

La constitución subjetiva de la niñez: posibilidades desde el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura en la institución escolar El Hato.

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Autoras

Mónica del Pilar Echeverría Avellaneda

María Alejandra Orjuela Velásquez

Directora

Yolanda Gómez Mendoza

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, DC

2019

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de esta tesis han surgido ideas, inquietudes, asombros, movilizaciones y resistencias que nos ayudan a crecer cada día y a ver las cosas con un lente diferente del teníamos antes. No ha sido fácil el desarrollo de la misma, pero es muy satisfactorio ver cómo logramos la transformación de un ambiente y una transformación como seres humanos; como maestras, esposas, mamás, hijas, compañeras y amigas que, día a día, luchan con gran ética, responsabilidad, valores y, ahora, con una visión más amplia acerca de cómo los niños ven el mundo. Una comprensión de cómo ellos son los protagonistas de nuestro día a día en busca de un trabajo cooperativo donde aprenden de nosotras y nosotras aprendemos de ellos.

Agradecemos, en primer lugar, a Dios y a la Santísima Virgen porque son nuestro camino. Estamos tomadas de sus manos desde cuando iniciamos la maestría confiando en su infinita misericordia y protección.

Reconocemos y valoramos el apoyo y amor inmenso de nuestros esposos, hijos e hijas y padres en esta labor tan consagrada que demandó mucho sacrificio y horas extra de trabajo. Dejar de estar con ellos y dedicarnos por completo al trabajo de grado. Fueron muchas las demostraciones de que el amor de nuestra familia no tiene condición y siempre sentimos su total comprensión y cariño.

Estamos muy agradecidas, también, con los docentes a quienes tuvimos el gusto de conocer y de recibir sus enseñanzas y consejos. Gracias a su orientación y apoyo vemos ahora las cosas de otra manera; con una mayor claridad.

Damos las gracias, particularmente, a las docentes Yolanda Gómez Mendoza y Teresita León. Con sus valiosas enseñanzas son ejemplo para nuestro continuo transitar por la vida

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La constitución subjetiva de la niñez: posibilidades desde el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura en la institución escolar El Hato
Autor(es)	Echeverría Avellaneda, Mónica del Pilar; Orjuela Velásquez, María Alejandra
Director	Gómez Mendoza, Yolanda.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 140 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad Pedagógica Nacional – UPN.
Palabras Claves	CONSTITUCIÓN SUBJETIVA; PRÁCTICAS DE LECTURA; AMBIENTES EDUCATIVOS; EDUCACIÓN DEL NIÑO Y LA NIÑA; LA EDUCACIÓN RURAL.

2. Descripción
<p>Es un trabajo de grado que contiene el informe de una investigación realizada como requisito para culminar los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. La investigación estuvo centrada en las prácticas de lectura en el primer ciclo de escolaridad, en su relación con la constitución del niño y la niña como sujetos culturales, así como en la creación de ambientes enriquecidos que promuevan experiencias significativas para los niños y las niñas en el contexto de su entorno escolar. Se realizó en la sede El Hato de la Institución Educativa Rural Departamental El Salitre; una institución oficial ubicada en el municipio La calera del Departamento de Cundinamarca, Colombia.</p> <p>El documento está estructurado en siete capítulos que corresponden a: introducción, problema, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y análisis de información, discusión y conclusiones.</p>

3. Fuentes
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). <i>Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito</i>. 2da Edición. Recuperado de: https://bit.ly/2qdgTeg</p> <p>Bejarano, P. (2010). <i>Engánchate con la lectura: Un método interactivo para vivir la lectura de una manera diferente desde el entorno familiar</i>. (Tesis de especialización). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.</p> <p>Benavides, B., Corredor, N. y Ramos, M. (2015). <i>El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje para la lectura y la escritura</i>. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.</p>

- Bustelo, E. (2011) *El capitalismo Infantil II. La infancia de una teoría de la infancia IV y el recreo de la infancia V. El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Caballero, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (2), 212-222.
- Cardona, N. (2016). *Soy feliz: La lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lengua escrita*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La Investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, S. (2016). *Infancia Maltratada en la posmodernidad. Teoría crítica y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].
- Corona, Y. y Linares, M. (2007) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. En Pontón, M. (Coord.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz, F. (2012). *Política Distrital de fomento a la lectura 2006- 2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Durán, S. y Martín, C. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), pp. 84–95.
- Elliot, J. (2002). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Flores, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, 7(1), 69-80.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. En García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (Coord.). (2006). *Política de Primera Infancia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Cto4V6>
- Lewin, G. (1951). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales: Documentos teóricos seleccionados*. New York: Harper.
- Maldonado, Z. y Guerrero, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2): 971-998.
- Martín, A. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Ediciones universidad de Salamanca.
- Martín, C. y Durán, S. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), pp. 84–95.
- Martínez, Y. (2016). *Agenciando transformaciones socioeducativas Estudio de caso con comunidad educativa rural en condición de exclusión social*. Universidad Pedagógica Nacional. (Policopiado)
- Medel, E. (2016). *Actualidad y nuevas formas de socialización. Infancias Contemporáneas. Retos Educativos*. Barcelona: UOC.
- Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2): 873 – 883.

- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio No. 14. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008, abril-junio). El proyecto de Educación Rural-PER. *Altablero* No. 45.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (20)*. Bogotá, Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (23)*. Bogotá: Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de: <https://bit.ly/1RSqK1S>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. Recuperado de: <https://bit.ly/2mx57wl>
- Montessori, M. (1957). *Ideas Generales sobre mi Método*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Montessori, M. (1991). *La Mente Absorbente*. México: Editorial Dian.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social*. Editorial Ternura. Capítulo I.
- Muñoz, G. (2010). *Multitudes conectadas a la Matriz: Reflexiones sobre las infancias del siglo XXI*. En Infante R. (Comp.), *Infancias*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Peña, F.; Serrano, M.; Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*. 13(46) pp. 741-750.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Recuperado de: <https://bit.ly/1IGs93u>
- Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural: ideas para construir la paz*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Santisteban, R. D. (2009). Reflexiones sobre el Área De Comunicación Integral y la Comprensión Lectora. En Pérez, M.; Del Mar, M. (PRATEC.), *Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias del Taller Sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas*. Lima, Perú.
- Ruiz, A. (2006). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. En Jiménez, A y Torres, A. (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, D. (2009). *Diseño de una bebeteca, estudio de caso aplicado al proceso lector con los niños del grado infancia 1 de la fundación para el desarrollo alimentario fundali, proyecto hogar infantil las mariposas Instituto Colombiano De Bienestar Familiar*. Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Sepúlveda, H. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro Álbum*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Soto, C., Violante, R., Fernández, A., Rebagliati, M., Vasta, L. y Ynoub, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Suarez, Á. (2016). *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianzas, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Tapias, J. (2016). *Formación de pequeños lectores desde la propuesta de Anthony Browne*. (Tesis de pregrado). Universidad pedagógica de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Tonucci, Francesco, (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Argentina.

- Torres, I.; Padilla, V.; Córdón, S. (2013). *Los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la biblioteca comunitaria las Acacias a partir del cuento*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista de educación y pedagogía*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. No.14 y 15, 357-380.

4. Contenidos

Como se indicó antes, el informe está estructurado en siete capítulos cuyos contenidos se mencionan a continuación. 1. La introducción señala la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación y sintetiza el proceso realizado. 2. En el capítulo denominado problema enuncia el contraste entre las posibilidades que ofrece el aprendizaje de la lectura para la constitución subjetiva de los niños y las niñas y lo que son las prácticas escolares que no facilitan el aprovechamiento de dichas posibilidades. Plantea la pregunta de investigación: ¿De qué manera el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura influye en la constitución subjetiva de niños en un contexto rural? Además, los antecedentes y la justificación de la investigación.

En el capítulo 3 presenta el siguiente objetivo general: Analizar las condiciones de posibilidad para el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura, que favorezcan la constitución subjetiva de los niños y niñas de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada sede El Hato. Ese objetivo es complementado con tres objetivos específicos. 4. En el capítulo denominado Marco Teórico conceptualiza y fundamenta las categorías: constitución subjetiva, ambientes educativos y prácticas de lectura y las subcategorías de educación rural y educación del niño y la niña. Indica un modelo que estudia al sujeto infante desde la perspectiva de los estudios culturales. Entre otros desarrollos trata la visión centroeuropea de la niñez, el carácter crítico de la lectura de la realidad, ambientes educativos como escenarios de cuidado, crianza y acogida, la educación del niño y de la niña, la educación rural, los procesos de subjetivación tanto de la sociedad como de la familia y de las industrias capitalistas que impulsan el consumo de diversos productos. El capítulo 5 corresponde a la Metodología. En él se explicita el diseño metodológico, el paradigma de la Teoría Socio Crítica de la Educación, la investigación acción, las técnicas utilizadas, la población participante y la ruta metodológica. El capítulo sexto corresponde a los resultados y al análisis de la información. Este análisis que incluye los hallazgos se hace de acuerdo con el objetivo general y con los objetivos específicos. El capítulo 7 es el de la Discusión y análisis en el cual confronta los hallazgos con los planteamientos teóricos y la información contenida en los antecedentes.

5. Metodología

Se empleó la metodología de investigación acción estructurada en ciclos de planificación, acción y reflexión con la comunidad educativa en la cual tuvo lugar. Las categorías desarrolladas en el marco conceptual del documento y que sustentaron la investigación fueron: constitución subjetiva de los niños, prácticas de lectura y los ambientes educativos enriquecidos, correspondientes al primer ciclo de escolaridad que está conformado por el grado de transición y los tres primeros grados de educación básica primaria.

La investigación acción, como ya se ha indicado, se llevó a cabo en la sede El Hato de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre que está ubicada en la vereda del Hato en el Municipio de La Calera (IEDRI El Salitre), Departamento de Cundinamarca, Colombia. Esta sede cuenta con 156 estudiantes desde el grado transición hasta grado quinto. Cada curso está dirigido por un profesor titular y cuentan con el acompañamiento de los profesores de música, educación física e informática una vez a la semana. Cada grado

oscila entre 22 y 35 estudiantes. Ellos están divididos entre niños que viven en la vereda y niños que viven en inmediaciones del colegio (en barrios como San Luis y La Capilla, pertenecientes al Distrito de Bogotá y que se encuentran ubicados en inmediaciones de la vía a La Calera).

La población participante con la que se realizó la investigación fue un grupo de 10 niños de los grados transición, primero y segundo y las tres docentes de los respectivos grados. Niños y niñas con edades entre los cinco y los siete años.

La ruta metodológica mediante la cual se llevó a cabo la investigación fue la propuesta por Lewin. Las técnicas utilizadas fueron: grupos de discusión, los relatos de vida, las grabaciones y el análisis de contenido.

6. Conclusiones

- Existen normas y lineamientos sobre las políticas educativas con relación a las prácticas de lectura, que conciben la misma como una actividad interpretativa y la palabra junto con la expresión oral como elementos a partir de los cuales los niños y las niñas construyen diversos sentidos en su experiencia diaria, por lo tanto los responsables de ellas, recomiendan no acelerar los procesos de alfabetización en la primera infancia, permitiendo entonces un acercamiento significativo y contextualizado a la lectura del código formal. Sin embargo, hace falta una discriminación positiva que lleve a que existan políticas nacionales explícitas en relación con las prácticas lectoras en el sector rural, teniendo en cuenta la tradición oral, las costumbres y legados de las comunidades campesinas.
- La participación de los niños y las niñas muestra evidencias de que para ellos la oralidad es una forma usual de leer el ambiente y los hechos que viven. Sin embargo, la metodología empleada por los maestros en sus prácticas educativas privilegia la cultura alfabética. Ante esa realidad se recomienda que los propósitos con los que se trabajan las prácticas de lectura no estén ligados únicamente al cumplimiento de las pruebas de estado que exige el MEN, sino que permitan posibilidades de acción a partir del trabajo con textos libres, y dinámicas espontáneas que se produzcan en contextos significativos para los niños y las niñas.
- El proyecto de investigación de carácter participativo amplió el espectro de posibilidades para que los niños produjeran una experiencia significativa con los ambientes propuestos generando a partir de allí vínculos importantes con su contexto educativo, permitiendo formas de participación en las que se evidencia su protagonismo real y un empoderamiento con su cultura rural.
- Cuando se consigue la participación de maestros, padres, madres, estudiantes, investigadores y otras instituciones, al igual que el establecimiento de vínculos entre los sujetos y el entorno natural y social que les rodea es posible considerar el ambiente educativo rural como un dispositivo que atraviesa la cotidianidad de los niños y niñas y por lo tanto los constituye como sujetos culturales, permitiéndoles expandir su subjetividad, con el fin de encontrar el sentido y el horizonte de sus propias experiencias llevándolos a encontrar múltiples oportunidades y maneras de ser niños y niñas en el tránsito por su realidad y todo lo que ella implica.
- Desde la perspectiva de los estudios culturales, el transcurrir por las diferentes miradas y posturas acerca de la niñez y de la concepción sobre prácticas de lectura tanto en el plano conceptual como en el práctico permitió, enriquecer la mirada que teníamos sobre las mismas. Antes de acceder al código de lectura formal el sujeto realiza lecturas de su realidad inmediata y mediatizada valiéndose de los recursos simbólicos con los que cuenta. Esas lecturas le permiten hacer una interpretación y significación de su experiencia mientras lo van configurando como sujeto cultural, permitiéndole a su vez la expansión de su subjetividad.
- La educación de la niñez está ligada directamente a la creación de ambientes innovadores que permitan a los niños y las niñas una construcción diferente y significativa del conocimiento. Está ligada, también, al juego como vínculo principal porque jugando son libres de crear y decidir la ruta más compleja o la ruta

más simple para llegar a la solución de problemas y a la creación de nuevas alternativas para ver la realidad y construirse como sujetos políticos, autónomos y con un empoderamiento que los lleve a tomar decisiones para la vida.

- Se interpreta el lugar del niño y la niña, como sujetos con un determinado grado de autonomía en una sociedad, por medio de una lucha permanente por aprovechar estos ambientes y configurar nuevos, de la mano con el adulto, en un coprotagonismo, que permitirá que estos escenarios sean el medio de construcción del aprendizaje, para que vivan sus más significativas y emocionantes experiencias, de la mano de posibilidades que propicia el contexto rural. Consideramos de gran importancia el apoyo de los maestros, padres de familia y comunidad en general, en esta generación de alternativas de expansión de la subjetividad, por medio del cuidado y enriquecimiento continuo de estos ambiente

Elaborado por:	Mónica del Pilar Echeverría Avellaneda y María Alejandra Orjuela Velásquez
Revisado por:	Yolanda, Gómez Mendoza.

Fecha de elaboración del Resumen:	25	05	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. Introducción	
2. Problema	16
2.1. Planteamiento del problema	16
2.2. Antecedentes	18
2.3. Justificación.....	30
2.4. Pregunta.....	32
3. Objetivos	33
3.1. Objetivo General	33
3.2. Objetivos específicos.....	33
4. Marco teórico	34
4.1. Categoría Constitución subjetiva	36
4.1.1. Procesos de subjetivación en la sociedad	36
4.1.2. Industrias capitalistas que impulsan el consumo	38
4.1.3. Procesos de subjetivación en la familia.....	39
4.1.4. Visión centro europea de la niñez	40
4.1.5. El sujeto infante en la perspectiva culturalista	41
4.2. Categoría Practicas sociales de lectura.....	44
4.2.1. Carácter no instrumental	44
4.2.2. Carácter crítico de la lectura de la realidad	49
4.3. Categoría Ambientes educativos para la lectura diversificada, estimulante y renovadora. 52	
4.3.1. Ambientes educativos como escenarios de cuidado, crianza y acogida.....	52
4.3.2. La educación del niño y de la niña	59
4.3.3. Educación rural	64
5. Metodología	69
5.1. Diseño Metodológico	69
5.1.1. Paradigma de la Teoría Socio Crítica de la Educación	70

5.1.2.	La Investigación Acción. IA	72
5.2.	Técnicas Utilizadas	75
5.3.	Población Participante.....	77
5.4.	Ruta Metodológica	78
5.4.1.	Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica	78
5.4.2.	Formulación de estrategias de acción para resolver el problema	79
5.4.3.	Implantación y evaluación de las estrategias de acción	79
5.4.4.	Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción	79
6.	Resultados y análisis de la información.....	81
6.1.	Análisis de contenido	81
6.2.	Disposiciones de las prácticas de lectura en primera infancia teniendo en cuenta el contexto rural	81
6.2.1.	Prácticas de lectura.....	81
6.2.2.	Ambientes Educativos.....	85
6.2.3.	La educación de los niños y las niñas.....	87
6.2.4.	Educación Rural e infancias	89
6.3.	Hallazgos.....	91
6.3.1	Las prácticas de lectura desde la comunidad educativa	91
6.3.1.1	Lo que los maestros y maestras piensan acerca de las prácticas de lectura con los infantes	91
6.3.1.2	Lo que la familia piensa acerca de las prácticas de lectura de los infantes	97
6.3.1.3	Lo que los niños y niñas quieren con las prácticas de lectura	104
6.3.2	¿Es posible un ambiente enriquecido para la lectura en El Hato?.....	115
7.	Discusión y análisis.....	128
7.1	Políticas educativas	128
7.2	Diagnostico Educativo de las actuales prácticas de lectura.....	130
7.2.1	El sentir de los maestros.....	130
7.2.2	El sentir de niños y niñas.....	133
7.2.3	El sentir de los padres de familia.....	134
7.3	Condiciones de posibilidad para el enriquecimiento del ambiente	135
7.3.1	El lugar del niño en el proyecto.....	135

7.3.2 El lugar de los maestros y padres de familia.....	137
Conclusiones	140
Referencias	143

Lista de anexos

- Anexo 1. Grupo de Discusión No. 1. Docentes
- Anexo 2. Grupo de discusión No. 2. Docentes
- Anexo 3. Grupo de Discusión No. 3. Docentes
- Anexo 4. Grupo de Discusión No. 4. Padres de Familia
- Anexo 5. Relatos de vida No. 1. Niños y Mamá
- Anexo 6. Relatos de vida No. 2. Niños
- Anexo 7. Relatos de vida No. 3
- Anexo 8. Grupo de Discusión
- Anexo 9. Diario de campo
- Anexo 10. Taller con estudiantes No. 3
- Anexo 11. Fotografías grupos de discusión con docentes
- Anexo 12. Relatos de Vida con niños y mamá y lectura del contexto
- Anexo 13. Prácticas de lectura que se llevan a cabo en la institución (Fundalectura)
- Anexo 14. Lecturas de la imagen corporal
- Anexo 15. Transformación del ambiente
- Anexo 16. Diario de campo
- Anexo 17. Taller con estudiantes No. 3
- Anexo 18. Propuesta Pedagógica
- Anexo 19. Consentimientos Informados

Prácticas de lectura: oportunidades para la construcción subjetiva de la niñez en el contexto rural. El caso de la escuela El Hato

Resumen

Este informe corresponde a una investigación que estuvo centrada en las prácticas de lectura en el primer ciclo de escolaridad, en su relación con la constitución del niño y la niña como sujetos culturales, así como en la creación de ambientes enriquecidos que promuevan experiencias significativas para los niños y las niñas en el contexto de su entorno escolar en cuanto a las mencionadas prácticas se refiere. Se llevó a cabo en la sede El Hato de la Institución Educativa Rural Departamental El Salitre; es una institución oficial que está ubicada en el municipio La calera del Departamento de Cundinamarca, Colombia. Se empleó la metodología de investigación acción estructurada en ciclos de planificación, acción y reflexión con la comunidad educativa en la cual tuvo lugar. Las categorías desarrolladas en el marco conceptual del documento y que sustentaron la investigación fueron: constitución subjetiva de los niños, prácticas de lectura y los ambientes educativos enriquecidos, correspondientes al primer ciclo de escolaridad que está conformado por el grado de transición y los tres primeros grados de educación básica primaria. En la categoría de los ambientes educativos se trabajaron dos subcategorías: una es la educación del niño y la niña y la otra es la educación rural en Colombia.

Palabras clave

Constitución subjetiva, prácticas de lectura, ambientes educativos, educación del niño y la niña y la educación rural.

1. Introducción

Este informe corresponde a una investigación realizada en la Sede El Hato de la Institución Educativa Rural Departamental El Salitre; es una institución oficial, ubicada en el municipio La calera del Departamento de Cundinamarca, Colombia. Se abordaron las prácticas de lectura en el primer ciclo de escolaridad y su relación con la constitución subjetiva de los niños y las niñas y con los ambientes educativos en los que dichas prácticas tienen lugar.

En un primer momento, se realizó una revisión de las políticas educativas, de las disposiciones referidas a dichas prácticas (análisis de contenido) y de su relación con la ruralidad, la educación inicial y los ambientes educativos. Luego se hizo un diagnóstico educativo de las prácticas de lectura en la Institución Educativa mencionada, con la participación de la comunidad en general (docentes, estudiantes y padres de familia), donde se propuso como metodología el desarrollo de una investigación acción; en la cual se produjeron los hallazgos y con el análisis de los mismos, se propone la creación de un ambiente enriquecido en la Institución Educativa ya mencionada, el cual tienen como eje central las prácticas de lectura y cómo estas favorecen la constitución subjetiva de los niños y las niñas del primer ciclo de escolaridad. Es decir: desde el grado de transición hasta tercero de Educación Básica primaria.

El trabajo investigativo se fundamentó conceptualmente con el abordaje de tres categorías, que corresponden a la constitución subjetiva, las prácticas de lectura, y los ambientes de aprendizaje enriquecidos correspondientes al primer ciclo de educación. En esta tercera categoría se consideraron dos subcategorías: la educación del niño y la niña y la educación rural en Colombia

Este informe está estructurado en capítulos que incluyen la introducción, el problema, los objetivos, el marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión y análisis y las conclusiones.

2. Problema

2.1. Planteamiento del problema

En el primer ciclo de escolaridad, de transición a tercer grado, la lectura se constituye en uno de los pilares fundamentales que enriquecen y fortalecen la constitución subjetiva de los niños y las niñas, en tanto abre posibilidades para construir significados entorno a diversas situaciones de la vida cotidiana, a la vez que permite hacer lecturas e interpretaciones de la realidad y de las interacciones que ellos mantienen en los escenarios en los cuales se desenvuelven.

Sin embargo, en el contexto educativo, en la mayoría de las ocasiones, las prácticas de lectura las consideramos instrumentalizadas, ya que más allá de contribuir a la formación del sujeto, responden a demandas sociales que vienen de las aulas y de las familias. Por ejemplo saber leer en el sentido estrictamente formal, reconocer tipologías textuales y tener una buena comprensión, garantizará un buen desempeño en las pruebas estandarizadas, con el fin de incrementar los índices de calidad de la educación. Proceso este que no en todos los casos se logra de la manera más exitosa.

Esta situación ha llevado a las instituciones educativas a determinar el rendimiento de los estudiantes por medio de sistemas estandarizados de evaluación. Dada esa condición la preocupación por las prácticas de lectura se traduce en querer lograr un buen desempeño en las Pruebas Saber de Lenguaje; sin ir más allá porque se considera que eso es lo que exigen las políticas educativas nacionales.

Lo anterior implica desconocer que en el primer ciclo de escolaridad antes de llegar a la lectura del código formal, hay otras formas de lectura como lo son, la lectura de una imagen,

del clima, de una situación, del estado de ánimo y de las acciones de las personas; de los elementos que intervienen en el contexto como son el paisaje, los recursos naturales, los animales, las casas etc. Lo afirmado no quiere decir que la lectura formal no sea importante. Sin duda ella es una habilidad necesaria que está presente continuamente en la formación del ser humano; pero también es fundamental reconocer que las otras formas de lecturas son tan validas e importantes como la formal y, más aún, en los primeros años de vida. Remitiéndonos a la revisión hecha de las políticas nacionales de educación en Colombia, más específicamente en las referidas a la primera infancia y a la lectura en el documento titulado Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, se afirma:

Su riqueza radica en la capacidad que tienen para favorecer el desarrollo de las niñas y niños, para promover la construcción de su vida subjetiva y cotidiana y para vincularlos con la vida social, histórica, cultural, política y económica de la sociedad a la que pertenecen. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.123).

De igual manera, en la serie de orientaciones pedagógicas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la educación inicial en el marco de la atención integral se argumenta la importancia de reconocer que:

Si bien la experiencia literaria resulta fundamental para la construcción de la lengua escrita, es importante aclarar que leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibles interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente. (MEN, 2014, p.30).

Por esta razón La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo, todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida. (MEN, 2014, p.31).

Desde esta mirada, en la educación inicial se busca que los niños y niñas, ante todo, puedan encontrar formas de reconocer, apropiarse y enriquecer su lenguaje, pues “todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás, situación que confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano”. (MEN, 2014, p.19).

Desde esta mirada las prácticas de lectura en el contexto educativo deben proponerse “encontrar múltiples y diversas maneras de ser niños y niñas mientras disfrutan de experiencias de juego, de arte, de literatura y de la exploración del medio”. (MEN, 2014, p.77) para el desarrollo de su propia experiencia de vida.

Teniendo en cuenta la problemática expuesta acerca de la manera como se asume el aprendizaje de la lectura en el contexto educativo y los planteamientos que la política educativa hace respecto de la importancia de asumir la lectura como una experiencia que debe posibilitar el encuentro del niño y la niña con la cultura, es posible observar una contradicción porque, en la práctica, dichos planteamientos se traducen en el afán por adquirir rápidamente las competencias para la presentación de pruebas estandarizadas y en el gran énfasis que los docentes y padres de familia hacen por acelerar este proceso, un poco también, para responder a las dinámicas institucionales. De la problemática expuesta surgió la pregunta de investigación que se presenta más adelante.

2.2. Antecedentes

En este apartado se presentan los avances investigativos acerca de las prácticas de lectura en la primera infancia y de los programas de promoción y animación a la lectura como procesos vitales en la educación inicial, tanto en contextos educativos formales como no formales, y lo que caracteriza a cada contexto en cuanto a estos procesos se refiere. A continuación, se presentan las investigaciones que, a juicio de las investigadoras, son pertinentes a la problemática descrita y a las prácticas de lectura en educación inicial, objeto de interés.

Una primera investigación es la propuesta por Zulay Maldonado González y Doris Guerrero Contreras, quienes presentan el artículo *Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica*, el cual da cuenta de la experiencia que se tuvo a partir de un programa de promoción de lectura,

Que busca despertar el placer y el amor por la lectura en los niños y niñas desde su más tierna edad; a través del préstamo circulante y actividades de actualización y apoyo a docentes, padres, madres y otros adultos significativos en el proceso de alfabetización inicial. (2009, p.971).

El objeto de estudio fueron los procesos de lectura, escritura y alfabetización y la metodología utilizada fue de carácter cualitativo, denominada investigación acción colaborativa.

Otro artículo es el propuesto por Diva Nelly Mejía (2010) llamado *Lectura en pañales para llegar a la escuela*. Dicho artículo de investigación está orientado hacia la formación de la conciencia lectora desde la primera etapa de la vida pues “es una invitación a considerar las experiencias de la primera infancia desde el nacimiento hasta los seis años como eslabón fundamental y por ende de los procesos lecto-escritores” (p.874).

Así mismo, surge como propuesta la creación de la bebeteca, para establecer vínculos socioafectivos a nivel de familia e integrar la lectura como eje principal pues “los espacios significativos deben interpretarse no solo como lugares físicos sino además como aquellas situaciones construidas por un agente educativo para propiciar experiencias potencialmente educativas” (Mejía, 2010, p.875). El objeto de estudio de la investigación es la formación de la conciencia lectora desde los primeros años de vida para lo cual la autora propone este espacio (la bebeteca) como un puente de conexión entre los niños y la lectura.

A continuación, referenciamos la investigación realizada por Peña González, Francisca Josefina; Serrano de Moreno, María Stella y Aguirre de Ramírez, Rubiela, denominada *Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica*, en la cual hace referencia a la investigación de la lengua escrita, y como esta se desarrolla desde muy temprana edad; plantea la necesidad de que la escuela sea la fuente de formación de lectores, no solo como parte de la academia, sino en especial lectores para la vida, para el entorno que los rodea, que en cuestiones comunicativas, se torna cada vez es más exigente.

Desde luego, los niños y niñas deben estar en capacidad de afrontar su realidad e involucrarse en el mundo de la lectura; por ello se afirma que “el entorno escolar unido a las prácticas comunicativas en las que los niños participan les ayuda a conformar sus concepciones, pensamientos y creencias sobre la lectura” (Peña, Serrano y Aguirre, 2009, p.3). En este sentido, se considera importante involucrar a los niños desde el contexto familiar hasta la escuela y todo lo que ello signifique, para que el proceso lector sea verdaderamente enriquecedor y motivante para ellos.

Es importante resaltar que “la metodología a seguir en este estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Es exploratoria y descriptiva.” (Peña, et al, 2009, p.4)

El siguiente artículo relacionado con la temática de la investigación es *El aprendizaje de la escritura en Educación Inicial*, escrito por Carmen Aida Flores y María Martín (2006). Este artículo plantea el interrogante sobre la favorabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial. Para analizar esta concepción, las autoras se apoyan en la postura de Ferreiro, citada por Flores y Martín, quien afirma que “el niño debe, entonces, tener experiencias diversas con la lengua escrita: explorar materiales variados, descubrir las

diferencias entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro, entre otras.” (2006, p.73). Para comprender que estas prácticas deben acercarse al niño de una manera natural y desde luego significativa al lenguaje escrito, generando procesos de exploración y encuentro con la riqueza lingüística que los rodea, sin forzar dicho proceso, la metodología utilizada es una investigación acción.

Otra de los artículos encontrados es *El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala*, desarrollada por Marta Zoila Caballeros Ruiz, Eva Sazo y José Andrés Gálvez Sobral. Este artículo presenta un estado del arte del aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, donde reconoce que el punto de partida del aprendizaje de la lectura no es la escuela ni la edad cronológica, sino que en este proceso se deben tener en cuenta todas aquellas experiencias que han formado al niño como lector desde su nacimiento. De igual forma el artículo menciona habilidades claves para saber leer, como “la conciencia fonológica y se refiere a que los fonemas son las unidades más pequeñas que componen el lenguaje hablado y son representados en letras en el lenguaje escrito.” (Caballero, Sazo y Gálvez, 2014, p.5).

La siguiente investigación fue desarrollada por Patricia Bejarano Herrera (2010), titulada, *Engánchate con la lectura: un método interactivo para vivir la lectura de una manera diferente desde el entorno familiar*. Su principal objetivo es la creación de “un método interactivo para vivir la lectura desde el entorno familiar, está dirigido hacia nuevas formas de hacer, actuar y pensar la lectura” (Bejarano, 2010, p.25). La metodología utilizada fue la investigación participativa.

Otra investigación revisada se titula, *El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura*, elabora por Beatriz Benavides Silva, Nidia Corredor Sierra y Martha Ramos Beltrán. El objetivo de ésta es “determinar el impacto que tiene la ejecución de una propuesta pedagógica basada en la literatura, apoyada en el cuento infantil como herramienta didáctica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de lectura y la escritura convencional.” (Benavides, Corredor y Ramos, 2015, p.20), la cual establece el valor pedagógico el cuento como un instrumento para acercar a los niños y niñas al código de lectura y de escritura convencional. “Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con una metodología desarrollada y enmarcada en la investigación –acción educativa”. (Benavides, et al., 2015, p.60).

A continuación, referenciamos la investigación realizada por Nancy Liliana Cardona García, titulada *Soy feliz: la lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura*. Es un trabajo realizado de manera transversal en lectura, escritura y la dimensión socioafectiva, siendo esta última un potenciador de las habilidades de lectura y escritura en los niños y las niñas. En este estudio se demuestra cómo la confianza y la calidez en los ambientes incide de manera efectiva en el acercamiento natural que el niño pueda tener en estos procesos y los avances significativos que alcance.

Así mismo, en este trabajo se abordan diferentes referentes, encaminados a tener en cuenta la importancia de las políticas de lectura y escritura, y como estas cobran relevancia cuando son llevadas al aula y puestas en práctica por los niños y demás participantes en contextos reales, teniendo en cuenta que “las políticas para la lectoescritura son llevadas a los ciudadanos, los cuales las hacen propias desde la transformación y apropiación de las

mismas.” (Cardona, 2016, p.14). El enfoque metodológico utilizado es de orden cualitativo (investigación acción).

Otro de los trabajos de grado corresponde a *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*, escrito por Rosa Del Pilar Fajardo Bustos. El objetivo general de la tesis es “analizar los beneficios de un ambiente de aprendizaje basado en los procesos de lectura y escritura en el grado primero.” (Fajardo, 2016, p.20). En él, asume la idea de “ambiente de aprendizaje como un espacio donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida” (Fajardo, 2016, p.22).

La siguiente investigación se titula *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro Álbum*, escrito por Hilda Mónica Sepúlveda Coconubo. El objetivo general de la tesis fue “analizar los efectos de una propuesta pedagógica basada en talleres de animación a la lectura a partir del uso del libro álbum, que promueva la interacción entre las familias, los niños y las niñas del nivel preescolar.” (Sepúlveda, 2016, p.26). El principal recurso de trabajo fue el libro Álbum, como una de las formas literarias que motiva la lectura en niños de grado preescolar. Teniendo en cuenta que su escritura y lectura aun no es codificada, se utiliza, entonces, la imagen como forma de lectura que propicia diversas exploraciones de la misma; esta, logra así, llevar al niño al desarrollo de su creatividad e imaginación, y aprovecha la riqueza visual y el contenido que transmite la imagen como tal. “Al leer un libro Álbum, nos enfrentamos a un desafío de ver desde otro punto de vista la lectura, existe un paradigma cultural muy lineal acerca de las formas de leer.” (Sepúlveda, H., 2016, p.44).

A continuación, referenciamos la investigación denominada, *Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006-2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá*, desarrollado por Flor Ángela Díaz Vega.

En esta investigación se trabajó en tres bibliotecas públicas de Bogotá (Tunal, Tintal y Virgilio Barco), en la cuales se revisaron los planes, programas y actividades que las mismas desarrollan con un enfoque metodológico, donde se combinaron herramientas para la recolección de información, tanto de orden cualitativo como cuantitativo (estadísticas). El objeto de estudio es el análisis de los programas y actividades de lectura a la luz de la política distrital. “La biblioteca pública requiere superar, trascender e integrar en su visión nuevos espacios y escenarios de actuación” (Díaz, 2012, p.2).

Además, “la política Distrital de Fomento a la lectura que fue planteada como uno de los propósitos del Plan de Desarrollo de Bogotá sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” (Díaz, 2012, p.26), tuvo en cuenta los sectores con mayor vulnerabilidad.

El trabajo de grado denominado *Los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la biblioteca comunitaria las Acacias a partir del cuento*, elaborado por Ingrid Pamela Torres Murillo, Viviana Paola Padilla Avendaño y Sandra Milena Cerdón Marín, parte de la idea de reconocer la biblioteca infantil como un punto de encuentro en el que se generan diversos saberes y del que emergen múltiples interacciones, para luego plantear una propuesta basada en la lectura de cuentos y todo lo que se desprende de la misma, como son los puntos de vista, las descripciones, reflexiones y en general el diálogo de saberes que allí se construye y que toma como referente primordial el discurso narrativo como las diferentes

formas de narrar una historia. El objeto de estudio de este trabajo de grado son los procesos de lectura y escritura en un escenario no convencional, para lo cual desarrolla una propuesta que “busca afianzar desde la cotidianidad y la historia de vida el sentido comunicativo de los procesos de lectura y escritura.” (Torres, Padilla y Córdón, 2013, p.11). Resalta, sobre todo, que aprender a leer y escribir es un proceso de construcción de saberes, en términos de las asociaciones, las interacciones y las interpretaciones, entre otros elementos que los niños y las niñas hacen de los libros. El enfoque metodológico utilizado es la investigación acción participativa.

Otra de las investigaciones se denomina, *Formación de pequeños lectores, desde la propuesta de Anthony Browne*; su autora es Jennifer Lorena Tapias Velandia. Esta es una monografía que

Tiene por objeto el indagar cuál es la contribución del libro álbum a la formación de pequeños lectores y pretende además acercarse a la comprensión del porqué los niños en las primeras etapas de su vida y de su escolaridad tienen preferencia por este tipo de texto. (Tapias, 2016, p.3).

Esta propuesta está enmarcada en las características particulares que ofrece el libro álbum y, en ellas, el maestro ocupa un lugar de mediador que brinda a los niños diversidad de elementos lingüísticos desde los cuales ellos y ellas proponen múltiples interpretaciones a partir de las lecturas que hacen de la propuesta narrativa de Anthony Browne con los libros álbum. En esta investigación se destaca que la imagen se constituye en una forma de lectura válida, la cual cuenta con una riqueza gráfica y simbólica potenciadora del lenguaje en los niños y niñas.

El informe de la investigación titulada *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianzas, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*, fue escrito por

Ángela Margarita Suarez Orellano. El documento refiere el proceso realizado con algunas de las bibliotecas públicas de Bogotá, donde se participó en talleres de lectura dirigidos a los niños entre los 0 y 3 años. Su objeto de estudio fue la relación entre primera infancia y el vínculo familiar. Este último es un potenciador del amor por la lectura y la escritura, más aún cuando se parte de reconocer que en “las investigaciones de la neología, por ejemplo, han comprobado que la maleabilidad o plasticidad del cerebro infantil es prácticamente ilimitada.” (Suarez, 2016, p.21).

Otra de las investigaciones es el *Diseño de una bebeteca, estudio de caso aplicado al proceso lector con los niños del grado infancia 1 de la Fundación para el Desarrollo Alimentario (FUNDALI), proyecto hogar infantil las mariposas Instituto Colombiano De Bienestar Familiar* propuesta desarrollada por Dallan Ruíz Prada. En esta investigación se hace una indagación acerca de los planes y programas dedicados a desarrollar acciones para la promoción de la lectura y entre los referenciados en la tesis tenemos:

- Espantapájaros Taller, que es un proyecto pedagógico que cuenta con una biblioteca especializada en lectura para la primera infancia.
- La Fiesta de la Lectura, un programa liderado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con apoyo de Fundalectura sobre todo para capacitar a los agentes educativos y promotores de lectura; la Universidad Pedagógica Nacional ha participado en su ejecución en más de trescientos municipios del país.
- Tiempo oportuno para Leer, hace parte del programa Leer en familia de Fundalectura y Los bebés si pueden leer. Éste busca fortalecer los vínculos afectivos

familiares mediante la palabra, la imagen, el cuento, entre otros; estos últimos liderados por la Secretaría de Integración Social y Fundalectura.

Otra investigación revisada es la indagación sobre prácticas educativas y las condiciones de posibilidad para su transformación mediante la caracterización de la cultura escolar de la Institución educativa el Salitre Sede El Hato, con el propósito de develar la relación entre la escuela y la comunidad “como referente para la configuración de propuestas educativas pertinentes al sector rural con miras al agenciamiento de transformaciones que conduzcan a tener nuevas visiones de futuro para los niños y jóvenes de este contexto de acción”. (Martínez, 2016, p.1). Entre los hallazgos está el haber explicitado la relación entre la escuela y la comunidad que debe ser tenida en cuenta en las propuestas educativas, en la cual se evidencia el distanciamiento por parte de los padres de familia hacia los diferentes procesos de carácter educativo y social que se enmarcan en la misma; dichas situaciones se generan, teniendo en cuenta que por parte de los docentes y directivas de la institución, son pocas las oportunidades de participación que se brindan para que los padres de familia construyan vínculos con las escuela.

Otra investigación consulta fue sobre el diseño y la implementación de una bebeteca. El enfoque metodológico fue el de un estudio de caso con los niños de la fundación en la que se desarrolló la misma y a través de la cual se visibilizaron los vínculos e interrelaciones que se crean entre los niños, los mediadores, y el proceso lector, no solo ligado este último a la lectura del libro, sino que estas interrelaciones producen otras lecturas aparte de la textual (que integran los gestos, las voces, los movimientos, los sentimientos) tanto de quienes leen como de quienes escuchan.

La última investigación realizada fue un proyecto pedagógico desde la oralidad en la escuela rural el Corso, las unidades analíticas que se trabajaron fueron la oralidad y su

relación con la ruralidad, con el propósito de darle valor a la expresión oral para reivindicar la voz de los niños como actores protagónicos de su propia experiencia educativa. La metodología empleada fue la observación participante y las técnicas utilizadas fueron los diarios de campo y las fotografías. Entre los hallazgos encontrados se resaltan la importancia de la palabra como herramienta de interacción social y cultural, de igual forma la oralidad como un acto social, un proceso consiente, basado en la expresión oral y la palabra compartida para tejer relaciones. Otro de los hallazgos tiene que ver con la palabra como una forma de representar la realidad en el plano de lo simbólico y finalmente para el niño el hablar es tan importante como el actuar. Con esta experiencia se lograron generar condiciones para potenciar la oralidad de los niños y las niñas a través de ambientes de socialización.(Ferla. A, Gutiérrez y Jiménez L, 2013)

En este sentido, la tesis plantea que “un lector no es tan solo una persona que sabe decodificar los signos alfabéticos, sino un individuo que ‘sabe’ que los signos, alfabéticos u otros, pueden ser entendidos y comprendidos”. (Ruiz, 2009, p.31).

De acuerdo con las investigaciones presentadas y basadas en las prácticas de lectura se procede a realizar el análisis de los elementos relevantes que dan cuenta de las maneras como se aborda la lectura en las mismas.

En buen número de las investigaciones revisadas se hace un reconocimiento de los programas que promueven la lectura, teniendo en cuenta las diferentes dinámicas y propuestas generadas a partir de cada programa, ya sea en escenarios educativos formales o no formales, pero lo importante es que se evidencia el trabajo que se ha venido haciendo para vincular a los niños y niñas con la lectura.

De igual manera se hace gran énfasis en la existencia de diferentes estrategias literarias, tales como los cuentos, los libros álbum, los juegos de palabras, los cuales se constituyen en múltiples posibilidades que se han creado para la promoción de la lectura y que enriquecen esta práctica y como tal la experiencia de quienes la vivencian.

De otra parte, los resultados y los hallazgos de algunas de las investigaciones evidencian que los niños y las niñas entran en contacto con la lectura desde muy temprana edad, tanto por los intereses implícitos que tiene la sociedad de alfabetizar, como por las necesidades y vínculos que ellos crean naturalmente con la lectura y no solo al llegar a la escolaridad.

Las experiencias que los encuentros con la lectura generan, en términos del lenguaje usado, la construcción de significados, la apropiación de roles, el desarrollo de la imaginación, las habilidades de escucha, concentración y comunicación entre el lector y el texto; el seguimiento de secuencias espacio temporales, la diversión y el enriquecimiento de vocabulario en general, configuran procesos que son de vital importancia para fortalecer el encuentro de los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con su cultura.

Se reconoce la existen diversas formas de lectura basadas en los gestos, las voces, los movimientos, los sentimientos, las interpretaciones, las intenciones comunicativas y, además, las experiencias desde las que el sujeto lee y construye saberes y subjetividades.

Desde esta mirada los datos, las experiencias y las posturas presentadas en las investigaciones, nos permiten concluir que la lectura, como práctica, se hace más enriquecedora cuando no se fragmenta ni se apresura su aprendizaje buscando la alfabetización formal sino, por el contrario, se aborda globalmente y se construye el proceso

paso a paso, además de reconocer que los encuentros con la lectura promueven vínculos afectivos, entre los mediadores y los niños y niñas.

Por otra parte, es necesario mencionar que, a lo largo de todas las investigaciones, se hace gran énfasis en el libro como único instrumento que permite ser leído y no se explicita acerca de la lectura de la realidad como tal de la cual hacen parte el niño y la niña. Es decir: pueda que el libro inspire historias que hablan de situaciones cotidianas, pero esa es tan solo una forma de lectura. No es la única. Se leen también la realidad, el día a día, las vivencias cotidianas, el contexto, las personas, sus expresiones, las situaciones, el paisaje, etc. y su relación con la manera como el niño y la niña se constituyen como sujetos culturales.

2.3. Justificación

Es importante en primera instancia comprender que leer es una de las prácticas más importantes que el ser humano desarrolla en su cotidianidad de manera continua y vivencial a lo largo de su vida. Una lectura que no necesariamente va ligada al hecho de saber codificar o decodificar palabras, sino que, por el contrario, confluye en la construcción de significados que los sujetos le otorgan a su experiencia desde la realidad de la cual hacen parte.

En este sentido y de acuerdo con lo revisado e investigado acerca de las prácticas de lectura, se encuentra que la tendencia investigativa está enmarcada en la lectura por el libro; por esta razón nos interesa abordar, en la investigación, otras posibles formas de lectura que se dan paralelamente a la lectura del código formal y que cobran un valor muy importante en la vida de los sujetos y, más aún, cuando estas formas de lectura contribuyen a la constitución del niño y la niña como sujetos culturales.

Porque cuando el sujeto lee se conecta con la realidad de la cual hace parte y este proceso requiere un esfuerzo de reflexión e interiorización para lograr hacer una interpretación de aquello que lee, sin reducirse a una actividad de desciframiento de códigos.

Por esta razón, el acto de leer se constituye en un proceso mediante el cual los niños y las niñas, a partir de las situaciones diarias, construyen significados en referencia a dichas experiencias y en donde sus puntos de vista, sus opiniones, apreciaciones, sentimientos y saberes constituyen un marco desde el cual ellos y ellas producen subjetividades.

De ahí la importancia de establecer las condiciones que posibiliten la creación de ambientes educativos que enriquezcan las prácticas de lectura que hacen los niños y las niñas en el primer ciclo de escolaridad sede El Hato de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre.

Para que, de esta manera, las prácticas de lectura que se llevan a cabo en la institución puedan tomar nuevos sentidos y horizontes en relación con los procesos pedagógicos que las sustentan y, en esa dinámica, lograr comprender con mayor profundidad todos los aspectos y elementos que se hacen presentes en el acto de leer.

La finalidad de todo lo anterior es hacer un análisis crítico de lo que significa el acto de leer; sobre todo de leer el mundo a través de la palabra y que con ello también sea posible leer las acciones, los gustos, los deseos, los sueños y los sentimientos de los niños y niñas desde sus modos de ser, estar, actuar y comprender ese mundo.

2.4. Pregunta

¿De qué manera el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura influye en la constitución subjetiva de niños en un contexto rural?

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar las condiciones de posibilidad para el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura, que favorezcan la constitución subjetiva de los niños y niñas de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada sede El Hato.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar en la política educativa e institucional, las disposiciones referidas a las prácticas de lectura en educación inicial en lo relativo a los contextos rurales.
- Elaborar un diagnóstico educativo que revele las condiciones actuales en las cuales se desarrollan las prácticas de lectura, en la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre sede El Hato.
- Establecer las condiciones de posibilidad para el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura, que favorezcan la constitución subjetiva de los niños en la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre sede El Hato.

4. Marco teórico

De acuerdo con el problema formulado y el propósito del estudio, a continuación, se presenta el modelo de análisis (figura 1), que da cuenta de las primeras decisiones epistemológicas que guiaron la investigación, de la perspectiva teórica. Por consiguiente, se trabajan tres grandes categorías. Estas categorías son, constitución subjetiva, ambientes educativos y prácticas de lectura, con las subcategorías de educación rural y educación del niño y la niña.



Figura 1. Diagrama del modelo de análisis.

El modelo de análisis contempla como eje central del estudio al sujeto infante desde la perspectiva de los estudios culturales. En los vértices del lado derecho del hexágono se ubican tres categorías que forman un ángulo analítico que permite tener una visión panorámica de

las políticas sobre las prácticas de lectura en la educación del niño y la niña, de la identificación de las condiciones actuales en que tienen lugar las prácticas en el contexto educativo y de las posibilidades de enriquecer dicho contexto. A este ángulo, le corresponden los objetivos uno y dos del presente estudio; con ellos se hace un reconocimiento de la cultura adulta desde los aportes del Plan Decenal de Educación del MEN y de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia. Lo anterior configura el sentido de la educación inicial y de las prácticas de lectura en la misma, desde la política pública para la primera infancia y el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial promulgado por el Distrito Capital de Bogotá, con los fundamentos técnicos y la estrategia de atención integral a la primera infancia (fundamentos políticos, técnicos y de gestión).

En dicha panorámica se incluyen, también, las condiciones para enriquecer el ambiente educativo por medio de las prácticas de lectura y se establece la importancia de la transformación del ambiente educativo con la participación de docentes, padres y estudiantes.

En los vértices del lado izquierdo del hexágono, se ubican las categorías: constitución subjetiva, prácticas de lectura en el contexto rural y ambientes educativos. De esta última se desprenden las subcategorías de educación rural y educación del niño y la niña.

Este ángulo de análisis permite explorar y definir las condiciones de un contexto educativo determinado en el que es posible enriquecer los ambientes educativos a través de prácticas de lectura y contribuir, con ello, a la expansión de la subjetividad del niño y la niña que habitan y se constituyen en un contexto rural. A este ángulo corresponde el objetivo tres y con él afloran la voz y actuación de los niños y niñas en una negociación permanente entre la cultura que producen ellos y ellas y la cultura adulta que los reconoce como sujetos culturales.

Como se explicará en el marco metodológico, lo que se afirma es que lo participativo del estudio está representado en la perspectiva en la cual se conciben los ambientes. De esta manera el proyecto no se traduce en una intervención del contexto educativo para los niños y niñas, sino a partir de ellos y ellas. Las voces de los niños y las niñas se recogen por medio de los relatos de vida y con ello las narrativas que de allí surgen.

4.1. Categoría Constitución subjetiva

La categoría de la constitución subjetiva hace referencia a las maneras como los niños y las niñas se incorporan a la cultura en una sociedad a la que se dice que pertenecen para romper la determinación social de los modos de entrar a la misma.

En primera instancia se presentan las maneras como el sujeto infante puede llegar a ser determinado por todos aquellos elementos culturales predominantes en la sociedad tales como la industria mercantil referida principalmente a los juguetes, la industria cultural del cine, entre otras, a través de los procesos de subjetivación. Luego se presenta la categoría desde la perspectiva de estudios culturales mediante la cual se conciben los niños y las niñas como sujetos, sin lo cual no podría darse su constitución en el marco de la tensión entre las culturas que les son propias y las de la sociedad que encarna la cultura adulta.

4.1.1. Procesos de subjetivación en la sociedad

A lo largo de la historia las instituciones sociales entre las que encontramos la familia y la escuela, han generado los procesos de socialización y control. Y en las sociedades globalizadas, dichos procesos, están determinados por las industrias privadas tales como: la industria textil, la industria del juguete, de las golosinas, del shopping, del entretenimiento la

cual incluye la televisión, el internet, el cine, los celulares y, en sí, los medios de comunicación que directa e indirectamente influyen en la vida de los sujetos.

En este sentido, la constitución subjetiva del niño y la niña en las sociedades globalizadas está apoyada en las industrias culturales, pero no determinada por esta exclusivamente; según Bustelo “la subjetividad individual y colectiva de niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva.” (2011, p.60). Son estos, los que hoy en día, a través de programas de entretenimiento y publicidad se encargan de fijar modelos aceptables en ellos, definiendo los estilos de vida de los niños y las niñas, además “este poder es ahora biopoder, puesto que reglamenta la vida social desde adentro de cada persona”. (Bustelo, 2011, p. 60).

Por ejemplo, desde la compra de alimentos que, aun no siendo beneficiosos para la salud, se consumen por el poder que ejerce la publicidad sobre las personas, porque presentan los productos con incentivos de imágenes y de objetos adicionales. Son este tipo de estrategias del mercado las que llaman la atención de los usuarios, quienes no se preguntan qué tan bueno puede ser el producto ni reflexionan sobre ello; y además, a la industria lo que le interesa es la venta de los mismos y las ganancias que pueden dejar.

Sin preocuparse por la salud de los consumidores, estas industrias no solo proporcionan productos, sino que además moldean al niño que consume, vendiendo a través de los productos, ideales acerca del sujeto que se quiere formar. Por esto “más que un producto lo que se vende es un estilo de vida asociado al producto” (Bustelo, 2011, p. 69).

Es decir, de alguna manera se impone un estilo de vida ligado a la competencia y con ello al éxito y al triunfo, lo cual hace que los actores sociales olviden valores como la humildad

y la sencillez y predominen los valores capitalistas y la materialidad económica, que se traduce en el éxito económico de las empresas privadas que operan bajo la lógica de la ganancia. Así se constituye el biopoder, una forma de subjetividad consumista, (Bustelo, 2011).

4.1.2. Industrias capitalistas que impulsan el consumo

Uno de los ejemplos más imperantes respecto al consumo y su influencia en los estilos de vida de algunas sociedades es Disney que resulta ser “un ícono del aparato biopolítico, que, sin duda, representa la cultura norteamericana.” (Bustelo, 2011, p. 70). Se presenta como una compañía inofensiva que, además, esconde su carácter de negocio siendo su “estrategia institucional presentarse como una compañía promotora de ideas y no interesada en mercancías,” pero lo único que le interesa es vender toda clase de productos, películas y en general, la distribución de programas televisivos, visitas a parques temáticos dentro de los que encontramos (Walt Disney, Disney Wonder, Disney Magic, Disney Resort de Orlando, entre otros), libros y revistas para niños.

En este sentido “Disney construye una ideología de encantamiento en un mundo libre de desigualdades, sin pobreza, sin conflictos, sin sufrimiento, sin criminalidad, sin guerras y sobre todo libre de la política” (Bustelo, 2011, p. 71) y en definitiva lo único que busca es ser potente a través del incremento acelerado de sus ganancias mediante el consumismo. Por esta razón “la conformación de la subjetividad y en el hecho de que si la infancia es inicio también es pensada como inicio y renovación del capitalismo”. (Bustelo, 2011, p. 69).

Otro ejemplo claro y es la compañía Mc Donald’s, cuyos funcionarios presentan el consumo de sus productos por ejemplo (hamburguesas) como un acto que simultáneamente

beneficia a niños con problemas graves a través de una fundación, pero finalmente los costos de las ayudas son transferidos al consumidor y no asumidos por la empresa; además de que vende un estilo de vida poco saludable, oculta sus cuantiosas ganancias y explotan a sus trabajadores con horarios extenuantes y mal remunerados; estos son algunos de los ejemplos que configuran el sistema capitalista.

4.1.3. Procesos de subjetivación en la familia

En el entorno familiar la mayor preocupación de los padres es la concentración de ingresos, en la mayoría de las ocasiones para sostener una vida digna y en otras para garantizar más oportunidades y posibilidades que la competitividad y la vida misma exigen. Pero lo que si es cierto es que esta situación “se traduce en un menor contacto temporal, entre padres e hijos y dicha temporalidad vacía de vínculos frecuentemente se cubre con un televisor encendido” (Bustelo, 2011, p. 80) “o el amor se transforma en una forma de shopping” (Bustelo, 2011, p. 76).

Es decir, los vacíos emocionales se llenan mediante la compra y el consumo de mercancías que resultan siendo la compañía de los niños y niñas y en muchos casos el esfuerzo que hacen los padres es para satisfacer las necesidades básicas; ni siquiera es para remplazar el tiempo no compartido con objetos, sino porque no alcanza el presupuesto en el hogar. Otras formas de configuración subjetiva en la familia están directamente relacionadas con los hábitos de crianza, la interacción de los niños y las niñas con los adultos cuidadores, las tradiciones familiares y en general todo lo que ocurra en el ambiente en el cual se desenvuelva ellos y ellas.

Considerando lo anterior es posible afirmar con Muñoz (2011) que “Las infancias son una producción biopolítica (...) incorporándolas a los procesos políticos, económicos y sociales, especialmente relacionados con las demandas del sistema productivo de capital constituyéndolos en consumidores y productores del mismo” (p. 23) y así es como el sujeto consumidor sustituye al sujeto cultural, satisfaciendo de esta manera sus gustos a partir de lo inmediato con lo que le ofrece el mercado como ilusión.

Por razones como las anteriores resulta preocupante “el vacío que dejamos como adultos y el vacío que deja la educación; vacío que viene a ser ocupado por los objetos del mercado.” (Medel, 2016, p. 39). Y es en este punto central donde es primordial reconocer que “las infancias ya no son una cuestión de edad; tienen que ver con los usos y costumbres que permita narrarse como sujetos”. (Muñoz, 2011, p. 17).

4.1.4. Visión centro europea de la niñez

Así como los modos diversos de asumirse frente al mundo, en la mayoría de las ocasiones, mediados por intereses del mercado “las infancias se pueden entender como una multiplicidad de sujetos que se caracterizan por sus singularidades productivas y su potencialidad, así como su capacidad de actuar” (Muñoz, 2011, p. 21).

Es importante analizar la noción moderna que se ha consolidado sobre la niñez según la cual “es el resultado de una construcción centro-europea, a partir del siglo XVI que entiende a los niños como ‘objeto de protección’ ocupados esencialmente en jugar y aprender en la escuela” (Muñoz, 2011, p. 17). Desde esta mirada, pareciera que la vida de los niños y las niñas solo transcurriera en el juego y la educación formal, la reflexión sobre la idea de felicidad y la ausencia de deber y conflicto. “La noción clave en la comprensión de infancia

ha sido la protección, que reproduce una relación jerárquica del mundo adulto” (Muñoz, 2011, p. 19). Y por ello la niñez debe transcurrir en función del juego y el aprendizaje escolarizado y “el mejor interés del niño son los adultos ya que, en general, son estos los que deciden y definen “lo mejor” y lo hacen desde el poder” (Bustelo, 2011, p. 109).

En muchos casos se asume una visión de infancia que se ha construido a lo largo del proceso histórico y que enmarca a los niños y a las niñas únicamente desde la escolaridad y el juego. Representación ésta que desconoce lo múltiple de las infancias. Desconoce que como sujetos sociales ellos y ellas están permeados por toda la cultura, por los modos de pensarse a través del tiempo, por las circunstancias que viven en el día a día, por las posibilidades y limitaciones que tienen y el contexto del cual hacen parte, por las formas como socializan. Estos son elementos que nos invitan a pensar que los niños y las niñas no deberían obedecer a un ideal como el que se comentó antes.

4.1.5. El sujeto infante en la perspectiva culturalista

Desde la mirada de Eduardo Bustelo, se hace imprescindible desarrollar una serie de argumentos que permitan comprender por qué la infancia representa el comienzo y sobre todo otro comienzo. Para la biopolítica, la infancia es una página en blanco que hay que llenar y fijar. “En un sentido muy diferente pienso en la infancia como categoría generativa. Por eso la infancia significa comienzo, pero principalmente otro comienzo. En este sentido podemos afirmar que infancia equivale a principio”. (Bustelo, 2011, p. 143). Por tal razón la infancia significa posibilidad, resignificación y lugar activo del niño y la niña en producción de cultura.

Es decir, el ser niño o niña es tener la oportunidad de construir un mundo distinto al de los adultos, en las maneras como se piensa, se es y se está en la realidad y por lo tanto hacia la construcción de otra adultez, con otras visiones y lógicas propias de la vida.

Si se tratara simplemente de una transmisión de generación en generación de todos los símbolos, significados y roles construidos social y culturalmente, entonces se perdería la esencia de ese nuevo ser. Ese ser que, aunque no puede desconocer su legado cultural, tampoco puede apropiarse de todo sin cuestionamiento alguno; necesita una actitud y oportunidades que le permitan explorar su medio para configurarse como sujeto cultural.

En concordancia con los planteamientos anteriores es posible afirmar que la infancia es una categoría social especial cuyo desarrollo se logra durante un tiempo a través de un proceso discontinuo pero interesante. Interesante porque en él ocurren interacciones oportunas como el juego, la cadencia, el ritmo, la imaginación, el llanto, los conflictos, el asombro y la creatividad. En todo ello hay potencialidades que si se aprovechan adecuada y oportunamente pueden generar otro comienzo que sea emancipador de miradas y actitudes que hoy resultan inconvenientes.

La biopolítica pretende el sometimiento del hombre al tiempo sucesivo y lineal, pero de lo que se trata es de la liberación de esa temporalidad. La infancia es la oportunidad del hombre para emanciparse aprovechando el momento inicial para el ejercicio de su libertad. Y todo comienzo es diacrónico o no es comienzo. Por eso, la infancia significa también una interrupción del orden opresor” (Bustelo, 2011, p. 146).

Como la infancia tiene entre sus características la apertura y la libertad no está en su totalidad sometida a un sistema opresor, sino que, por el contrario, tiene la potencia para lograr generar procesos de emancipación y de transformación desde su propia esencia. En este orden de ideas Bustelo (2011) precisa:

La infancia en el mundo está vinculada a ser parte de una sociedad y de su historia, pero, sobre todo, a los dilemas sobre cómo cambiar un orden que la oprime. En este sentido, la infancia es autonomía, pero como principio emancipador en el cual la autonomía individual coincide con la autonomía social (p. 152).

En el párrafo anterior el autor llama la atención sobre un tema importante y propio de todos los niveles de la educación y, en particular, de la primera infancia: la autonomía y su

relación con los escenarios que potencian la participación y por ende el lugar que ocupa el niño y la niña en su contexto socio cultural. En los primeros años de vida es posible entenderla como un proceso por el cual los niños y niñas desarrollan progresivamente su conciencia y su subjetividad. Con la autonomía progresiva, la infancia puede desligarse de control regulador y orden opresor que propone el capitalismo y ella no se puede entender únicamente como la opinión de las infancias, sino que tiene que ver con la experiencia vital de las mismas. “La infancia desarrolla su subjetividad como liberación, esto es como la superación del mundo adulto. El adulto se pone en el lugar de la experiencia y desde allí prohíbe, aconseja y, en el menos frecuente de los casos, autoriza” (Bustelo, 2011, p. 148). La autonomía es indispensable para que tenga lugar la emancipación, de un orden biopolítico opresor, pues sin desarrollarla no existen posibilidades de ser creativos para evitar repetir lo que se ha hecho siempre aunque no haya dado los resultados esperados.

Realmente significa el desarrollo de una subjetividad no solo como autodesarrollo sino abierta al otro como modalidad otra de existir (...). Emanciparse como comienzo significa apartarse del poder previo del ‘ya sido’ (...). Su introducción en el lenguaje implica desarrollo paulatino de ‘voz’ pues no hay subjetividad en el silencio. (...) La cuestión de la infancia no es solo un problema de identidad sino principalmente de igualdad, y esto es en principio lo más importante que debería garantizar una democracia. (Bustelo, 2011, pp. 154-159).

La categoría infancia va camino de constituirse como garante de cambio social en la medida en que se propicien y consigan condiciones de posibilidad para leer críticamente su mundo y su realidad.

La relación entre el mundo adulto y la infancia debe darse en un equilibrio de poderes, que permita generar un proceso emancipatorio que trascienda la transmisión de saberes y costumbres y vaya a la experiencia vital de las infancias, de tal manera que la biopolítica no pueda sujetar a los niños y las niñas a una regulación opresiva de su vida; y que ellos y ellas

se inscriban como sujetos políticos y democráticos desde una participación auténtica y con formación ciudadana en el presente.

4.2. Categoría Prácticas sociales de lectura.

4.2.1. Carácter no instrumental

Lo que comúnmente se entiende como lectura está ligado a un proceso cognitivo en el cual el lector analiza un texto, da cuenta de una serie de estructuras encaminadas a la comprensión del mismo a nivel textual, inferencial y/o crítico y en ese ejercicio encuentra la posibilidad de enriquecer su léxico y de analizar y producir otros textos.

Con un enfoque innovador es importante destacar que la lectura debe iniciarse con la observación y comprensión del entorno del niño y de la niña, de lo que puede ver a su alrededor, de todo lo que vive en su cotidianidad, del placer y emoción por una *lectura del mundo* y por la capacidad de emplear y disfrutar el lenguaje como una realidad y una experiencia esencialmente humana y poderosa. La curiosidad de los niños es vital. Ellos son motivados por las diversas experiencias y oportunidades de aprendizaje que se les puedan ofrecer a lo largo de la vida; pero es una realidad que las prácticas de lectura no se inician en la escuela. El niño y las niñas las inician desde sus diferentes contextos, desde los lugares en los cuales habitan, transitan, se involucran y aprenden de un sin número de experiencias cotidianas. Por lo cual:

Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares, por lo cual el aprendizaje de la lectura comienza mucho antes de lo que la escuela imagina y procede por vías insospechadas, ya que existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas, y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 9).

De allí la importancia de involucrar activamente al niño y a la niña en la construcción del lenguaje, en forma placentera y emocionante, teniendo en cuenta todo lo que el medio les

ofrece, sus intereses, estilos, moda, costumbres y tradiciones. De modo tal que sea posible aprovechar estas situaciones para expresar el lenguaje de diferentes maneras, teniendo en cuenta la curiosidad, la pregunta, el poder de participación, y todo el material que a su disposición tienen para hacer del lenguaje algo significativo, a partir de una realidad. Los conceptos anteriores se complementan con otros de dos argentinas, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, especialistas en nuevas formas de enseñar a leer y escribir:

Aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática, como creación original. (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 22).

Las prácticas de lectura desde la perspectiva de Ferreiro Teberosky se conciben con base en el reconocimiento de dos métodos: el sintético y el analítico “sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra y analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p.17).

Se hace referencia al método sintético, cuando se articula la parte oral con lo escrito y la grafía con el sonido; surgen, entonces, diferentes métodos cuyo objetivo es lograr que los niños y niñas aprendan a leer y escribir rápidamente. En esta forma se inicia el proceso lector mecánicamente; la lectura se convierte en algo repetitivo, memorístico, aunque se dé lugar a la lectura comprensiva, acompañada luego de la lectura expresiva, reflejando emociones y una adecuada entonación. “Se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la lectura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen, leer equivale a decodificar lo escrito en sonido”. (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 19).

Es importante destacar las diferentes características del proceso y cómo estas se reflejan en la manera como los niños leen, interpretan y producen un texto; este proceso se ve

identificado de muchas formas y es allí donde se crean conjeturas acerca de cómo aprendió a leer el niño y la niña y qué tan bueno o no, resultó el proceso empleado. Leonard Bloomfield afirma “La principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura” (Bloomfiels citado por Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 19).

Las ideas anteriores hacen pensar que se continúa considerando la lectura inicial como algo mecánico. Es por ello que se resaltan la particularidad y las diferencias entre el método como tal y los procesos empleados para llegar a la adquisición del código y por ende la comprensión y producción del mismo. Es importante reconocer que la lectura como experiencia de construcción de sentido va más allá del método; se trata entonces de entender que este trabajo investigativo enmarca la perspectiva teórica de la lectura en la comprensión y construcción de significados.

Por otra parte, es importante destacar la defensa que hacen algunos autores del método analítico porque permite consolidar un aprendizaje global de las palabras y las oraciones; “no importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 20).

Como puede inferirse de lo expuesto, respecto del aprendizaje de la lectura, se ha presentado una serie de cambios, los cuales parten de unas ideas precisas, con respecto al proceso de adquisición del lenguaje partiendo del número y variedad de palabras que el niño y la niña pudieran usar en una situación propuesta.

Es importante destacar que el número de palabras que el niño o la niña pueda expresar no será suficiente sino está determinado por una producción de las mismas que le permita

conseguir una lectura integrada y producir una intención y un lenguaje que comunica al niño con el contexto en el cual se está desarrollando. Cuando se tenga en cuenta el contexto como punto de partida para el inicio de un proceso, la mirada y el trabajo con los niños y las niñas tendrán un valioso significado transformador. Es el niño que no recibe el lenguaje fragmentado, sino que lo incorpora de manera única e integral a su vida cotidiana. El niño “reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio”. (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 22).

Por medio de diferentes procesos transversales relacionados con su diario vivir, el niño y la niña deben comprender, relacionar y adquirir el lenguaje y todo lo que este trae consigo de una manera natural y verdaderamente significativa. Ellos y ellas son “sujetos que aprenden básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construyen sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organizan su mundo” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 29).

Es importante destacar que la forma como el niño y la niña dan cuenta del mundo se basa en todo lo que observan, lo que interpretan, lo que leen de su entorno; todo esto lo analizan, a través de la palabra, del dibujo, de los gestos, de las miradas, de los comportamientos, de la socialización y todo lo que con ello pueden comunicar. Por otra parte, se valen de otros momentos y medios a través de la lectura cotidiana para darle significado a todo lo que los rodea, y que por medio de esta lectura analizan y configuran sus experiencias y subjetividades. Por ello se resalta que “un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc, en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 32).

De igual forma teniendo en cuenta las posibilidades y oportunidades que se le brindan al sujeto para permitirle interactuar, significar, interpretar y comprender el mundo.

Desde muy temprana edad el niño y la niña tienen un acercamiento a la lectura y lo demuestran de muchas formas. En ocasiones solo ojean los textos, disfrutan los dibujos, se enternecen y se identifican con los personajes; sueñan, realizan gestos o imitan. Estas son algunas formas de interacción con la lectura que hacen de esta un mundo mágico para ellos. Es allí donde “la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 83).

Teniendo en cuenta las diferentes propuestas e iniciativas para realizar con los niños y niñas es importante destacar aquello que para el infante es significativo y que considera como “actos de lectura” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p.211). Por una parte, está el proceso que vincula al niño con la mirada que le puede brindar al contexto, a las imágenes de un texto, al análisis de las mismas, guiadas por su voz, a la lectura de sus mismas narrativas y creaciones. Un niño que debe interactuar con su entorno y con todo lo que este le proporciona y realizar una interpretación de todo ello; en esas condiciones:

No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo (Ferreiro y Teberosky, 2005, p.29).

La ideología dominante hace que prevalezca el interés por el dominio del código alfabético desde las diferentes propuestas instrumentales que surgen del aula y de un programa preestablecido para los mismos. Las clases se planean con la intención de abarcar temas y contenidos, lo cual de una u otra manera resulta alterando la realidad que viven los

niños; por ejemplo, si se comparan los temas con sus condiciones de vida que en muchas ocasiones resultan ser precarias. Es allí donde:

Los contenidos ideológicos de la clase social dominante no sólo se transmiten en las lecciones de historia o geografía; no solo se deslizan en las páginas de los libros de lectura. Incluso en la transmisión de las nociones aparentemente “neutras”, en las ramas aparentemente menos “ideologizadas” de la enseñanza, como en la presentación del código alfabético, la ideología hace su aparición. (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 316).

Es pertinente destacar, también, la importancia que tiene el respetar y hacer válidas las raíces lingüísticas que traen los niños, desde su contexto familiar, cultural y social; ya que “no hace falta cambiar los materiales sino permitir a los niños leer de la manera en que hablan. De nada sirve cambiar sólo los materiales cuando lo que hay que cambiar es la concepción del proceso” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 329).

4.2.2. Carácter crítico de la lectura de la realidad

Las prácticas de lectura además de permitirle al niño y la niña relacionarse con el mundo que les hace ser, también pueden asumirse como la oportunidad para descubrir en el contexto educativo y familiar, las diferentes posibilidades de acercamiento a la lectura de una manera creativa, divertida, de modo que en el caso del contexto académico el maestro brinde propuestas y espacios llamativos en los cuales se configuren unos procesos de pensamiento, que lleven al niño y a la niña a la construcción del lenguaje y sus narrativas en un contexto significativo, teniendo en cuenta que estas expresiones orales se traducen de manera simultánea en la escritura, por medio de representaciones de grafías acompañadas de dibujos o símbolos, por lo tanto se reconoce que el lenguaje se da por medio de la comprensión y producción de significados, y a su vez potenciando con ello habilidades de expresión oral y escrita.

Por otra parte, para el maestro este proceso debe ser continuo, constructivo y reflexivo. Los niños son sujetos capaces de leer a partir de toda su realidad; leen las personas, leen los entornos, leen el día a día, pero, sobre todo, leen el contexto en el cual gira su propia vida.

Las prácticas de lectura crítica y creativa se centran en una democracia, en la cual el niño y la niña son sujetos principales que interactúan en un contexto determinado, en un lugar que hace de este sujeto un ser único. El maestro debe estar en capacidad de armonizar los ambientes educativos y trabajar significativamente para aportar a la constitución subjetiva de los niños y las niñas, teniendo en cuenta las diferentes posibilidades y las transformaciones que les puede brindar y construir con y para los niños y las niñas. Es por ello que:

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento- transformación del mundo y conocimiento- transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos. (Freire, 2004, p. 17).

Por otra parte las prácticas de lectura deben tener una mirada que favorezca un coprotagonismo, donde el educando va de la mano con el educador, formando así un equipo cooperativo, involucrado con los diferentes retos y exigencias del medio en el que se encuentren, una travesía que lleve a los niños y niñas y al maestro a un ir y venir por los diferentes escenarios y a su vez las oportunidades que estos brindan en la visión y lectura de su oralidad, del contexto y del mundo como tal, en el que están inmersos los niños y las niñas. Es así como:

El educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. (Freire, 2004, p. 54).

Los niños y las niñas se involucran de manera espontánea con todo lo que los rodea, crean un sin número de vínculos, desde diferentes escenarios en un contexto inmediato y mediatizado, donde son capaces de construir el conocimiento inmerso en ellos, darle un sello personal a cada acción y a cada momento que se desprende de los mismos. “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.” (Freire, 2004, p. 94).

La escuela y todas las oportunidades que ella provea serán el puente, el vehículo para que los niños y niñas cuenten con mayores posibilidades y oportunidades enriquecidas para constituirse como sujetos culturales, lo cual se construye de manera colectiva y teniendo como premisa principal el cambio, la transformación de la escuela y de las diferentes prácticas, que como docentes se planean para generar en los niños y las niñas, interés, curiosidad, versatilidad, y nuevas formas de construcción.

El niño y la niña van ganando autonomía cuando saben leer el mundo, cuando se sumergen en la realidad que los rodea y de la cual en ocasiones son protagonistas o simplemente al observan desde su cotidianidad; cuando son capaces de crear vínculos muy fuertes con la misma y producir sus propias narrativas e ilusiones respecto de lo que los rodea. Al respecto Freire (2004) afirma: “En la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo “entendía” en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo” (Freire,2004, p. 99).

En la interacción del niño y la niña con los otros se constituyen como tales. Eso sucede cuando están con el otro y con él, en forma autónoma, configuran y producen significados de las experiencias que viven, interpretando la realidad, es decir: interpretando lo que ocurre a

su paso. En estos procesos se pueden evidenciar sus grandes habilidades y hasta una propuesta frente a lo que viven. Freire (2014) expresa el papel del educador:

El proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizado, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación del lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. (p. 104). Desde el principio en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El comando de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizados, y no de palabras y temas ligados a las experiencias del educador. (p. 117).

Por otra parte, desde la mirada convencional, el dominio del código se alcanza gracias al educador; en cambio la lectura de la realidad y de la palabra están concebidas como una relación dialógica en la que prevalece la forma como los alfabetizados producen experiencias en un marco de interpretación compartido. Este no excluye al educador, por el contrario, lo implica y lo compromete.

4.3. Categoría Ambientes educativos para la lectura diversificada, estimulante y renovadora.

4.3.1. Ambientes educativos como escenarios de cuidado, crianza y acogida

Un ambiente educativo, es una creación basada en los sentires de los niños y las niñas acompañados de un trabajo cooperativo, de la mano del adulto donde se da un coprotagonismo. Es un medio que permitirá transitar de una manera libre, creativa, única, donde los niños y niñas son los verdaderos protagonistas y se crea un vínculo entre ese ambiente, ellos y ellas y lo que pueda suceder allí según las diferentes emociones, sentimientos, comportamientos, aciertos y desaciertos a los cuales se enfrenten diariamente. Es por ello que:

El diseño de ambientes es un encuentro consentido entre niños y maestros, porque en el diseño de ambientes, ocurre un cambio de perspectiva, implica una escucha sensible de lo que el niño dice,

hace, imagina y juega, en el que se da una intervención indirecta del docente al pensar como diseñar los ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. (Durán y Martín, 2016, p.65).

Entonces, los escenarios y los ambientes pensados por los maestros para los niños y las niñas deben permitirles un desarrollo de capacidades y habilidades que los sumerjan en un mundo de imaginación, de creación, de socialización con el otro. Donde se les dé prioridad a sus necesidades, desde los verdaderos intereses. De este modo: “Es un encuentro, un dialogo que se va alimentando con el uso y transformación del ambiente que hace el niño; el docente en el ambiente está atento a lo que ocurre, acompaña, observa e interviene de una manera sutil” (Durán y Martín, 2016, p.65). Este ambiente debe estar caracterizado, por un muy buen diseño, que permita la interacción de los niños y niñas, y que sea para ellos y ellas el lugar en el cual surgen sus más íntimos y nutridos pensamientos, expresiones, sentimientos, vínculos, y sucesos; un lugar muy llamativo y acogedor.

El cuidado y aprendizaje de los niños y niñas, debe entonces satisfacer sus necesidades de juego, de afecto, de alimento, de cariño, de compañía, de desarrollo, de abrigo, de calor humano, de consuelo, de crecimiento, de oportunidades, de competencias, de desarrollo de habilidades; debe estar marcado por una transformación del ambiente y de todo lo que ello implica. Por eso “Hay un permiso para romper con la estructura, constituyendo nuevos saberes y quehaceres, tanto en los niños como en los docentes. Supone admitir un cambio en el espacio que tiene un orden establecido” (Durán y Martín, 2016, p.65).

De allí la importancia de los escenarios de crianza, como los lugares en los cuales el niño pasa y vive la mayor parte de su tiempo y en donde “aprende” a comunicarse, a interactuar, a jugar, a resolver conflictos, a construir conocimiento. Este lugar debe, entonces, proporcionarle todas las condiciones para que estos procesos se den o para que definitivamente

no se den. “Los escenarios de crianza son, entonces, los lugares donde transcurre la crianza, esto es, los hogares, los jardines maternos como así también otros contextos que habitamos adultos y niños en un juego de interacciones permanentes” (Violante, 2008, p.56).

Se hace pertinente tener la mirada puesta en estos escenarios, en los cuales, en ocasiones únicamente se avanza hacia estándares y procesos de competencia, queriendo darle lugar a unas prácticas guiadas por programas normalizados, que pretenden que los niños y las niñas sigan unos parámetros y adopten unas conductas, sin ser mediados por sus verdaderos intereses y potencialidades. Al respecto Violante (2008):

Propone pensar un espacio con diferentes tipos de objetos que inviten a diferentes acciones que permitan que el deambulador deambule, que participe por momentos de juegos de construcción apilando bloques: de juegos de arena: “hacer lluvia”, meter, colar, dejar pasar; de juegos de iniciación dramática construyen escenarios de la vida cotidiana, como lavar, planchar, dormir, viajar, pasear y comer. Se trata, entonces, de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones cotidianas. (p.61).

El lugar del sujeto infante en la configuración de los ambientes se da a partir de sus intereses, de sus sueños, de sus expectativas y emociones, acerca de lo que quieren, sueñan y desean construir, los niños y las niñas; dándole protagonismo a su voz, su sentir, sus expresiones, por medio de las narrativas que construyen en cotidianidad. Ellos y ellas son un histórico cultural porque hacen parte de una sociedad y crean vínculos y se deben apropiarse del territorio desde la primera infancia. En la escuela, especialmente, se les da la oportunidad de compartir, involucrarse con el otro, ser parte de un grupo, crear vínculo y de empoderarse de un protagonismo que los hace únicos. Es allí donde cumple un papel fundamental la creación o transformación de un ambiente, donde el niño participa del mismo y cuenta con su propia voz, cuáles son sus anhelos, dudas, curiosidades, expectativas y diseños.

El niño realiza muchas cosas, juega, socializa, imagina, crea y el papel del maestro será entonces, el de transformar ese ambiente, teniendo en cuenta las diferentes sugerencias e intereses de los niños y las niñas, por lo cual “El ambiente es el protagonista dice, habla, provoca y el adulto con su presencia reconoce, anima, y sostiene afectivamente las exploraciones y juegos de los niños y niñas, no se mantiene al margen, indiferente frente a lo que sucede” (Durán y Martín, 2016, p.66).

Tanto en la familia como en la escuela existen muchas relaciones de poder que deben ser fracturadas, en ellas el niño y la niña no tienen voz para participar y tomar decisiones relacionadas con su desarrollo y con la creación de ambientes enriquecidos. Todo lo que se hace se basa en programas preestablecidos que no dan cuenta de las verdaderas necesidades de los niños y las niñas. Para lograr una transformación: “La inversión pública en programas y proyectos para la niñez es una prioridad, en tanto significa la afectación positiva y propositiva de los potenciales con los cuales una sociedad puede contar para sus transformaciones estructurales y culturales” (Acosta, Pineda, 2007, p.156).

Desde los estudios culturales de la infancia, se puede tener una mirada de las formas como los niños y niñas viven, configuran y transitan por una cultura, produciendo significados de las experiencias que viven, interpretando la realidad a la luz de dichas significaciones, por lo cual no solo apropian la cultura, sino que la producen, en tanto tienen una manera de asumir, vivir, y configurar sus propias representaciones sociales. los adultos son tutelares de los derechos de ellos y ellas; responsables de garantizar el desarrollo de su autonomía progresiva y de los diferentes escenarios y ambientes construidos en un coprotagonismo de adulto, niño y niña. Es por ello que la:

Participación en los primeros años de vida demanda que las instituciones de socialización primaria democraticen sus relaciones, en tanto puedan comprender que es desde la cotidianidad de las interacciones, desde donde se forjan los primeros aprendizajes para su capacidad de incidencia, cambio y transformación. (Acosta, Pineda, 2007, p.158).

Un ambiente enriquecido para los niños y las niñas deben reconocerse como ese espacio innovador, lúdico, el cual les permita desplegar un sin número de emociones, habilidades, encuentros, motivaciones, exploraciones y, lo más relevante, un camino hacia la transformación de los modos de aprendizaje. De allí la importancia del rol del maestro como mediador y promotor del proceso, donde los niños tienen la total participación y voz para la transformación del mismo. Por lo cual:

El diseño de ambientes nos invita a la acción, a la interactividad; el niño no es un objeto que recibe información visual o auditiva, él se implica integralmente en las acciones y vive con plenitud los momentos desde su polisensorialidad e integralidad (Durán y Martín, 2016, p.67).

Un ambiente innovador, armónico, provocador, creativo se ha de tornar en una estructura muy sólida para la educación de niños y niñas. Resulta ser una construcción de momentos, de espacios, dedicados a la niñez, desde el uso del juego como factor inmerso en la vida cotidiana de los niños y niñas. Es por ello que:

El juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística; las experiencias precisamente, en las que el hombre se encuentra frente a la complejidad, en las que encuentra de nuevo la posibilidad de dejarse conducir por el gran motor del placer. (Tonucci, 1996, p. 43).

De acuerdo con lo anterior, la creación de esos ambientes debe ser lo suficientemente fuerte para atraer los intereses y curiosidades de los niños y niñas. Luego “Un lugar bien diseñado tiene sentido, si lo que se percibe es suficientemente interesante para quien se encuentra allí” (Durán y Martín, 2016, p.69).

Los niños y las niñas se apropian de estos escenarios de una manera directa, integrando sus diferentes dimensiones, pensamientos, sentires, emociones, y hacen de estos ambientes, un verdadero espacio de juego, de integración con el otro, de dar prioridad a sus intereses, pero a la vez de compartir y tener en cuenta al otro como parte de su vida, de sus sueños, de sus temores y de sus nuevas creaciones. Con la transformación el ambiente se constituye en un “escenario enriquecido y habitable en el que se tejen relaciones y se construyen vínculos que muchas veces perduran a lo largo de la vida” (Durán y Martín, 2016, p.69).

Es necesaria, entonces, la creación de ambientes muy significativos para los niños, ya que en muchas ocasiones lo que se hace dentro de una institución educativa es “decorar” los salones, los corredores, la entrada a la escuela, pretendiendo que con esto se logre la atención total del niño y, tal vez, la de los padres de familia y la de las personas que visitan el lugar. La idea es construir ambientes muy bien pensados, teniendo en cuenta los sueños, intereses, oportunidades, y experiencias de los niños y las niñas, para que se conviertan en lugares preferidos por ellos, donde disfruten realmente los momentos de soledad y de compañía, donde se permitan el derecho de asumir roles, imaginar, plasmar, inventar, identificarse con estos ambientes como espacios para la constitución del sujeto infante. Como afirman Durán y Martín (2016):

El diseño del ambiente está conectado con la idea de infancia, como una infancia potente, capaz y creadora, el ambiente debe posibilitar precisamente el desarrollo de todo ese potencial, ofreciendo una estructura flexible que contenga y que al mismo tiempo permita transformarlo. (p.70).

Los maestros tienen un reto en cuanto a la creación de verdaderos escenarios que permitan el disfrute total por parte de los niños y las niñas. Escenarios donde no solo se reflejen la voz y los sueños de los niños y niñas, sino que además se les permita transformar sus formas de

construir el juego, de imaginar, de socializar con el otro, y de crear nuevas posibilidades de ver la realidad inmediata. Por esto Montessori (1991) afirma:

La primera tarea de la educadora es el cuidado del ambiente el cual debe preceder cualquier otra preocupación; se trata de un trabajo indirecto y si este no está bien cuidado, no se obtendrán resultados eficaces y persistentes en ningún campo, físico, mental o espiritual. (p.349).

Los niños construyen el conocimiento, por medio de las diferentes y enriquecidas experiencias que viven en el día a día, teniendo en cuenta la exploración, creatividad, creación de vínculos, posibilidad de participar y tomar decisiones, de orientarse los unos a otros, de ver distintos caminos para llegar a una misma solución, de enfrentar el mundo de una manera crítica, apoyados por herramientas proporcionadas por los maestros y la familia. Teniendo en cuenta lo anterior podemos señalar con Montessori, antes mencionada, que la niñez tiene en si:

Un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no solo con la mente, sino con la propia vida. (p. 41).

Según lo anterior es posible puntualizar que la educación de la niñez está ligada a la creación de ambientes innovadores, que les permitan a niños y niñas, una construcción diferente y significativa del conocimiento; esto ligado al juego como puente de inmersión vital en este conocimiento donde el niño es libre de crear y decidir la ruta más compleja o la ruta más simple para llegar a la solución de problemas y a la creación de nuevas alternativas de ver la realidad y de construirse como un sujeto político, autónomo y con un empoderamiento que lo lleve a tomar decisiones importantes para su vida. Porque “El diseño de ambientes está conectado con la idea de infancia, como una infancia potente, capaz y creadora. El ambiente debe posibilitar el desarrollo de todo ese potencial, ofreciendo una

estructura flexible y que al mismo tiempo permita transformarlo” (Durán y Martín, 2016, p.70).

4.3.2. La educación del niño y de la niña

La noción de infancia moderna refiere un sujeto que es educable desde los presupuestos de la industria cultural, la familia y la escuela. Es decir: de acuerdo con los cambios que encarna la socialización cultural y en ella la influencia de las industrias culturales, lo cual hace que la educación de los niños y niñas sea objeto de controversia.

Mientras los estados que se declaran garantes de los derechos sociales establecen políticas consecuentes con sus declaraciones, las grandes corporaciones económicas ven en la educación de los niños y las niñas una oportunidad para influir en la forma como la sociedad los asume, los trata y protege. Morales (2018) expresa su crítica así:

Nuestro sistema capitalista y patriarcal, adosa a una cultura fuertemente adultista que resalta los valores que se asocian a la adultez (racionalidad, competencia, capacidad) y desprecia todo aporte del mundo de los niños, colabora en sostener y consolidar ese estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que resultan condenadas las nuevas generaciones (p.47).

La infancia moderna nació en la escuela con un discurso que definió estadios. El niño y la niña necesitan un trato particular y homogéneo, con el que todo se normaliza bajo unos estándares generales para todos. Estamos en una lógica de infancia postmoderna, lo cual implica, un infante consumidor, entrando en diálogo con la infancia consumista, donde la tecnología y lo material juegan un papel importante para ellos; donde la ausencia de los padres es evidente y por tanto el acompañamiento hacia ellos lo brindan los medios.

Es por ello que las industrias generan productos culturales y educativos como material didáctico, programas de intervención, cursos virtuales y material lúdico los cuales sugieren un lugar establecido en la educación, para el maestro y para el niño, concibiendo la educación como una reproducción cultural.

El niño posmoderno es el niño mediado por el consumo, que borra las fronteras en el adulto y el niño. Por lo cual “Una nueva sociedad requiere de la grandeza y sabiduría de adultos que asuman que necesitan a los niños para la emancipación de la condición humana” (Morales, 2018, p.48).

Es así como la infancia es un constructo social que se va moviendo, y a su vez se da el reconocimiento de la misma, por lo cual la participación y la inclusión, la comunicación los juegos son vitales en el proceso de su desarrollo.

Antiguamente se mantenían prácticas culturales que afianzaban el empoderamiento de los niños. Actualmente se pone en contraste estas prácticas con la ciencia. De esta manera en los primeros años de vida, el infante no cuenta con directrices ni programas establecidos que le indiquen qué y cómo hacer las cosas. Es allí donde surge la actividad más poderosa y significativa de todas: el juego.

Desde la primera infancia se construyen todas las subjetividades. El niño complejiza sus capacidades y hace de ellas algo significativo con el entorno en el cual se desenvuelve. Es por ello que Tonucci (1996) plantea lo siguiente:

Los niños se comportan de manera completamente diferente. Viven sus desplazamientos como una sucesión de momentos presentes, cada uno importante por sí mismo, cada uno digno de una parada, de una sorpresa, de un contacto. Y entonces los tiempos se alargan, los bolsillos de los niños se llenan de piedras, de hojas, de papeles, y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos. Y todo está junto: lo hermoso, lo nuevo, lo general y lo particular. Y esto suele ser causa de incompreensión por parte de los mayores que recomiendan neciamente: “No te

detengas a cada momento!”, “No pierdas el tiempo!”, sin darse cuenta de que es precisamente perdiendo el tiempo como nos hacemos mayores. (p. 76).

La infancia constituye una oportunidad de alcanzar procesos de emancipación, desde los propios escenarios en los que participan, teniendo muy presente el juego como vínculo principal de desarrollo. A partir de estos escenarios los niños y las niñas transitan y dejan huellas, las cuales muchas veces son inolvidables. Es por ello que el “Juego libre implica autonomía, reencontrarse solos, libres de control, con la posibilidad de afrontar el propio riesgo y así experimentar la satisfacción del problema resuelto, de la dificultad vencida.” (Tonucci, 1996, p. 77).

Ahora bien, la educación del sujeto infante se refiere, entonces, al niño que juega y a la vez aprende, donde la complejidad y la sencillez de las cosas le permiten, conocer, explorar su entorno y hacer de él una experiencia significativa para su aprendizaje. En la vida cotidiana es donde se da la alfabetización, es la constructora de imaginarios y de creencias, permeadas por nociones de infancias.

Esas creencias determinan la manera de interactuar con los niños. Jugar, entonces, significa “recortar cada vez un detalle de este mundo: un detalle que comprenderá a un amigo, los objetos, la reglas, un espacio que ocupar, un tiempo de administrar, riesgos que correr.” (Tonucci, 1996, p. 42).

Por otra parte, el cuidado y la crianza no son propias del ámbito de lo privado. Deben ser un espacio en el que los niños sean de todos. Por ende, la base está en las interacciones con el otro. Las prácticas diarias construyen las subjetividades desde las maneras de habitar el cuerpo, desde las relaciones con los mayores, la participación infantil, el desarrollo en el juego, los roles que cada niño y niña asume. Desde la primera infancia estas prácticas son

clave y su mayor valor es el juego ya que allí cuentan “con una libertad total, porque lo que no se puede hacer se inventa” (Tonucci, 1996, p. 42).

Desde los estudios culturales de la infancia ya no se reconoce el niño como aquel inocente que no tiene derecho a la participación. Los niños tienen muchas más capacidades de lo que el adulto imagina. Desde la primera infancia se construyen todas las subjetividades, no es un sujeto en proyecto, son agentes activos, inmersos en una cultura en una sociedad, donde los niños y niñas construyen subjetividades. Es allí donde los adultos son tutelares de los derechos de ellos; son responsables de garantizar el desarrollo de su autonomía progresiva. Es por ello que, en 1996, Tonucci afirmaba:

El niño vive en el juego una experiencia inusual en la vida del adulto: la de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo con todos sus estímulos, sus novedades, su fascinación. (p. 42).

Por otra parte, cuando hablamos de desarrollo de capacidades no solo hablamos de infancia; sin embargo los pequeños se ubican en el centro porque se reconoce a las familias como agentes educativos primarios, donde las prácticas que se agencian deben ir de la mano con todo lo que el niño vive en su contexto diario. Las redes de cuidado están muy atenuadas y la ciudad se vuelve fragmentada. La calle ya no la comparten los niños como antes; hay una sensación de alerta por los supuestos peligros que se puedan encontrar en ella; pero es precisamente allí, donde el niño encuentra la posibilidad de crear, de construir conocimiento y de tener experiencias que le permiten hablar de lo que vive; en la calle está la emoción, está la relación con el otro y con las cosas que el niño explora de una manera natural. Tonucci, en la obra ya citada, afirma:

Es importante entonces que el niño, desde los primeros años, pueda salir solo, asumiendo el riesgo y el placer de abandonar la seguridad doméstica; bajar a la calle, buscar a un compañero, jugar con él, ponerse de acuerdo sobre el juego y sobre sus reglas, correr juntos riesgos proporcionados a sus propias fuerzas, superando obstáculos, afrontando y resolviendo conflictos; volver a casa cansados, tal vez sucios, excitados con muchas ganas de contar lo que los padres no pueden saber. (p.81).

Actualmente los niños se están criando de manera diferente, ya no hablan, ya no realizan manualidades; su comunicación es muy corta y sencilla y el adulto apoya este proceso por medio de los diferentes aparatos electrónicos que le regala al niño, porque considera que esa es la mejor opción para que aprenda y se distraiga.

La educación inicial puede ser considerada como ese primer proceso, único, selectivo y privilegiado en la vida de los niños en el cual está en juego su desarrollo a nivel corporal, emocional, cognitivo, social, espiritual; en fin: el desarrollo de todas sus dimensiones que están interconectadas. Por ello es indispensable proporcionarles los recursos y ambientes necesarios para que su desarrollo sea potencialmente activo, mediado por el contexto en el que se encuentran y por las experiencias que de él puedan surgir. Al respecto Montessori (1957) expresó su visión de este asunto como puede leer en la cita siguiente.

Debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna ser, porque no es un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. (p. 23).

La educación de la niñez gira entorno a una verdadera construcción de ambientes donde niños y niñas gocen, construyan el conocimiento, reconozcan reglas y pautas a seguir para una sana convivencia, teniendo en cuenta la exploración, la creatividad, la creación de vínculos, la posibilidad de participar y tomar decisiones, de orientarse los unos a otros, de ver distintos caminos para llegar a una misma solución; de enfrentar el mundo de una manera

crítica, apoyados por herramientas proporcionadas por los maestros y la familia. Sobre las vivencias que pueden generar los ambientes hay otro planteamiento de Montessori:

Un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despierta en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no solo con la mente, sino con la propia vida. (1991, p. 41).

Los niños y las niñas se integran al ambiente, lo hacen suyo y disfrutan de esos escenarios que proponen desde una realidad inmediata y mediatizada la cual viven diariamente, aprenden de ella, y, en consecuencia, actúan como sujetos cognoscentes incrementando día tras día sus saberes. Las consideraciones expuestas llevan a concluir que el conocimiento de la vida humana debe primar sobre un programa educativo preestablecido que no le dé a dicho conocimiento la debida importancia.

4.3.3. Educación rural

La forma como las teorías educacionales y los lineamientos de política educativa asumen la educación en contexto rural, suelen referirla como una extensión de la educación urbana en tanto, no se tiene un reconocimiento verdadero de la importancia de la educación rural, de todo lo que con ella se transforma, y del vínculo que los niños y las niñas crean a partir de estos contextos educativos.

Es posible conjeturar que esta debilidad ha obedecido a una perspectiva unidimensional que hegemonicamente orientó tanto la política pública educativa como la cultura académica de las últimas décadas del siglo pasado, la cual consideraba, tal como se expresaba en los escenarios del MEN y en las aulas de facultades de educación, que la educación era una sola. (Ramírez, 2015, p.1).

Hoy en día se plantea el concepto de una nueva ruralidad precisamente para alejar la mirada corta, peyorativa de lo rural, ligada al atraso, a la miseria, a la precariedad.

Es por ello que “La diversidad económica, étnica y cultural, fueron generando diferentes escenarios educativos: el campesino, el ribereño, el costeño, el caserío, el pequeño poblado.

A la vez, se generaron escenarios rurales con desarrollo económico desigual” (Ramírez, 2015, p.15).

Durante muchos años una mirada homogénea no tenía presentes las condiciones de los niños y niñas de las zonas rurales, ni su cultura, ni sus raíces. Por consiguiente, los maestros, por medio de programas preestablecidos, reproducían todos los contenidos y maneras de enseñar sin tener en cuenta el lugar rural de procedencia de los niños y niñas. Se dedicaban solamente al aprendizaje de un mismo contenido y forma de enseñarlo, “es más, la ideología de la uniformidad llegó hasta el punto de asumir, prácticamente, un mismo modelo arquitectónico para la construcción de escuelas a lo largo y ancho del país, no obstante, las profundas diferencias climáticas” (Ramírez, 2015, p.2). Queriendo tener un único modelo de enseñanza y aprendizaje para todos, no se tenían en cuenta las diferencias, ni el trabajo con las comunidades, con sus costumbres, sus formas de pensar, de hablar, de entender el mundo, con un lenguaje propio que debe ser descubierto, valorado y aprovechado.

El gobierno Colombiano ha hecho esfuerzos para superar limitaciones como las mencionadas anteriormente. Una primera acción fue la creación de la Escuela Unitaria (EU) para la cual consiguió desde 1961 en apoyo de la Unesco. Esas escuelas se denominaban monodocentes, porque un docente solo atendía los cinco grados de la primaria. Como una acción educativa inicial la (EU) tuvo limitaciones que se trataron de superar con el programa Escuela Nueva. Este programa:

Está basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños

apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura. (Villar, 1995, p. 360)

Con base en los resultados del programa Escuela Nueva el MEN formuló, en el año 2000, el Proyecto Educativo Rural PER para “ampliar el acceso de la población del campo a la educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos y apoyar la formulación de una política de educación técnica” (MEN, 2008, p.1). Los objetivos planteados por este proyecto son pertinentes para atender las necesidades de la población rural, pero, por falta de continuidad en las políticas públicas no se le han asignado los recursos suficientes ni se le han brindado a las instituciones las condiciones necesarias para su adecuado desarrollo.

Ley General de Educación, plantea la necesidad de proyectar una educación Rural pertinente. Bajo este mandato el MEN formuló el proyecto de Educación Rural, El PER, el cual, por la magnitud del problema se ha quedado más como una solución a los desafíos de cobertura, pero poco le ha apostado a los desafíos de calidad con pertinencia. Observando también, que la educación preescolar se ha atendido muy poco y la educación superior no se ha ofertado en el sector. (Ramírez, 2015, p.3).

Se continúan ejecutando practicas estandarizadas, que no tienen en cuenta el contexto del niño y la niña y porque se atiende a la asignación de un currículo basado en programas preestablecidos sin tener en cuenta el entorno donde diariamente se desenvuelven el niño y la niña, un entorno rico en saberes, en experiencias en ambientes naturalmente ricos que le brindan al niño y la niña toda una variedad de significados, vínculos y momentos. Por ello:

Un currículo pertinente para el sector rural debe caracterizarse por ser contextualizado, desarrollar practicas pedagógicas seleccionadas en forma consecuente con las realidades culturales del medio, incorporar saberes populares articulados a los contenidos y ser flexible, tanto en el diseño como en la implementación”. (Ramírez, 2015, p.31).

El fortalecimiento del sector, la solución de sus diferentes problemáticas laborales, de conflicto, de pobreza, son aspectos principales que deben tenerse en cuenta para lograr el desarrollo del país como tal.

Existe una marcada diferencia entre educación rural y la urbana. Se afianzan las prácticas educativas en la parte urbana y se invisibiliza la educación rural con paradigmas y juicios que hacen ver esta educación como algo precario, atrasado y sin valor. Falta reconocer que la educación rural carece de las ayudas pertinentes para que esta realidad cambie. De allí la importancia del compromiso por desarrollar prácticas encaminadas al fortalecimiento del medio rural, transversalizando estos contextos con los diferentes retos educativos y aprovechando al máximo el contexto educativo que ofrece el sector rural.

Le corresponde a la institución educativa planificar su trabajo formativo a partir del reconocimiento de los educandos en la diferencia y apoyarlos en sus procesos de aprendizaje y formación desde sus particularidades, de modo que puedan desarrollar esas potencialidades que vienen de sus respectivas culturas y que terminan contribuyendo al desarrollo de fortalezas para proyectar sus vidas y de estrategias particulares para avanzar en su formación con identidad y propiedad. (Ramírez, 2015, p.20).

Es necesario reconocer la necesidad de trabajar de la mano con la comunidad, teniendo en cuenta sus objetivos, sentires, realidades, concepciones, sueños y sus anhelos y proyecciones para el futuro.

Es importante destacar que el sector rural, nos posibilita la configuración de ambientes educativos, como escenarios de construcción del aprendizaje, donde los niños viven sus más significativas y emocionantes experiencias, de la mano con un sin número de posibilidades de aprendizaje en los diferentes ambientes que propicia el medio. Los niños y niñas del sector rural, cuentan con grandes oportunidades de desarrollo, teniendo en cuenta el potencial del contexto en un ambiente rural. Allí es donde los niños se sumergen en diversas experiencias

y dinámicas no solo con sus pares sino con su familia, vecinos y conocidos, y de esta manera integran diferentes procesos a nivel cognitivo, social y comunicativo. Es donde sus dimensiones humanas se ven estructuradas y direccionadas por una ruta cultural, de gran importancia para ellos.

De esta manera las instituciones educativas pueden contar con suficientes referentes para planificar un sistema de trabajo escolar pertinente; esto es dialógico entre: todos los actores de lo local; la escuela y las demandas de aprendizaje que provienen de las dinámicas del entorno. (Ramírez, 2015, p.21).

La escuela entonces se convierte en un escenario diverso, donde es posible la configuración de subjetividades por parte de los niños y las niñas, en torno a todo lo que allí ocurre, en torno a un sin número de experiencias vividas y planeadas y otras que surgen del momento pero que permiten que estos ambientes permeen en la vida de los niños y niñas y logren el sentido, la eficacia, el trabajo cooperativo y el desarrollo de todo un potencial enmarcado es este escenario de ruralidad, enriquecido día tras día por los moneros que los niños crean en él y por todo lo que el mismo les proporciona. De esta manera:

La cuestión de la calidad educativa también tiene que ver con el concepto de sinergia, ya que éste nos remite a pensar la escuela, no como fin en sí misma sino como medio o instrumento que tiene la sociedad para auto proyectarse de la mejor forma hacia la construcción de un mejor futuro. (Ramírez, 2015, p.29).

5. Metodología

5.1. Diseño Metodológico

El diseño metodológico fue elaborado desde la perspectiva de investigación social planteada por Jesús Ibáñez Rodríguez, quien propone tres niveles en la investigación, establecidos jerárquicamente, los cuales son:

La tecnología (que) nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico). (1986, p.31).

Ibáñez (1986) aborda tres perspectivas de investigación social, la distributiva, la estructural y la dialéctica; en el caso específico de la investigación que se informa en este documento se trabajó desde la perspectiva estructural; “La perspectiva estructural, cuya aplicación más general es el grupo de discusión, aplica la dimensión estructural del componente simbólico: permite decir del lenguaje mediante el lenguaje (investigación de «opiniones»)” (Ibáñez 1986, p.37).

También se usan como técnicas en esta perspectiva la entrevista llamada en profundidad y el análisis de textos. El grupo de discusión fue la técnica más adecuada para el desarrollo de la investigación. En este sentido, el diseño metodológico se implementó buscando esclarecer de qué manera las prácticas de lectura, enriquecen y favorecen la constitución subjetiva de los niños y las niñas del primer ciclo de escolaridad de la sede El Hato de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre. En primera instancia se hizo una revisión de las disposiciones legales referidas a las prácticas de lectura para el contexto rural en la política educativa y en la institucional y luego contando con la participación de la comunidad educativa se elaboró un diagnóstico que reveló las condiciones actuales en las

que tienen lugar dichas prácticas. Con este panorama se establecieron las condiciones de posibilidad para el enriquecimiento, mediante prácticas de lectura, de la constitución subjetiva de los niños y las niñas participantes.

5.1.1. Paradigma de la Teoría Socio Crítica de la Educación

El nivel epistemológico del diseño de la investigación se sustentó en la teoría socio crítica de la educación desarrollada por Habermas y Kemmis. El paradigma Socio- Crítico de la educación, centra su atención y desarrolla sus postulados en torno a la importancia de la transformación de las prácticas educativas, involucrando a todos los participantes del proceso desde una mirada analítica, interpretativa, y reflexiva, que les permita intervenir, con mayor autonomía, en el contexto del cual hacen parte. En el caso específico del proyecto se buscó identificar las maneras en las que se promueven las prácticas de lectura en la institución educativa y su relación con la constitución subjetiva de los niños y las niñas y establecer las condiciones necesarias para promover prácticas de lectura enriquecidas que favorezcan la subjetividad de los ellos y ellas.

“La teoría Educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación” (Carr y Kemmis, 1988, p.143), de modo que logren identificar y superar aquellos obstáculos que limitan el trabajo en las situaciones educativas; teniendo en cuenta que la finalidad de la teoría crítica, como se menciona en la filosofía antigua, era recuperar aquellos elementos del pensamiento social, que encaminaban a los valores, juicios e intereses de la humanidad, y en la medida en que estos se hagan visibles, abran nuevos caminos de pensamiento, reflexión y acción que susciten al cambio y a crear las condiciones necesarias para potenciar y fortalecer los procesos formativos de los estudiantes.

Desde esta perspectiva es importante destacar el pensamiento de Habermas quien elaboró una teoría del conocimiento llamada “teoría de los intereses constitutivos de saberes” en la cual “rechaza cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual puro, cuyo agente se halle en actitud desinteresada” (Carr y Kemmis, 1988, p.147). El conocimiento se forma y se integra, teniendo en cuenta los intereses y los momentos que vive la humanidad a través del tiempo y las diferentes experiencias que surjan.

Para el caso de la investigación referida a las prácticas de lectura y su relación con la constitución subjetiva de los niños y las niñas interesa el saber emancipatorio desarrollado por Habermas y basado principalmente en la reflexión argumentando que “La ciencia social crítica es por tanto, la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional” (Carr y Kemmis, 1988, p.149).

Habermas considera la importancia de una ciencia social crítica, como aquella que le da sustento al entendimiento interpretativo así como de la explicación causal de las cosas. Tiene en cuenta que las diferentes acciones e intenciones que realiza el ser humano están, en muchas ocasiones, sometidas a un factor externo que permite a su vez dominar un pensamiento y actuar bajo ese principio de manipulación. Es por esta razón que Habermas “intenta producir una ciencia social crítica, que sea capaz de demostrar por qué padecen los individuos de autoentendimiento distorsionado y cómo sería posible corregirlo” (Carr y Kemmis, 1988, p.150).

En este sentido una ciencia social crítica es para Habermas aquella que va más allá de la crítica, creando una acción social transformadora, que conlleve a alternativas y miradas diferentes, encaminadas a un objetivo planteado que permita el cambio en la educación,

contando con la participación de los sujetos que hacen parte del contexto y a la vez exige que “los docentes se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y situaciones” (Carr y Kemmis, 1988, p.173). lo anterior con el fin de “producir una teoría unificada del saber, la justicia, la acción y la racionalidad que sirvan como fundamento de una ciencia social con “trascendencia práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p.156).

5.1.2. La Investigación Acción. IA

El segundo nivel en el diseño de la investigación corresponde a la metodología que se empleó para el estudio desarrollado y en este caso fue la investigación acción; para lo cual se desarrollaron los fundamentos claves de la IA y su relevancia en el contexto educativo, en las prácticas pedagógicas y en el ejercicio del quehacer docente.

“La expresión “investigación acción, IA” fue acuñada por Kurt Lewin (1947) para describir una forma de investigación emprendida por grupos o comunidades con el “objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos” (Elliot, 2002, p. 95). Está orientada principalmente a la comprensión de los sucesos y las situaciones que guían la acción humana, en un contexto determinado; reforzando y manteniendo el sentido del bien común.

Uno de los elementos claves de la IA en el contexto educativo es la práctica reflexiva, la cual permite volver sobre las acciones que se desarrollan en el quehacer docente, y analizarlas en el marco de las experiencias que se construyen en el día a día. Se tiene en cuenta que los saberes que se promueven en el contexto educativo no son estáticos; sino por el contrario se

transforman, se enriquecen en la dinámica propia de la realidad y en esa medida las “prácticas sociales se constituyen en actos de investigación” (Elliot, 2002, p. 95).

Esta mirada amplía la dimensión de la docencia, puesto que el docente no es el encargado únicamente de transmitir un saber escolar sino que en el ejercicio de construir saberes conjuntamente se incluyen también las creencias, los valores y las intencionalidades del para qué se quiere llegar a determinados propósitos; es decir, está permeado por los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos del medio en el que se desenvuelve y que configuran su práctica pedagógica.

“Por esta razón las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de IA” (Elliot, 2002, p. 95) que es de gran riqueza, en la medida en que, si se “considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece” (Elliot, 2002, p. 95). Ya que quienes investigan no son necesariamente agentes externos al quehacer educativo; sino son los mismos docentes; es en el ejercicio de su labor en donde encuentran las posibilidades de investigar, mejorar, comprender y profundizar sobre su práctica.

Por consiguiente “La IA se centra en los aspectos problemáticos de la práctica” (Elliot, 2002, p. 96) incrementando de esta manera los conocimientos a disposición de lo práctico y reconociendo que esta forma de investigación “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas

teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”. (Elliot, 2002, p. 24).

Desde esta mirada “el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión de profesor (diagnóstico) de su problema” (Elliot, 2002, p. 24) como primera instancia asociado a la búsqueda de procesos de reflexión, que le permitan ir construyendo una mirada en torno a su problemática.

“Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliot, 2002, p. 24). Ello quiere decir que la comprensión de la situación no impone una respuesta específica, sino que el mismo proceso investigativo va indicando el tipo de respuesta adecuada.

A través de los procesos de reflexión que se van generando en el transcurso de la investigación y según Elliot (2002) en la IA el objetivo de la reflexión consiste principalmente en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación, por medio de la búsqueda de explicaciones y causas que permitan plantear y desarrollar acciones eficaces y sobre todo pertinentes para los sujetos, la situación y el contexto.

Por esta razón la IA no es solo una ciencia práctica, sino que también debe ser entendida como una ciencia crítica dentro del paradigma de la teoría crítica de las ciencias sociales, desarrollado por los miembros de la escuela de Frankfurt.

Ello implica comprender que en la IA “los profesores disponen siempre de un área de libertad en la que pueden seguir mejorando la calidad educativa de sus prácticas en clase” (Elliot, 2002, p. 98) para de esta manera aumentar la autonomía profesional de los mismos, lo que lleva a desarrollar su comprensión y despertar su conciencia mediante procesos de

reflexión. Por esta razón “la teoría crítica y la práctica se consideran mutuamente constitutivas y relacionadas de forma dialéctica” (Elliot, 2002, p. 122) mientras que En la “ciencia positivista” la teoría se desarrolla y se valida con independencia de la práctica” (Elliot, 2002, p. 122).

De acuerdo con los anteriores planteamientos se puede considerar que cuando la investigación acción se lleva a cabo con suficiente profundidad puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus “implicaciones políticas, y por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo” (Elliot., 2002, p. 179).

5.2. Técnicas Utilizadas

Jesús Ibáñez ha destacado que lo central de la investigación cualitativa es la utilización del lenguaje como representación simbólica de la comunicación social, del mundo subjetivo de las creencias, valores, motivaciones, deseos y significados que caracterizan a los hechos sociales. (Mejía, 2002, p. 221).

Esa utilización del lenguaje permite construir o reconstruir las estructuras desde las que se fundamenta y sostiene la acción social.

“En esas condiciones el lenguaje es instrumento y objeto de estudio. El lenguaje como instrumento corresponde a las técnicas de producción de datos que se diseñan mediante” (Mejía, 2002, p. 221) los relatos de vida, los grupos de discusión y el análisis de contenido.

La primera técnica utilizada fueron los grupos de discusión “que se constituyen en un espacio metodológico construido para investigar subjetividades, significaciones, ideológicas presentes en un colectivo” (Boetto y Pérez, p.67).

Es importante resaltar que la clave del desarrollo de la temática en el grupo de discusión, es la conversación entre los participantes buscando llegar a consensos y teniendo en cuenta

que “Para que el diálogo sea posible, deben reunir ciertas condiciones los sujetos (que dialogan) y los objetos (sobre los que dialogan): los sujetos deben estar en relación simétrica (deben poder intercambiar su papel de sujeto de la enunciación” (Ibáñez 1986, p. 45).

En suma: el grupo de discusión nos permitió “localizar y revelar una vivencia colectiva, observado los comportamientos y las producciones compartidas socialmente” (Boetto y Pérez, p.68); es decir, “cuando el investigador estudia discursos sociales estará interpretando los significados culturales intersubjetivos y simbólicamente representados a través del lenguaje” (Boetto y Pérez, p.67).

La segunda técnica utilizada fue la de los Relatos de Vida que se comprenden como “una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto, el objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida” (Martín 1995, p.47) sino que sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún cuando es de carácter cualitativo. En este sentido los relatos de vida sirven para traducir la cotidianidad de las personas en palabras acompañadas de gestos, símbolos, y anécdotas que ayudan a comprender acciones y situaciones de la historia personal de cada sujeto y de su relación con la historia social.

La tercera técnica utilizada fue la grabación: “los apuntes de campo del profesor no pueden recoger los aspectos de los que él no es consciente” (Elliot, 2002, p. 137) Mientras que las

Grabaciones si pueden hacerlo, y proporcionan a los profesores valiosos datos, sobre su propio comportamiento y el de sus alumnos por eso mismo les ayudan a tomar conciencia tanto de sus propias acciones como de las respuestas de los alumnos a las mismas.” (Elliot, 2002, p. 137).

La cuarta técnica utilizada fue el análisis de contenido. Esta es una herramienta que consiste, según Ruíz, (2006) en analizar el contenido desde tres niveles, el primero de ellos

el superficial y hace referencia a la descripción de la información, el segundo es el analítico mediante el cual se clasifica y ordena la información para construir las categorías de análisis y el tercero y último nivel es denominado interpretativo es a través del cual se hace la comprensión y constitución de sentido “para construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos” (Ruíz, 2006, p. 46). Este proceso le permitió a la comunidad investigada y a los investigadores tener una visión de las concepciones, acciones y circunstancias que se convierten en objeto de investigación.

5.3. Población Participante

La investigación acción, como ya se ha indicado, se llevó a cabo en la sede El Hato de la Institución Educativa Departamental Rural Integrada El Salitre que está ubicada en la vereda del Hato en el Municipio de La Calera (de ahora en adelante, IEDRI El Salitre), Departamento de Cundinamarca, Colombia. Esta sede cuenta con 156 estudiantes desde el grado transición hasta grado quinto. Cada curso está dirigido por un profesor titular y cuentan con el acompañamiento de los profesores de música, educación física e informática una vez a la semana. Cada grado oscila entre 22 y 35 estudiantes. Ellos están divididos entre niños que viven en la vereda y niños que viven en inmediaciones del colegio (en barrios como San Luis y La Capilla, pertenecientes al Distrito de Bogotá y que se encuentran ubicados en inmediaciones de la vía a La Calera).

La población participante con la que se realizó la investigación fue un grupo de 10 niños de los grados transición, primero y segundo y las tres docentes de los respectivos grados. Niños y niñas con edades entre los cinco y los siete años.

Estos estudiantes se encuentran en el proceso de construcción del código de lectura y escritura convencional, para lo cual dependiendo del grado en el que estén, los docentes trabajan con diferentes estrategias y actividades tomando como referentes, en su gran mayoría, elementos del método silábico y el método global; en el proceso de aprendizaje, estos métodos corresponden a las maneras de enseñar la lectura y la escritura y cada grado lleva diferentes niveles de apropiación del mismo.

El primer ciclo de escolaridad hace parte de las primeras experiencias que los niños y las niñas tienen en la dimensión comunicativa que incluye los procesos de lectura, de escritura, del reconocimiento de un código convencional, del lenguaje escrito, verbal, gráfico y gestual pero a la vez del sentido y significado que encuentran en este y de las posibilidades de comunicación y reconocimiento que les ofrece como sujetos activos de su propio aprendizaje, de la transición entre el proceso de lectura y escritura no convencional al convencional así como de las interacciones y representaciones simbólicas que construyen a través de las maneras como aprenden a leer y a escribir.

5.4. Ruta Metodológica

La ruta metodológica mediante la cual se llevó a cabo la investigación fue la propuesta por Lewin. Esta se presenta a continuación.

5.4.1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica

En este primer momento surgen el interés y la pregunta por la manera como se llevan cabo las prácticas de lectura en la IEDRI El Salitre; para lo cual se elaboró un diagnóstico educativo que permitiera revelar las condiciones actuales en las cuales tienen lugar dichas prácticas y a la vez se realizó la Identificación en la política educativa e institucional de las

disposiciones referidas a las prácticas de lectura en primera infancia para el contexto rural y su respectiva interpretación (análisis de contenido).

5.4.2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema

Con los datos obtenidos en el primer momento a través de las técnicas de grupos de discusión con docentes y padres de familia y los relatos de vida con niños y niñas y los instrumentos aplicados a cada técnica, se hizo un primer análisis de estas condiciones que diera lugar a plantear el siguiente momento en la investigación.

5.4.3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción

En el tercer momento, a partir de los elementos claves que se produjeron en el primer análisis, se elaboró una propuesta pedagógica de carácter participativo para el establecimiento de las condiciones de posibilidad para el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura, que favorecieran la constitución subjetiva de los niños y las niñas de la IEDRI El Salitre.

5.4.4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción

Se dejó a disposición de la comunidad educativa la propuesta pedagógica que tiene como fin el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura para favorecer la constitución subjetiva de los niños y las niñas y en la medida en que esta fue elaborada con la participación de los miembros de la comunidad. Se logró la apropiación y empoderamiento del proceso construido puesto que se generaron transformaciones en las maneras de comprender el sentido de las prácticas de lectura por parte de los docentes y padres de familia

con quienes se trabajó la propuesta y por ende en las formas de favorecer las prácticas de lectura en dicho contexto educativo.

6. Resultados y análisis de la información

6.1. Análisis de contenido

6.2. Disposiciones de las prácticas de lectura en primera infancia teniendo en cuenta el contexto rural

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la revisión de la Política Educativa Colombiana en cuanto a las prácticas de lectura. En un segundo momento se expondrán los planteamientos referidos los ambientes educativos y en un tercer momento los planteamientos referidos a la educación inicial y por último la educación rural.

El corpus de Política Educativa analizado cuenta con los siguientes documentos revisados: La Política de Primera Infancia, La Estrategia de Atención Integral a La Primera Infancia, El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, La Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral del Ministerio de Educación Nacional (Documento Número 20 Titulado el Sentido de La Educación Inicial y el Documento Numero 23 Titulado La literatura en la Educación Inicial), Colombia Territorio Rural: apuesta por una política educativa para el campo y la Ley General de Educación.

6.2.1. Prácticas de lectura

En los Lineamientos de Política Para La Primera Infancia se concibe la lectura como una actividad interpretativa, que inicia desde las primeras interacciones que tienen el niño y la niña con sus pares y adultos cuidadores que le rodean y que incluye al lenguaje como eje central del proceso; se consideran las interacciones como la base para potenciar la lectura y promover la construcción de significados sobre la realidad y por lo tanto la expresión de

subjetividades, las cuales se construyen en esa relación con el otro al igual que con el medio social y natural que les rodea.

Las prácticas de lectura implican tener en cuenta la dimensión emocional, cognitiva y simbólica del sujeto. En tanto que este aprende, interactúa y paralelamente va construyendo significados, los cuales están atravesados por su dimensión emocional lo que ocurre mucho antes de acceder a la alfabetización de procesos de lectura y escritura convencionales.

En esta medida todas las interacciones y relaciones que se tejen en el contexto están mediadas por unos significados propios de la cultura a la que pertenece cada sujeto con lo cual se promueve la apropiación y construcción de nuevos significados, pues la cultura no solo se transmite, también configura al sujeto.

Por esta razón la lectura está muy relacionada con la expresión oral pues se constituye en procesos que van configurando el desarrollo emocional de los niños y las niñas. De ahí la importancia de reconocer la oralidad como la base de la expresión de lo que los sujetos piensan, interpretan y representan del mundo social y natural que les rodea. A si mismo La lectura está estrechamente ligada al lenguaje ya que es a través de este que los niños y las niñas tienen la posibilidad de expresar sus pensamientos, compartir sus gustos y descubrir las posibilidades de interacción y participación en su vida cotidiana.

Del mismo modo la lectura tiene una estrecha relación con la palabra en la medida en que esta se vale de las palabras como portadoras de símbolos y emociones para comunicar y, a la vez, enriquecer la subjetividad y construir múltiples sentidos desde las experiencias que se construyen cotidianamente.

En segundo lugar, en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito se reconoce que el ser humano desde la gestación empieza a construir su historia con un gran entramado de símbolos que le ayudan a configurar y dar sentido a su propia experiencia.

En razón a ello la literatura se establece como uno de los pilares de la educación inicial, en tanto permite enriquecer múltiples lenguajes. En la puesta en escena de las narraciones e historias que presentan los libros acerca de temáticas relacionadas con la vida cotidiana se pueden trabajar integradamente los lenguajes verbal, escrito, visual y gestual.

Resulta importante reconocer que las experiencias literarias que los niños y las niñas tienen son fundamentales para la construcción de la lengua escrita; experiencias que van posibilitando la interacción con las letras y estableciendo paulatinamente diferencias entre el texto escrito y el dibujo, la invención de sus propios códigos, el gusto por escuchar cuentos, la expresión a través de dibujos, trazos y garabatos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas y mucho menos generar procesos de alfabetización prematuramente.

De esta manera se hace bastante énfasis en la relación de la lectura con la literatura en la medida en que esta última implica la familiarización de los niños y las niñas con la cultura oral y escrita y sus conexiones con la vida puesto que en el transcurso de la educación inicial se proponen experiencias y acercamientos a la literatura que invitan a disfrutar y acercar a los niños y las niñas a la lectura convencional desde las interacciones que ellos y ellas construyan con las letras que observan, con las palabras que escuchan, con el sentido que les otorgan sin empezar a leer en el sentido estrictamente alfabético.

De la misma manera que los tiempos dedicados al juego libre en la primera infancia, los tiempos para leer, deben ser considerados tiempos de libertad, donde se promuevan múltiples formas de leer (lectura de imágenes, de situaciones, de palabras, de acciones, de emociones y sentimientos, etc.) donde haya oportunidad para el diálogo de manera flexible.

A través de los diferentes lenguajes se le otorga sentido y significado a la experiencia para hacerla comprensible a uno mismo y a las otras personas. Es así como en las prácticas de lectura se reconoce la expresión de emociones y sentimientos, como elementos constituyentes del proceso de comprender e interpretar una situación, un libro, una imagen, etc.

Lo anterior contribuye a cuestionar y modificar que asociada la lectura únicamente al alfabeto, puesto que se considera que esta es una forma de lectura, No es la única, ni la primera. Hay otras múltiples lecturas que la anteceden y que, a su vez, la hacen posible.

El ser humano en la configuración de su realidad se nutre de palabras que le permiten comprender e interpretar la misma y por lo tanto darle un significado propio a cada evento y situación. De ahí que se reconozca que la lectura no es tan solo un proceso cognitivo; también involucra la dimensión emocional, social y cultural desde la cual cada sujeto hace lecturas del mundo que le rodea a partir de la experiencia y de la actividad simbólica con la cual se le otorga sentido y significado a la misma. Así se comprende como un proceso que va más allá de conocer y descifrar el alfabeto.

También se reconoce que más allá de leer para descifrar un código, la lectura posibilita el encuentro del ser humano con la cultura y por esta razón enriquece la subjetividad de las personas. En educación inicial se comprende la lectura desde las posibilidades interpretativas

y de exploración que promueven los mundos simbólicos más allá de alfabetizar a los niños y las niñas rápidamente, sin permitirles vivir la experiencia de la lectura como una actividad interpretativa que enriquece la construcción de significados y la constitución subjetiva de ellos y ellas. La literatura, como uno de los pilares fundamentales de la educación inicial, busca que los sujetos logren establecer las conexiones de la lectura con la propia vida; de ahí que tenga un valor muy importante en los procesos de formación de los niños y las niñas.

6.2.2. Ambientes Educativos

Desde la mirada que se ha dado a la lectura en los documentos analizados el ambiente educativo cobra un valor importante; En la configuración de los espacios físicos con los elementos sociales y culturales presentes en los mismos y en las interacciones que allí se forjan, se posibilitan y promueven procesos de construcción de significados. En este sentido el ambiente es considerado un texto que invita, manifiesta y propone a partir de lo que se constituye y como se dispone para las interacciones entre los sujetos.

Se entiende el ambiente como la configuración de las interacciones en un espacio y tiempo concreto entre los elementos sociales, culturales y materiales de los cuales se dispone lo mismo que entre las formas de participación e interacción entre los sujetos que hacen parte de ese espacio y ese tiempo. Su estructura responde su estructura a actividades con una intención pedagógica determinada o a actividades de carácter libre lo mismo que a los hábitos y rutinas propios de la cotidianidad donde existe un relación entre lo que se espera que suceda y lo que sucede en el marco de la experiencia que se caracteriza por ser única y flexible a lo novedoso y es ahí donde encontramos su riqueza.

La estrategia de atención integral a la primera infancia reconoce que los ambientes son diversos como lo es la riqueza territorial y cultural del país. Lo cual implica comprender que

son los niños y niñas con ayuda de los adultos quienes proponen la creación de ambientes enriquecidos teniendo en cuenta sus intereses y sentires, por ende, cuando los sujetos que acompañan estos procesos promueven mecanismos de participación y cuando los reconocen como interlocutores válidos se ve reflejado en un trabajo coprotagónico que permite la ampliación de la subjetividad en ellos y ellas

Se trasciende de comprender el ambiente solamente como lo material y concreto de lo cual se dispone en un espacio físico, a comprenderlo como el entramado de interacciones entre los sujetos que dan lugar a diversas experiencias que son fuente de conocimiento y saber social desde los cuales se constituye la vida subjetiva de los niños y las niñas.

Las acciones pedagógicas a la vez que son planeadas con unos propósitos específicos y que se desarrollan en el marco de una estructura que no es lineal. Por el contrario, es flexible y son los sujetos quienes participan de la actividad y los que le imprimen su sello personal y grupal. Por esta razón el desarrollo de los niños y las niñas transcurre en los contextos locales a los que pertenecen y de su seguridad y calidad de las oportunidades que brindan depende en, gran medida, la construcción de aprendizajes significativos para sus vidas.

El ambiente es también entendido como los ámbitos espacio temporales y relacionales en los cuales cada sujeto se desenvuelve para llevar a cabo su propia experiencia de vida, razón por la cual se trabaja desde lo colectivo, pero sin perder la esencia individual de la identidad, lo que hace enriquecedora la experiencia.

En los ambientes educativos se despliega un sin número de posibilidades de aprendizaje e interacción que se constituyen en el punto de partida para forjar en los niños y las niñas nuevos desarrollos. En este proceso el rol del docente es clave, en tanto brinde a través de

sus estrategias pedagógicas oportunidades para que las interacciones que se den entre los sujetos y con el medio natural y social que les rodea, sean auténticas y bidireccionales y permitan construir un aprendizaje enriquecedor.

En lo que respecta a la educación inicial, se hace gran énfasis en que su sentido está en aprender a encontrar las múltiples y diversas maneras de ser y estar niños y niñas. Es decir: las formas en que ellos y ellas pueden reconocerse como sujetos activos en el marco de las diferentes experiencias que les ofrece su realidad, sobre todo destacando los cuatro pilares fundamentales que se trabajan en la educación inicial que hacen referencia principalmente al reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, al arte como medio de expresión a través del lenguaje gestual, oral, corporal y escrito lo cual permite la exploración del medio en el cual se desenvuelven.

6.2.3. La educación de los niños y las niñas

La educación inicial no se considera como una preparación para la escolaridad como tal, sino que por el contrario se concibe con un sentido en sí misma que le otorga a los niños y las niñas experiencias significativas para su desarrollo presente y no solo proyectada hacia el futuro a partir de la creación de ambientes que promuevan la socialización, el cuidado y el acompañamiento respetando la singularidad de cada sujeto.

Desde la mirada que la política pública le otorga al niño y la niña se consideran ellos y ellas como sujetos activos en la trasmisión y producción cultural a partir de todo el entramado de interacciones que tejen viviendo la experiencia de su propia realidad con todos los elementos sociales que la constituyen y en proceso permanente de construcción y formación. No es un proceso que se da por acabado o terminado. En la cotidianidad se configuran y reconfiguran todos los significados, valores y tradiciones de los sujetos con base en su propia

experiencia de vida y en las condiciones socioculturales en las que tiene lugar. Desde el planteamiento anterior los niños y las niñas no son agentes pasivos sobre los cuales recaen acciones, sino por el contrario en el uso de sus capacidades elaboran interpretaciones del contenido social que reciben, apropian algunos de estos elementos y consolidan otros nuevos; que serán la base de nuevas formas de interacción y construcción social.

En la educación inicial se forja la mayor parte del desarrollo del pensamiento del ser humano en sus aspectos biológico, psicológico, social y cultural; es por esta razón que desde los lineamientos que se plantean en la política para la primera infancia se la concibe como una etapa crucial. En tanto se brinden oportunidades y posibilidades para el desarrollo se abrirán caminos de exploración, fortalecimiento y potenciación de las habilidades del ser humano lo cual permitirá la consolidación de nuevos y significativos desarrollos.

En el marco de sus propósitos y fines la educación inicial debe procurar garantizar que los niños y las niñas consoliden las bases para su desarrollo emocional, cognitivo y social en las mejores condiciones y favorecer todas las dimensiones del sujeto de manera integral. Si bien es cierto que la educación inicial está pensada para el desarrollo integral de la primera infancia, también se reconoce que este es un proceso que en el marco de sus lineamientos, orientaciones y propósitos responde a unas apuestas sociales, culturales y políticas específicas en relación con los sujetos que la sociedad quiere formar.

La educación inicial se orienta principalmente hacia dos propósitos; el primero de ellos es el fortalecimiento de los hábitos de crianza establecidos por primera vez en el entorno familiar lo que garantiza el buen desarrollo biológico (en cuanto a salud, nutrición, protección, etc.) de los niños y niñas y por el segundo es trabajar a partir de acciones

pedagógicas todo lo que tiene que ver con el desarrollo de sus habilidades y la construcción de sus aprendizajes.

En este sentido, la educación inicial se configura desde la acogida, el cuidado y el potenciamiento de las habilidades de los niños y las niñas, respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos y ellas y a partir de principios éticos y pedagógicos desde los cuales los docentes guían su acción en beneficio de la primera infancia. La base del desarrollo en la educación inicial son las interacciones que los niños y las niñas puedan construir con pares y adultos y los elementos que los entornos natural, físico, social y cultural les brinden.

6.2.4. Educación Rural e infancias

En lo referente a la educación rural se tuvo en cuenta el documento Colombia territorio rural: una apuesta por una política educativa para el campo. En él se considera que la formación de los niños y las niñas está asociada a comprender las formas de ser y actuar de las infancias rurales, la identidad campesina en relación con lo natural y el cuidado de la tierra asociado a la idea de productividad y desarrollo económico de la población de estos sectores, encaminada primordialmente a actividades como la agricultura y la ganadería.

Por otra parte, también se busca la recuperación de los saberes de los contextos locales y ponerlos en diálogo con las prácticas pedagógicas que se desarrollan desde la educación inicial. Es primordial reconocer que el saber local se mueve en la cotidianidad de los sujetos que lo producen y visibilizar las maneras como dicho saber se conecta con la práctica pedagógica en las acciones tanto espontáneas como en las dirigidas.

El Plan Decenal Nacional de Educación busca garantizar las posibilidades de acceso a la educación permanente y de calidad siendo estos elementos claves para el sector rural si

tenemos en cuenta que muchos de los estudiantes del contexto rural desertan por dedicarse a actividades productivas o por estar en condición de población flotante.

El campo es un territorio que impone sus propias normatividades en cuanto a tiempo y espacios y la flexibilidad es una característica primordial que permite adaptarse a los cambios por las circunstancias con el clima, las distancias y otras situaciones que se puedan presentar.

Para comprender cómo las características de la vida rural marcan una relación de los niños y sus familias con el aprendizaje se busca que los contextos educativos rurales construyan canales de comunicación y de interacción con la comunidad como forma de apoyarse mutuamente en todo lo que respecta a los procesos formativos de los estudiantes y a la vez que la escuela en su vínculo con la comunidad no sea ajena a las dinámicas de la realidad social del entorno.

Es importante que en las instituciones educativas rurales se promuevan procesos de participación efectiva de manera que la comunidad educativa abra sus puertas al intercambio con la comunidad en general y logre un ejercicio de autonomía en la medida en que puedan gestionar sus propuestas también con la ayuda de las instituciones a las que pertenecen y que dichas propuestas respondan a las necesidades del contexto y sean oportunas a los miembros de la comunidad en general.

La Ley General de Educación de 1994, en el capítulo 4 denominado educación campesina y rural en los artículos 64, 65, 66 y 67 expresa que el servicio de educación para estos sectores está principalmente encaminada a una formación técnica que permita el desenvolvimiento de los estudiantes en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan al buen manejo de los recursos naturales y a incrementar la producción de

alimentos en el país. Para lograrlo las Secretarías de Educación territoriales gestionan el desarrollo de proyectos institucionales encaminados a la constitución de granjas integrales o huertas escolares donde los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar sus prácticas agropecuarias y promover el trabajo comunitario.

6.3. Hallazgos.

6.3.1 Las prácticas de lectura desde la comunidad educativa

6.3.1.1 Lo que los maestros y maestras piensan acerca de las prácticas de lectura con los infantes

Se inicia con las interpretaciones acerca de las diferentes posturas y miradas de los maestros con relación a las prácticas de lectura y a las condiciones actuales en las cuales se dan desde la expresión oral, los elementos del contexto (realidad inmediata) y la lectura del mundo (espontánea), en la escuela Rural el Hato.

El maestro expresa la importancia de tener en cuenta la subjetividad de los niños y las niñas. Se podría interpretar de esa manera en la medida en que reconoce a los niños y niñas como sujetos que continuamente necesitan expresarse y comunicar las situaciones relevantes de su experiencia para otorgarle sentido y significado.

Los maestros dicen que “para iniciar con el aprendizaje de los procesos de escritura, es necesario partir de algo que tenga significado para el niño y la niña”. Aquí el maestro no solo le da la relevancia al código, sino que le agrega el significado, un proceso mucho más amplio y enriquecido, el cual también hace referencia a la lectura de imágenes, donde podemos evidenciar que la palabra escrita no es lo único que se lee.

Se destaca por parte de los maestros que “en la lectura de imágenes, hay una gran variedad de posibilidades y oportunidades de aprendizaje”, sin embargo, se visibiliza una tensión en

la medida en que se considera que el tiempo es corto y por lo tanto no hay lugar a este tipo actividades enriquecedoras.

Por otra parte, se manifiesta “la importancia de trabajar a partir de los saberes previos de los niños y niñas como punto de partida para potenciar su aprendizaje”. Ellos y ellas construyen saberes a partir de lo que ya traen de su experiencia y sus interacciones, lo cual les permite fortalecer, enriquecer y potenciar su pensamiento; los saberes no se construyen por separado, no están aislados unos de otros, son el fruto de todas las conexiones que los niños y niñas logran establecer entre los mismos.

Se afirma que los niños y las niñas comprenden las situaciones que se presentan tanto en su realidad inmediata como toda la información que reciben de los medios de comunicación; ellos y ellas realizan sus propios procesos de interpretación de dichas situaciones.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que se usan para tener en cuenta los elementos del contexto, “se usa el libro únicamente para el área de español y al desarrollo de habilidades escritas”. En este sentido se sigue privilegiando la comprensión del acto de leer, con referencia a la palabra escrita únicamente.

Se menciona que la lectura parte del gusto del niño, pero a la vez los maestros destacan que “una de las prácticas desarrolladas en la institución era hacer 20 minutos de lectura sin perderse del renglón”. Según este testimonio sigue la lectura enfocada únicamente en el texto escrito, sin tener en cuenta todas las posibilidades que el acto de leer ofrece.

Por otra parte, los maestros comentan que “con los temas trabajados en ciencias naturales, por ejemplo, en el contexto inmediato se toman como pretexto para la producción escrita,

crear un cuento sobre el cuidado del agua para que los niños y las niñas aprendan a escribir a redactar y a leer”.

Se trata, entonces, de realizar producciones escritas de la experiencia vivida para fortalecer habilidades de redacción, de escritura y de lectura en el plano de la escritura convencional, más allá de enriquecer su subjetividad.

La palabra hace parte de todos los escenarios y por ende se torna parte vital de los mismos. Posibilita la comunicación y la participación de quienes configuran dichos escenarios resaltando su importancia en la medida en que en la palabra se encuentra la posibilidad de acercarse al otro, interactuar, dialogar, construir acuerdos, comprender las situaciones y en considerar que la experiencia se nutre de palabras. La reflexión sobre el uso de la palabra en el escenario educativo es vital ya que los niños y las niñas se nutren de las palabras en su vida cotidiana para darle sentido a su experiencia. Los maestros en su trabajo pedagógico deben desarrollar estrategias que posibiliten acercar al niño y la niña a situaciones significativas a partir de las cuales los niños y niñas, puedan construir diversos aprendizajes.

Por otra parte, en la educación inicial, los niños y las niñas expresan sus ideas por medio del dibujo “porque ellos no saben escribir, aún no se ha llegado al aprendizaje del código formal de lectura y escritura, comprenden el dibujo como un medio de comunicación e interacción con el mundo que los rodea”.

Se considera la pregunta como una estrategia fundamental para la exploración de los saberes previos de los niños y las niñas, que abre la posibilidad de construir un diálogo con ellos y ellas acerca de diferentes temas.

Los maestros comentan que “a partir del trabajo con textos escritos se da la oportunidad a los niños y las niñas de trabajar y comprender, para que luego a través de la oralidad lo presenten usando su creatividad”. Los elementos claves que se tienen en cuenta en este proceso son la participación y la opinión de los niños y las niñas respecto del tema pero sigue enfocado en el texto escrito.

“También consideramos que el cuaderno se considera como un medio a través del cual los niños y las niñas registran aquello que les pareció importante; sin embargo, aún es un medio, indispensable para que el niño y la niña copien lo que ven y escuchan”, pero en sí, los aprendizajes que construyen hacen parte de su experiencia.

Con la formación pedagógica que se da actualmente, se espera que la construcción de los saberes se vaya hilando en el proceso de aprendizaje y que no se reduzca a la transcripción de nociones y conceptos al cuaderno para que los niños los memoricen y en algunas ocasiones los comprendan, sin promover un aprendizaje significativo. Se pretende, entonces, que a partir de una temática puedan reflexionar, dialogar, argumentar y proponer diversas acciones para su desarrollo, comprensión y apropiación.

Se menciona también que “los medios de comunicación permiten que los niños y las niñas conozcan realidades que no son de su contexto inmediato, es decir abren la posibilidad de conocer e interpretar otros contextos; por ejemplo con los videos educativos que se presentan en ciencias naturales sobre diversos hábitat se fortalece el conocimiento en el área ya que los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse y comprender situaciones y procesos que no hacen parte de su contexto inmediato en cuanto a lo pedagógico se refiere”.

Los docentes consideran que en ocasiones, en las familias, no se permite que los niños y las niñas vean televisión y escuchen radio por diversas costumbres. En estos casos es poco el acercamiento a los medios de comunicación aunque hoy en día la familia no es ajena a lo que sucede en otras partes, mucho menos lo son los niños y niñas. Son los medios de comunicación elementos culturales potentes en la socialización de los niños y niñas y la producción cultural.

Por otra parte, en la escuela se trabajan y potencian las prácticas de lectura desde la literatura como uno de los ejes centrales de la misma y es, quizá, al que más importancia y tiempo se le dedica en cuanto a lo pedagógico se refiere. Los maestros dicen “Se lee individualmente para luego socializar y compartir aquello que se lee, e interpreta de una tipología textual”.

Los textos de lectura por lo general traen guías para fortalecer la comprensión, de manera que el propósito de las guías es medir la comprensión lectora de los estudiantes; en la mayoría de los casos textual y, en otros, inferencial. El texto que se lee o produce, en la mayoría de los casos, suele ser narrativo, informativo, instructivo, muy pocas veces argumentativo; esto sucede sobre todo en la primaria.

Se realiza producción textual con los niños y niñas dándole gran prioridad al género narrativo como un recurso pedagógico que, además de desarrollar habilidades de lectura y escritura, potencia la imaginación y la creatividad en los y las estudiantes.

“De igual forma se brinda la oportunidad de llevar a la escuela un programa que permite a los niños interactuar con la lectura. Una vez a la semana a la escuela ofrece lectura de

cuentos con un teatrino pequeño que va pasando las imágenes de animales y lugares representativos de otros países, es un ejercicio muy valioso para los niños y niñas”.

La maestra de transición comenta: “en preescolar se trabaja a partir del libro, fundamentalmente con las actividades que el mismo trae para desarrollar, decorando y realizando los esquemas y trazos convencionales, de igual forma cuando el niño y la niña reconocen las vocales se da inicio al proceso de lectura para lo cual se requiere de una cartilla; también se realiza lectura de imágenes y actividades de motricidad fina como recortar, rellenar, pegar, etc.”

Estas son las actividades pioneras que desarrollan los niños y las niñas de grado transición en el transcurso de su año escolar. Según el testimonio anterior la lectura también se comprende en el sentido estrictamente convencional.

Continúa la maestra de transición comentando que “los niños y las niñas deben aprender a escribir palabras que signifiquen algo; es decir, las palabras formales porque la escritura no convencional no significa nada. El significado está estrictamente asociado a la palabra formal, la cual es la realmente importante para el dominio de las letras y posterior lectura de la palabra”.

Para finalizar, algunos maestros concluyen que “la lectura del mundo significa permitir que los niños y las niñas se expresen y dialoguen en la medida en que las clases diarias se relacionen con lo que ellos y ellas viven; vincular el proceso de aprendizaje a su realidad, teniendo en cuenta los contenidos y planes de estudio asignados para cada grado”

6.3.1.2 Lo que la familia piensa acerca de las prácticas de lectura de los infantes

De otra parte, se inicia con las interpretaciones acerca de las diferentes posturas y miradas de los padres de familia con relación a las prácticas de lectura y a las condiciones actuales en las cuales se dan esas prácticas desde la expresión oral, elementos del contexto (realidad inmediata) y la lectura del mundo (espontánea) tanto desde la casa, como desde la escuela el Hato, según lo que relatan los niños y niñas a sus padres.

Los padres de familia reconocen que, “por nuestras ocupaciones y actividades uno se desinteresa un poco del diálogo con los hijos, y ellos son quienes reclaman esa atención; desean que escuchen realmente y puedan aprender de sus experiencias”.

Con respecto a la expresión oral y todo lo que ella implica podemos analizar que son interacciones de gran riqueza, donde está presente la palabra en todos los momentos en los que se da la oralidad acompañada del lenguaje corporal, visual y gestual y que a partir de las experiencias cotidianas que los niños y las niñas comparten espontáneamente, transmiten un sin número de mensajes a sus padres y, en general, a las personas que los rodean, lo que falta para que estos momentos sean más precisos y continuos; son los tiempos y los espacios compartidos.

Es de gran importancia el ambiente familiar que debe ser acogedor para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de enriquecer su subjetividad a través de los procesos de oralidad que se puedan dar en él; lo mismo que a través de un sin número de actividades que se desarrollan en el entorno familiar dentro de las cuales el juego se menciona como una actividad vital para lograr la participación de ellos y ellas y la afectividad como la dimensión que les brinda la seguridad y confianza para lograrlo.

Los padres de familia manifiestan que “los medios de comunicación son una oportunidad para que los niños y las niñas conozcan y comprendan acerca de lo que pasa en otros lugares”, es decir: la realidad mediatizada favoreciendo el aprendizaje. Y la expresión oral de ellos y ellas, es una realidad que no pertenece a su contexto pero que es visible y por lo tanto contribuye a la constitución de su subjetividad.

Tener en cuenta la palabra de los niños y las niñas es permitirles que aprendan no solo a expresar lo que piensan y sienten, sino que les abre la posibilidad de aprender a tomar decisiones, arriesgarse y así van aprendiendo a enfrentar las situaciones de su propia vida y van construyendo procesos de autonomía y confianza en sí mismos.

La oralidad es una de las formas de participación que permite a los niños y a las niñas dar significado a su experiencia y posibilitar el encuentro con los otros, la interacción con el ambiente social, natural y físico que los rodea y son las palabras las que nutren y enriquecen la vida personal de cada niño y niña en la medida en que posibilitan o coartan, ´proyectan u opacan, enriquecen o hieren, alegran o entristecen, fortalecen o debilitan.

En este sentido, la exploración del entorno es un elemento muy importante en la medida en que es característico en los niños y las niñas el explorar, descubrir, conocer y más aún en el contexto en el cual se da su escolaridad y en su vida diaria. En el campo se cuenta con mayor libertad y espacio para la observación y el contacto con los elementos de la naturaleza (el agua, el pasto, los árboles, los sonidos de los animales, las caminatas por los senderos, etc.), la interacción con los animales a través de actividades propias de este ambiente y del juego libre.

Los padres de familia consideran que “los niños, disfrutan de la naturaleza que los rodea. en las tardes vamos a caminar y a recoger moras, luego monta un buen rato en el columpio que le armó el papá”. Hacen lecturas de su realidad a partir de lo que observan y viven.

Los padres de familia continúan expresando que “los niños cuentan lo que van observando, lo que viven cada día y que resulta muy significativo para ellos”. Es decir, la experiencia cobra un valor muy importante lo mismo que la observación de su entorno ya que les permite interpretar situaciones, acciones e interacciones y otorgar un sentido a dicha experiencia; todo ello implica un proceso de lectura amplio, enriquecido y vivencial.

También se considera muy importante y valioso el hecho de compartir con los niños y las niñas aun cuando se presenten situaciones difíciles en cuanto al tiempo y al factor económico y haya pocas oportunidades de salir a otros lugares. Sin embargo, se reafirma la idea de que el contexto del campo es muy favorable para realizar múltiples actividades con ellos y ellas ligadas a la interacción con el ambiente natural y social. “No tenemos plata para llevarlos fuera de aquí, algún día nos gustaría que fueran a un cine, pero de todos modos aquí son muy felices. El campo es una bendición”.

Por otra parte, las familias comentan que “A los niños los afectan los problemas de la casa. Uno piensa que no es así; pero ellos graban todo, se dan cuenta de todo lo que se vive en el hogar”. Estas situaciones son parte importante de su vida y es responsabilidad de los adultos explicarles qué sucede, animarlos a seguir adelante y, en lo posible, hablar con la verdad lo que quiere decir que el ambiente familiar es un entorno el cual ellos leen, interpretan y viven los hechos con todas sus complejidades. Los testimonios y consideraciones anteriores muestran la gran importancia y la responsabilidad de un acompañamiento que garantice que

los niños y las niñas puedan explorar su entorno de manera segura, ya que ellos y ellas se enfrentan a peligros de diferente índole que deben ir conociendo y comprendiendo en la medida en que puedan tener conciencia acerca de los mismos.

De igual forma, los padres de familia manifiestan que los niños y las niñas realizan lecturas de las situaciones que hacen parte de su vida y van construyendo un entramado de significados que tejen alrededor de dichas situaciones. Además, asumen una determinada posición frente a lo que viven y les sucede. De alguna manera, amplían la mirada de la lectura hasta el plano de la vida cotidiana; no se limitan a la lectura convencional. Lo anterior no implica desconocer que la lectura formal es tan válida e importante en los procesos de escolaridad y formación de habilidades escritas y competencias lectoras, como la lectura espontánea de la realidad. Lo importante es reconocer y valorar la riqueza de las diversas formas de leer el mundo.

La industria cultural del cine no es ajena a los niños y las niñas de un contexto que, siendo rural está, muy cercano a la ciudad; ellos y ellas viven experiencias muy significativas no solo por ser una zona rural sino, además, porque ella está rodeada de grandes montañas y un páramo. Pero periódicamente viven también experiencias en la ciudad. Es el contraste de dos ambientes totalmente diferentes.

El ambiente del contexto rural es muy enriquecido por el contacto de las personas con la naturaleza y la interacción con los animales, es decir que el medio social y natural es un lenguaje que se lee, se comprende y se interpreta, por los niños y las niñas.

De alguna manera los juegos de roles y las historias que los niños y las niñas crean son producciones que hacen tomando las experiencias que el contexto les ofrece, interpretándolas

y apropiándolas en una dinámica que les permite constituirse subjetivamente, por medio de los roles, las actividades, las diversas maneras de dar solución a las problemáticas planteadas en el juego, la forma de tomar las decisiones, de configurar las interacciones y, en sí, de significar el mundo. Una mamá comenta: “Mi niña es muy feliz cuando vamos por el puente, y llegamos al río. Ahí jugamos, contamos historias, nos escondemos y creo que es un momento que la niña nunca va a olvidar”.

A partir de todo el dialogo y la reflexión que se genera los padres de familia logran, en cierto grado, generar conciencia de la importancia de recuperar espacios en los que sea posible escuchar a los niños y las niñas en el día a día, teniendo en cuenta sus preguntas e inquietudes, dándole importancia a sus alegrías y a sus proyecciones y, de manera especial, comprendiendo el valor de la palabra y de cómo la misma invita al encuentro, a la conversación, a la socialización, al aprendizaje y al reconocimiento y protagonismo de la voz de los niños y las niñas.

Por otra parte, en la realidad inmediata la experiencia sensorial es vital. Los niños y las niñas pueden tocar, sentir, oler, mientras que en la realidad mediatizada que es proporcionada por los medios de comunicación se presentan la información, las imágenes, los videos a partir de lo cual los niños y las niñas construyen un referente; por ejemplo frente a la playa, al mar, a la selva, entre otros ambientes; sin embargo si no han tenido la oportunidad de conocer ese ambiente de manera concreta, aún no cuentan con esa experiencia, por lo cual se producen dos formas de construir saberes de manera diferente.

Parte de la complejidad de la realidad es la industria cultural de Disney. Para muchos niños niñas y sus familias, el sueño es conocer este lugar con todas sus atracciones y la manera

como los medios de comunicación venden publicitariamente esta idea, es una forma de leer el contexto global asumiendo que Disney es el sueño a alcanzar, por la magia e ilusión que se crean alrededor de los parques temáticos en Orlando, sin lograr comprender que detrás de esta fachada hay una macroindustria a la que lo único que le interesa es la producción de capital a partir del consumismo. Una madre de familia comenta “yo le he dicho a los niños que estudien, para que sean alguien, y para que algún día podamos realizar los sueños de ir a Disney. Eso debe ser muy hermoso, pero eso necesita de mucha plata, y eso es lo que no hay, lastimosamente”.

También es importante destacar el tema de la riqueza natural y ambiental en el contexto rural; inculcar la importancia del cuidado de la tierra y el cuidado del medio ambiente. Hacer ver que, en cierta medida, es un privilegio vivir en un territorio que aún no cuenta con tantos grados de contaminación como las grandes ciudades; por esta razón los padres dicen “la naturaleza en lo más lindo para nosotros, es nuestra riqueza, somos privilegiados”. La conservación del medio natural es un punto clave en la ruralidad, porque de una u otra manera el territorio pertenece a quienes lo habitan y la conciencia sobre su cuidado y preservación es una dimensión importante de la educación rural.

La familia consideran que la escuela trabaja muy centrada en sí misma en temas como tal, en escribir en los cuadernos, en hacer ejercicios en textos y que muchos de los aprendizajes significativos para los niños y las niñas se dan en las salidas a una finca, una granja cercana, o simplemente una caminata a los alrededores de la misma, consideran que: “a veces los profesores no aprovechan el espacio que tienen a su alrededor y los niños no salen del salón. Sería bueno que los sacaran así nosotros tuviéramos que acompañarlos a las quebradas o algo así”.

Es decir: el recuerdo y el aprendizaje para ellos y ellas es mucho mayor en la medida en que es vivencial, la escuela aborda y desarrolla todas sus temáticas únicamente en el contexto del aula y desaprovecha lo que hay alrededor. La realidad se representa en el aula, pero a la vez se reduce a la misma, sin otras posibilidades de acción y percepción que permitan interiorizar mejor los saberes construidos.

Se destaca el relato de una madre de familia que menciona las actividades por medio de las cuales ella aprendió a leer y a escribir; hace referencia sobre todo a la lectura convencional y al método silábico, el sonido de las letras, la unión de las sílabas, el uso de la cartilla Nacho que representa un hito importante en la medida en que muchas personas la recuerdan pues aprendieron a leer convencionalmente con esta cartilla. En su relato menciona con frecuencia las planas como un ejercicio vital en el grado de transición porque les ayudaba a mejorar el trazo de las letras o grafías, a reforzar su conocimiento del abecedario, etc. “A mí me tocó aprender a leer, con puras planas, no me podía torcer, o sino la profesora me hacía empezar otra vez. Ese fue un trauma que tuve, pero aprendí a leer así y con la cartilla Nacho.

En el relato se menciona principalmente la lectura convencional; el aprender a leer bien y de corrido, haciendo mayor alusión en los aspectos formales de la lectura y no en el significado y comprensión de la misma. De igual forma recuerda que los ejercicios de planas con números y letras constituían de alguna manera la meta de aprendizaje a la cual se esperaba que llegaran los estudiantes y, además, se resaltaba bastante la estética de dichos trazos; con bastante frecuencia, en la mayoría de los relatos, se mencionan las temáticas relacionadas con matemáticas, lenguaje, el aprendizaje de las letras y de los números y muy poco se mencionan otras áreas del conocimiento “Nos ponían a leer de corrido, y no nos podíamos equivocar, o si no tocaba empezar de nuevo”.

Una madre de familia hace alusión a una situación de su experiencia personal donde refiere que la maestra la trataba mal delante de sus compañeros, que emitía juicios de valor que la afectaban emocionalmente, motivo por el cual no continuó su proceso de formación en la escuela. “Me decía, que leyera bien o si no me ponía mala nota y que no podía salir a recreo”.

Testimonios como el anterior reflejan cómo las interacciones entre los docentes y sus estudiantes influyen también en el proceso de aprendizaje; esto en la medida en que aprender implica también motivación, afectividad, colaboración, valoración, seguridad y confianza y si no se da este clima escolar los procesos de aprendizaje no fluyen de la mejor manera.

La madre de familia cierra con una reflexión acerca de toda la experiencia que relató mencionando que en el tiempo en el que ella estudió las clases se caracterizaban por ser rígidas, tradicionales y con pocas oportunidades de juego; a la vez menciona que para ella lo más bonito de aprender a leer es compartir esa experiencia con los demás e imaginar el mundo de diversas maneras. Finalmente considera que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura se deben dar de otra manera, teniendo muy en cuenta el juego, un ambiente cómodo y que proponga actividades dinámicas, relacionadas no solo con los trazos, las planas y la decodificación, sino que vayan más allá en busca de comprensiones, significados y construcción de nuevos aprendizajes. “Se les debe permitir a los niños, que aprendan de todo lo que los rodea, teniendo en cuenta el campo como su terreno de vida y de historias”.

6.3.1.3 Lo que los niños y niñas quieren con las prácticas de lectura

Se da lugar a las interpretaciones y significaciones acerca de las voces, imaginación y todo lo que los niños y niñas dicen, con relación a las prácticas de lectura y a las condiciones

actuales en las cuales se dan las mismas desde la expresión oral, de los elementos del contexto (realidad inmediata) y la lectura del mundo (espontánea), desde la escuela el Hato.

Los relatos de vida se inician con la intervención de una madre de familia quien les cuenta a los niños que, para ella, estudiar fue bonito ya que recibía mucho afecto de las maestras, que apreciaba mucho la hora del juego, pero que la manera de aprender a leer era siempre con planas y actividades en cartillas las cuales no les permitían jugar. Entonces se consideraba el aprendizaje tradicional como método único de la época por el cual los niños aprendían, pero a su vez anhelaban el momento del juego y de toda la travesía que, con él, podían vivir.

Al escuchar la intervención de la madre de familia, los niños y las niñas asocian la lectura con los ejercicios de planas, con el juego y con los cuentos de literatura, por lo cual ellos afirman: “Aprendimos a leer, haciendo planas, con cuentos y cuando terminábamos de hacer todo el trabajo, ahí si podíamos jugar”.

Hablan de actividades que hace la maestra las cuales tienen que ver con el trabajo de los libros y la escritura en los cuadernos. Una niña de segundo grado se refiere a la lectura y su acercamiento a la misma. Comenta que: “Los cuentos son muy chéveres para leer, leemos en grupo o de manera individual y luego, a partir de lo que leemos, creamos un nuevo cuento que debemos compartir con los compañeros”. En estas significaciones se puede evidenciar la relación que los niños y las niñas establecen entre la lectura y los cuentos de literatura infantil.

Una de las niñas comenta: “Con mi maestra de preescolar jugábamos, hacíamos actividades con el libro, rellenábamos letras, y hacíamos planitas, a veces nos cansábamos la

manita, pero terminábamos con todo”. Otro de los niños comenta: “Cuando estaba en primero recuerdo que también hacía planas, debía hacer caso, no molestar y terminar juicioso mi trabajo. En segundo es un poco más difícil, porque hay que leer cuentos del morral, pero los cuentos los leemos en clase a veces los miércoles o viernes, pero no podemos llevar los textos a la casa, es solo para el salón”

Otra de las actividades que mencionaron los niños fue: “Después de leer un cuento uno no puede copiar el cuento que se leyó. Se deben crear uno nuevo, acordándonos de las lecturas de los otros cuentos; al copiar un cuento tal cual, la maestra no lo vale. Debemos cambiar los cuentos y compartir las lecturas”.

Los niños y las niñas comentan que dentro de las actividades relacionadas con la lectura en el aula de clase están algunas cuyas significaciones debían ser apropiadas por ellos y ellas de una u otra forma; relatan que: “Debíamos aprender a pronunciar el abecedario, hacer planas y cuando no lo hacíamos bien la maestra nos regañaba”. La lectura del código formal pareciera ser el ejercicio más importante en el acto de leer y en lo que la escuela propone que los niños y las niñas aprendan.

Los niños continúan con el relato y comentan: “En la casa leo solito. De vez en cuando mi mamá o mi papa me acompaña”. Los niños y niñas comentan que se parece un poco lo que comenta la mamá que los acompaña en el relato a lo que viven actualmente en la escuela ya que aún hacen planas, aprenden a pronunciar el abecedario, la maestra los regaña cuando no pueden pronunciar una letra y no se pueden ayudar entre ellos. “No podemos copiarnos de nada, cada uno hace su trabajo”.

Los niños y las niñas expresan cuáles situaciones del ambiente escolar les agradan y cuáles no; por ejemplo expresan que lo más bonito de venir a la escuela es jugar con los compañeros; ser amigables y respetarse y lo que les desagrada, un poco, es el frío tan intenso que hace en las mañanas por estar ubicada la escuela cerca de la montaña y la lluvia, porque cuando llueve mucho no pueden salir a jugar, entre otras cosas.

Para los niños y las niñas es muy importante el compartir con sus compañeros a través del juego, respetarlos, reír, socializar y realizar actividades que no necesariamente implican instrucciones del adulto porque son propias de ellos y ellas como el juego libre que proponen y para el cual establecen sus propias reglas, lo desarrollan y en esta dinámica aprenden a tolerar, a escuchar, a solucionar conflictos, a enriquecer su vocabulario, a conversar, entre otras cosas.

A pesar de estar en un ambiente de campo, donde pueden realizar juegos grupales e individuales de manera libre y espontánea a la hora del descanso, los niños manifiestan que el ambiente en clase muchas veces no es el que ellos quisieran. Expresan que en pocas ocasiones pueden moverse libremente en el salón, deben permanecer callados y en orden, registrando y atendiendo lo que la maestra les dice. Es por ello que los niños dicen que: “Cuando no decimos bien el abecedario, la maestra nos regaña y nos pide que estudiemos mucho en la casa, solo podemos jugar un poco, cuando hemos terminado la actividad que nos pone, nos dejan tarea para la casa y a veces no la traemos, porque nuestros papás trabajan o no saben leer y por eso no podemos hacer la tarea; Lo más bonito de venir a la escuela es jugar con los compañeros a la hora del recreo, ser amigable, respetar y lo que no es tan bonito de venir a la escuela es el frío, la lluvia, las caminatas largas”.

La familia representa un gran apoyo para los niños y las niñas no solo como ambiente de consolidación en valores, unión, y protección, sino como un gran apoyo en la construcción del aprendizaje, en el fortalecimiento y desarrollo del mismo de manera dinámica con el contexto en el que viven. El aprendizaje de la lectura y sus diversas prácticas no concluye cuando se aprende a decodificar. Este es tan solo el inicio de un proceso dinámico, cambiante y enriquecedor que se construye a través del tiempo; podemos decir que es un trabajo compartido entre el entorno escolar y el entorno familiar. Por lo cual una niña comenta lo siguiente: “Yo aprendí a leer con ayuda de mi mamá, la cual me ponía a leer cosas de cocina, porque a ella le gusta la cocina, también tenían el libro de Nacho para leer y con él practicaba las letras y las palabras”.

David manifiesta: “Me agrada estar en la escuela y compartir con mis compañeros; pero hay unas clases que son un poco aburridas porque toca escribir mucho y la mano se me cansa”. En este relato podemos evidenciar que las clases se enfocan mucho en la transcripción de las temáticas. También manifiestan que en el área de español crean cuentos a través de los parámetros dados por el maestro; cuentos que en ocasiones se usan solo para revisar los avances de los estudiantes en cuanto a redacción, signos de puntuación, todos los aspectos formales, dejando un poco de lado el contenido y la riqueza de significaciones que se encuentran en los mismos.

El mismo niño compara su anterior escuela con la actual y comenta: “Estoy contento, me gusta la escuela, los compañeros son buenos y compartimos. Las clases son un poco aburridas, pero uno se acostumbra a escribir hasta que se me cansa la mano de escribir. Lo más bonito de leer es entender lo que los artistas escribieron. A veces podemos inventar cuentos y eso me gusta mucho”.

Esta significación la expresa David. Para el niño la lectura es valiosa en la medida en que le permita entender aquello que otras personas escribieron y que le quieren dar a conocer. Es una significación que trasciende la idea que se tiene sobre el acto de leer porque va más allá de la decodificación, del hacer planas o aprenderse el abecedario. Implica comprender.

El dibujo es para los niños y las niñas una de las actividades más significativas. Mediante él plasman las lecturas que ellos y ellas han construido acerca de una situación, una salida o un juego; se representan ellos mismos, a sus compañeros, lugares conocidos y desconocidos; sus sueños, sus anhelos y, en general, hacen la representación del mundo que les rodea.

La expresión oral se evidencia en las formas de interacción entre los profesores y los estudiantes. Tal vez el grito sea una de las formas usadas para ejercer poder y, en cierta medida, coartar la expresión de los estudiantes. Los niños y las niñas manifiestan que les agrandan actividades que tengan que ver con el dibujo, el juego, el canto, la música y que no es agradable que los estén gritando, cuando su única y máxima intención es aprender y desarrollar todas sus capacidades, de manera significativa y transversal con todo lo que los rodea. Ellos manifiestan: “Aprendimos a leer con la cartilla Nacho. También hay momentos para el juego; solamente cuando acabamos las actividades que dice la maestra. Las clases son chéveres por tener actividades. Además, las maestras nos traen fotocopias para no tener que escribir y algo muy chévere es dibujar y colorear”. “Lo más bonito de venir a la escuela es jugar, lo que no es tan chévere de venir a la escuela es que la maestra grita. Nos gustan los cuentos infantiles, los superhéroes y la música”.

En otro momento se realizan actividades de observación de diferentes escenarios como el campo, el salón y la escuela como tal. La observación es uno de los elementos claves de la

expresión oral. En primera instancia los niños y las niñas observan las situaciones, los eventos, las acciones, para luego crear sus interpretaciones y expresarlas oralmente. Esta salida se realiza con el fin de analizar cómo se comportan y qué expresan los niños en diferentes escenarios. Debemos observar esta actividad, con el fin de ir registrando aquellas discusiones, consensos, liderazgos y el diálogo de los niños. El objetivo de este ejercicio es evidenciar diferentes posturas y situaciones que representen los niños, al estar en diferentes entornos en los cuales pueden realizar el ejercicio de lectura de la realidad inmediata y, por su puesto, evidenciar cómo se realizan las prácticas diarias de lectura en la escuela.

La oralidad se enriquece a partir de las experiencias que los niños y las niñas viven y de todos los elementos que les proporciona el entorno. Por lo cual se realiza una pequeña caminata con los niños que hicieron los relatos de vida y se les pide que describan lo que ven a su alrededor; al iniciarla empiezan a describen todo lo que encuentran a su alrededor. Los niños y niñas comentan: “Vemos árboles, flores, piedras, árboles; hay una carretera destapada, huele a limpio, a rosas, y nos sentimos muy bien caminando por aquí; también hay hojas, y unos campesinos sembrando papa. Nos sentimos muy felices caminando por aquí”.

A partir de allí se da una interacción muy natural de los niños y niñas con el entorno, con todo lo que los rodea. Inician, entonces, una lectura del contexto teniendo muy presente no solo lo que observan sino sus sentimientos y todo lo que surge a partir de este contacto con la naturaleza y la inspiración que la misma les da para comenzar a realizar actividades como: inventar historias, cantar, correr, jugar, esconderse, asustar, describir lo que ven y compartir con el grupo todas las emociones que emanan de la actividad. Los niños y niñas dicen que:

“Estos espacios nos recuerdan nuestra casa, es muy linda y hay que cuidarla y también hay cosas que la maestra nos enseña que vemos aquí de verdad”.

Por otra parte, es evidente la lectura del contexto que realizan los niños, al estar tan conectados con el mismo y recordar así su lugar de vivienda y todo lo que en ella disfrutaban diario. Este escenario les permite una lectura libre, amplia, y significativa, ya que comparan lo que ven con la realidad que viven en la escuela.

Se hacen momentos de silencio ante lo cual los niños comentan: “Escuchamos agua y el agua viene del cielo. Con nuestros abuelitos salimos y vemos paisajes lindos es muy rico vivir aquí. Nos gusta mucho salir, y saltar. Es un lugar donde nos sentimos libres. No quisiéramos irnos de aquí”.

Finalmente, los niños manifiestan su interés por la actividad y la necesidad de que estos espacios se permitan por parte de la escuela: “Sería muy chévere que nuestros maestros nos sacaran a estos espacios donde podemos observar muchísimas cosas y aprender”.

Luego se realiza el mismo ejercicio de observación, pero teniendo como escenarios el salón de clase y la escuela. Los niños interactúan y observan todo lo que se encuentra en cada escenario. Es evidente la manifestación de pasividad cuando se encuentran en el salón y la necesidad de terminar pronto sus actividades para salir a jugar. Dentro del salón se evidencia orden, en ocasiones silencio y la dedicación al trabajo asignado de manera que logran terminarlo pronto.

Por otra parte, el niño realiza una lectura de lo que lo rodea y muy rápidamente logra desarrollar la actividad propuesta. Ante este escenario los niños y niñas manifiestan: “El salón es bonito, pero a veces es aburrido, nos cansamos sentados, pero nos gusta mucho

dibujar. Observamos que el salón está decorado muy bonito, y que nuestros compañeros comparten, estudian, pero a veces peleamos mucho”.

En el momento de realizar la actividad de la observación e interacción con la escuela y sus espacios como: el patio y el parque los niños observan y comentan esta realidad la cual viven a diario. Para ellos es emocionante estar fuera ya sea jugando, caminando, o simplemente dialogando con sus compañeros. La normalización del salón desaparece y se da el encuentro del niño y la niña con su par y el entorno que le permite vivir un sin número de experiencias tanto positivas como negativas.

La observación que se realiza de los niños es bastante significativa, ya que es muy notorio, la alegría, el goce el disfrute y la construcción que realizan en estos espacios. Los niños hablan entre ellos comentando “que chévere es jugar, ojalá todavía no nos toque entrar, que pereza escribir, yo no quiero escribir, aprovechemos para jugar más, no paremos.”

La actividad final consiste en realizar una representación gráfica por parte de los niños y niñas, de todo lo que observaron, teniendo en cuenta los tres escenarios compartidos. De allí se desprenden diferentes lecturas y comprensiones de los mismos, con todas sus características y definiciones.

Es evidente el gusto que demuestran los niños y las niñas, por estar en un escenario diferente del salón, donde no solo se dé el juego, sino también un aprendizaje significativo, a partir de todo lo que representa estos entornos naturales para ellos.

Al momento de dibujar estos escenarios, para los niños resulta un poco complejo dibujar lo que observan en el salón, para lo cual un niño dice “profe, que dibujo es que no quiero dibujar el salón, que puedo hacer, pinto a mis compañeros o los letreros del salón, o el

tablero?”, es un cuestionamiento por parte de los niños, que los enfrenta a su realidad inmediata, en la cual es evidente la cotidianidad de la misma y el querer remitirse a otro escenario que le permita hablar de otros momentos. Por otra parte, al dibujar el escenario del campo, los niños manifestaban su agrado por plasmar todo lo que tocaron, observar, e hicieron. Fue un momento tranquilo, emotivo y feliz para los niños. Frente a esta actividad comentaron, “nos gustaría que la maestra, nos sacara todos los días, ojalá hiciéramos las clases afuera, es muy chévere, nos encanta jugar, y estar afuera.”

Por último, realizan los dibujos del escenario de la escuela y sus alrededores, allí plasman los juegos que realizan en esos momentos inolvidables para ellos y ellas donde realizan diferentes construcciones del momento y de todo lo que pueden vivir y leer. Los niños comentan y dialogan entre ellos y expresan las siguientes conclusiones del momento. “Es muy chévere salir, jugar, reír, disfrutar, compartir con los amigos; quisiéramos que todos los días nos dejaran salir, que nos enseñaran afuera; quisiéramos jugar mucho con tierra, embarrarnos, subirnos a los árboles y contar muchas historias locas, porque como niños no nos gusta estar encerrados en un salón; vemos todo lo que hay a nuestro alrededor, si salimos y nuestro único límite es la imaginación”

Otra de las actividades realizadas con los niños fue la lectura de cuentos de manera libre y espontánea. Se da la lectura del mundo por medio de los diferentes textos que están en la escuela; los niños realizan las lecturas correspondientes tanto individualmente como en grupo; de esta lectura surgen diferentes comentarios y reacciones. Los niños y las niñas son libres de actuar, interpretar, comentar, inferir, interpretar y crear nuevas situaciones.

A partir de allí, son capaces de comentar lo que perciben de las historias; cambiar finales, adaptar escenas, comentar lo más interesante, pero, sobre todo, realizan una lectura espontánea y divertida. Los niños hablan y comentan sus ideas y propuestas sobre la actividad: “Estamos muy felices de leer estos cuentos, nunca nos dejan leer tanto tiempo. Nos gustan mucho los cuentos de buenas noches, las fabulas y los de imaginación. Es muy divertido leer así. Podemos contarnos los cuentos y también imaginar muchas cosas nunca nos ponen a leer así. Siempre es un solo libro en clase y luego tenemos que escribir un cuento. Nunca podemos llevar a la casa los cuentos”. Esta lectura de cuentos se realiza en el salón. Se continua la actividad, pero esta vez fuera del salón y con un gran invitado. Se trata de un cuentero, que trae para los niños, diversas historias vistas y narradas por medio de un teatrino móvil, que permite ver las imágenes continuas del cuento de manera divertida, diferente y teniendo un narrador de los hechos. Esta es una oportunidad más para permitir a los niños un acercamiento diferente a la lectura por medio de recursos y escenarios diferentes que hacen de la lectura del mundo algo mucho más emocionante y recursivo.

Esta actividad emociona, motiva y hace que los niños participen e interactúen bastante con la misma. Por ello se registran las voces de los niños y de las niñas los cuales comentan “es muy divertido escuchar y ver cuentos fuera del salón, que chévere, nos gusta mucho escuchar los cuentos así. Ojalá todos los días nos contaran muchos cuentos así, la voz del cuentero es muy chévere, nos hace imaginar que es verdad lo que nos está contando.”

En esta forma los niños realizan una lectura del mundo de manera espontánea; también dibujan las emociones que se manifestaron durante las actividades realizadas en los escenarios de trabajo. Se hace evidente la conexión entre la lectura de realidad inmediata y

la mediatizada a través de diferentes recursos y también la conexión con la forma como los niños la disfrutan e imaginan su propia realidad.

De esta actividad surgen diferentes representaciones gráficas donde los niños muestran sus emociones y cómo las diferentes historias leídas y escuchadas los llevan a identificarse con una realidad, y a caracterizarse según sus intereses y vínculos creados con la lectura escuchada, observada y recreada por ellos mismos. Ante estas representaciones los niños comentan: “Estuvo muy chévere las maneras de leer, nos divertimos mucho, nuestra imaginación voló y voló. Yo quisiera ser una princesa, yo un rey, yo un súper héroe, quiero vivir toda mi vida aquí. Es muy bonito estar con los animales; queremos que los maestros siempre nos lean así, queremos que nos hagan muchas cosas diferentes”.

Así terminan las actividades propuestas y desarrolladas para los niños y las niñas, a través de los diferentes escenarios y momentos creados para ellos y ellas con el propósito de identificar las condiciones actuales en las cuales se desarrollan las prácticas de lectura y cómo los niños y las niñas construyen subjetividades a partir de estos entornos y de nuevas propuestas.

6.3.2 ¿Es posible un ambiente enriquecido para la lectura en El Hato?

En este acápite se presentan los elementos centrales que la comunidad educativa, principalmente los niños y niñas, consideran posibles y necesarios para transformar el espacio actual de la escuela en un ambiente enriquecido.

Desde las apreciaciones hechas por los docentes después de haber realizado con ellos y ellas grupos de discusión, encontramos que persiste la idea de las prácticas de lectura asociadas al libro de texto o literatura como instrumento único que las posibilita; por ejemplo, una de las docentes manifiesta: “Actualmente contamos con muy pocos libros de literatura y

algunos de estos son muy antiguos y no hay un espacio como tal definido, organizado y diseñado como biblioteca. Por esta razón lo que podemos trabajar en lectura lo hacemos desde el aula”. Otra de las maestras dice: “Con los niños y niñas, vemos videos educativos y a partir de estos hacemos creaciones literarias; son muy valiosas ya que la creatividad de ellos y ellas es enorme y al impulsar sus creaciones a partir de los recursos visuales, auditivos y de contenido que les ofrecen los videos, ellos mejoran bastante en vocabulario, comprensión y redacción de diversas temáticas”.

Según este último concepto se comprenden los videos educativos como un recurso importante en las prácticas de lectura. En esta apreciación vemos que se amplía un poco la mirada acerca de las prácticas de lectura ya que no se reduce al área de español únicamente, sino que se comprende que los videos también son una forma de lectura y de comprensión de la realidad.

Otra de las maestras manifiesta que: “Una práctica de lectura bien diseñada debe permitir que los estudiantes identifiquen la tipología textual y las ideas principales y secundarias del texto y con este proceso ya ganamos un buen terreno tanto para la presentación de las pruebas saber como para la formación de los estudiantes mismos”.

Desde este marco de referencia se encuentran en los maestros de la institución, dos posiciones acerca de las prácticas de lectura. Están quienes las comprenden vinculadas al texto escrito, la tipología textual y la comprensión y también están quienes asumen que las prácticas de lectura hacen parte de todo proceso educativo ya sea de manera implícita o explícita y que son el complemento para un muy buen resultado en las pruebas de estado.

En esta dinámica y con el trabajo de los grupos de discusión se encontraron algunos obstáculos relacionados con las posiciones, ya mencionadas, frente a la manera de entender las prácticas de lectura por parte de los maestros de la institución. Pero a la vez, los mismos grupos de discusión con las actividades propuestas y las reflexiones que estas propiciaban, permitieron ampliar un poco la mirada de lo que se concibe por práctica de lectura en la medida en que las reflexiones trascendieron a la lectura del texto escrito y se abrieron otros caminos de reflexión tales como el uso de la palabra en el ambiente escolar, la oralidad como expresión de lo que se lee en la realidad inmediata y mediatizada, la lectura de una imagen, de una situación, del clima, de los sentimientos de las personas; es decir, toda la parte simbólica que constituye el acto de leer en sí mismo.

Con todo este panorama se empieza a realizar talleres de sensibilización con algunos maestros y especialmente con los niños y niñas para identificar qué condiciones quisieran ellos y ellas que se transformaran en el ambiente educativo para enriquecer las prácticas de lectura. A partir de allí los maestros manifestaban el deseo de enriquecer un tanto estas prácticas de lectura. Sin embargo, se debe reconocer el malestar que se ocasiona en ellos al pensar en estos posibles cambios ya que algunos de ellos consideran que cambiar las prácticas de lectura, sería: “Perder el tiempo con esos niños, ellos no leen en la casa, los papas no les colaboran y aquí nos toca correr, porque el rector nos exige resultados en cuanto a habilidades y competencias que deben desarrollar los niños, al momento de presentar una prueba, porque todo el colegio incluyendo las sedes debe destacarse”: Esta posición nos permite confirmar que las prácticas de lectura continúan realizándose desde lo instrumental y que en pocas ocasiones se les permite al niño y a la niña explorar otras alternativas de inmersión en este proceso.

De allí que los maestros participaron de manera muy atenta en las diferentes sensibilizaciones que se realizaron, pero teniendo siempre preocupación por la falta de tiempo y según algunos: “ya somos muy viejos para cambiar las cosas, le toca a Alejandra que es la maestra nueva, ella sí puede hacer cosas diferentes, nosotros ya qué”.

Por otra parte se les plantean las diferentes posibilidades de cambio y de retomar las prácticas de lectura con una mirada más amplia donde el niño encuentre posibilidades para la misma partiendo del diseño de un ambiente que tenga un vínculo muy fuerte con ellos y que este vínculo sea el puente para que los niños y niñas nos muestren sus verdaderos intereses, motivaciones, sueños, capacidades, haciendo esto realidad de la mano con una buena propuesta pedagógica que dé cuenta de todas estas interacciones.

Luego de los talleres de sensibilización donde los maestros reconocieron, en cierta medida, la falta de recursos y de posibilidades de lectura para los niños, se pretende darles a conocer la propuesta de diseñar un ambiente muy provocador para los niños donde ellos sean los protagonistas del mismo, de la mano con padres de familia, docentes e invitados especiales. Ante esta propuesta los maestros comentan: “Yo no tengo tiempo para ponerme a pintar o para que los niños lo hagan. Las clases no las podemos parar y recursos económicos tampoco hay”. Ante esta situación, nos vimos en la necesidad de movilizarnos más rápido, y de tomar otras decisiones para lograr que este diseño de ambientes sea una realidad.

Se realizaron talleres de sensibilización con ayuda de la muralista Diana Acosta. Ella realizó un taller muy interesante con los niños seleccionados con anticipación; se les dio a conocer la propuesta de diseñar un ambiente muy creativo en la escuela donde ellos fueran los protagonistas. De ese taller se obtuvieron unos resultados que fueron narrados por la

muralista Diana Acosta así: “El día martes nos reunimos con niños de diferentes grados, de la escuela El Hato. El criterio de selección para esta sensibilización fue la imaginación. Compartieron conmigo niños de diferentes cursos; lo que hicimos fue instalarnos en el comedor, allí los niños y las niñas me comentaron que ellos dibujaban muy bien, que les encantaba hacerlo y hablaron un poco de las ideas que tenían como que uno podía convertir en realidad todo lo que se imaginara y no tenía que ceñirse a la forma convencional como uno dibuja las cosas. Entonces procedí a mostrarles uno de mis trabajos, el cual da cuenta de una mirada fantasiosa, una mirada con pretensión estética y a los niños les entusiasmó muchísimo y creo que; como artistas, es importante brindar insumos visuales y referentes creativos a los niños. No podemos pretender que ellos desaten un potencial imaginativo, si todos los referentes están ceñidos a patrones convencionales o a estéticas tradicionales.

Es fundamental para cualquier ser creativo, untarse del poder de otros para crear lo impensable. A los niños esto les detonó muchas ideas. Entonces empezaron a hablar de las cosas importantes que creerían deberían ir en los murales; las ideas que empezaron a circular fueron el dibujo del tucán montañero, que me explicaron está presente en su ecosistema, y también empezaron a nombrar a animales que no estaban en ecosistemas de ellos pero con los que ellos comparten unas narrativas, unos gestos, un sentido, por ejemplo con animales que no están en su medio; es permitirle a los niños que por medio de sugerencias o conceptos habrán el espectro creativo. En este caso hablaron la importancia de los árboles, de los cultivadores, las vacas, perros, gatos. La forma como organicé las ideas colectivas fue sugerirles una primera escena en la que se pueden empezar a vincular todas esas ideas de ellos. Les hablé de un árbol donde podían habitar esas cosas juntas, un árbol que fuera muy grande, tanto, como para que en él vivieran tucanes, pájaros, búhos, sapos; fuera sombra para

las vacas, perros, gatos, venados, osos, un árbol mágico, un árbol de la imaginación, es un árbol donde da fruto lo que uno quiera. A los niños les pareció muy buena idea. Es allí donde habría que pensar la parte técnica la parte plástica; es allí donde los niños participan comentando qué quieren transmitir, si se quiere que ese mensaje del dibujo convoque a otros, transmita mucho. Lo que hice fue tratar de organizar con el potencial de los niños una idea que se pudiera realizar con ellos; en esa idea hay dos rigores de carácter técnico que son: crear las manchas en forma nítida tanto en los bordes como en el relleno como tal, que no queden espacios en blanco, que todo lo que se haga, quede peinado, que quede bien definido y eso marca en el resultado un nivel distinto. En esta clase de intervenciones es fundamental estar conscientes del nivel técnico y motriz de los niños según las etapas de desarrollo en las que se encuentran y acomodar los niveles estéticos de los niños y potenciarlos. Como adulto y como maestro hay que saber ubicar lo que son capaces de hacer los niños en el momento en que están para que se vea bien hecho y así ellos se van empoderando de su talento. Lo que se hizo con el árbol fue permitirles ante todo, partir de una exploración espontánea del material; a ellos les daba miedo untarse, y al ver que yo usaba la pintura con tanta confianza se provocaron de eso; esto es para que los niños se sientan en la libertad y en la tranquilidad de mostrar sus potencialidades sin desconocer que se trata de una cuestión de paciencia. Si le limita al niño en el contacto con el material, él va a desarrollar una tensión que no le va a permitir conectarse con lo que está creando ya que la pintura debe generar un estado de meditación; lo que se hizo fue crear una experiencia sensorial y emotiva que para ellos fuera significativa. Las experiencias artísticas dejan una impronta muy importante tanto en el consciente como en el inconsciente. Las imágenes del espacio escolar se quedan muy gravadas en los recuerdos de los niños y las niñas porque son ambientadores de la memoria emotiva. Al momento de realizar intervenciones artísticas en los espacios son muchos los

elementos que hay que tener en cuenta y es un asunto que se debe tomar con todo el rigor intelectual y con toda la responsabilidad ética y estética que demanda el ejercicio. Tomarlo con tiempo y posibilitar en los niños estas interacciones libres y, a la vez, guiadas para que se conviertan en una experiencia plena, gratificante, rica. Es un ejercicio que vale la pena como maestros entrenarnos y ser conscientes de lo que demanda esta clase de escenarios para poder posibilitarlos en los niños de forma plena y alegre”.

Después de ese taller de sensibilización tan interesante y motivador para los niños y niñas, se acuerda entonces el diseño de ambientes con murales en las diferentes paredes de la escuela reconociendo el verdadero interés de los niños, su imaginación, sus sentires y vivencias plasmadas en dichos murales.

Para conseguir los materiales se hicieron gestiones con las directivas del colegio privado vecino. Ellas ofrecieron, generosamente, la donación de pinturas, brochas, y pinceles para darle inicio al diseño; sin embargo aún falta comprar pintura blanca ya que lo primero es poner de blanco las paredes para iniciar luego el diseño de los dibujos; para ello se pidió la colaboración de los maestros de la sede El Hato; se pretendía realizar un *jean Day* el cual no tuvo mucha aceptación. Ante esa realidad fue necesario destinar recursos propios para la compra de la pintura blanca, la cual sería aplicada por los padres de familia.

Se inició entonces la transformación del espacio, pintando de blanco las paredes, un trabajo realizado por los padres de familia. Luego de este cambio de pintura, es el momento de iniciar el diseño de las diferentes figuras propuestas por los niños, para lo cual nos colabora un padre de familia el cual es pintor y ha trabajado con niños, a partir de sus intereses, es decir esta transformación, este diseño, se realiza de la mano de un equipo de trabajo

conformado por un grupo de niños de la escuela, padres de familia, docentes investigadoras, y muralista. Reunido este equipo de trabajo, se destinan algunos días de la semana, en horario establecido por las muestras para que participen los niños, de igual forma los sábados, con algunos niños que pueden asistir, y con el equipo anteriormente mencionado.

Se da inicio entonces al diseño de los diferentes dibujos propuestos por los niños, se evidencia el placer de ellos al dibujar por lo cual manifiestan: “Esto es muy divertido, nunca nos habían dejado pintar las paredes, me siento muy feliz”. Es notoria la participación de los niños con total agrado, que se refleja en sus emociones, en lo que dicen, en lo que expresan por medio de la pintura y comentan: “Es muy chévere dibujar lo que nos gusta, me encanta el árbol mágico, puede suceder lo que yo quiera, ahí viven muchos animales que yo quiero mucho”. En testimonios como el anterior se evidencia la importancia de este cambio para los niños y cómo por medio de estos cambios los niños también amplían su imaginación y participan de manera muy activa.

Otro niño comenta: “Se siente muy rico tocar la pintura, la profe se untó mucho, yo quiero también”, “quiero pintar por mucho tiempo, no quiero entrar a clase, quiero terminar el árbol, es muy divertido”, “profe, déjanos pintar todos los días, quiero ver rápido al búho, y al venado, son lindos”. A partir de estas diferentes conversaciones y comentarios de los niños se realiza, con mucho agrado, la intervención de las paredes. Se plasman allí los sentimientos de los niños, hecho que resulta muy gratificante por el trabajo con los niños y los padres ya que es una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas cotidianas y una oportunidad para crear con los niños un ambiente que los mueva, que los invite a imaginar a producir sus propias lecturas del mundo, del contexto, y de su expresión oral. Es una oportunidad para crear vínculos entre este ambiente y la vida de cada niño y niña que lo habita.

Cada semana que pasa se hace más más divertida para los niños; llegan con muchas expectativas, deseos de pintar y de que su escuela quede más y más bonita; comentan los niños que: “Parece una escuela de un cuento. Nunca he visto una así, es muy linda, la quiero mucho”, “Yo también estoy contento, podemos jugar con todos estos animales, son hermosos” “Yo quiero mucho al árbol mágico. Viven muchos animales ahí. Es mágico”. Estas son las manifestaciones de los niños, frente al trabajo del diseño del ambiente. Así como es divertida para los niños esta transformación para las investigadoras como maestras también lo es. Es muy emocionante y satisfactorio ver cómo el ambiente se transforma y va tomando la mirada real de los niños, sus verdaderos intereses y emociones.

Se continuó cada semana adelante en el diseño de estos ambientes. Sin embargo los materiales se agotaron y el trabajo del pintor debe ser reconocido monetariamente. Por lo cual fue necesario destinar recursos propios y continuar costeando todo lo que se vaya en pintura y en la mano de obra. A veces da mucha tristeza ver cómo las compañeras de trabajo de la sede y hasta el mismo Rector son indiferentes a lo que se hace, hasta el punto de ni siquiera detenerse a mirar la diferencia de los muros que anteriormente revelaban la falta de interés por el cambio en la escuela.

Por otra parte, el rector le comenta a la maestra Alejandra ante las diferentes salidas de los niños a pintar lo siguiente: “Profesora Alejandra, con sorpresa recibí llamadas de personas que manifiestan que usted ha estado solicitando pintura en nombre del colegio, me preocupa porque en ningún momento he autorizado para eso que está causando entorpecimiento en procesos de tipo académico con esas instrucciones”. Ante esta evidente indiferencia y falta de colaboración, las investigadoras saben que deben costear con recursos propios todo lo que falte en insumos para que el ambiente quede muy bien. Esto lo hacen con mucho cariño,

porque saben que se está dejando un espacio muy especial para los niños, espacio que les permitirá crear vínculos muy fuertes entre ellos y de igual forma para las maestras. Semana tras semana, el avance es muy notorio y hermoso. Los niños manifiestan su alegría no solo por participar sino por el cambio que se ve en su escuela, hacia la cual sienten mucho cariño y la ven como su segundo hogar.

La segunda pretensión de las investigadoras es darle vida a una casita de juego, que se encuentra dentro de la escuela la cual está en el completo abandono y es un lugar muy importante para los niños. Se realizó un taller de sensibilización con participación de niños, niñas, maestras y el padre de familia pintor. Allí se escucha la voz de los niños, los juegos que realizan allí, el relato de todo lo que sucede en la hora del descanso y el porqué es importante ese espacio para ellos, ellos nos relatan muchas cosas importantes, nos comentan: “Este lugar es chévere para escondernos, para jugar a la casita”, “otras veces jugamos a que somos profesores y damos clases aquí”, “es mi lugar favorito en la hora del recreo” “cuando no quieren jugar conmigo, me meto ahí y nadie me molesta”, “quisiera que tuviera muñecas para jugar”, “quisiera que todo el recreo se pudiera jugar en la casita”. A partir de estas posturas se realizan diferentes juegos de roles con los niños, donde se evidenció la importancia de este lugar para ellos; si se les pregunta por este espacio tan importante para ellos nos cuentan todo lo que comparten allí y qué quisieran que cambiara.

Ante estas pretensiones los niños manifiestan: “Nos gustaría que arreglaran la casita, una vez me chucé con una tabla porque estaba salida la punta”, “está un poco feíta, le falta estar bonita”, “quisiera que la pintaran”, “que tuviera mariposas, pajaritos, hadas, para poder jugar”, “debería tener un tapete para sentarnos, o cojines”, “ahí guardo aquí cosas que me encuentro afuera, porque la profesora no me las deja llevar a clase”, “me pongo triste cuando

nos toca entrarnos a clase”, “me gusta que la casita esté bonita”. A partir de lo que los niños dicen e imaginan se pensó cómo diseñar o, mejor dicho, cómo mejorar este lugar para que sea un ambiente muy especial para ellos de modo genere un vínculo muy fuerte para ellos y ellas.

Posteriormente los niños, las maestras investigadoras, un padre de familia y la muralista iniciaron el diseño del ambiente. Primero se tuvo que desbaratar toda la casa para lijarla, lacarla, y que quede lista para pintar; es una casa muy vieja y se nota el deterioro de la misma. Luego se continúa con la armada de la casita de nuevo y la pintura para dejarla de un mismo color, para luego diseñar con los niños los diferentes dibujos que ellos proponen. Los niños dicen: “Queremos que la casita tenga perros y gatos pintados, son los animales que tenemos como mascotas, los queremos mucho”, “mi perro Torombolo es muy juguetón”, “mi perrita canela me acompaña todos los días a la escuela”, “mi perrito pirata, es muy comelón y me quiere mucho”, “yo tengo gatos, y se comen los ratones que salen”, “los gatos son relindos”, “me gustan más los perros”. Ante esta conversación de los niños por sus mascotas preferidas se pretende pintar por fuera de la casa perros y gatos, como representación de las mascotas de los niños y de ese vínculo tan fraternal que representa para ellos su compañía.

Todo esto ha sido para muy enriquecedor para las investigadoras que sienten que cada día aprenden más y más de los niños, de su inocencia, de su creatividad, de su alegre e infinita imaginación; de todo lo que los niños son capaces de pensar, sentir y decir sobre el lugar al cual asisten todos los días y del cual reclaman espacios propios y apropiados para crear vínculos con ellos y lecturas diferentes de lo que los rodea. Por otra parte, los niños comentan acerca de la importancia de la casita, como ese lugar secreto en el cual se pueden refugiar; en el cual pueden guardar sus más valiosos tesoros; un lugar de ellos, donde el adulto no tiene

lugar. Es por ello que se inicia un trabajo manual con material reciclable en el cual los niños, las maestras, y algunos padres de familia, intervienen para diseñar aquellas representaciones en figuras que los niños imaginan y que quieren tener en la casita. Se crean con ellos móviles contruidos con botellas plásticas a las cuales se les da forma de los diferentes animales que los niños sugieren debe tener la casita. Es un trabajo motriz muy interesante para los niños y para las maestras investigadoras. Se evidencia el gusto de los niños por aprender un nuevo arte, por descubrir que con materiales reciclables se llega a realizar figuras nuevas y hermosas.

Los niños realizan las figuras en la hora de educación artística y también en la hora del descanso ya que para ellos ha resultado todo un reto manual el poder darle una nueva forma a algo que supuestamente ya no se iba a usar más. Los niños comentan: “Es muy chévere convertir una botella en una mariposa, y colorearla con esmalte; es chévere, nunca lo había hecho”, “yo tampoco, mi mamá siempre botaba las botellas a la basura”, “en mi casa mi mamá las recicla, pero igual van a la basura”, “me encantan las mariposas. Son hermosas, son de muchos colores, son divertidas”, “a mí me gustan más los pajaritos, el canto que escucho todas las mañanas en la ventada de mi pieza”, “para mí son muy lindas todas las aves, yo quisiera ser como ellas y volar”. Resulta fascinante escuchar a los niños, referirse al entorno y todo lo que este les proporciona. Para los niños y las niñas son muy valiosos los animales ya que viven muy cerca de ellos, hacen parte de su diario vivir y, para muchos de ellos, su verdadera compañía. De esta forma la transformación de la casita es una verdadera apuesta por crear un espacio muy propio para los niños y las niñas, un espacio donde ellos y ellas, serán los verdaderos protagonistas.

Cada semana se le va dando más y más forma a este diseño, a este ambiente tan importante para los niños y para las niñas y se hace de la mano de todo un equipo entregado a una sola misión: el diseño de nuevos ambientes para los niños.

Es importante resaltar que los recursos, destinados para este diseño de la casita también han sido propios de las maestras investigadoras. Sin embargo, se mencionó anteriormente es muy gratificante y el pago por ello está en esos vínculos que se crearan entre los niños y estos espacios.

Se está realizando también el diseño de una propuesta pedagógica, enmarcada en ambientes como los que se han comentado en las páginas anteriores. La propuesta señala un número interesante de posibilidades para que los niños interactúen y para que estos ambientes los inviten a la acción, a formar relaciones, y vínculos lo suficientemente fuertes que perduren por espacios de tiempo extensos, ojalá para toda la vida.

7. Discusión y análisis

A continuación, se desarrolla la discusión correspondiente al estudio que pretende producir nuevo conocimiento situado acerca de cómo es posible contribuir a la constitución subjetiva del niño y la niña, a través del enriquecimiento de los ambientes educativos en una institución educativa de carácter rural, con orientación hacia la transformación de las prácticas de lectura. Dicha discusión se organiza en torno a los objetivos de esta investigación y por consiguiente relaciona los hallazgos sobre las políticas educativas, el diagnóstico de las prácticas actuales de lectura y las condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de los niños y niñas con base en los antecedentes y referentes conceptuales, destacando los encuentros, desencuentros, tensiones y diálogos entre la cultura producida por los adultos cuidadores (maestros y padres de familia) y la cultura producida por los niños y niñas.

7.1 Políticas educativas

En la revisión hecha de las políticas educativas se encontró que existen normas y lineamientos sobre el particular. Entre ellos están: La Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (Presidencia de la Republica 2013), la Ley General de Educación (Congreso de la Republica, 1994), el PER (MEN, 2000) y Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital. 2013).

Esas normas y orientaciones conciben la lectura como una actividad interpretativa y la palabra junto con la expresión oral como portadoras de símbolos y emociones a partir de las cuales los niños y las niñas construyen diversos sentidos en su experiencia diaria, entonces la lectura permite el encuentro del niño y la niña con la cultura de los adultos y la de ellos mismos. No es solamente un proceso cognitivo. Otro hallazgo en relación con las políticas

educativas es que los responsables de ellas recomiendan no acelerar los procesos de alfabetización en la primera infancia lo cual no implica desconocer la importancia que tiene el interactuar con la lengua escrita desde las diferentes aproximaciones que los niños y las niñas hacen a la misma (dibujo, lectura de imágenes, garabateo, oralidad y símbolos) como eslabones necesarios para llegar a la lectura del código formal.

A pesar de las bondades encontradas en las políticas comentadas es posible coincidir con Ramírez (2015) en que hace falta una discriminación positiva que lleve a que existan políticas nacionales explícitas en relación con las prácticas lectoras en el sector rural.

En los antecedentes se encontraron investigaciones como la de Maldonado y Guerrero (2009), Mejía (2010), Caballero, Sazo y Gálvez (2014), Díaz (2012). Los informes correspondientes coinciden en que los niños y las niñas entran en contacto con la lectura desde muy temprana edad, tanto por los intereses que tienen los adultos en alfabetizar como por las necesidades y vínculos que los infantes crean naturalmente con la lectura y no solo hasta llegar a la escolaridad. La lectura es considerada como un encuentro de los niños y las niñas consigo mismo con los demás y con su cultura. Los investigadores mencionados también encontraron que la lectura favorece el establecimiento de vínculos afectivos entre la familia y los cuidadores o mediadores del proceso. Existen políticas pertinentes y algunos establecimientos que las están llevando a cabo.

Otro antecedente es la investigación llevada a cabo por FUNDALI sobre planes y programas dedicados a desarrollar acciones para la promoción de la lectura: Espantapájaros, La Fiesta de la Lectura y Tiempo oportuno para Leer.

En el país existen políticas educativas y esfuerzos por acercarse a su desarrollo, pero, también, hay un vacío de políticas específicas sobre la lectura en el sector rural que permita aprovechar la riqueza cultural y natural propia del medio.

7.2 Diagnostico Educativo de las actuales prácticas de lectura

7.2.1 El sentir de los maestros

Los maestros expresan que en su quehacer se encuentran presionados por cumplir las demandas del sistema educativo. Como no ejercen la Autonomía Escolar consagrada en el Artículo 77 de la Ley General de Educación, cuando trabajan las prácticas de lectura, esa presión los lleva a poner el énfasis en la aplicación de las estrategias de enseñanza, como un medio para evaluar la comprensión que han logrado los niños y niñas y a proponer variados ejercicios para que los infantes extraigan el significado de los textos escritos; esto hace que el aprendizaje de la lectura se convierta en un “entrenamiento técnico para hacer que los estudiantes codifiquen y decodifiquen símbolos gráficos sin considerar que pertenecen a grupos culturales diferentes y que son parte de una diversidad cultural”. (Santisteban, 2009, p.32).

Es esa perspectiva las prácticas de lectura se orientan a desarrollar la capacidad que tienen el niño y la niña para leer un texto escrito y comprenderlo. Por lo cual se da especial relevancia a las capacidades cognitivas subvalorando la tradición oral de las comunidades rurales. “Por ello las poblaciones especialmente rurales sienten la necesidad de aprenderla y se someten a su enseñanza, aunque ésta no considere a su cultura”. (Santisteban, 2009, p.37).

En la mayoría de ocasiones los programas curriculares plantean el desarrollo de habilidades de lectura a través de temas específicos. Son más bien contenidos estandarizados. En contraposición, es importante “trabajar por un lado textos libres, sin pautas; autogeneradores, que se dan en ámbitos personales, familiares y de amistades y que son aprendidos de manera espontánea”. (Santisteban, 2009, p.37). Por lo anterior

Freire (2004) llama la atención en que la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra.

De acuerdo con la experiencia se puede afirmar que la cultura alfabética en la escuela hace parte de las formas como una sociedad transmite y reproduce los saberes y, con ello, su tradición. Sin embargo, es importante, tener en cuenta que, la oralidad ocupa un lugar preponderante en la experiencia de cada ser humano en su encuentro y producción de sentido en la cultura “Las palabras son retenidas por el oyente no en la mente, sino, en el corazón, se habla de corazón a corazón. Si se pretende guardarlas en las mentes estas vuelan y no pueden ser resucitadas en un determinado momento desde la memoria solamente”. (Santisteban, 2009, p.42)

Se trata de reconsiderar el papel de la oralidad y ponerlo en negociación con la cultura alfabética desde una perspectiva crítica en el sentido que con ello se pueda leer el mundo para pensar en transformarlo, si se tiene en cuenta que “la palabra tiene vida, su expresión anuncia un hecho favorable o desfavorable y solo puede ser enunciada en un contexto circunstancial”. (Santisteban, 2009, p.41)

La oralidad también incluye otras formas de comunicación, que la enriquecen y complementan como lo son la expresión facial, el tono de la voz, la postura del cuerpo, el uso del espacio, entre otros. Es decir “La palabra hablada se transforma en un soporte importante para la afirmación cultural de la comunidad campesina.” (Santisteban, 2009, p.42)

En lo que respecta a la imagen que, los maestros atribuyen a las prácticas de lectura, conviene afirmar que, la presión que ellos dicen deben ejercer para que el niño y la niña escriban palabras que tengan un sentido unívoco, es decir, escriban palabras formales y no

aquellas que no significan nada, conduce a una práctica rígida lo cual viene a significar desconocimiento de otras formas de leer como son la imagen, los gestos, los símbolos y las situaciones. “En contextos de desarrollo, muchas veces el tema de la literacidad (competencias para comprender una lectura, generar conocimiento y escribir sobre el tema) se maneja como un tema técnico: hay que enseñar a las personas a decodificar las letras. Y luego ellas verán lo que hacen con esa nueva competencia” (Morales y Magistris, 2018, p.163).

Se imponen las concepciones occidentales del significado cultural de la educación ya que se constituyen en una visión universal y jerárquica del proceso educativo puesto que, en una cultura, las personas se ubican en una posición específica según el significado de literacidad explicado.

Como se dijo anteriormente, las normas contienen lineamientos pertinentes sobre la lectura, pero en el sentir de los maestros existen programas curriculares que no les permiten aplicar adecuadamente las normas oficiales. Esa creencia indica que en la mentalidad de los ellos permanece la idea de que existen dichos programas. No son conscientes que a partir de la Ley General de Educación no los hay. En términos, del enriquecimiento de ambientes, conviene que los maestros trasciendan el rol, es decir, aprovechen efectivamente su saber pedagógico y actúen como productores de la cultura escolar en la cual llevan a cabo sus prácticas.

En lo referido al tiempo escolar las lógicas de comprensión del acto de educar son tan rígidas que hacen largos y difíciles los procesos de flexibilidad y de cambio por lo cual las prácticas de lectura se comprenden y relacionan solo con lo que el programa de la clase de español permita desarrollar y, es difícil visibilizar otros elementos del contexto para

enriquecerlas y potenciarlas. De modo que, el tiempo en relación con las prácticas de lectura en el ambiente enriquecido amerita una nueva comprensión, que no solo dé lugar a la lectura del texto en sí, sino a las diferentes lecturas que el niño y la niña hacen de su realidad, de manera espontánea a través de la observación y exploración de su entorno, transitando por su experiencia cotidiana lo cual desde (Duran y Martín 2016), suponen un cambio en la estructura rígida establecida que hay, abriendo otras posibilidades de acción.

7.2.2 El sentir de niños y niñas

A través de sus narrativas los niños y niñas expresan las maneras de comprender las prácticas de lectura en el marco de las interacciones que ellos y ellas han tenido con las mismas. De los relatos que ellos presentan se puede inferir que han tenido un acercamiento a la lectura de tipo tradicional y, esto se evidencia en los materiales que mencionan para las actividades pedagógicas, como la Cartilla Nacho y entre las exigencias que los maestros les hacen manifiestan que lo importante es comprender lo que un autor dice en un texto, decir el abecedario de memoria y no salirse del renglón. Por otra parte, ellos manifiestan el gusto por tener otras alternativas de aprendizaje y en otros escenarios, por lo que mencionan, caminatas al bosque, al río, juegos, observación de animales, entre otras.

Por consiguiente, se presenta un desencuentro entre lo que los niños y las niñas deben cumplir para lograr con las metas de su aprendizaje y la manera como ellos y ellas quisieran llegar a dicho conocimiento, teniendo en cuenta la diversidad cultural y natural que les rodea.

Esta nos lleva a pensar que “el niño no es un objeto que recibe información visual o auditiva, él se implica integralmente en las acciones y vive con plenitud los momentos desde su polisensorialidad e integralidad”. (Durán y Martín, 2016, p.67)

Convendría que los maestros y las directivas del colegio tuvieran en cuenta la opinión de los niños y las como una recomendación para lograr plantear otras formas de acercarlos a la lectura formal, sobre todo, teniendo en cuenta los elementos que desde el contexto son un pretexto para la producción oral y escrita y los recursos simbólicos con los que cuentan, al igual que su imaginación y creatividad.

A la vez que reconocer en el juego, las interacciones, la expresión de sentimientos, el dialogo, formas de lectura espontanea que pueden ser aprovechadas para enriquecer la lectura formal.

7.2.3 El sentir de los padres de familia

Los padres con quienes se abordaron los temas referidos a las prácticas de lectura, dejan ver en sus conversaciones que en la tradición familiar a lo largo de mucho tiempo, el aprendizaje de la lectura y la escritura formal es una de sus mayores preocupaciones, ya que el aprendizaje de estos procesos se constituye todo un hito para las familias, en la medida en que ellos y ellas marcan la diferencia del avance en los procesos de aprendizaje por el saber leer y escribir formalmente, es decir la asumen como una necesidad básica y que una vez superada, garantizará mayor y mejor inmersión en la cultura letrada y, aquí se presenta una tensión en referencia con los maestros y los mismos niños y niñas, porque la familia exige resultados rápidos frente al desarrollo de competencias que les permitan leer y escribir, además comprendiendo, olvidando un poco el proceso, el tránsito por la lectura y la escritura, como un camino que no solo se debe proponer desarrollos cognitivos, sino también procurar una experiencia enriquecedora que genere vínculos con ellos mismos, con los demás y su contexto y que además los enriquezca como sujetos culturales.

Así, por ejemplo, la discrepancia entre infancia y adultez establecida durante la edad media se hacía a través de “la necesidad de aprender a leer y a escribir y aparece en relación

directa con la discrepancia entre el centro imperial y las personas analfabetas de las colonias” (Morales y Magistris, 2018, p.160). Lo anterior da a entender que el hecho de alfabetizarse es dejar de ser primitivo y entrar en las lógicas culturales y productivas de una sociedad.

7.3 Condiciones de posibilidad para el enriquecimiento del ambiente

7.3.1 El lugar del niño en el proyecto

El lugar del niño y la niña en el proyecto de investigación tiene relación directa con la forma como el mismo es considerado como un sujeto con amplias capacidades que conviene reconocer y potenciar a la hora del enriquecimiento de ambientes educativos en su constitución subjetiva. Con ello, lo que se quiere afirmar, es que, fue el proyecto de investigación de carácter participativo el que amplió el espectro de posibilidades para que los niños produjeran una experiencia en el sentido ya señalado; al reconocer que sus opiniones aportes, sugerencias, expectativas y creatividad se tuvieron en cuenta al momento del enriquecimiento del ambiente, con formas de participación que les permitieron fortalecer el vínculo con el ambiente que les rodea y de esta manera ampliar sus procesos de subjetividad.

Por consiguiente, en el marco de la perspectiva culturalista se destaca la importancia de considerar al niño y la niña como sujetos culturales que no solo transitan por la cultura sino también la producen, en este sentido van configurando sus modos de ser, estar, comprender y actuar en las dinámicas sociales de las cuales hacen parte. Según Bustelo (2011)

Por esta razón es importante “considerar a los niños y adolescentes como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas igual que los adultos, pero de diferente modo” (Morales y Magistris, 2018, p.43). Es decir, el

hecho de que no sepan leer formalmente no significa que no participen y transiten activamente por la cultura, pues cuentan con otros recursos simbólicos para hacerlo.

Otro de los aspectos relevantes del proceso da cuenta de cómo el ambiente se deja leer y transformar por sus habitantes en la manera de sentirlo y apreciarlo desde la individualidad, pero también desde la colectividad y las interacciones que tengan lugar en él, según (Duran y Martín 2016) de esta manera el escuchar la voz de los niños y las niñas, involucrarlos en la transformación que se hizo, darles la oportunidad de tomar decisiones y que estas se vieran realizadas en acciones concretas, hizo que su rol tuviera una validez en las dinámicas institucionales. Este proceso generó en ellos sentido de apropiación y cuidado con los murales y la casita de madera.

Desde esta mirada no se trata de que los adultos renuncien a su protagonismo sino de que estén dispuestos a ceder espacios de poder a los niños y las niñas y establezcan relaciones de reconocimiento mutuo como sujetos políticos, que cumplen roles específicos en la sociedad. Para los adultos, los niños y las niñas solo son tenidos en cuenta en tanto persona futura. No cuentan con su participación real y auténtica en el presente. El protagonismo infantil requiere repensar las relaciones intergeneracionales y los modos de entender la niñez.

Por lo cual uno de los desencuentros evidentes en este proceso se dio en los momentos en que los adultos debían ceder espacios de participación a los niños y las niñas porque la apertura de estos espacios cuesta a los maestros ya que continúan dándole énfasis al trabajo en el aula, en este sentido una de las recomendaciones es tener en cuenta esta transformación del ambiente como un pretexto para enriquecer sus prácticas pedagógicas aprovechando la variedad de elementos que quedaron inmersos allí.

Es importante destacar que la experiencia de vida para los niños y las niñas del sector rural se constituye en una oportunidad de transitar por ese medio encontrando a su paso

elementos culturales y naturales para el enriquecimiento de su subjetividad que no están directamente relacionados con todos aquellos elementos de dominación proporcionados por el capitalismo, aunque estos últimos pueden hacer parte de su contexto, no en todos los casos se genera un vínculo con los mismos.

7.3.2 El lugar de los maestros y padres de familia.

Conviene subrayar que esta transformación del ambiente educativo es un intento importante para ampliar la visión de lo que es y constituye un contexto educativo. Tal vez la participación de la comunidad no fue la más significativa se reconoce que se dio por parte de algunos padres de familia, docentes de la institución educativa, estudiantes colaboradoras de la Universidad Pedagógica Nacional de La Licenciatura en Educación Infantil entre ellas la artista Diana Acosta. A pesar de las dificultades hay que reconocer que sí se da un empoderamiento en términos de percibir el ambiente en forma diferente a partir de los cambios que hubo y con ello se generó, por lo menos, una sensibilidad respecto a cómo estaba y cómo se proyecta actualmente.

Al mismo tiempo hay que reconocer que la transformación del ambiente es un proceso inacabado que depende de los sujetos que lo habitan, de cómo interactúan con los demás, con el espacio físico y los significados que se tejen en el mismo, siendo ellos, quienes se apropian del contexto, generando vínculos con el mismo.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la investigación llevada a cabo en la institución educativa, por la estudiante Yuri Martínez de La Universidad Pedagógica Nacional, con la dirección de la profesora Yolanda Gómez Mendoza sobre la caracterización de la cultura escolar con miras al agenciamiento de transformaciones educativas pertinentes al contexto teniendo en cuenta algunos de los elementos que constituyen la vida rural; esta

investigación propone realizar transformaciones que permitan repensar la cultura escolar en el marco de un contexto educativo rural. Este es un antecedente importante para la propuesta del enriquecimiento de ambientes, puesto que permitió reafirmar la necesidad de fortalecer las prácticas educativas de la institución, en el caso puntual las prácticas de lecturas ligadas a la expansión de la subjetividad de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta las tensiones anteriormente mencionadas en el desarrollo de la propuesta, reconocemos que hay agentes educativos externos interesados en generar nuevas propuestas frente a estos desencuentros. De otra parte, el acompañamiento cooperativo por parte de las maestras investigadoras, los padres colaboradores y los maestros inquietos por el tema permite reconocer la figura del adulto como aquel que, “con su presencia reconoce, anima, sostiene afectivamente las exploraciones y juegos de los niños y niñas, no se mantiene al margen, indiferente frente a lo que sucede. A veces puede entrar de lleno en el ambiente y ser compañero simbólico, otras veces se sale y observa en la distancia los roles, las interacciones, los descubrimientos” (Durán y Martín, 2016, p.66).

Atendiendo a las diferentes posturas que se desarrollan desde el marco teórico con relación al protagonismo de los niños y las niñas, el enriquecimiento de ambientes, las prácticas de lectura y la constitución subjetiva, es necesario tener en cuenta que, “Postular el protagonismo de la niñez no significa, desde esta perspectiva, que los niños se comporten como adultos: que se subjetiven como niños, que piensen como niños, que proyecten como niños, que se organicen como niños, que asuman responsabilidades como niños, que se enojen como niños y, que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo, sean considerados como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la verdadera vida” (Morales y Magistris, 2018, pp. 42-43).

En lo referente a los ambientes es importante destacar que cuando el ambiente está diseñado con juegos y juguetes que responden a ciertas dinámicas no permite crear posibilidades de acción diferentes de las ya determinadas; mientras que cuando se da la apertura a múltiples interacciones la riqueza del ambiente es mucho más variada. Es decir, las condiciones del ambiente afectan al infante y en ese mismo sentido las acciones de ellos repercuten sobre el espacio y lo transforman. (Duran y Martín 2016)

Esta discusión invita a pensar el ambiente educativo como un dispositivo que atraviesa la cotidianidad de los sujetos y, por lo tanto, los constituye subjetiva y culturalmente con diversas posibilidades simbólicas y de interacciones que, puestas en relación con las prácticas de lectura permiten interpretar y reinterpretar la realidad y así mismo significarla permanentemente con el fin de encontrar el sentido y el horizonte de nuestra propia experiencia. Los horizontes de futuro de la escuela están ligados a seguir pensando y transformando los ambientes educativos a la luz de las nuevas experiencias que surjan y de los desafíos que la vida misma propone. Por lo cual la invitación que propone esta discusión gira en torno a pensar en los desafíos que implica reconocer que la expansión de la constitución subjetiva es un proceso inacabado, ligado a la experiencia, a la riqueza de los ambientes en los que se encuentra el sujeto, a las relaciones que se tejen y vínculos que se establecen con el contexto del cual hace parte el niño y la niña no como sujeto de la cultura, sino sujeto cultural.

Conclusiones

- Existen normas y lineamientos sobre las políticas educativas con relación a las prácticas de lectura, que conciben la misma como una actividad interpretativa y la palabra junto con la expresión oral como elementos a partir de los cuales los niños y las niñas construyen diversos sentidos en su experiencia diaria, por lo tanto los responsables de ellas, recomiendan no acelerar los procesos de alfabetización en la primera infancia, permitiendo entonces un acercamiento significativo y contextualizado a la lectura del código formal. Sin embargo, hace falta una discriminación positiva que lleve a que existan políticas nacionales explícitas en relación con las prácticas lectoras en el sector rural, teniendo en cuenta la tradición oral, las costumbres y legados de las comunidades campesinas.
- La participación de los niños y las niñas muestra evidencias de que para ellos la oralidad es una forma usual de leer el ambiente y los hechos que viven. Sin embargo, la metodología empleada por los maestros en sus prácticas educativas privilegia la cultura alfabética. Ante esa realidad se recomienda que los propósitos con los que se trabajan las prácticas de lectura no estén ligados únicamente al cumplimiento de las pruebas de estado que exige el MEN, sino que permitan posibilidades de acción a partir del trabajo con textos libres, y dinámicas espontáneas que se produzcan en contextos significativos para los niños y las niñas.
- El proyecto de investigación de carácter participativo amplió el espectro de posibilidades para que los niños produjeran una experiencia significativa con los

ambientes propuestos generando a partir de allí vínculos importantes con su contexto educativo, permitiendo formas de participación en las que se evidencia su protagonismo real y un empoderamiento con su cultura rural.

- Cuando se consigue la participación de maestros, padres, madres, estudiantes, investigadores y otras instituciones, al igual que el establecimiento de vínculos entre los sujetos y el entorno natural y social que les rodea es posible considerar el ambiente educativo rural como un dispositivo que atraviesa la cotidianidad de los niños y niñas y por lo tanto los constituye como sujetos culturales, permitiéndoles expandir su subjetividad, con el fin de encontrar el sentido y el horizonte de sus propias experiencias llevándolos a encontrar múltiples oportunidades y maneras de ser niños y niñas en el tránsito por su realidad y todo lo que ella implica.

- Desde la perspectiva de los estudios culturales, el transcurrir por las diferentes miradas y posturas acerca de la niñez y de la concepción sobre prácticas de lectura tanto en el plano conceptual como en el práctico permitió, enriquecer la mirada que teníamos sobre las mismas. Antes de acceder al código de lectura formal el sujeto realiza lecturas de su realidad inmediata y mediatizada valiéndose de los recursos simbólicos con los que cuenta. Esas lecturas le permiten hacer una interpretación y significación de su experiencia mientras lo van configurando como sujeto cultural, permitiéndole a su vez la expansión de su subjetividad.

- La educación de la niñez está ligada directamente a la creación de ambientes innovadores que permitan a los niños y las niñas una construcción diferente y significativa del conocimiento. Está ligada, también, al juego como vínculo principal porque jugando son libres de crear y decidir la ruta más compleja o la ruta más simple para llegar a la solución de problemas y a la creación de nuevas alternativas para ver la realidad y construirse como sujetos políticos, autónomos y con un empoderamiento que los lleve a tomar decisiones para la vida.
- Se interpreta el lugar del niño y la niña, como sujetos con un determinado grado de autonomía en una sociedad, por medio de una lucha permanente por aprovechar estos ambientes y configurar nuevos, de la mano con el adulto, en un coprotagonismo, que permitirá que estos escenarios sean el medio de construcción del aprendizaje, para que vivan sus más significativas y emocionantes experiencias, de la mano de posibilidades que propicia el contexto rural. Consideramos de gran importancia el apoyo de los maestros, padres de familia y comunidad en general, en esta generación de alternativas de expansión de la subjetividad, por medio del cuidado y enriquecimiento continuo de estos ambientes.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. 2da Edición. Recuperado de: <https://bit.ly/2qdgTeq>
- Bejarano, P. (2010). *Engánchate con la lectura: Un método interactivo para vivir la lectura de una manera diferente desde el entorno familiar*. (Tesis de especialización). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Benavides, B., Corredor, N. y Ramos, M. (2015). *El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje para la lectura y la escritura*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Bustelo, E. (2011) *El capitalismo Infantil II. La infancia de una teoría de la infancia IV y el recreo de la infancia V. El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Caballero, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (2), 212-222.
- Cardona, N. (2016). *Soy feliz: La lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lengua escrita*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La Investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, S. (2016). *Infancia Maltratada en la posmodernidad. Teoría crítica y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].

Corona, Y. y Linares, M. (2007) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. En Pontón, M. (Coord.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Díaz, F. (2012). *Política Distrital de fomento a la lectura 2006- 2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Durán, S. y Martín, C. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), pp. 84–95.

Elliot, J. (2002). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ferla, A, Gutiérrez y Jiménez L, 2013 “Una experiencia desde la oralidad en la escuela rural el corzo: Proyecto pedagógico realizado en el municipio de Madrid-Cundinamarca .

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Flores, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, 7(1), 69-80.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. En García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (Coord.). (2006). *Política de Primera Infancia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Cto4V6>
- Lewin, G. (1951). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales: Documentos teóricos seleccionados*. New York: Harper.
- Maldonado, Z. y Guerrero, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2): 971-998.
- Martín, A. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Ediciones universidad de Salamanca.
- Martín, C. y Durán, S. (2016). Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), pp. 84–95.
- Martínez, Y. (2016). *Agenciando transformaciones socioeducativas Estudio de caso con comunidad educativa rural en condición de exclusión social*. Universidad Pedagógica Nacional. (Policopiado)
- Medel, E. (2016). *Actualidad y nuevas formas de socialización. Infancias Contemporáneas. Retos Educativos*. Barcelona: UOC.
- Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8(2): 873 – 883.

- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio No. 14. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008, abril-junio). El proyecto de Educación Rural-PER. *Altablero* No. 45.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (20)*. Bogotá, Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (23)*. Bogotá: Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de: <https://bit.ly/1RSqK1S>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. Recuperado de: <https://bit.ly/2mx57wl>
- Montessori, M. (1957). *Ideas Generales sobre mi Método*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Montessori, M. (1991). *La Mente Absorbente*. México: Editorial Dian.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos coprotagonistas de la transformación social*. Editorial Ternura. Capítulo I.

- Muñoz, G. (2010). *Multitudes conectadas a la Matriz: Reflexiones sobre las infancias del siglo XXI*. En Infante R. (Comp.), *Infancias*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Peña, F.; Serrano, M.; Aguirre, R. (2009). Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica. *Educere*. 13(46) pp. 741-750.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Recuperado de: <https://bit.ly/1IGs93u>
- Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural: ideas para construir la paz*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Santisteban, R. D. (2009). Reflexiones sobre el Área De Comunicación Integral y la Comprensión Lectora. En Pérez, M.; Del Mar, M. (PRATEC.), *Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias del Taller Sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Lima, Perú.
- Ruiz, A. (2006). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. En Jiménez, A y Torres, A. (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, D. (2009). *Diseño de una bebeteca, estudio de caso aplicado al proceso lector con los niños del grado infancia 1 de la fundación para el desarrollo alimentario fundali, proyecto hogar infantil las mariposas Instituto Colombiano De Bienestar Familiar*. Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

- Sepúlveda, H. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro Álbum*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Soto, C., Violante, R., Fernández, A., Rebagliati, M., Vasta, L. y Ynoub, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Suarez, Á. (2016). *La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianzas, prácticas de cuidado y negociaciones del canon*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Tapias, J. (2016). *Formación de pequeños lectores desde la propuesta de Anthony Browne*. (Tesis de pregrado). Universidad pedagógica de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Tonucci, Francesco, (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, I.; Padilla, V.; Córdón, S. (2013). *Los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de la biblioteca comunitaria las Acacias a partir del cuento*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista de educación y pedagogía*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. No.14 y 15, 357-380.