se incorpora como un fenómeno cultural, unido a la planificación de las actividades. Constituye un agente importante en el diseño curricular; tiene que ver con la realidad social, con los valores presentes en los sistemas de organización de la cotidianidad de la escuela. El uso del tiempo desde esta perspectiva representa un elemento significativo en el rendimiento de los alumnos (Rodríguez, 2007, p. 89).

Cuando inicié la implementación de los talleres, me encontré con diversos factores como la interrupción de las clases por diferentes actividades generales de la institución, conferencias o cancelación de clases; allí empezó a cambiar lo planeado porque no contaba con el tiempo para poder desarrollar las actividades. En el primer taller pude llevar a cabo el reconocimiento de ideas previas sobre los conceptos, por ejemplo, para las estudiantes la escucha era entender qué dice el otro y poder hablar sobre lo que se escuchó lleva a la conversación, por otra parte, el silencio se da para escuchar al otro o porque no se tiene nada que decir; sin embargo, llegar a estas premisas tomó todo el tiempo de la clase.

Con este primer encuentro se construyeron ideas generales sobre la escucha, la conversación y el silencio, retomando los aportes que cada una compartía, generando un trabajo colectivo con el fin de pasar después a una construcción más individual con lo que les producía la música, sin embargo, temas como el sonido y la concentración fueron cuestiones que hicieron presencia y que de alguna manera influyeron en que el ejercicio se tornara más largo. Así pues, la

planeación no pudo ser llevada a cabo en su totalidad, pero se avanzó en el reconocimiento de los saberes previos que permite entender lo que las estudiantes piensan de los conceptos y reenfocar la planeación en caso de que fuera necesario.

En el segundo taller fueron muchas las cuestiones que se transformaron, por ejemplo, creía que bastaba con disponer a las estudiantes para la escucha activa, o que hacer silencio posibilitaba la creación; sucede que muchas veces planeamos una clase creyendo que lo que puede ser interesante o fácil para nosotros también lo es para los otros y en la práctica se evidencia que no es así. Para este taller estaba propuesto, en primera instancia, abordar la conversación, para así, en un segundo y tercer momento, trabajar desde el arte, trayendo al espacio pinturas, dibujos e historias de las estudiantes, pero esto se fue transformando porque el espacio de trabajo no era al adecuado, además no se contaba con los materiales suficientes y al inicio de la clase las estudiantes tuvieron que realizar otras actividades que tenían pendientes, por ende ya no se contaba ni con el tiempo, ni con la concentración para realizar la actividad.

Sin embargo, el hecho de que no se haya desarrollado de la manera en que se planteó, no quiere decir que no se posibilitara el espacio para trabajar la conversación; fue por esto que decidí abordar la creación de la historia y la lectura de otro modo, aprovechando que el siguiente fin de semana se celebraba el día de la madre, escuchamos el audio libro *Mi Mamá es única* (2020) de Raquel Diez y Silvia Vivanco, luego las niñas realizaron en su cuaderno una cartelera titulada Mi mamá es... ellas debían finalizar la frase exaltando la cualidad más valiosa de su figura materna y haciendo un dibujo representativo, esto dio pie al encuentro desde la palabra provocando y escuchando lo que las estudiantes tenían para aportar y me permitió acercarme y conocer más el entorno familiar de las niñas.

La observación y los conocimientos previos constituyen un aprendizaje valioso el cual se puede ir transformando a medida que se acogen otros conocimientos, sin embargo, estos deben impactar de alguna forma a las estudiantes para que transformen esas concepciones iniciales. A esto es lo que llamamos aprendizaje significativo, esta propuesta la han desarrollado teóricos como Ausubel, al respecto Rodríguez analiza la teoría del aprendizaje significativo de la siguiente manera:

Éste es el constructo esencial de la teoría que Ausubel postuló; según él, los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo. El papel del docente está, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva (Rodríguez, 2011, p. 2).

Siguiendo lo anterior, se puede concluir que las estudiantes construyeron un aprendizaje significativo, porque fueron edificando los conceptos a través de lo que ya conocían y sobre las experiencias que tenían cada vez que iban trabajando, colectiva o individualmente, en los talleres, por ende, no fue un aprendizaje desde cero, sino que fueron dotando de sentido todo aquello que ya conocían sobre la escucha, el silencio y la conversación pero cuyo valor y significado no se habían preguntado antes.

El aprendizaje significativo sin duda alguna se convirtió en el acontecimiento pedagógico que más influyó en las estudiantes, porque más allá de un desarrollo total de la planeación se logró llegar al sentido de lo esencial que era el reconocimiento de los conceptos y su relación con las múltiples formas para acercarse a la lectura. Así pues, cuando en una estudiante queda resonando la importancia de escuchar, más allá de oír, o de conversar para construir, es un indicador que algo de lo que se abordó en los espacios pasó no sólo por su mente sino también por su cuerpo y es un indicio de que ese algo ha empezado a generar transformaciones.

Del mismo modo, cuestiones como el tiempo en la escuela y los constantes cambios ligados a las realidades sociales pueden ser un limitante para muchos en el momento de desarrollar clases o espacios de enseñanza y aprendizaje, pero para mí fue una posibilidad de comprender la escuela en su cotidianidad, además de entender cómo los maestros y maestras debemos estar dispuestas al constante cambio que nos abre un sinfín de posibilidades en el ejercicio pedagógico.

Son múltiples las reflexiones que surgieron en esta experiencia a nivel general, pero también personal, y estas son las que voy a describir en el siguiente capítulo, ya que todo este proceso, entendido como experiencia viva, posibilitó mi transformación.

Tras abordar estas configuraciones didácticas, sus reflexiones y las planeaciones de los talleres teniendo como centro la lectura, la escucha, el silencio y la conversación se pasa al cuarto capítulo en el cual se retomarán estos testimonios e interacciones propias de las estudiantes y los hallazgos que enriquecen la investigación y que me permitieron reafirmar mi quehacer como maestra.

4. Reflexiones de lo vivido

Lo que me enseñó este camino

Todo el camino que hasta el momento he descrito ha sido la recopilación de cómo me he ido haciendo maestra, es un devenir que ha transformado mi vida personal porque le ha conferido un propósito, además de que se ha renovado la pregunta por la maestra que quiero ser. Llegar a la institución educativa, hacer mis prácticas docentes, reconocer el contexto y desarrollar un proyecto pedagógico con las niñas de la Institución Educativa San Juan Bosco, ha sido una experiencia que me permitió construir una nueva mirada de la escuela. La práctica es un suceso que pone a prueba todo lo aprendido teóricamente, también posibilita volver a cada espacio vivido para entender que desde allí también se construye la enseñanza; Gonzales (2012) en el siguiente apartado, plantea el aprendizaje como un ciclo mediado por la experiencia.

Cada una de las etapas tiene su propio valor, ya que cada una de ellas genera una forma particular de conocimiento. Hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones, y experimentar activamente con nuestras ideas, son diferentes modos de generar conocimiento, por lo que para lograr un aprendizaje efectivo deberíamos idealmente pasar por las cuatro etapas del ciclo. El ciclo de aprendizaje puede comenzar en cualquiera de las etapas descritas, pero por lo general comienza con la experiencia concreta (p. 4).

La primera lección para mí, como maestra en formación, es que la escuela ha sido un lugar que se reconoce por desarrollar espacios de aprendizaje, en su mayoría, sujeto a modelos tradicionales de educación que difunden los conocimientos básicos que se proponen en los lineamientos y en la Ley General de Educación; sin embargo, los maestros y maestras tienen libertad para construir objetos de enseñanza, y es a partir de ello cuando se toman decisiones frente a cómo quieren hacerlo, ya sea acogiendo a la enseñanza tradicional o bien, generando experiencias en las que esa enseñanza vaya más allá de repetir un concepto y que esté contextualizada en las realidades sociales de la comunidad educativa; así mismo, hay una idea muy latente de mejorar o cambiar las prácticas en el aula de clase, donde sean los estudiantes el centro de la enseñanza, procurando su autonomía y autorreflexión, es decir, generar unos espacios donde estos sean piezas fundamentales del engranaje y no, simplemente, sujetos pasivos sobre los cuales recaen una serie de “lecciones”, así lo describe Brailovsky.

Podríamos hablar, para nombrar a estas corrientes de algún modo, de un escolanovismo emancipador, y de una especie de escolanovismo de mercado. O de una vieja escuela nueva y una reversión de la escuela nueva, que bajo el estruendo de las críticas al enciclopedismo y a la clase expositiva, intervienen con un arsenal propositivo que reedita parte del eficientismo y el espíritu tecnicista más tradicional, en cóctel con nuevos movimientos emergentes como las neurociencias y la educación emocional, con las prescripciones de los organismos internacionales y con el lenguaje propio del ámbito de la gestión empresarial, el coaching y hasta la autoayuda.

Este “escolanovismo de mercado”, lo es en dos sentidos diferentes. Por un lado, porque se apoya en el bum comercial de toda una serie de métodos, productos, manuales, videos, etc., que prometen al maestro mejorar o facilitar sus prácticas por medio de técnicas ligadas a la neurociencia, la inteligencia emocional o la gestión del conocimiento. Por otro lado, porque es funcional a las políticas educativas del neoliberalismo *aggiornado* (modernizado) del siglo XXI y a los discursos pedagógicos impulsados por la OCDE, el Banco Mundial, el BID, etc., donde se busca hacer convivir una crítica a lo tradicional (Brailovsky, 2018, p. 166).

El planteamiento de Brailovsky (2018) me permite pensar en ese modelo tradicional que muchas veces criticamos y que, generalmente, nos encontramos en las instituciones educativas, sin embargo, estar en la escuela me permitió cuestionarme, pues se suelen plantear otros métodos educativos, pero no nos preguntamos si estos realmente responden a fondo a lo que necesitamos solucionar en el aula, o si sólo se vuelven métodos para generar una idea de clase diferente pero los maestros no sabemos utilizarlos; es decir, vale la pena preguntarse si en realidad estas propuestas se utilizan como recursos que promueven un cambio de idea en las estudiantes, o si solamente se comparten pero no trascienden más allá de una actividad de clase.

Las formas de enseñanza de la I.E. San Juan Bosco se implementan a partir de la evaluación y la aprehensión de conocimientos preestablecidos en la malla curricular, así no se evidencian otras formas de enseñanza, y es ahí cuando tuve la tarea de preguntarme por aquellas estrategias con las cuales pudiera desarrollar un trabajo con las estudiantes que estuviera atravesado por la experiencia y el aprendizaje significativo. Más allá de crear esa idea de alguien que llega al aula con una

propuesta diferente, lo que fui esbozando en este camino fue la idea de pensarnos como maestros que crean conocimiento junto con sus estudiantes, y de esta manera, me preguntaba cómo generar un proceso de enseñanza que fuera interesante para ellas y que lograran conectarlas con su realidad, ya que mi propuesta estaba ligada a conceptos cotidianos como la escucha, el silencio y la conversación, mediados por la lectura, que aunque para muchas estudiantes se torna un tema interesante, para otras resulta tedioso; es decir que era necesario reflexionar sobre cómo se daba la práctica educativa en la institución y cómo iba a generar un plan de trabajo más allá de una actividad. Ese fue un reto en mi formación.

Así pues, en esta primera parte de mi práctica aprendí a reflexionar sobre la necesidad de observar, habitar y analizar lo que pasa en la escuela, basada en una mirada que no se centrara en la crítica sino en la propuesta, logrando construir un camino que conjugara lo aprendido.

A lo anterior le sumé otro aprendizaje, y era la necesidad de pensar en las estrategias que se emplean en el aula de clase; podría decir que esto es una decisión compleja y que implica la reflexión sobre la evaluación del contexto del aula, lo que necesitan y puede atraer a las estudiantes, y lo que permite al maestro, o en este caso a mí, a movilizarme mejor dentro del espacio educativo.

Como lo plantea Gargallo, la enseñanza tiene que ser el proceso donde se experimenta el ensayo y el error, lo que permite descubrir constantemente algo nuevo.

La capacidad estratégica de que disponemos nosotros y algunos de nuestros alumnos se ha aprendido usualmente por tanteos de ensayo-error, copiando la forma de aprender de otros (padres, profesores, compañeros destacados...), por descubrimiento, aprendiendo de la propia experiencia, por la vía del curriculum oculto, y casi nunca a través de enseñanza directa o explícita, propuesta que nosotros consideramos la más defendible, sobre todo a partir de lo que hoy sabemos sobre estrategias de aprendizaje, que es suficiente para promover una enseñanza científica de las mismas (Gargallo, 1995, p. 55).

Precisamente, ese ensayo-error se evidenció, por ejemplo, en el diálogo que tuve con la profesora Olga Velásquez, encargada del grupo de niñas con el que desarrollé mi práctica. “Encontrar libros adecuados para las edades a veces es complejo, pero con el trabajo que se ha venido haciendo, he hecho un barrido y hay libros que, por ahora, los tengo muy definidos para trabajar con ellas porque les atrae mucho y son: *Querido hijo estás despedido* y *Amigo se escribe con H*. Intenté un tiempo trabajar *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry pero no les caló, para

empezar la literatura hay uno que les gusta mucho es *Tortugüita se perdió* de Margarita Londoño; es ensayo y error”.

Reflexionar sobre la enseñanza es algo que me inquietó durante todo el proceso y esto me llevó a comprender cómo podía abordar los conceptos en el aula de otras maneras: videos, audios, dibujos, escritos, que me permitieran acompañar a las estudiantes en sus procesos no solo educativos, sino también en otros escenarios desde el descubrimiento y la indagación de esas realidades particulares; De igual manera, se precisa pensar en diversas estrategias y en la necesidad de tomar una decisión de escoger unos textos por encima de otros, unas canciones o unos juegos determinados; también implicó un aprendizaje propio que incluso me llevó a cambiar talleres sobre la marcha y acortar el tiempo de los mismos según la disponibilidad, tanto de la profesora del grupo, como desde la misma institución. Experimenté, entonces, otras formas de enseñar a partir del juego y la conciencia de los estudiantes.

Por todo lo anterior, me centré en la estrategia del taller, ya que este me permitió trabajar en el aula de múltiples formas, expandiendo los momentos de enseñanza, propiciando reflexiones como la importancia de brindar espacios para el buen desarrollo de un elemento clave: la escucha; Durante la conversación con ellas advertí que necesitaban expresarse, ser escuchadas, pues muchas no cuentan con estos espacios en sus hogares. Así, como bien lo indica la palabra, el taller me permite crear, es aquello que viene de lo artesanal, por ende, está mediado por la experiencia y la creación de la mano del otro.

Imagen 1

Talleres desarrollados.



Nota. Fuente: Fotografía archivo propio.

En los talleres nos convertimos en sujetos activos, dejamos de lado las sillas, cambiamos las rutinas, nos encontramos con otra perspectiva del aula donde es posible pintar con las estudiantes, escribir historias a partir de un personaje y relacionarlas con sus experiencias cotidianas de su casa y escuela. Hablo en plural porque nos convertimos en sujetos activos, con la creación y la puesta en escena de los talleres no solo se dio un proceso diferente para las estudiantes, sino para mí como maestra, porque me permitió, a través de la lectura, la música, el dibujo y la pintura, incentivar a la indagación desde lo individual y lo colectivo.

Al reflexionar lo que implicó la decisión de llevar el taller a la escuela, me encuentro con autores como Aponte, quien desarrolla una reflexión sobre el taller pedagógico.

El taller pedagógico como estímulo para incentivar la investigación, debe estar centrado en los modelos pedagógicos que faciliten y propicien la construcción colectiva, crítica, auto estructurante y en equipo del conocimiento científico, los cuales soportan epistemológicamente su utilización, en el medio educativo (Aponte, 2015, p. 51).

En virtud de esto, los talleres que diseñé para este proceso fueron la oportunidad para construir colectivamente; usando herramientas como la música fue posible abordar la escucha y la conversación. Los cuentos permitieron a las niñas expresarse, hablar de sus cotidianidades, de alguien tan importante para ellas como lo es su madre; los dibujos y la pintura les dieron color a sus historias, fue otra manera de llevar a la escuela la lectura, el silencio, la escucha y la conversación. A su vez, todos los talleres estuvieron justificados en teorías que han fundamentado su importancia en el aula de clase, esta fue otra lección que adquirí de este proceso, y que me llevó a preguntarme a partir de estas estrategias que implementé con las niñas sobre lo que quería hacer en el aula. Me llevó a experimentar, a reevaluar el trabajo y la planeación varias veces, no obstante, significó un aprendizaje donde evidencié que el taller me permitía múltiples prácticas, por ende, creé un espacio de enseñanza para mis estudiantes y de aprendizaje y experiencia para mí.

Nos transformamos

Hablar de las transformaciones que tuvimos tanto en el contexto, es decir en la institución educativa, como en mi transformación individual, es algo que quiero describir en este apartado, ya que es necesario evaluar cómo llegué, qué encontré y cómo finalizamos; de esta manera, en primer lugar, quiero reflexionar sobre esa transformación del contexto para poder llegar a mi propia transformación.

Cuando vuelvo al recuerdo de mi paso por la institución me encuentro con las imágenes y conversaciones que tuve con la maestra que acompañaba al grupo, quien me expresaba que ya había desarrollado trabajos de lectura con el Plan Lector. Precisamente, la profesora Olga Velásquez, recuerda que en quinto grado trabajó con las estudiantes el libro *Querido hijo estás despedido* (2000), en palabras de ella “fue un libro que dejó muchas enseñanzas tanto a las estudiantes como a las familias”, sin embargo, este trabajo se ha hecho de manera rápida y en muchos casos con dificultades porque en la mayoría de los grupos las niñas no tenían un hábito de lectura desde sus propios hogares.

Así, en ese diálogo con la docente surgía la pregunta por esos conceptos que me atravesaban (lectura, escucha, conversación, silencio), y comprendía que se trabajaban desde lo cotidiano o desde alguna indicación específica de comportamiento; fue allí cuando ratifiqué esa necesidad de tener presentes dichos conceptos desde el poder de la lectura y la importancia de volver al silencio, la escucha y la conversación.

Cuando empecé a habitar el aula y a encontrarme con las estudiantes, les hacía preguntas iniciales, por ejemplo, ¿qué era el silencio para ellas?, ¿les gustaba o no el silencio? y ¿por qué?; allí pude evidenciar a qué asociaban el silencio; algunas decían que no les gustaba porque lo asociaban con la soledad, pero para otras también representaba calma. El propósito era reconocer, en un principio, lo que las estudiantes definían en cada uno de los conceptos; esto me motivó a plantear la idea de que ellas también pueden construir conocimiento cuando se expresan y aportan desde esos saberes previos, cuando proponen, cuando conversan, cuando construyen una nueva historia, porque todo lo que definieron al principio de la conversación en los talleres podría irse transformando.

La oportunidad de ubicar los conceptos de una manera previa e ir trabajando con diferentes estrategias como la música, el dibujo, la pintura, para encontrar otras formas de entenderlos fue muy importante en este proceso y lo resalto como una transformación del contexto porque, por ejemplo, al inicio las estudiantes tenían una idea de la escucha ligada a la norma o al oír, pero a medida de que transcurrieron los talleres y encuentros comprendieron y asumieron la escucha como algo que va más allá, como una posibilidad de reconocimiento del otro. Al respecto, una de las estudiantes mencionaba que: “hay que hacer silencio para saber qué están diciendo los otros; da rabia, molesta, nos ofuscamos cuando no nos prestan atención”.

Así mismo, el proceso de crear desde el taller, de retomar la lectura, no solo desde el libro, sino desde la creación propia o desde la música o el arte en general, lo catalogo como otra de las importantes transformaciones que tuvo el contexto, puesto que al principio una actividad por fuera de las sillas indicaba algo netamente lúdico, a medida que lo fui aplicando, las estudiantes fueron comprendiendo que en estos espacios llamados lúdicos, que se salen de lo preestablecido, también aprendían. Se identificaban con las historias y sus personajes, además les gustaron “las historias porque son creativas, imaginativas y con mucha alegría”.

Posteriormente, la maestra cooperadora también se hizo partícipe con el fin de observar y pensar en aplicar lo desarrollado en los talleres en otros espacios. Al respecto, podría decir que las prácticas tienen una corta duración; uno, como maestro en formación, apenas puede establecer procesos de cercanía con las estudiantes, pero no deja de ser la oportunidad para recrear nuevos espacios y dejar una inquietud en los maestros que sí viven la escuela en su cotidianidad por mucho tiempo.

No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres, uno tiene una conciencia ingenua. No es posible un compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable. Si mira y percibe la realidad encasillada en departamentos estancos. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De ahí que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés (Freire, 2002, p. 5).

Y vuelvo a Freire con el párrafo anterior, en las reflexiones finales; en estas líneas no hablo de que transformé totalmente una práctica educativa, o que quiero presentarme en un tono heroico como una maestra que llegó para cambiar totalmente la enseñanza en el aula con las estudiantes; escribo y reflexiono para comprender que la escuela, en su multiplicidad, es un espacio en el que se pueden dar pequeños cambios llenos de matices y que, aunque no se crea, estos cambios pueden incidir en las personas que están allí. En ese camino fue posible, por ejemplo, dar la voz a las estudiantes, posibilitarles la expresión, que hablaran de lo que para ellas significa, por ejemplo, la felicidad que se refleja en jugar con sus amigos, comer un helado o estar con su mascota; así, ese silencio, que era tan evidente al inicio de los talleres, se fue transformando en palabras, frases, párrafos; ahora no temían a equivocarse cuando decían lo que entendían de una lectura, ahora querían ser escuchadas, porque, para muchas, este es el único espacio donde lo pueden hacer, pues en sus casas no se ha fomentado la conversación e, incluso, temen expresarse.

Así pues, como lo plantea Freire, sólo se transforma cuando se inicia por pequeñas partes, y podría decir que allí sembré una pequeña semilla que late en corazones de múltiples colores como se observa en las representaciones de las estudiantes.

Imagen 2

Dibujo realizado por estudiante en el taller



Nota. Fuente: Fotografía archivo propio.

Con miras a reflexionar sobre las realidades de la escuela y los cambios que se pudieron generar en los espacios de intervención, vale la pena ahondar un poco en el desarrollo de los talleres. Estos se iniciaron después de Semana Santa y se ejecutaron hasta junio debido a las dinámicas de la escuela que postergaban la ejecución de los talleres; algo que experimenté fue que, en muchos casos, la profesora cooperadora no respetaba mucho los espacios de los talleres, pues le daba prelación a otras actividades.

Por ejemplo, en el primer taller, la profesora realizó la prueba Saber, por lo que no conté con el grupo completo, sino que iba trabajando con ellas a medida que iban llegando; realicé una telaraña de ideas sobre el silencio, donde cada estudiante iba expresando lo que para ella significaba el silencio; no obstante, el taller no se pudo terminar, pero aprovechando que el fin de semana siguiente era el día de la madre, propuse a las estudiantes que leyeran el cuento *Mi mamá es*, y, a raíz de este, las animé para que hicieran un dibujo con una característica propia de su mamá.

Para la siguiente sesión se trató de terminar el taller 1, porque la profesora requirió de algunas alumnas que, en la jornada anterior, no habían presentado la prueba Saber. El taller se

realizó con la música, pero el ánimo no era el mejor porque venían de hablar con la profesora sobre una serie de inconvenientes disciplinarios que tenían en el grupo.

Para el segundo taller se requerían distintos materiales, pero las estudiantes no los llevaron, por lo que tuve que cambiar el orden de los talleres, realizando, en esta ocasión, el tercer taller en vez del segundo. Ese tercer taller fue el que más disfruté, lo hice a primera hora de la mañana, por lo que las niñas estaban muy dispuestas y atentas; en este vieron el video sobre el silencio y después jugamos *El rey del silencio*. Las estudiantes estuvieron muy contentas y se divirtieron, fue un taller con muy buen desarrollo.

En la siguiente jornada se realizó el tercer taller que se había postergado, las estudiantes estaban preparadas con su cartulina y pintura, pero la actividad se vio interrumpida por una dinámica que hizo la Secretaría de Educación; esto incidió en que el tiempo se acortara; además el espacio físico facilitado para hacer la actividad no fue el mejor, pues había interferencia del grado de preescolar; además cuando las niñas estaban pintando no fue posible terminar el taller porque la profesora decidió llevarse a las estudiantes para el aula de clase.

Para el último taller, la profesora me comentó que era una semana muy complicada porque iban a salir a vacaciones y que solo tenían una hora para realizar la actividad, por esta razón me vi en la necesidad de acortar el taller y adaptarlo al tiempo disponible. En este último taller ellas crearon su propio cuento usando la imaginación.

Siguiendo con esta reflexión llego a las propias transformaciones, y es que este espacio que ha sido un proceso de dos años me ha brindado la posibilidad de comprender que el aprendizaje está mediado por los sentimientos y las emociones, es allí cuando se capta la diferencia de un taller que se desarrolló después de una reunión por acciones de comportamiento, donde se les baja la nota y se les hace llamados de atención, a cuando se desarrolló un taller al inicio de la jornada que estuvo acompañado del dibujo, videos y el juego; todo esto conforma, de manera diferente, los espacios de aprendizaje porque las emociones son diferentes; en el primer taller existía rabia, preocupación, tristeza, y el otro estaba mediado por la diversión para aprender, por ende, esto transforma los espacios de aprendizaje, permitiendo que sean significativos o no.

Pero, así como en el aula se conjugan las múltiples emociones y sentimientos de las estudiantes, también es un espacio donde me encontraba con mis propias emociones, y esto hacía que me preguntara muchas veces por qué llegué allí; sin embargo, ha sido una respuesta que he ido construyendo con todo este proceso. Por ende, si hoy me preguntan si la práctica me transformó,

no dudaría en responder que sí, porque en la experiencia que viví en el aula me encontré con la palabra de otra manera, con las voces de niñas y maestros que me muestran otras realidades. Experimenté la ansiedad por llegar y trabajar con las estudiantes el taller que había preparado; también con la decepción por las modificaciones de horarios y tiempos que son constantes en la vida escolar; sin duda alguna, estas condiciones lo transforman a uno como maestra porque implican comprender que la escuela es un universo complejo y que está en mi quehacer descifrarlo continuamente.

En este proceso comprendí, como maestra, la importancia de transformar constantemente el acto educativo, ya que cuando conversaba con las niñas sobre aquellas reflexiones que les quedó del espacio, todas mencionaban cosas diferentes, algo en particular que les llamó la atención; algunas decían que les gustó el taller de la música, otras expresaban que les gustó mucho dibujar y, de esta manera, como maestra me doy cuenta que si el espacio educativo no se transforma constantemente, no se logran realmente aprendizajes significativos, ya que se debe explorar de acuerdo a los gustos de cada una para tratar de que los temas les llamen la atención y no sea un espacio de aprender simplemente desde la repetición.

Lo vivido me permitió reflexionar en que, si me hubiera enfocado en los conceptos desde una explicación teórica, y en la promoción de la lectura, retomándola desde lecturas solamente en cada sección, esta hubiera sido una mirada convencional, con la que respondería a ciertos resultados esperados; sin embargo, lo que he aprendido en el proceso formativo y me transformó, fue comprender la población con la que trabajé y entender que puedo enseñar desde múltiples formas que acojan el juego, la conversación, la construcción colectiva, y que esto marca tanto a las estudiantes como a mí ser de maestra.

Encontrando significados y dejando preguntas

Imagen 3

Ilustración sobre el cuento realizado por estudiante.



Nota: Fuente archivo propio.

Si el lector ha llegado a este apartado, se está acercando al final de la experiencia que decidí escribir, no solo con el objetivo de plasmar lo que sucedió en mi práctica y cumplir con un requisito de grado, sino como un proceso que implicó volver a mi experiencia desde mi niñez, mi decisión de ser maestra, mi formación y mi proceso de cierre. En este sentido, lo que describe este apartado es lo que significó para mí recopilar toda esta experiencia en palabras escritas con el fin de que sea, en algún momento, un proyecto que aporte a la construcción de otras indagaciones y, al mismo tiempo, una lectura amena que plasma la experiencia y las reflexiones de una maestra.

Pensar en lo que significó este proceso es un reto muy grande porque tuve que volver, de manera reiterativa, a mis diarios, a las fotos, a los audios y a los textos de borrador para poder entregar una conclusión acertada. Y es que pienso que conjugar todo lo vivido en un solo significado es complejo, porque conlleva a generalizar la experiencia; así podría decir que en este escrito conformé una red de múltiples significaciones.

Escribir implica pensar en todo aquello que pasó y que quiero contar al otro, también es la oportunidad de expresar mis sentimientos y sensaciones del proceso, por ende creo que es un proceso de catarsis necesario, ya que debía resaltar los aspectos motivantes pero también lo que desmotiva sin caer en los cuestionamientos sin fundamento, o en la crítica no constructiva;

entonces diría que esto significó volver a la palabra desde la prudencia, esa que es tan importante para caminar y que encarna al silencio como una virtud.

Aquí vuelvo a textos icónicos como *El maestro de escuela* de Fernando González, una obra literaria que me permite encontrarme con la imagen de un maestro cotidiano que resalta virtudes importantes para contar nuestro trasegar.

Prudencia es aquella virtud que consiste en llevar delante de nuestra obra la lucecilla de la inteligencia. La representaré como caminante nocturno que alumbra con lamparilla el lugar para sus pies.

Silencio es la virtud de no expresar sino lo que se ha meditado (González, 1941, p. 21).

Ya bien lo decía González en sus escritos, el silencio es lo que se medita y esto es lo que me ha quedado como aprendizaje porque volví a ello en mi propia experiencia y se lo transmití a las estudiantes, después lo plasmé en estas hojas generando una reflexión de ese pasado cercano y cómo este me marcó como maestra, por ende, escribir estas líneas, sin duda alguna, ha sido pasar por toda una reflexión o meditación de lo acontecido.

Por lo tanto, el anterior significado está ligado a lo que guardamos en la memoria, con la necesidad de conservarlo, podría decir que para mí es necesario conservar en el recuerdo lo que viví en el aula y por esto lo escribo, para ello traigo a colación un fragmento de Nieto, sobre la memoria:

A la memoria vigilante del tiempo y a su aparente contraparte, el olvido, guardián esquivo de aquella, o al pasado que merece conservarse en el recuerdo y a la desmemoria que, aunque lo pretenda es incapaz de la destrucción total de las huellas sobre las que avanza. A los fines “diferentes” del destino de una y otro, en síntesis, a la lucha con lo remoto y elusivo que también es el tiempo, conduce el propósito de la presente reflexión (Nieto, 2006, p. 81).

Son huellas las que quedaron en mí, en mi memoria y en mi recuerdo, aquellas huellas son las que he venido plasmando acá y ese, sin duda alguna, ha sido un acto reflexivo, pero también de encuentro, donde al escribir visualizo que pude hacer mejor, puedo preguntarme por qué tomé ciertas decisiones en el aula y no otras y comprender cada paso que di en este caminar.

Ya aquí el tejido de mi red de significados está casi terminado y para cerrarlo considero importante resaltar que, en general, escribir sobre lo que acontece en la práctica es un acto de sinceridad y amor, porque es permitir autoevaluarme, pero, al mismo tiempo, celebrarme en la terminación de un ciclo en el que no solo tuve que recoger mi experiencia en el aula, sino que encontré la necesidad de volver a mis primeros pasos para comprender porque estaba allí como maestra. En este sentido, quiero dejar claro aquí que es menester que el maestro siempre conecte la palabra y la escritura porque solo estas le permitirán crear un universo de reflexiones que le posibilitarán formarse y deformarse cuando arribe al aula de clase.

Para cerrar estas líneas, creo que todo lo que se ha plasmado en esta narrativa deja compilado la experiencia de una maestra que no solo describe el proceso del aula, sino que lo conjuga con la experiencia personal en la que ha trasegado su vida, sin embargo, es necesario dejar acá una serie de preguntas que quedaron rondando en mi cabeza y que puede ser la oportunidad de apertura para que otros investiguen.

De este modo, me voy con inquietudes sin resolver que se enfocan en el proceso de retomar la experiencia de la maestra y conjugarla con la pregunta por la enseñanza ¿Es posible crear currículos contextualizados no solo desde las realidades de las estudiantes sino también desde las realidades y experiencias de los maestros? ¿Cómo podemos conjugar y narrar tanto la experiencia de la estudiante, como la de la maestra?

Al mismo tiempo, me inquieta la necesidad de seguir preguntándome por los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo a través de la reflexión: ¿cómo construyo enseñanzas significativas desde las reflexiones cotidianas? Y, por último, pero no menos importante, creo que es fundamental seguir pensando ¿cómo nos construimos en el que hacer del maestro?

Así pues, cierro con estas preguntas y dejo en la atmósfera la importancia de seguir pensando, preguntándonos, conectándonos desde la palabra y la escritura, escuchándonos, guardando la prudencia del silencio cuando es necesario y conversando sobre lo que nos acontece para seguir construyéndonos cada día como maestros que encuentran en lo que hacen una satisfacción plena y verdadera.

Referencias

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2001). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires : Aique Grupo editor .
- Aponte, R. (Octubre de 2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual*, 4(10), 49-55.
- Argüello, J. A. (2019). Construcción biográfica del saber pedagógico de una maestra migrante venezolana en Boyacá. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* , 187-209.
- Bombal, M. L. (1939). *Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves*. Obtenido de Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves: <https://ciudadseva.com/texto/el-arbol-bombal/>
- Brailovsky, :. D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos • N°9 • Enero - Diciembre*, 161-176. Obtenido de [file:///C:/Users/sanda/Downloads/Lo+nuevo+y+lo+tradicional+en+educaci%C3%B3n+un+a+oposici%C3%B3n+enga%C3%B1osa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sanda/Downloads/Lo+nuevo+y+lo+tradicional+en+educaci%C3%B3n+un+a+oposici%C3%B3n+enga%C3%B1osa%20(1).pdf)
- Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 125-140.
- Díaz, R. M. (2023). *Silencio, escucha y conversación: conjugando el arte de una lectura con sentido*. Medellín: Universidad de Antioquia .
- es.wikipedia.org*. (26 de Agosto de 2007). Obtenido de *es.wikipedia.org*: https://es.wikipedia.org/wiki/Aranjuez_%28Medell%C3%ADn%29#/media/Archivo:Mapa_Aranjuez-Medellin.png
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer . *Revista Anuario filosófico de la Universidad de Navarra* , 55-76 .
- Freire, P. (2002). Educación y cambio. *Los Editores Buenos Aires*, 1-34. Obtenido de <https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía* . Paz e Terra S.A.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión . *Teor. educ.* 7, 53-75. Obtenido de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71756/Estrategias_de_aprendizaje_Estado_de_la_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gonzales, C. (2012). Aprender de la experiencia y las competencias: Aprendizaje y servicio. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*:, 1-10. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>
- González, F. (1941). *Maestro de escuela*. Envigado: OtraParte.
- Gutierrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 1-4. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Herrera, E. J. (2022). Experiencia y narración en la recuperación de lo que me ha hecho ser maestra. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 43-51.
- Larrosa, K., & Rechia, K. ((s.a.)). *Noveduc.com*. Obtenido de Novedu.com: <https://www.noveduc.com/noticia/1208>
- Lería, F. J. (2021). La práctica del silencio como una herramienta educativa: directrices para la educación basada en competencias. *Educ. Pesqui*, 1-20 .
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual* . Siglo XXI.
- Medina, P. (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos Caminos en investigación* . Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa .
- Murillo, G. J. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. Medellín , Colombia : Universidad de Antioquia .
- Navarro, B. (2017). *El diálogo con el silencio*. Valencia: Universidad Internacional de la Rioja.
- Nieto, J. (2006). El deber de la memoria, la imposibilidad del olvido. Alcances ético - políticos. *REFLEXIÓN POLÍTICA AÑO8 N° 15* , 80-92.
- Oviedo, P. E. (2014). El docente ante los desafíos del siglo XXI. En P. E.-C. Oviedo, & L. H.-C. Pastrana Armírola, *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (págs. 13-26). Bogotá D.C. : Editorial Kimpres Ltda.
- Páez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* . Bogotá : Unisalle .
- Pantajoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación... *Educación y ciencias* , 17-20 .
- Pasel, S. (1993). *Aula taller*. Argentina : Aique.
- Polaino-Llorente, A. (2008). *Aprender a escuchar* . Barcelona : Planeta .
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana . *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 83-104.

- Rodriguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigación educativa y Socioeducativa Vol. 3, Núm., 29-50*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>
- Rodríguez, N. (2017). Enseñanza de le literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con) texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niño*, 146-169.
- Rojas, G. (2019). Escucha y conversacion: un acercamiento desde las voces de maestros. La Plata, Argentina. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>
- Romero, E., Gil, L., & Almagro, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro en Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 108-126.
- Tamaro, S. (1994). *El poder de la palabra epdlp.com*. Obtenido de El poder de la palabra epdlp.com.
<https://www.epdlp.com/texto.php?id2=2284#:~:text=Respira%20con%20la%20confiada%20profundidad,%22>
- Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender "cuchillas pero chéveres". *Revista Colombiana de Educación* , 91-111.
- Vélez, O. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad. *Docencia Universitaria. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-21.

Anexos

Anexo 1. Planeación del ciclo de talleres

Los talleres se plantean con el fin de abordar los tres conceptos del proyecto de investigación: escucha, conversación y silencio. El concepto de taller ha evolucionado de un lugar donde se desarrollaba una actividad específica, en la mayoría de los casos relacionada con la artesanía, hasta retomarse en el ámbito educativo en los procesos formativos con el propósito de generar construcción de conocimiento de manera colectiva. El taller en esta propuesta investigativa pretende generar un trabajo con las estudiantes para que interactúen a través de actividades en las que exploren los conceptos de escucha, conversación y silencio; interioricen los aprendizajes a través del juego, la música, la lectura, entre otras experiencias creativas.

A partir de la metáfora del cultivo se propone trabajar un ciclo de cuatro talleres donde se retomen los conceptos del silencio, la escucha y la conversación. Así, se propone asimilar las etapas del cultivo a las etapas mismas del taller, pensando y construyéndolas como todo un proceso de cultivo. Recordemos, entonces, para cultivar primero debemos tener la semilla, luego de tenerla se debe sembrar, para que esta crezca se debe arar la tierra donde dicha semilla fue sembrada, finalmente cuando la semilla crece y da su fruto este se recoge.

En este sentido, desde las etapas del cultivo que son los nombres con los cuales se identifica cada taller, el cultivo al igual que este proceso de investigación se constituyen en un proceso, donde cada encuentro con las estudiantes es una posibilidad de comprender desde diferentes estrategias cada uno de los conceptos antes mencionados y poder, así, ir trabajando la tierra y el cultivo que al final brinda los frutos de lo aprendido.

En el primer momento, entonces, tenemos la semilla, así hacemos una indagación de cómo se experimentan en el aula los conceptos de lectura, escucha y conversación; de esta manera, al finalizar el ciclo de los talleres, podremos analizar los cambios con relación a estos conceptos por parte de las estudiantes.

Con el primer taller se busca hacer un sondeo sobre los conocimientos previos que tienen las estudiantes del grado 4 sobre la escucha y el silencio. El objetivo se centra en experimentar con la música para reconstruir con ellas lo que sienten y comprenden a partir de esta.

Tras ese primer momento, es importante evidenciar esos cambios que se dan en las estudiantes antes y después de escuchar la música. Previo al taller, la escucha puede estar asociada a espacios

solo de construcción individual donde el sentido se convierte en algo cotidiano (escuchamos todo el tiempo y no somos conscientes de lo que escuchamos) , pero después del taller y de la emergencia de otras comprensiones, la escucha se puede entender como un espacio de intercambio de ideas por la vía de la construcción colectiva y la creación de experiencias con los otros, introduciendo así el segundo elemento que nos compete, el de la conversación; esta experiencia dispone a las estudiantes para una lectura donde se pronuncian más que palabras y frases, más bien se escuchan experiencias y significados vívidos.

El concepto de escucha puede determinar en las personas la capacidad de atención y análisis sobre lo que el otro comenta o relata.

El que escucha traduce los sonidos y los organiza en secuencias más complejas. El mensaje transmitido es lo que se construye a partir de esa traducción y organización de unidades lingüísticas. El contexto es el que determina cómo va a ser recibido el mensaje por parte del que escucha. Todos estos elementos intervienen con el propósito de lograr la comprensión (Cova, 2012, pág. 132).

El segundo momento del primer taller está enfocado en explorar otra forma de leer que se relaciona con la música, con distintas posibilidades de leer historias.

La escucha empática, activa y reflexiva motiva al donante a seguir dándose con generosidad. La generosa donación del profesor motiva a sus alumnos a aprender, cómo los alumnos motivan al profesor a enseñar (...). Escuchar no es, en contra de lo que algunos suponen, una conducta pasiva, ni el mero estado de pasividad en que se encuentra la persona que oye cosas. Oír cosas o sonidos no es sinónimo de escuchar. Escuchar no es algo, por ejemplo, que se confunda con la costumbre hecha rutina de apoltronarse frente al televisor. Las escenas y sonidos que allí se emiten son vistas y oídas por quien las abandona. Pero esa pasividad así inducida —aunque distraiga y ayude a matar el tiempo— no coincide con la acción de escuchar (Polaino, 2008, pp. 7-8).

En ese mismo sentido, desde esa escucha activa que lleva implícita una comprensión es que se propone entender esa diferencia entre oír y escuchar, y donde este último concepto alberga una amplia significación tanto para quien lee como para quienes están atentos a este.

Desde el enfoque práctico se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de

comprender esas acciones dentro de la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social y con ello contribuye a la comprensión de su sentido para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrían modificarlas (Sanjurjo, 2012, p. 23).

Los conceptos de escucha y silencio han sido el eje transversal de este primer taller, pero ahondando en la importancia y significación real de la escucha se espera que las estudiantes hayan interiorizado dicho concepto y aprendido que escuchar presenta un trasfondo superior al de simplemente oír. Además, es clave que entiendan que los silenciosos representan más allá de una inactividad y pasividad un encuentro con el otro, la palabra y su sentido, dejando así la semilla para el llevar a cabo a buen término el segundo taller del proceso.

De acuerdo con lo anterior, este segundo taller se refiere a sembrar, el cultivo necesita del cuidado colectivo para prosperar y crecer, eso mismo sucede en la conversación se necesita de las otras personas para establecer un diálogo y escuchar diferentes voces sobre algo específico; en este sentido las estudiantes son invitadas a sembrar esa semilla de la conversación, y se plantea a partir de la estrategia del cadáver exquisito como propiciador de la conversación; desde la creación de una historia colectiva es posible explorar cómo los niños toman decisiones frente a la narración, cómo escuchan al otro y cómo plantean su propia historia con un final colectivo.

La conversación es un medio que permite a los niños comunicarse y expresar lo que perciben y quieren decir; los niños, la mayoría de las veces, hacen preguntas y tienen diferentes versiones de lo que les sucede a diario; esto lo podemos nombrar conversaciones fluidas, en las que hay la oportunidad de entablar diálogo con las estudiantes.

Los niños se benefician con las conversaciones “fluidas.” Las conversaciones fluidas se caracterizan por darles a los niños muchas oportunidades de hablar y comunicarse, plantear preguntas abiertas, alentarles a pensar e imaginar, y sostener un diálogo con muchos intercambios verbales. (Unidos y Otros, 2022).

Desde la metáfora del cultivo, en el tercer taller se propone el arado de la tierra, y se enfoca en comprender el silencio como algo que también produce un sonido. Es decir, después de tener la semilla de la escucha y el silencio en el primer taller y sembrarlas para el segundo taller, se procede en el tercer taller a la exploración con diferentes objetos, el juego y el dibujo para que así las estudiantes puedan comprender por qué es necesario el silencio y lo que la escucha genera.

El concepto de silencio se ha malinterpretado, en muchas ocasiones, por la familia, los docentes, la escuela misma y la sociedad en general consideran que hacer silencio es callar y dejar de hablar siempre que se les indique; es indispensable proponer el silencio desde la comprensión para escuchar, captar y percibir todo lo que está alrededor con el fin de comprender la cotidianidad, el aula, la casa, el barrio, el medio geográfico en general; en los niños es fundamental fomentar el descubrimiento de ese silencio para aprender a escuchar e interiorizar el aprendizaje.

(Zambrano como se citó en Rojas 2020) señala que la cultura occidental es una cultura parlante en la que siempre se ha resaltado la voz, a la que le cuesta trabajo quedarse en silencio y escuchar, porque estas representan quietud, interiorización y atender primero al otro. El hablar, en cambio, constituye acción, expresión y dinamismo: “al menos entre nosotros, los occidentales, tan reacios al silencio, las percepciones se convierten en seguida en juicio dentro de una actitud imperativa” (Rojas, 2020, p. 39).

Luego de adentrarnos a ese silencio que se aúna a la escucha y que da lugar al otro, a sus palabras y a la interpretación con un significado amplio pasamos, entonces, al cuarto taller.

El cuarto taller está representado en la recolección de los frutos que devienen del largo proceso de la siembra y se enfoca en retomar los tres conceptos: la escucha, la conversación y el silencio a partir de la lectura y la creación de una historia corta con el recurso de una manualidad; así se dispone de un abecedario pequeño de lectura que permita reconocer el nuevo significado de los tres conceptos que acogieron las niñas en los talleres.

Con este taller se pretende finalizar el proceso y reflexionar sobre los acontecimientos pedagógicos, donde ellas mismas evalúan la experiencia analizando en qué se centró su atención, en diálogo con lo que la mediadora captó en el desarrollo de los diferentes talleres.

Este último espacio permite recoger lo construido, los frutos de una semilla que se sembró durante los tres talleres anteriores y que se convirtió en árbol, esto con el fin de reconocer lo que las estudiantes han podido acoger a través de la lectura mediada desde diferentes estrategias que no solo retoman la lectura desde los libros, sino también desde las imágenes, la música y el juego y que se construyen a partir del encuentro con el otro.

Los seres humanos tienen la necesidad de socialización a través del desarrollo de sus competencias comunicativas, porque sienten y forman parte de una comunidad; y el hecho de relacionarse y comunicarse con otros es un tema de gran relevancia, indispensable para

contribuir y mejorar las formas de estar en contacto con otros; debido a ello es necesario que desarrollen competencias comunicativas. Desde lo expuesto es muy importante desarrollar estas competencias en los niños; no solo para obtener logros escolares, sino, para prepararse para la convivencia comunitaria (Ramos, 2021, pág. 22).

En este sentido, los conceptos de la conversación, la escucha y el silencio son fundamentales para la socialización con otros en diferentes espacios; son, así, la familia y la escuela los primeros puntos de encuentro con el otro y donde es posible dicha socialización.

Taller #1

Nombre del taller	Las semillas
Mediadora	Rosa
Eje temático que abordará	La escucha y el silencio En este taller la escucha y el silencio son las semillas que siembran las estudiantes, quienes a partir de sus saberes previos empiezan a construir y a entender ambos conceptos desde la música y el dibujo.
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar lo que entienden las niñas por escucha y silencio. ➤ Generar un proceso de escucha reflexiva. ➤ Analizar las propuestas creativas que desarrollan las estudiantes a partir de la música.
Descripción	<p>Momento 1. Sensibilización – apertura Telaraña de ideas En el primer momento se realizará con las estudiantes una actividad de reconocimiento de ideas previas sobre lo que es la escucha. Para desarrollar este primer momento vamos a activarnos con un encuentro de confianza; se invita a las estudiantes a que hagamos un círculo; el propósito es crear una telaraña de ideas a partir de los aportes de las estudiantes sobre lo que, para ellas, es la escucha y el silencio. Para desarrollar este momento cada estudiante cuando tenga en sus manos la cuerda deberá expresar sus ideas frente a lo que es para ella la escucha y el silencio; después debe pasar el resto de la cuerda a otra compañera, hasta que con los comentarios de todas se forme una telaraña. Cuando ya se haya armado la telaraña, entre todas, van a enunciar cinco acuerdos necesarios para escuchar, estos serán escritos en una cartelera o en el tablero.</p> <p>Momento 2. Estructuración- reflexión sobre el tema Leyendo la música desde la escucha</p>

	<p>Vamos a tener una corta conversación con las estudiantes a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Escuchan música?</p> <p>¿Piensan en qué dice la música después de escucharla, o les trae directamente imágenes?</p> <p>¿Creen que la música se puede leer?</p> <p>¿Es necesario estar en silencio para escuchar e imaginar qué dice la música?</p> <p>Después de esta conversación con las niñas vamos a escuchar una canción infantil <i>La fiesta de los animales del cantautor Jorge Velosa</i>, la idea es que las estudiantes presten atención a lo que describe la canción, esto con el objetivo de identificar las historias que cuenta, además de personajes, lugares y acciones.</p> <p>Momento 3. Creación- elaboración alrededor del tema</p> <p>Para este momento, después de haber escuchado e identificado la historia de la canción, las niñas deben elaborar un pequeño cuento ilustrado con la historia de la canción.</p> <p>También deben dibujar escenas, pueden incluir pequeños relatos que acompañen el dibujo, o simplemente desarrollar el relato a través de imágenes.</p> <p>Momento 4. Socialización y puesta en escena</p> <p>En el momento final del taller se desarrollará un espacio de socialización para que las estudiantes puedan compartir y conversar sobre los cuentos ilustrados, también contar sobre los personajes y acciones que retomaron de la canción para creación de la historia.</p>
Elaboración final ¿qué se espera del taller?	<p>El producto final que se obtendrá con este taller serán los cuentos ilustrados, deben ser entregados a la mediadora para observar, tomar registro y sistematizar con el fin de analizar la propuesta de escucha que desarrollaron este día.</p> <p>Los cuentos y todo el material que desarrollen las niñas serán devueltos cuando termine el proceso.</p>
Recursos audiovisuales	<p>(Velosa & Carrangueros, (s.a.).) Velosa, J., & Carrangueros, L. ((s.a.)). La rumba de los animales. <i>Lero Lero Candelerero. Velosa y Los Carrangueros</i>. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=r-ZFcQDwOJg.</p>
Materiales	<p>En el momento 1 del taller es necesario contar con algún tipo de lana o pita, esto para desarrollar la telaraña grupal.</p>

	Para la creación de los cuentos ilustrados que van a realizar las niñas se les brindará hojas de block, hojas iris, tijeras, colbón.
Observaciones	

Taller # 2

Nombre del taller	Sembrado las semillas
Mediadora	Rosa
Eje temático que abordará	<p>Conversación</p> <p>Sembrar la conversación es lo que pretende este taller, ya que a partir de esta se puede crear tanto desde lo individual como con las otras y permitir que vayan germinando historias.</p>
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprender la conversación desde el lenguaje verbal y no verbal. ➤ Fomentar procesos de conversación desde la creación colectiva. ➤ Analizar las propuestas creativas y comunicativas de las niñas en la conversación creativa.
Descripción	<p>Momento 1. Sensibilización – apertura Creando historias</p> <p>Para este primer momento se propone reconocer las ideas previas sobre la conversación a través de una lluvia de ideas; vamos a imaginar que estamos en una tormenta, que caen goteras, pero no de agua, estas son palabras, ideas sobre lo que es la conversación; caen en la mente de cada una de las estudiantes y su misión es contarnos cuáles son esas palabras.</p> <p>Después desarrollar la lluvia de ideas sobre lo que es conversación, se invita a las estudiantes a que formen un círculo con el fin de crear entre todas una historia a través del juego de tingo tingo tango.</p> <p>La mediadora inicia con “erese una vez “, y cada estudiante irá agregando algo a la historia cuando el objeto se detenga en sus manos; pueden agregar personajes, un suceso para la historia, entre otros; en este momento no le damos un final a la historia.</p> <p>Momento 2. Estructuración- reflexión sobre el tema</p> <p>Mi obra de arte</p>

	<p>Después de realizar este juego con las niñas se les entregarán pinturas, cartulinas y pinceles para que dibujen la historia que todas crearon.</p> <p>Se les pide, entonces, que creen cada una la obra de arte que recuerda y representa la historia que entre todas conversaron mientras hacían el juego del tingo tango. Para realizar esta actividad las estudiantes tendrán un espacio adecuado en el salón donde se les brindarán los materiales y podrán sentarse a dibujar y a pintar</p> <p>Al terminar de pintar las obras individuales, estará dispuesto un cartel en la mitad del salón para que entre todas puedan darle un final a la historia, esto a través de un dibujo colectivo, con el fin de exponerla, precisamente, como una obra de todas.</p> <p style="text-align: center;">Momento 3. Creación- elaboración alrededor del tema</p> <p>El tendedero del arte</p> <p>Para el momento tres se colgará una cuerda con el fin de crear el tendedero del arte, esto para invitar a las estudiantes a que expongan en el salón las obras de arte que crearon anteriormente. Se les invita, además, para que cuenten a sus compañeras ¿qué dibujaron? y ¿qué fue lo que más les gustó de crear una historia entre todas?</p> <p>Después de este momento, retornarán al círculo para escuchar un cuento narrado por la mediadora llamado <i>la libre y la tortuga de Fábulas de Esopo</i>.</p> <p style="text-align: center;">Momento 4. Socialización y puesta en escena</p> <p>En el momento final del taller se desarrollará un espacio de socialización para que las estudiantes conversen sobre el cuento que escucharon, ¿qué reflexiones les deja la historia?, ¿qué les gustó y qué no les gustó de la historia? y ¿cómo la relacionan con sus experiencias cotidianas?</p>
Elaboración final del taller	El producto final de este taller serán las obras de arte que realizaron las estudiantes y expusieron en el tendedero del arte, las mismas serán expuestas en el aula de clase para observar, tomar registro por medio de fotografías, esto con fin de que puedan ser analizadas después por la mediadora para hacer la propuesta de conversación.
Recursos audiovisuales o físicos que se requieren	Cuento: La libre y la tortuga http://www.cuentosinfantilesadormir.com/laliebreylatortuga_ilustrado.pdf
Materiales	Para la creación de las obras de arte los materiales son: octavos de cartulina, pintura, pinceles, cuerda, cartel, pelota.
Observaciones	

Taller # 3

Nombre del taller	El arado de la tierra
Mediadora	Rosa
Eje temático que abordará	<p>El silencio</p> <p>Para que las semillas crezcan, constantemente hay que realizar el arado; es en esta parte del ciclo en el que se propone seguir removiendo esos saberes que tienen las estudiantes desde la exploración para comprender el silencio. Ahora la idea es que los silencios hablen por sí mismos y que las estudiantes ya entiendan este nuevo sentido, así si se indaga, por ejemplo, por lo que se escuchan en el silencio que ya se analizó previamente, podríamos saber, entonces, qué está pasando por la mente de las niñas. En este sentido, para este taller podrían surgir preguntas como: ¿después de conversar sobre el silencio y la música, tienen el mismo concepto de silencio?, ¿cómo se relacionan el silencio y la palabra en la conversación?</p>
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar lo que entienden las niñas por silencio, teniendo en cuenta que ya hay un análisis previo del concepto. ➤ Comprender ese silencio ya analizado desde el proceso de escucha. ➤ Reconocer el silencio objeto de un análisis previo desde el cuerpo y desde el otro.
Descripción	<p>Momento 1. Sensibilización – apertura</p> <p>Descubrir el silencio</p> <p>En el primer momento se observará un video con las estudiantes llamado “el sonido del silencio” de Kathy Waugh, con el fin de que puedan acercarse un poco a lo que es el silencio; después de observar el video todas harán un círculo para realizar un juego que permitirá descubrir el silencio.</p> <p>Vamos a imaginar que el silencio está sembrado y que tenemos que arar la tierra para que el silencio crezca.</p> <p>Momento 2. Estructuración- reflexión sobre el tema</p> <p>Descubriendo el silencio con mi cuerpo</p> <p>Arar la tierra significa moverla, introducirle movimiento, un acto que rompe con el silencio, concepto con el que las niñas ya han tenido contacto y que entienden de manera diferente al mero hecho de callar.</p> <p>Así, en primera instancia se propone jugar con las estudiantes a partir de la ubicación del dedo más silencioso hasta el más ruidoso;</p>

explorarán con las palmas aplaudir con un solo dedo, luego con dos y así sucesivamente hasta completar los cinco dedos; la fuerza de cada dedo, y al final de la palma completa determinará la intensidad del sonido, y, por ende, la parte más silenciosa.

Acto seguido, luego de esta exploración se les entregará una cartulina donde dibujarán una de sus manos, en el dibujo de la mano deben ubicar desde el dedo más silencioso a la hora de aplaudir hasta la cantidad de dedos que necesitan para hacer un aplauso fuerte y, por ende, menos silencioso. Para identificar en el dibujo desde el dedo más silencioso hasta la cantidad de dedos para hacer el aplauso más fuerte, es decir, menos silencioso deben pintar los dedos de los siguientes colores

Morado- Más silencioso

Azul- silencioso

Amarillo- medianamente silencioso

Verde- un ruido un poco fuerte

Rojo- muy fuerte

Después se les entregará una serie de elementos, como: plumas, piedras, campanas, tarros con granos, hojas de árboles, pitos, pelotas, con los cuales puedan explorar. Se les invita a elegir algunos de los objetos y déjalos caer en el piso o sobre la mesa. ¿Qué tipo de sonidos hacen los objetos? ¿Cuáles son más silenciosos?

La cartulina la dividen en dos, en un lado deberán dibujar cuáles hacen más ruido al caer, y en el otro lado cuáles son más silenciosos a la hora de caer.

Momento 3. Creación- elaboración alrededor del tema

El rey del silencio

Para el momento tres las estudiantes jugarán el rey del silencio; un juego que consiste en elegir un rey entre las estudiantes, se le vendarán los ojos y detrás de ella se pondrá un objeto que suene, las otras participantes deberán sentarse en una fila delante del rey; cada participante deberá tomar con sus manos el objeto que protege al rey en el menor silencio posible, si el rey siente algún ruido señalará al participante y este tendrá que volver a la cola de la fila, si ninguno de los participantes logra tomar el objeto en silencio gana el rey.

Momento 4. Socialización y puesta en escena

En el momento final del taller se desarrollará un espacio de socialización para que las estudiantes conversen sobre lo que aprendieron en el taller desde el silencio, ¿Qué pasa cuando hacen silencio? ¿Les gusta el silencio? ¿El silencio también suena a algo? Son preguntas que se irán tejiendo en la conversación con las estudiantes.

Elaboración final que se espera del taller	El producto final que se obtendrá a partir de este taller serán las carteleras que realizaron las estudiantes con los objetos que caen y hacen más silencio que otros, además del dibujo de la mano donde miden el silencio.
Recursos audiovisuales que se requieren	El sonido del silencio http://d21na5cfk0jewa.cloudfront.net/bedrock/videos/E40a_S3_The_Sounds_of_Silence_p1_SP.mp4
Materiales	Es necesario contar con cartulinas, lápices, <i>video beam</i> , sonido, objetos que producen diferentes sonidos desde el más silencioso como plumas hasta los que producen más ruido como campanas.
Observaciones	

Taller # 4

Nombre del taller	Recogiendo los frutos del árbol
Mediadora	Rosa
Eje temático que abordará	Escucha, conversación, silencio Después de haber sembrado llega el tiempo de recoger los frutos de lo aprendido desde la conversación, la escucha y silencio.
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidenciar los significados nuevos individuales y colectivos que acogieron las estudiantes de los conceptos de escucha, conversación, silencio. ➤ Fomentar la creatividad para difundir lo aprendido en el ciclo de talleres. ➤ Analizar los conocimientos adquiridos, fortalezas y debilidades del proceso.
Descripción	<p>Momento 1. Sensibilización – apertura En el primer momento la mediadora leerá el cuento <i>Artsardam</i> (Torres y O’Kif, 2014) en voz alta y con la presencia plena de las estudiantes. Para leer este cuento la mediadora invita a las niñas a que practiquen la concentración y el silencio; para esto se les invitará a que se sienten o se acuesten y escuchen la historia.</p> <p>Momento 2. Estructuración- reflexión sobre el tema La caja mágica La mediadora le presentará las niñas una caja mágica; allí se encuentran fichas de animales y objetos diversos, cada niña podrá elegir una ficha y, a partir de esta, creará una historia corta en una hoja, luego trasladarán esa historia que escribieron a un dibujo, esta historia la</p>

	<p>guardarán porque será la parte inicial del ABC de lectura que crearán a continuación.</p> <p>Momento 3. Creación- elaboración alrededor del tema El ABC de la lectura</p> <p>Se propone como actividad final que las niñas creen un ABC de la lectura; se les entregarán unas hojas en las que encontrarán una palabra, primero deben darle un significado y, luego, representarla con un dibujo ya que queremos crear un diccionario.</p> <p>Las palabras que hay en las hojas son escucha, silencio, conversación, lectura, cuento; cada estudiante tendrá 5 hojas en las que, primero, plasmarán un dibujo que defina esa palabra.</p> <p>En segunda instancia escribirán su significado, este ABC lo podrán decorar como deseen y en la primera hoja debe ir la historia que crearon en el primer momento del taller con las fichas de la caja mágica.</p> <p>Momento 4. Socialización y puesta en escena</p> <p>Para finalizar el espacio las estudiantes conversarán acerca del ABC de la lectura, algunos podrán compartir sus significados, además será un espacio para compartir un alimento y conversar acerca de lo que más les gustó de los talleres, lo que menos les gustó y lo que aprendieron.</p>
Elaboración final que se espera del taller	Las historias que realicen en plastilina o pintura con el personaje de la caja mágica y el ABC de la lectura que cada uno desarrollará.
Recursos audiovisuales o físicos que se requieren	Cuento: Artsardam (Torres y O´Kif, 2014).
Observaciones	Es necesario contar con la caja mágica que contiene fichas de personajes y objetos, plastilina, pintura, hojas de block, colores y lápices.