

Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje: saberes producidos desde las prácticas pedagógicas de maestras colombianas de la educación inicial*

Didactic Orientations in the Language Field: Produced Knowledge from Pedagogical Practices of Colombian Teachers in Early Education

Ángela Patricia Vargas**
Mónica María Bermúdez***

Fecha de recepción: 05/08/2013

Fecha de aceptación: 09/11/2013

Resumen

Este artículo se deriva de la investigación “Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes”. La intención central del escrito es dar cuenta de algunas orientaciones de carácter didáctico, derivadas de las experiencias pedagógicas que maestras colombianas configuran alrededor de las apuestas políticas que se trazan con sus estudiantes. Un principio por destacar es la relación persistente con la lectura de literatura, la cual pasa por complejidades y construcción de sentido que se derivan de la relación con un texto. Esto, a su vez, se convierte para ellas en pasiones y procesos de construcción de experiencia, mediante los cuales afectan una pedagogía del lenguaje en la escuela.

Palabras clave: perspectiva sociocultural, literatura, narración, diálogo como mediación y trabajo con padres de familia.

Abstract

This article derives from the investigation, “*Characteristic traits of ‘outstanding’ language teaching in the early scholarly grades (first cycle): Building knowledge from teacher’s practices*”, done in partnership with Colciencias (finance entity) and the Pedagogical investigation group of Reading and Writing— Education Faculty of Pontific Javeriana University— The main intention of the written is to acknowledge some orientations of the didactic character, derived from the pedagogical experiences that Colombian educators build around political stances that are traced with their students. An outstanding principle is the persistent relationship with the reading of literature, which through its complexities and construction of intellect derives from the relation with a text, becomes passionate processes of built experience, which affect the pedagogical language in school.

Keywords: social and cultural perspective, literature, narration, dialogue as meditation and work with parents/guardians.

* Este artículo surge de la investigación “Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes”, realizada en convenio entre Colciencias (entidad financiadora) y el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura —Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana—. El tiempo de elaboración fue desde enero de 2011 hasta diciembre de 2013.

** Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigadora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: angelavargas@javeriaba.edu.co

*** Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en la línea Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: mbermudez@javeriana.edu.co

Introducción

Las orientaciones didácticas para la enseñanza del lenguaje en los primeros años presentadas en este artículo nacieron de las reflexiones y la sistematización de cuatro experiencias pedagógicas de maestras colombianas que hicieron parte de la investigación “Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros años de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes”. Las orientaciones que este texto plantea se configuran como posibilidades didácticas que permitan pensar la práctica como campo de reflexión e indagación, derivada de las relaciones y dinámicas humanas que se configuran en las instituciones y en las aulas de clase. A juicio de las autoras, las orientaciones que aquí se presentan constituyen en sí mismas un valor político trascendente, pues de lo que se trata es de acompañar y afectar el devenir de las subjetividades de los niños y niñas a partir de las producciones imaginativas: el poder narrar, el diálogo que produce el disenso y la enunciación como proceso subjetivante.

Por lo anterior, y con el propósito de construir las orientaciones didácticas para el campo del lenguaje, se optó por estudiar, a profundidad, cuatro propuestas de maestras que por su nivel de reflexión en los procesos de aprendizaje del lenguaje, perspectiva sociocultural y problematización de la práctica pedagógica, han sido consideradas como destacadas. La significación en torno a lo destacado, vale decir no fue una definición previa para los análisis de las experiencias pedagógicas que hicieron parte de la investigación, sino que dicha adjetivación nació de los saberes didácticos y realizaciones que producen las docentes en relación con las prácticas pedagógicas que llevan a cabo. Lo destacado es aquello que logra revelarse como novedad; es decir, como irrupciones de costumbres y modificaciones de lugares y cuerpos en el campo de la práctica pedagógica.

Este texto presenta algunas orientaciones en el campo de la enseñanza del lenguaje para la educación inicial, con el ánimo no de transferir acríticamente la consolidación de estas a otras prácticas pedagógicas, sino de contribuir, desde estos referentes, a la creación de propuestas que inviten “a una actitud de *darnos permiso* para que la lectura invada, nos toque, nos remueva y ponga en duda lo que somos y sentimos” (Varela y Madriz, 2006, p. 33).

Para la configuración de las orientaciones didácticas, se tomó como fuente principal la sistematización de las experiencias pedagógicas de las maestras y, en especial, aquellos componentes categoriales que hacían referencia a lo microdidáctico, los cuales estaban referidos a la planeación, evaluación y perspectiva conceptual sobre el lenguaje. Así como los aspectos que hacían referen-

cia a lo microdidáctico; es decir, a la organización de las acciones, discursos y situaciones propuestos para el trabajo académico en torno al aprendizaje de un saber. Las apuestas allí presentadas se reconstruyeron con base en un análisis inductivo, acompañado de discusión, reflexiones e interpretaciones por parte del equipo investigador, dando origen a la configuración de algunas categorías comunes que se presentaban en los casos, y respecto a las cuales las maestras tenían intenciones contundentes para la formación de los estudiantes.

Tales categorías aluden a la lectura y la escritura como prácticas que inciden en las subjetividades, la literatura como construcción de mundos y realidades paralelas, la narración como comprensión de la realidad y de un sí mismo, el trabajo con los padres de familia y el diálogo como mediación pedagógica.

En términos generales, el presente trabajo está organizado así: en la primera parte se presenta una contextualización de las experiencias pedagógicas (los casos) que participaron en el estudio, la metodología mediante la cual se organizaron y consolidaron las orientaciones didácticas que en este texto se presentan y un marco de referencia que plantea nuestra perspectiva sociocultural de la lectura y escritura, así como un estado declarativo en torno a lo que implica asumir un estudio de caso como estrategia investigativa. En la segunda parte se exponen las orientaciones didácticas con base en las categorías anteriormente mencionadas. En la parte final se precisan algunas reflexiones como resultado de lo anteriormente expuesto.

Contexto

La idea de pensar en la configuración de algunas orientaciones didácticas en el campo del lenguaje para la educación inicial partió del estudio sistemático de cuatro experiencias pedagógicas de diversas regiones del país. Relacionar estas orientaciones implica, para las intenciones discursivas de este texto, contextualizar el campo investigativo desde el cual se originaron, así como las particularidades del contexto, las dinámicas institucionales y las apuestas políticas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que las maestras se proponen alcanzar con su grupo de estudiantes.

El propósito central del estudio “Rasgos característicos de la enseñanza ‘destacada’ del lenguaje en los primeros años de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes” fue identificar un corpus de prácticas pedagógicas destacadas en el campo del lenguaje en los grados iniciales de la educación básica —para reconocer algunos rasgos que las caracterizan—, sistematizarlos y construir conocimientos que aporten a la definición de políticas educativas y a la conceptualización de i) la didáctica del lenguaje en

los primeros grados y ii) la teorización internacional sobre prácticas destacadas.

La selección de las cuatro experiencias pedagógicas resultó de la identificación que el equipo investigador realizó a partir del reconocimiento que las prácticas han obtenido en el país en la última década. Esto aparece referenciado en bases de datos, publicaciones, congresos y eventos, en los que dichas prácticas fueron discutidas, así como en concursos nacionales o departamentales y locales (Premio Compartir al Maestro, IDEP, Cerlalc, OEA, entre otros), y en los resultados de investigaciones en Colciencias. Los criterios establecidos para la selección de dichas experiencias fueron: 1. Que las maestras se caracterizaran por reflexionar y tomar distancia de su práctica para transformarla. 2. Asistencia y participación en eventos académicos por parte de las docentes. 3. Que las experiencias contaran con algún nivel de sistematización previo. 4. Reconocimiento de las experiencias como destacadas por parte de la comunidad académica. Y 5. Socialización de las experiencias en diversos espacios de trabajo dirigido a los docentes.

Parte de las apuestas epistemológicas del estudio reside en concebir la práctica como campo de producción de saber que se deriva de las reconstrucciones teóricas y pedagógicas que la conforman. Es así como las voces de las maestras configuradas a partir de la memoria narrativa tuvieron como fin retornar a lo hecho y a la mediación comunicativa, como condición fundamental de lo pedagógicamente construido. A partir de estas relecturas, las experiencias pedagógicas se reconstruyeron como campos de saber, con ellos se permitió la indagación y el análisis en torno a lo que deviene como enseñanza del lenguaje en la educación inicial.

Las cuatro experiencias pedagógicas que participaron en la investigación provienen de diversas regiones del país: Cali, Pereira, Medellín y Neiva. Cada una de ellas tiene pretensiones y dinámicas distintas, lo cual permite sostener que la enseñanza es situada y multiterminada, tanto por las subjetividades como por los deseos y fuerzas que en ella participan.

La experiencia pedagógica “Las aventuras de Pinocho” fue realizada por Claudia Montoya, profesora del Colegio Jefferson de Cali, en la sección de preescolar y con los estudiantes del nivel de transición (grupos A, B y C). La obra *Pinocho*, aunque fue escrita hace más de un siglo, sigue atrayendo gran número de lectores, pero más allá de esto, leer la obra con niños y niñas de preescolar es una experiencia pedagógica totalmente auténtica, que revela el poder de la identificación y de las aventuras compartidas.

Alba Lucía Trujillo González es la profesora del grado segundo de la Institución Educativa Esperanza Galicia, de Pereira (Risaralda). Los estudiantes con los cuales trabajó se caracterizan por su diversidad étnica y cultural. El mayor porcentaje de ellos lo ocupan niños, niñas y jóvenes mestizos, seguidos de un porcentaje menor de jóvenes indígenas embera chamí y afrodescendientes. La configuración didáctica de Alba Lucía fue una pedagogía por proyectos, a través de la cual articuló *El mundo salvaje del puma* (2011) y *Las encantadoras sirenas* (2012).

La experiencia pedagógica de la profesora Luz María Sierra hace parte de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora en Copacabana (Antioquia). Las acciones pedagógicas iniciales que aborda Luz María con sus estudiantes surgen del conocimiento de cuatro obras de literatura infantil que plantean el tema de la escuela, y brindan en sí mismas valiosas posibilidades para procurar que el niño y la niña reconozcan el nuevo ambiente como un espacio de encuentro y aprendizaje. Durante todo el año trabajan proyectos lúdico-pedagógicos, en los cuales se valoran los intereses de los estudiantes y las tramas de las obras como acciones de construcción simbólica.

Jimena Vargas es la profesora del grado transición del Colegio Gimnasio Los Ángeles, ubicado en Neiva (Huila). Para la profesora Jimena, y para el colegio, existe una preocupación por consolidar una cultura de lectores desde los primeros niveles, para ello se ha promovido dentro de la institución una serie de actividades permanentes encaminadas a consolidar espacios de lectura, entre las que se encuentran: la lectura en voz alta, silenciosa, compartida y preparada, así como producciones escriturales con diversas intenciones comunicativas.

A partir de lo anterior se configura a continuación un sucinto marco de referencia conceptual, desde el cual la lectura, la escritura y la oralidad se asumen como prácticas socioculturales en las que la comunicación es un acontecimiento de la vida humana, que deviene en la escuela como proceso pedagógico y como trámite de existencia. Vale anotar que, en este marco, también se expondrán algunas ideas en torno al estudio de caso como estrategia investigativa privilegiada en el estudio.

Marco de referencia

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas socioculturales que fundamentan, aún más, la realización humana, el diálogo, la participación y los vínculos sociales que dibujan la existencia de un grupo social. Afectar las relaciones que conviven en un determinado grupo con dichas prácticas podrá enriquecer la conciencia de sí mismo, de los otros y de los modos mediante

los cuales se configura la convivencia. A partir de esta idea también se asume acá que tales prácticas son procesos subjetivantes; es decir, lo que se hace por medio de ellas nos va haciendo, nos transforma y nos relaciona con el mundo de la vida en general.

Desde sus primeros años, los niños y niñas se insertan en un conjunto de prácticas sociales y culturales, y se apropian de ciertas explicaciones y visiones del mundo. Así, la lectura y la escritura también son prácticas sociales con las que el niño y la niña empiezan a familiarizarse, pero dichas prácticas están marcadas por los específicos grupos culturales a los que pertenecen. De esta forma, la lectura y la escritura no están distribuidas de forma homogénea en la sociedad, pues hay factores económicos o familiares que inciden en su localización (Pérez-Abril, 2004).

En este sentido, se busca garantizar el acceso a prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad. Esto implica tanto la apropiación de los códigos convencionales como la comprensión, la interpretación y el análisis crítico de los distintos tipos de discurso. De este modo, se busca distanciarse del enfoque según el cual la apropiación del sistema escrito es un fin en sí mismo, ya que, desde las ideas que aquí se señalan, la lectura y la escritura son mediaciones para participar en la cultura y en las prácticas políticas como condiciones de la vida misma.

Así las cosas, es necesario profundizar en los distintos tipos de textos, puesto que estos conllevan diversos tipos de pensamiento y de procesamiento de la información para el lector (secuencial en los cuentos, causal en los textos argumentativos, por ejemplo), y cumplen con funciones comunicativas distintas (narrar, argumentar o exhortar). Debido a esto, es necesario propiciar ciertas condiciones de mediación que impulsen en los estudiantes la configuración de géneros y prácticas discursivas, con el fin de potenciar deseos frente a esos actos de construcción de sentido.

El estudio de caso como estrategia investigativa privilegiada

Como bien se anunció en párrafos anteriores, este marco de referencia también agrupa un contexto epistemológico en torno a los sentidos y significaciones que tiene un estudio de caso. Investigadores como Galeano (2007), Neiman y Quaranta (2006) han hecho valiosos aportes a la exposición teórica de los estudios de caso, visibilizando la fuerza y potencia de la investigación cualitativa y el alcance de esta para hacer del estudio de caso una práctica social e investigativa de gran trascendencia.

Para Galeano (2007), los estudios de caso son estrategias investigativas en las que se involucra no solo el diseño, sino también la generalidad del estudio. Para esta investigadora, el estudio de caso:

implica sacrificar la posibilidad de generalizar a contextos amplios, de recoger información sobre numerosos actores, de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales, e incluso de valerse de técnicas de generación de información que involucran directa, intensa y vivencialmente a actores, escenarios y al investigador mismo. (p. 68)

Al igual que Galeano, para los investigadores Neiman y Quaranta (2006), los estudios de caso se constituyen a partir de las indagaciones que surgen de grupos sociales, organizaciones, colectivos e instituciones, que conforman, a su vez, un tema o un problema de investigación. Para estos autores, lo que hace un estudio de caso es focalizar y concentrar hechos o situaciones particulares de escenarios sociales determinados, con el fin de estudiarlos con la profundidad que merecen y, gracias a ello, tener una comprensión holística y contextual de lo ocurrido. Lo que resulta crucial es la pregunta de investigación, la cual estructura u origina las acciones que el investigador emprenderá, según los propósitos que se ha trazado.

En cuanto al informe final, los autores sugieren develar los rasgos más característicos del caso estudiado, lo que el investigador aprendió de él y los aspectos de contextualización y descripción necesarios para entender el caso en su generalidad.

Como bien planteó Creswell (1998), la potencia de los estudios de caso radica en que estos le permiten al investigador comprender y tener más claridad sobre los supuestos (epistemológicos e investigativos) que dieron origen a la investigación del fenómeno en cuestión. Saber más de lo que social y culturalmente se produce con el fin de afectar y conocer las relaciones, creencias y representaciones que tiene un colectivo, un grupo de personas específico, una práctica social o una institución puede derivar en otras formas de creación cotidiana.

Desde lo anterior, se aborda en esta investigación el estudio de caso como posibilidad exploratoria en lo referente a la enseñanza del lenguaje en los niveles iniciales de la educación. Acercarse a las experiencias pedagógicas de las profesoras antes mencionadas, y reconstruir con ellas, con sus voces y con su tiempo presente las vicisitudes, fortalezas y acontecimientos de la práctica pedagógica, implicó la decisión de una estrategia investigativa que particulariza los contextos, los sujetos que en ellos se conforman y el enseñar y aprender como campos que se tensionan y fluyen según las fuerzas y deseos de quienes los construyen.

Metodología

En primer lugar, se retomaron los informes de caso, producto de los procesos de sistematización de las cuatro experiencias docentes objeto de estudio, los cuales contaron con una estructura general sobre los aspectos macro y microdidácticos de las propuestas y, con unos elementos particulares a cada caso, que, desde la perspectiva de los investigadores, los hacían destacados. A dichos informes se les realizó una primera lectura, a partir de la pregunta: ¿cuáles serían los elementos que aportarían a la consolidación de una orientaciones didácticas en el campo del lenguaje para los primeros años de escolaridad? Como resultado de esta primera lectura, se construyó una síntesis de los elementos destacados en cada caso, a fin de lograr una primera selección y supresión de información.

2. Caso Neiva

Ideas en torno a lo macro y lo micro.

Se presentaran dos niveles de análisis. Uno referido a lo institucional en el cual se derivan unas prácticas de lectura específicas, y el segundo, la lectura preparada como práctica particular en el aula de clase.

Lo institucional.

1. Se deja ver una preocupación del colegio por gestionar situaciones que tengan que ver con la lectura de textos. Para ello, destinan gran parte de los Insumos económicos que ingresan al plantel para la compra de libros y con ello dotar la biblioteca, por ejemplo.
2. Otro punto es lo tocante a las políticas institucionales en las cuales se promueve una práctica de la lectura y la escritura como situaciones permanentes, necesarias y sobre las cuales se desea incidir en la formación

Gráfico 1. Ejemplo de síntesis de los elementos identificados en el informe de caso de la docente Jimena Vargas

En segundo lugar, se volvió sobre la síntesis de cada caso, se leyeron detenidamente los elementos que daban respuesta a la pregunta planteada y se organizaron en ejes temáticos macro que los contuvieran. De esta manera, se llevó a cabo el primer ejercicio de categorización. En la siguiente imagen se presentan los ejes temáticos propuestos.

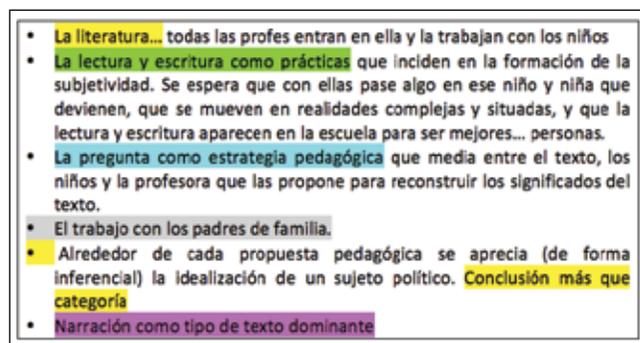


Gráfico 2. Organización de ejes temáticos macro

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, y contando con unas categorías ya construidas, se realizó una segunda lectura a los informes de caso, con el propósito de identificar segmentos de texto relacionados, o que hicieran referencia, a las categorías propuestas. Para ello, a cada categoría se le asignó un color con el que se subrayaron los segmentos identificados.

Finalmente, con los segmentos seleccionados para cada categoría y el análisis de estos, se construyeron los resultados expuestos en el presente artículo y las conclusiones generales del proceso de metarreflexión de los estudios de caso.

Orientaciones didácticas en el campo de lenguaje. Apuestas desde una investigación compartida

A continuación se presentan las orientaciones didácticas derivadas del estudio de las experiencias pedagógicas que se abordaron en la investigación. Estas orientaciones son producto de las prácticas pedagógicas que las docentes llevaron a cabo y de las apuestas que deseaban alcanzar con sus estudiantes, mediante las cuales se expresó una construcción de experiencia que trascendió lo inmediato y se incorporó como huella en las subjetividades de los niños y las niñas.

Después de tener en cuenta el proceso metodológico explicado en el apartado anterior, se pasó a dar cuenta de seis categorías que se despliegan como formas de trabajo en el aula, y que visibilizan propósitos formativos que configuran, a su vez, una didáctica del lenguaje en la que se muestra la singularidad y una impronta subjetiva en los modos en que se desea afectar al otro, en este caso, a los niños y niñas.

Lectura y escritura como prácticas que inciden en la subjetividad

El trabajo pedagógico que se configura en las experiencias de este tipo se ve influenciado por la necesidad de articular y promover procesos de lectura y de escritura que potencien la construcción del ser. En este marco, las propuestas planteadas por las docentes se caracterizan por que sus subjetividades dialogan con las subjetividades de los niños y niñas y se cuestionan por los diversos modos de acercarse a la cultura escrita, de ser y estar en el mundo, y de dotar de sentido el trabajo desarrollado en la escuela.

Dicho diálogo lleva consigo, de manera implícita, la idea de que somos sujetos sociales en continua relación con los demás: solo se hace posible la existencia de un “yo” cuando está en función de un “tú” que le da la razón de ser al individuo (Bajtín citado por Marrero y Rodríguez, 2007). Desde esta perspectiva, el sujeto se

constituye en la medida en que el otro existe, pues es él quien le posibilita su revelación existencial.

Es de esta forma como se origina en el sujeto un objetivo político y discursivo, de mucha trascendencia, ligado a un compromiso con las transformaciones del pensamiento, con el interrogar, con el cuestionar, con la lucha y con la responsabilidad de lo que se dice y de lo que se hace. El siguiente fragmento de entrevista nos da una idea de lo mencionado, en él la docente Alba Lucía Trujillo (2012) expresa que:

Esta trayectoria como maestra, inquieta por los procesos de lectura y escritura en el aula, ha permitido agudizar mi mirada en la lectura de la realidad que vivo cotidianamente al lado de mis estudiantes, poco a poco he ido comprendiendo cómo los niños y las niñas pueden llegar a asumirse como sujetos participantes de la cultura de lo escrito. (Fragmento de entrevista, 2012)

De este modo, al reconocer el valor social y comunicativo que tiene el lenguaje, se viven la lectura y la escritura como procesos de comprensión y construcción de sentidos, no solo de textos escritos, sino también de la vida cotidiana, de lo que se hace, se observa, entre otros.

Así pues, la lectura se relaciona directamente con esa capacidad de comprender lo que está aconteciendo alrededor del sujeto, identificar las ideas y aspectos que se están poniendo en evidencia en un texto y relacionarlas con otros textos y otros espacios para darles un sentido, encontrarles un significado que en alguna medida generen mejores comprensiones del mundo y afectaciones de sí mismo. (Bermúdez y Vargas, 2014, p. 41)

El papel del maestro en la constitución del sujeto lector y escritor

Para que los niños y niñas avancen en sus procesos de construcción de conocimientos alrededor del lenguaje se visibiliza la presencia de un maestro, que, abierto y dispuesto, reconoce a los estudiantes como sujetos poseedores de saberes, participativos, con potencialidades; un maestro que tiene la capacidad de transformar su rol en el aula, de sujeto de poder —único poseedor del conocimiento— a coautor de los logros que alcanzan sus estudiantes.

En la experiencia de la docente Claudia Montoya, de Cali, se ve reflejada la cuestión en mención, ya que se permitió el acercamiento de los estudiantes a una obra literaria compleja sin afanes, sin la preocupación del tiempo que llevaría leer cada capítulo y sin la obligación de finalizar la obra. La intención con la que se empujó la lectura de *Pinocho* fue construir una realidad

paralela que permitiera a los niños dejarse acompañar en ese viaje de crecimiento que llevan a cabo. Así lo expresa la docente

El asunto era que los niños disfrutaran lo que estábamos leyendo, que tuviera sentido para ellos y [...] que lograran reconocerse a ellos en lo que estaba pasando, en lo que veían de ese personaje. No hay manera de conocerse o de reconocerse a la carrera, solo sin premura algo puede acontecer. (Fragmento de entrevista, 2012)

La literatura: un mundo compartido

Otra de las apuestas pedagógicas que las maestras de estas experiencias hacen se anuda al campo de la literatura como posibilidad de encontrarse con otros mediante las vivencias, y los mundos narrativos que esta expresa y las realidades que, en ocasiones, se asimilan con lo propiamente vivido. La palabra como narrativa y como proceso artístico se vincula con un deseo, gracias al cual unos y otros, estudiantes y maestras, comienzan a viajar por las palabras que trascienden lugares y formas de vida. La literatura se aborda en el aula y fuera de ella con el propósito de producir experiencia, aquella que en palabras de Larrosa (2000) es lo que nos pasa, nos consume, nos atraviesa y se torna en acontecimiento.

Enseñar literatura en los niveles iniciales implica abordar tres principios básicos, que, desde la voz y la práctica de las maestras, se consideran con cierto horizonte fundamental para “ayudar a cruzar el puente entre la intimidad y la sociedad, el yo y la cultura, la vivencia y la interpretación [...]” (Colomer, 2009, p. 43). Estos principios se configuran alrededor de literatura y formación, la lectura en voz alta, y la lectura de obras literarias completas y complejas. A continuación se verá con más detalle los significados de estos principios.

Literatura y formación

Para las maestras partícipes del estudio es fundamental que los niños y niñas construyan acercamientos con la literatura, con los autores y los narradores que componen una obra. Esta importancia radica, justamente en los viajes personales y las travesías que ellas, propiamente, han tenido con los libros. Son maestras que se han construido desde las diversas voces y autores producidas desde lo literario. Reconocen los valores que la literatura les aporta.

Claudia Montoya expresa que:

Leer un texto fundamentalmente pasa por el deseo de querer conocerlo y que una vez que lo leímos no es que ya lo leí y lo deseché porque ese ya lo leí, sino que si lo leí y lo disfruté va a ser mío toda la vida, siempre. [...] Y empieza uno a ateso-

rar y a fortalecer esa relación, la relación con el personaje de la historia no se acaba cuando acabe de leerme el libro, sino que ahí empieza. (Fragmento de entrevista, 2012)

Por medio de esas lecturas emergen diversos lenguajes y experiencias que enriquecen el imaginario de los estudiantes, con respecto a lo que es el mundo de la lectura y cómo esta genera en ellos deseo de leer y comportamientos propios de un lector que construye experiencia. Luz María Sierra lo expresa del siguiente modo:

La literatura abre mundos posibles que permiten desarrollar conciencia, que permiten desarrollar pensamiento, creatividad y constituyen en sí mismos un campo de formación de la subjetividad, de formas de pensar, de ser, de sentir y transformar [...], porque es posible reconocer esa experiencia que me atraviesa, que nos atraviesa, y como vamos siendo otros a partir de lo que leemos. (Fragmento de entrevista, 2012)

Para estas maestras, la literatura no es el acto de lectura que se pliega a preguntas sobre las cuales los estudiantes deben responder y determinar una comprensión literal sobre la obra. La apuesta va mucho más allá, en tanto la literatura se aprecia como la construcción de una relación con el texto; es decir, de lo que con él cada estudiante puede hacer, preguntando de dónde viene y cómo se podría configurar una trama con este. Dicha relación se expresa por medio de las emociones que el texto produce y las diversas formas de dialogarlo y explorarlo: un ejercicio que no lo consume, sino que lo conserva como huella que se sigue rastreando.

El vínculo afectivo con el texto no se produce con cierta improvisación. Se elabora a partir de los lazos lectores que las maestras han construido con las obras. Son lectoras persistentes, que se sumergen en la lectura desde la cotidianidad, que no leen solo para responder las solicitudes que una sociedad les hace. Leen porque saben que allí, en la literatura, se encuentran con su “yo”, con la configuración de otros mundos, otras relaciones, otros discursos que dan forma a la propia historia (Machado, 2009). Y esto es, justamente, lo que desean para sus estudiantes, que desde lo propiamente vivido sean también partícipes de lo posible, de lo que cada uno puede hacer, de la imaginación y significaciones que pueden crear.

La lectura de obras literarias completas y complejas

Abordar la literatura con la referencia de sentido expuesta en las líneas anteriores implica para las profesoras del estudio trabajar con obras literarias complejas y completas; esto es, textos largos, con narrativas den-

sas y con tramas cargadas de detalle que permiten visitar el texto, escudriñarlo, releerlo y seguir discutiendo. La elección de estas obras se hace con base en lo previamente leído por las profesoras: las herencias lectoras que les han dejado sus padres, la escuela, el paso por la universidad y lo que subjetivamente han elegido. Ello les ha permitido vincular a los niños y niñas con historias mediante las cuales un mundo ha sido compartido, mostrado.

Estas maestras han vivido y se han identificado con obras clásicas como *Pinocho*, de Collodi; los cuentos de Hans Christian Andersen y Charles Perrault; Lewis Carroll; los hermanos Grimm, y obras más contemporáneas como las de María Elena Walsh, Keiko Kassa, Anthony Browne, Maurice Sendak, entre otros.

El número de páginas de la obra no es el criterio bajo el cual las maestras eligen los textos, pues de lo que se trata es de los afectos y las emociones que con el texto se pueden construir. Por ello, un texto como *Pinocho*, que supera las doscientas páginas, es posible de leerse, ya que cuando los estudiantes se encuentran con este personaje lo vuelven amigo invisible de sus travesuras y modos de vida, así que el número de páginas es lo de menos. Lo que realmente importa es la narrativa y el diálogo que con esta obra se construye: “El conocer la historia completa, ‘la de verdad’, ayudó a los niños a acercarse de forma compleja al personaje; a ir más allá de la representación común: Pinocho=mentiroso” (Claudia Montoya, fragmento de entrevista, 2012).

Un elemento de elección que las maestras tuvieron en cuenta en relación con las obras literarias tiene que ver con el conocimiento que tienen de sus estudiantes, con el diálogo que establecen con ellos y con las pistas que recogen de lo vivido diariamente. Por eso, textos como *Alicia en el país de las maravillas*, “Hansel y Gretel”, “Caperucita Roja”, “Rapunzel”, entre otros, son las provocaciones que tejen relaciones entre maestras y estudiantes, y bajo las cuales un proceso de producción de experiencia comienza a realizarse. Más allá de lo que una industria cultural de consumo pueda sugerir como obras de cierta relevancia, de lo que se trata es leer las subjetividades infantiles, para con ello crear las claves que articularán propuestas lectoras en la escuela.

La lectura en voz alta

Una de las vías privilegiadas para la apreciación de la narrativa que presenta una obra es la lectura en voz alta. Una práctica que, en nuestros días, se ha ido recuperando, y cuyas resonancias se enlazan a la oralidad, a una voz de un otro que conecta, que acaricia, que conquista nuestra atención. Para las maestras del estudio, la lectura en voz alta es un homenaje que se le hace a la obra, por cuanto su verbalización rodea todo

un espacio, convoca a los cuerpos y se deja sin reserva los secretos que un silencio suele hacer. Se hace sonido con las palabras del texto, pero a la vez se configura una acogida que lleva al recogimiento y a la complicidad de escuchar en grupo una historia, en la que cada cual está construyendo un modo de experiencia particular.

Para Jimena Vargas, la lectura en voz alta es una experiencia compartida, lo cual robustece un sentimiento de unidad en el grupo. Es también

Un espacio privilegiado para sensibilizar a los niños, desde el inicio de la escolaridad, en una perspectiva que construye en el lector la sensibilidad por los mundos diversos, a la expectativa de apoyar la formación de un ciudadano libre y consciente. (Fragmento de entrevista, 2012)

Si bien las maestras del estudio privilegian una lectura en voz alta, no menosprecian una práctica de lectura silenciosa, la cual se torna necesaria en algunos momentos dibujados para una intimidad del lector con el texto. Esto es algo así como una práctica confesional, en la que el susurro de uno con el otro se proyecta como relación dialogante con la obra.

Para estas maestras, leer en voz alta ha configurado algunas condiciones didácticas previas a tener en cuenta: conocer la obra, emocionarse con ella, manejar tonalidades, acentos, silencios, duración de las palabras, signos de puntuación, intensidad; darle cuerpo, llenar de contenido y sentido la letra (Moreno y Jiménez, 2006).

La narración

Otro aspecto central que compone las propuestas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje escrito, por parte de las maestras del estudio, es la narración construida a partir de la trama de la obra literaria y de las vivencias que cada quien va armando de acuerdo con las narrativas expresadas por los compañeros de clase, por la profesora y por la voz interior que impulsa a una elaboración particular de narrativa.

Si bien en el aula se privilegia la construcción, tanto en la lectura como en la escritura, de diversos géneros discursivos, en particular, para estas maestras, la narración, por su peculiar asociación con lo subjetivo y lo afectivo, se convierte en la práctica privilegiada para acercar a los estudiantes a los textos, para vivir estas formas de construcción desde la emoción y la curiosidad, la cual se origina a partir de las relaciones y mundos que otros personajes (ficticios) construyen. Como bien lo expresaba Sartre, “el hombre es siempre narrador de historias; vive rodeado de sus historias y las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara” (1965, p. 63).

Reconocer la importancia de las narrativas y de la oralidad en el ámbito social y escolar constituye una razón importante para entrar a mundos posibles que seguramente ampliarán las experiencias culturales y subjetivas de los estudiantes, los cuales además proporcionarán provocaciones, o al menos intereses, para nuevos aprendizajes. Asumir lo anterior les permitirá a los niños y niñas elaborar maneras de estar en el mundo; es decir, de interactuar en él y con él.

El trabajo con padres de familia

Un elemento transversal a las cuatro experiencias docentes es el lugar que se le otorgó al trabajo conjunto entre la escuela, la maestra y los padres de familia. En este sentido, en las propuestas se priorizó la participación activa de las familias en los procesos formativos de los estudiantes y, en algunos casos, en la vida institucional, estableciendo así una relación de responsabilidad entre estas y el colegio. Para ello, se configuraron las condiciones necesarias de participación de los padres, a partir de una comunicación constante, su vinculación a actividades pedagógicas, participación en talleres, reuniones periódicas, entre otras.

Dicho apoyo de los padres se concretó en el acompañamiento para la realización de tareas, en la participación de eventos culturales y en la preparación de actividades académicas. Luz Adriana, madre familia del Colegio Gimnasio los Ángeles, expresa que:

A los padres nos involucran desde el comienzo en el proceso lector de los niños. Al inicio del año nos invitan a un taller de inducción donde nos explican todo sobre la lectura, y la manera cómo podemos acompañar a nuestros hijos desde la casa, porque esto es fundamental. Nos hablan de lo que significa leer para los niños, aunque no lo hagan convencionalmente, nos hablan de editoriales, y nos sugieren las mejores para iniciar el proceso lector con los niños [...]. (Fragmento de entrevista, 2012)

Como referencia de lo antes mencionado, se hace pertinente reconocer que existe un interés por favorecer las relaciones entre el colegio y la familia. En algunos casos se devela una apuesta institucional por vincular a los padres a las dinámicas propias de la escuela. Blanco y otros (2008) señalan la importancia que tiene para las instituciones promover la participación activa de los padres de familia en las actividades académicas de sus hijos, pues con esto se beneficia el desarrollo de un ambiente familiar adecuado, lo que redundará en el desarrollo integral de los niños.

En otros casos, la iniciativa de vincular activamente a los padres de familia surge de las docentes, quienes desde

la planeación de sus propuestas pedagógicas otorgan un lugar importante a las actividades que van a desarrollar los estudiantes con sus familias, bien sea en casa o en la escuela. Cabe aclarar que no se trata de actividades “complementarias”; por el contrario, son acciones esenciales, pues en el marco de estas se potencian procesos de reflexión y análisis por parte de los niños.

Sobre este asunto, en la propuesta de la docente Claudia Montoya se menciona que,

Contar con el apoyo de las familias fue importante para que la lectura se viviera como un momento de intercambio de subjetividades. Yolanda Reyes (2012) defiende lo poderoso que es el encuentro alrededor de la lectura en la primera infancia. El libro es un objeto concreto y el acto de leer se vuelve sensorial, pues hay algo que tocar. (Castaño y Montoya, 2014, pp. 14-15)

El diálogo como mediación

En las propuestas que adelantan las maestras, el diálogo se afronta como mediación permanente para las construcciones epistemológicas y sociales que las intenciones pedagógicas plantean. Todo lo abordado en el aula como trabajo de saber pasa por el diálogo: las preguntas, el relato y el saber que se construye, en conversación, discusión y confrontación.

La palabra que se dice y la participación que se construye en el colectivo de los estudiantes hacen que el lenguaje ocupe un lugar: un lugar político, de visibilización, de práctica; un lugar para generar, en esos niños y niñas, la posibilidad de pensar las acciones humanas como prácticas políticas. Tal y como expresaba Hannah Arendt (1997): “Solo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, cómo es realmente el mundo” (p. 45). Al respecto, Luz María Sierra expresa que

Entonces, lo que hacemos es tratar de ayudarles a ser consientes de todos estos conocimientos que traen y tratar de enriquecer las experiencias con las cuales llega cada niño, de compartirlas y de que converjan en esos espacios que nosotros les podemos propiciar en las aulas, para que ellos puedan realmente exteriorizar y socializar esos conocimientos. (Fragmento de entrevista, 2012)

El diálogo, desde la visibilización pedagógica que estas maestras dieron a conocer, se trata, más allá de una estrategia para la consecución de aprendizajes, de una práctica que permite salir del silencio y construir su palabra, tal como lo planteaba Paulo Freire. Con el lenguaje se consiguen cosas, sobre todo en referencia a lo humano, a los afectos, los amores, los odios, las luchas y las fuerzas, que construyen modos de estar

en el mundo y de ser con otros. Este diálogo permite concebir a los estudiantes como sujetos portadores de saberes, lo cual posibilita el enriquecimiento mutuo y la construcción de un ambiente colectivo y deliberante.

Reflexiones finales

Para cerrar, se plantean algunas reflexiones derivadas de los principios didácticos que estas profesoras configuran alrededor de las acciones e intenciones de sus prácticas pedagógicas. Principios que no son transferibles a las prácticas pedagógicas que se realizan en las aulas, sino que son referentes que nacen de las preguntas y del análisis que, en ocasiones, se producen desde la impronta subjetiva del maestro, de las circunstancias de la escuela y de los contextos particulares.

Un principio fundamental que se destaca en las experiencias es la relación persistente de estas maestras con la lectura de literatura y textos en general. Pasar por complejidades, resolución de problemas y construcción de sentido como acciones intelectuales que se derivan de la lectura de un texto se convierte, para las maestras, en pasiones y en procesos de construcción de experiencia, que, de igual modo, desean abordar con los estudiantes.

A partir de la perspectiva asumida, este principio es relevante en la construcción de experiencias de lectura y escritura para los niños y niñas que comienzan su travesía por la escuela, pues un maestro que carece de lectura como práctica cotidiana, y de las vivencias que ella produce en la subjetividad, reduce, de igual modo, las experiencias que los estudiantes pueden construir en relación con lo que implica leer un texto. Además, la literatura, como trama que permite construir mundos paralelos y construcción de comprensiones en torno a lo humano, contribuirá a encontrar argumentos poderosos y a saber expresarlos para defender sus puntos de vista (Machado, 2009).

De igual modo, este encuentro permanente con los textos, y en especial con la literatura, las convoca a una elección de las obras escritas a partir de los deseos y los intereses que mueven a los estudiantes. Las obras que eligen son pensadas para un encuentro de ellos con el texto y para la relación que construirán con este. Esta situación la consideramos crucial para las experiencias de lectura, y que nos alejan de lo que en ocasiones se acostumbra en las instituciones educativas: los planes de lectura liderados por las editoriales, mediante los cuales se “imponen” unos ciertos textos y en consecuencia unas ciertas lecturas. Estos planes, a nuestro juicio, están más motivados por una cuestión económica, que, propiamente, por argumentos de carácter formativo.

Las situaciones didácticas que las maestras proponen para abordar el lenguaje se refieren, desde sus experiencias, como acciones intencionadas cuya realización demanda tiempo y reflexión. La lectura se elabora al ritmo del caracol, pues de lo que se trata es de comprender e interpretar los múltiples sentidos que una obra puede trazar. Por ello, proyectar todo un año para leer una obra como *Pinocho* o *Alicia en el país de las maravillas* es una decisión pedagógica que implica anticipar las diversas situaciones que se pueden producir.

Otro de los principios didácticos que configuran la enseñanza del lenguaje en los grados iniciales se anuda a la sistematización de la propia práctica. Es decir, parte de lo enseñado, de lo planeado y lo evaluado, se deriva de las producciones de saber que originan las maestras a partir de lo que reflexionan y cuestionan de su práctica docente. Es tanto el compromiso ético y político del educador, que sistematiza su práctica, como una manera de dialogar con lo hecho, pero sobre todo con la mirada puesta en las intenciones pedagógicas a las que apunta. Las maestras hacen de la sistematización una práctica que se materializa en la escritura, cuyo tránsito les permite tomar decisiones, enfrentar nuevos retos y elaborar otros propósitos para abordar con los estudiantes.

Pensar en la sistematización de la práctica pedagógica se convierte, desde esta investigación, en la potencia que construye —en gran medida— las situaciones didácticas pensadas para los niños y niñas. Por ello, cada práctica es situada y responde a sus propios intereses, deseos y fuerzas.

Referencias

- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Carola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Murillo, J., Rivero, R., Román, M. y Zorrilla, M. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Bermúdez, M. y Vargas, A. (2014). *Informe de caso Luz María Sierra Jaramillo - Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana*. Informe de sistematización inédito. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castaño, A. y Montoya, C. (2014). *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. Informe de sistematización inédito. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Colomer, T. (2009). Escrituras literarias para dar forma a la experiencia. En *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación* (pp. 33-44). Argentina: La Bohemia.
- Creswell, W. (1998). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Cebra Editores.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Machado, A. (2009). Derecho de ellos y deber nuestro (Literatura infantil: ¿para qué?). En *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación* (pp. 17-32). Argentina: La Bohemia.
- Marrero, J. y Rodríguez, L. (2007). Bakhtin y la educación. *Curriculum*, 21, 27-56.
- Moreno, P. y Jiménez, D. (2006). De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta. *Hojas y Hablas*. Volumen 1, 3-64.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.). *La investigación cualitativa en estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). España: Gedisa.
- Pérez-Abril, M. (2004) Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, 32.
- Sartre, J. P. (1965). *La náusea*. Buenos Aires: Losada.
- Valera, G. y Madriz, G. (2006). *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Universidad Central de Venezuela. Consejo Científico y Humanístico.