

CAPÍTULO

11

De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura

*Dora Ramírez¹, Gloria Sicuamia², Ana Brizet Ramírez³, Mónica Cuineme⁴
Profesoras IED Colegio Monteblanco*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de trabajo en el primer ciclo del Colegio Monteblanco sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita, como una continuidad en el desarrollo del aprendizaje de la lengua materna de los niños y

-
- 1 Profesora de Preescolar Colegio Monteblanco Sede Serranías. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital.
 - 2 Profesora de Básica Primaria. Colegio Monteblanco Sede Serranías. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital. Actualmente participa en proyectos de Educación Ambiental y Derechos Humanos.
 - 3 Licenciada en Básica Primaria con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo cultural y social de la Universidad Los Libertadores. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital, Docente de la Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación. Investigadora del Colectivo Chisúa. Participa en Proyectos de Dificultades del Aprendizaje y Derechos Humanos.
 - 4 Licenciada en Básica Primaria con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Actualmente se desempeña como Docente-Investigadora de la Secretaría de Educación Distrital. Investigadora del Colectivo Chisúa y participa en proyectos de Educación Ambiental, Dificultades del Aprendizaje y Derechos Humanos.

las niñas, de esta manera, dentro del contexto escolar de Monteblanco se promueven espacios de encuentro entre las madres, los padres, los niños, las niñas y las docentes alrededor de la palabra oral y escrita.

El objetivo de estos encuentros es reconocer y recuperar dentro del ámbito escolar la participación de la familia en los procesos de adquisición del código escrito de los niños y las niñas, ya que, el espacio familiar es el lugar donde se inicia y anida el saber de la palabra desde el instante en que el bebé y la mamá establecen vínculos afectivos a través de la teta, a partir de este momento, se instituyen dentro del hogar las costumbres, creencias y prácticas que recogen la tradición y saberes de la cultura a la cual se pertenece.

Presentación

De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura, es una temática que partió de la idea de entender el proceso de adquisición del lenguaje como la conquista y apropiación de la cultura, así, la imagen de la teta representa el vínculo a través del cual el niño se nutre del lenguaje y se hace parte de la cultura constituyéndose como sujeto. Esta relación encierra la intimidad de la palabra envuelta en arrullo, nombre, mimo, nana y canción, es decir, la teta es el lugar donde se acuna la palabra y se la aprehende.

De esta manera, así como se construyen los vínculos afectivos entre la mamá con su bebé a través de la teta, la palabra es vínculo del niño con la lengua materna, el cual se establece en el momento en el que la mamá lo toma en sus brazos y le crea un universo al darle un nombre, desde este momento el niño es palabra. El vínculo del niño con la palabra es a su vez el vínculo con formas particulares de entender, explorar y entrar en relación con el otro y con su entorno.

El aprender a hablar es una etapa dentro del desarrollo del niño que en ambientes familiares cálidos surge de manera espontánea, poco a poco la articulación de los sonidos *pa, ta, te, ma*, entre muchos, se hilan formando palabras como mamá y papá que resignifica las relaciones y ordenan de manera diferente el mundo tanto para el bebé como para sus padres. Para el niño el aprendizaje del habla es una conquista natural donde desarrolla las habilidades cognitivas, comunicativas, corporales, sociales y afectivas que le permiten ser parte e interactuar dentro de una comunidad lingüística.

El conocimiento de la lengua que ha desarrollado el niño le posibilitan acceder a nuevas formas del lenguaje: la escritura y la lectura; dentro del proceso de desarrollo del lenguaje, el paso de la lengua oral a la escrita se presenta como el testimonio de los saberes que se han construido, así, el avance en la escritura se

da como respuesta a la exploración del niño que parte de la búsqueda y necesidad de ampliar su saber y dominio de la lengua, dominio que le ayuda a posicionarse dentro de la cultura, apropiarla y transformarla.

Sin embargo, para muchos niños y niñas el aprendizaje de la palabra escrita es difícil, lento y en ocasiones un saber que no se obtiene pese a las capacidades lingüísticas que han adquirido a través del manejo de la palabra. La investigación “De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura”, desarrollada en el colegio distrital Monteblanco ubicado en la zona quinta de Usme, con niños, niñas, padres, madres y maestras de primer ciclo, plantea favorecer desde la escuela estrategias pedagógicas a partir del encuentro entre las prácticas escolares y las prácticas familiares en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dentro de las pretensiones de la investigación, “se propone establecer un diálogo” que permita el intercambio y negociación de significado entre las prácticas de la oralidad en los contextos familiares y las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura, en efecto, se desea vincular a la familia a los procesos de transformación escolar en torno al aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo como punto de partida, los diferentes acercamientos que se dan en el hogar en la construcción del lenguaje oral y escrito a través de la exploración de las diferentes prácticas de crianza que consolidan la construcción del habla en el niño, alrededor de la transmisión oral como mitos, nanas, canciones de cuna, refranes, dichos, chistes, historias familiares y anécdotas con el fin de tejer puentes de encuentro que posibiliten la continuidad en el proceso de aprendizaje del lenguaje, tanto oral como escrito, que se desarrollan en la familia y la escuela.

Como referentes conceptuales se tomaron las prácticas sociales y las narrativas, dentro de dos grandes categorías: las prácticas familiares y las prácticas escolares, con el fin de evidenciar cómo inciden favorable o desfavorablemente en la adquisición de la lengua escrita. En este sentido, la oralidad se ha constituido parte fundamental en esta exploración, por cuanto es el nicho para la emergencia de las narrativas en la cultura.

Dentro de la metodología que se aplicó en el desarrollo de investigación se menciona que la mirada de la Investigación Cualitativa, permitió comprender los comportamientos, significados, discursos e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. En este sentido la Investigación Acción Participativa orientó la consecución de los objetivos propuestos, como el medio de plantear una relación dialéctica entre los marcos de referencia del investigador, junto con los de la población objeto de estudio (en nuestro caso, niños, niñas, jóvenes, familia y maestros), mediante la reflexión crítica de sus acciones, alrededor de la adquisición del código escrito. De esta manera, el conocimiento se genera desde y en la praxis

de los sujetos que colegiadamente participan en la indagación y la proposición de otros acontecimientos, con el fin de transformar sus contextos más próximos.

En el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de recolección de información:

- *Las narrativas*, como el ejercicio de enunciación por parte del que cuenta y del que la recibe (Larrosa, 1995) conduciendo a una indagación sistemática de las múltiples significaciones generadas de la experiencia vivida, donde intenciones, afectos, espacios, tiempos y relaciones, integran las acciones de cada sujeto mantenidos en el lenguaje.
- *Los talleres*, concebidos como el lugar donde se elabora y transforman saberes para ser utilizados (Anderegg, 1989) en un contexto, propician un acercamiento a la forma como acceden los niños y las niñas al código escrito, en la relación con las prácticas de crianza y las prácticas escolares.

El proceso de investigación se realizó en tres fases: diagnóstico y diseño de estrategias, desarrollo de las experiencias y sistematización para la producción de una propuesta curricular en el primer ciclo, las cuales se describen a continuación.

En *la fase de diagnóstico y desarrollo de estrategias* se obtuvo información de los padres y maestros sobre las prácticas de crianza y las prácticas escolares como categorías que permitieron realizar una mirada a los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En *la fase de desarrollo de experiencias* se plantearon estrategias en relación con las categorías enunciadas, afianzando el acompañamiento familiar, escolar y a los maestros, alrededor de la lectura y la escritura.

Por último, la *fase de sistematización y producción final*, desde la visión que se tiene de los modelos y procesos en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura, permitiendo de esta manera situar la oralidad como elemento fundante en las propuestas pedagógicas que dinamizan los procesos educativos del primer ciclo.

En este sentido, las dinámicas generadas durante el proceso de la investigación desde lo teórico y desde el acercamiento a los diferentes actores, permitieron analizar lo siguiente:

La teta: un espacio que acuna la palabra

Es en el espacio familiar, como ya se ha anotado anteriormente, donde se inicia el acercamiento con el lenguaje, la familia cumple un importante papel en el de-

sarrollo del habla en el niño, la investigación “De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura”, retoma los aprendizajes de la lengua que se dan al interior de 85 familias de los niños y las niñas de edades entre los 5 y 8 años que cursan el primer ciclo del colegio Monteblanco sede Serranías y sede Uval. En este apartado se encontrarán referencias al contexto familiar, identificando elementos como: la estructura familiar y niveles de escolaridad de los padres, aspectos que permiten ver las diferentes prácticas que se dan en los hogares alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Con respecto a las formas de constitución familiar se encontró el modelo nuclear, el cual está integrada por padre, madre e hijos independientes del vínculo matrimonial, otra modalidad es el padre y madresolterismo, y una muy frecuente, las familias extensas conformadas por madre e hijo o hijos, abuelos, madres e hijos, abuela y nietos, tías o tíos y sobrinos, madrinas y ahijados y amigos. Estas nuevas organizaciones familiares obedecen a diferentes razones, una de ellas es el factor económico y los continuos conflictos armados que vive el país, ocasionando el desplazamiento de numerosas familias que abandonan su lugar de origen y fuente de trabajo para habitar en los barrios periféricos de la ciudad, incrementando los índices de desempleo, pobreza y violencia.

Al establecerse nuevas formas de estructura familiar, las dinámicas que se daban al interior de la familia nuclear cambian, la salida de la madre del hogar rompe con la formas de transmisión del lenguaje; así los rituales de la palabra que se instituían dentro del hogar como las nanas, las canciones, los cuentos de hadas, brujas, duendes y diferentes personajes que llenaban de historias las noches oscuras o tardes de invierno, se desvanecen con el encuentro de otras formas del lenguaje que se producen en el contexto de los amigos, de lo barrial y lo local, donde surgen otras historias contenedoras de la violencia ciudadana, la radio, la televisión, la Internet, el parche, entre otras, que movilizan el aprendizaje de la lengua de manera distinta.

En relación con los niveles de escolaridad se encontró que las madres poseen mayor educación que los padres, en los cuales se hallaron casos de analfabetismo a diferencia de las mujeres que recibieron en su mayoría la primaria, y en un alto porcentaje cursaron algunos grados del bachillerato, sin embargo, muy pocas madres se graduaron. Los bajos de niveles de escolaridad en los hombres se debe entre otros aspectos a la deserción escolar a la que se vieron obligados al tener que trabajar para ayudar a la familia, en otros casos, se manifiesta “el no servir para el estudio” lo cual está directamente asociado con las dificultades para aprender a leer y escribir, respuesta que también manifestaron algunas madres.

La escolaridad para los padres y las madres está enmarcada en sus procesos de

aprendizaje de lectura y escritura, “el no servir para el estudio” denota la incapacidad para leer y escribir, habilidades sin las cuales no es posible acceder a la escuela, lugar en que se privilegian estos aprendizajes y sin los cuales al parecer es imposible permanecer. Los recuerdos sobre la forma en que aprendieron a leer y escribir están llenos de castigos y maltratos físicos, los golpes con la larga vara de madera, la jalada de oreja, pellizcos y hasta azotes hacen parte del método didáctico del docente en el cual también incluía planas de las letras, repetición de los sonidos, lectura en voz alta, memorización de la lección y la llevada de mano para enseñar la forma de las vocales y luego de las consonantes, empezando por la *m* y luego la *p* hasta completar la cartilla.

Para los padres y las madres las cartillas como *Coquito*, *Nacho lee*, *La alegría de leer*, las planas y hasta los castigos físicos tanto del profesor como de los padres, fueron el medio gracias al cual aprendieron a leer y escribir, y el que transmiten para enseñar a sus hijos. La cartilla y transcripción de textos son elementos principales en las prácticas familiares para la enseñanza de la lectura y la escritura, el repetir, transcribir y memorizar las letras, las palabras y las oraciones es para ellos aprender a leer y escribir.

Se compra una cartilla y se coloca a leer primero la *m* y después la *p* hasta conocer todo el abecedario como dice la cartilla⁵.

Desde esta mirada, la lectura y la escritura se perciben como aprendizajes mecánicos en los cuales se deben dominar las reglas gramáticas y de sintaxis, es así, como el reconocimiento de las letras que forman la palabra es la técnica con la que se pretende inscribir al niño en el universo letrado. Sin embargo, esta mirada pierde de vista que el aprendizaje de la lectura pasa por varias etapas cognitivas que el niño debe estructurar, el paso de la palabra hablada a la palabra escrita debe entenderse como la construcción de significado; la palabra impresa es una representación de algo, existe aparte del objeto y es idéntica a él, desentrañar esta relación e identificar la palabra como significante es un proceso complejo para el niño, según Bruno Bettelheim en su libro *Aprender a leer*, el niño resuelve el misterio cuando centra su atención en la palabra no porque sea el objeto sino porque significa o imparte significado, así, el niño tiene que aprender esto si se quiere que la lectura tenga sentido⁶.

Lo anterior deja ver que al interior de la familia también existen rupturas en el proceso de aprendizaje del lenguaje cuando se inicia la construcción de la escritura, en esta etapa se rompe con el desarrollo natural en la adquisición del lenguaje y se saca al niño de este proceso para instaurarlo en el aprendizaje formal y metódico

5 Madre de segundo grado. 2009.

6 Bettelheim (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Bolsillo, p. 45.

de la escritura. La escuela es el ingreso por parte del niño al sistema de enseñanza de la lectura y la escritura, donde la conquista por la palabra escrita se convierte en tarea, en deber y en obligación.

Para los niños el aprendizaje del lenguaje oral y el lenguaje escrito se presenta como un mismo proceso de conquista de la lengua materna en sus primeros años de vida, el encuentro con el objeto mágico que utilizan mamá o papá para rayar es tomado en sus manos y por instinto, el mismo que lo lleva a pronunciar las primeras palabras tan recordadas por las madres lo impulsa a realizar sus marcas y sus señales, al principio trazos al azar que poco a poco se van perfeccionando como su habla hasta que logra atrapar con el lápiz diferentes situaciones y personas que recrea una y otra vez; así el niño cuenta o lee lo que está impreso en la hoja, lo que escribió, en estos primeros años la lectura y la escritura aparecen bellas al igual que el habla, sin embargo, una se aleja de la otra y el aprendizaje de la escritura se ve envuelto en métodos formales que se utilizan tanto en la familia como en la escuela desdibujando el proceso que llevaba el niño.

La palabra: entre arrullos y susurros

A partir de la palabra hecha relato, fue posible hendirse en las narrativas de la comunidad infantil, de padres y maestras, las cuales dieron la entrada a la comprensión de esas prácticas lingüísticas con las que los vínculos sociales se empiezan a consolidar en el lenguaje. Al abordar con las madres sobretodo las prácticas de oralidad inicial dentro de las cuales los niños iniciaron el aprendizaje de su lengua materna se encuentra que algunos mencionan que en sus balbuceos podían identificar susurros de letras y sílabas como *rrr*, *bee*, *ma*, *pa*, *ta* y *va*. También expresan que las primeras palabras de sus hijos como *mamá*, *teta*, *tete*, *papá*, *nene*, *nena*, *agua*, les producía mayores espacios de recogimiento familiar, pues evidenciaba cómo el niño aprendía fácilmente a expresarse y con ello ya era viable enseñarle trabalenguas, dichos, gesticulaciones, para que “soltara más rápido la lengua”. En esta posibilidad de la musicalidad de la palabra, el lenguaje empieza a ser digerible y comestible por los niños y niñas, en una ritualidad de viajar por la cultura, haciendo suyos todos aquellos mundos posibles en los que habrá de nacer como sujeto, gracias a esas prácticas orales que se movilizan con el nacimiento.

Alrededor de las historias inventadas y contadas por las madres a sus hijos, se hallan la de personajes tradicionales como Blancanieves, Caperucita Roja, El pastorcito mentiroso, Pinocho, Los tres cerditos, Animales perdidos, en sus diferentes versiones, las cuales se siguen considerando como las narraciones privilegiadas que contribuyen al desarrollo de la fantasía e imaginación de los estudiantes desde su nacimiento en familia.

Los encuentros sobre Oralidades descubren también historias sobre la identidad, el arraigo y la pertenencia a una ciudad, las cuales permiten enlazar la remem-branza de experiencias vividas con la posibilidad de hacerla trascender a sus hijos en la medida en que se teje la memoria con el pasado de los padres y el presente de los niños y niñas para instaurarse, crecer y ser parte de los lugares que los han acogido y que han construido como ciudadanos. De hecho, algunas historias referencian el contexto religioso en que las familias se constituyen y las relaciones de poder que transitan entre las interacciones de autoridad, es decir, castigo, sanción y estímulo.

Entre los cuentos que les contaban a los padres y madres cuando eran pequeños, se destacan en gran proporción las historias tradicionales fantásticas como Caperucita Roja, Los tres cerditos, Blancanieves y los siete enanitos, La Caperuza; en menor proporción están Rin Rin Renacuajo, La mariposa, De una princesa, El patito feo, y la Liebre y la Tortuga, La bella durmiente, El ratón Pérez. Mencionan del mismo modo cuentos de hadas, de Navidad. Predominan las leyendas como La Llorona, La Patasola, La Lagartija con cola, La Madremonte, El Salvaje, El Duende, La Madre de Agua, El Sombrerón, y en general, historias de miedo con las cuales les prohibían salir de casa, o les enseñaban a no transgredir las normas que les ponían sus padres. Algunos recuerdan dichos populares, coplas, consejos, retahílas, historias bíblicas, que sus padres les contaban, aprendidas durante los jornales o actividades diarias.

... Mi abuelito le enseñó una copla a mi mamá: Santa Fe de Bogotá, mi barriguita me relincha, de pura necesidad⁷.

Teniendo en cuenta que es posible leer, hablar y escribir en contextos distintos al texto o las grañas, actualmente esas prácticas se han ido transformando, pues ya no es esa tradición oral la que se transmite; los niños a través del rol de sus padres hacen lecturas de esa imagen paterna, interiorizando patrones de conducta, gustos musicales, que hacen que los niños canten en el colegio lo que escuchan sus padres, madres o hermanos como el *reggetón*, rancheras y norteñas, las cuales transmiten nuevos discursos y valores en torno al amor, el cuerpo, el trabajo, la sensualidad y la sexualidad.

Indagando por las canciones, nanas y arrullos que la familia ofrecía en su primera infancia a los niños y niñas, se encuentran los arrullos tradicionales para dormir como *-Arrurú mi niño, duérmete ya porque viene el ángel y te llevará, —Arrurú mi niña que tengo que hacer, lavar los pañales y hacer de comer, —Duérmete mi*

7 Relato de un estudiante de grado segundo.

niña, duérmete ya porque viene el coco y te llevará—Duérmete niña chiquita, porque viene el cocodrilo y te comerá, entre otras, que denotan prácticas familiares implícitas frente al aseo, la crianza, la alimentación, el castigo y, en general, las labores domésticas que las mujeres realizan siendo amas de casa, que se transmiten desde que los niños nacen por medio de la palabra.

Varios padres y madres destacan que los procesos orales no los vivenciaron en sus hogares, no era lo común contarles cuentos o cantarles. Igualmente, se les prohibía a los niños hablar cuando estaban reunidos los adultos, los niños no opinaban ni participaban en las conversaciones de los grandes, tampoco era muy frecuente que los padres hablaran con ellos. En la escuela, la que hablaba era la maestra, ellos como estudiantes sólo lo hacían cuando recitaban en las izadas de bandera y cuando se lo solicitaba la maestra para aprender a leer en voz alta, repetir las palabras que pronunciaban mal cinco veces hasta corregirle la pronunciación y recitar las poesías de los libros. Este panorama permite señalar que, gran parte de los padres y las madres han quedado aislados de esa conexión social lingüística de la palabra con la cual los dramas de la cultura pudieron ser objetivados y aprendidos de distinto modo. Ausencias como las mencionadas, permiten aludir que muchos de los niños y niñas de la escuela estén sometidos al alejamiento del arrullo y el relato enunciado de los otros, con el cual su formación subjetiva, como sujetos de lenguaje inmersos en un mundo social significado, se ve más distanciada de quienes sí tuvieron la posibilidad o están en ella, para acceder a la lengua y a los procesos de socialización de manera natural, afectiva y significativa.

Justamente, se descubre cómo la esencia de la narrativa es o no aprehendida por el individuo desde la infancia, donde a través de cada una de las historias y relatos, ordena y reestructura su experiencia, y se hace sujeto narrativo. Así pues, para unos no ha sido fácil sentir cómo se habita el mundo en el lenguaje, dado que su infancia fue invisibilizada de la oralidad de nanas, cuentos y arrullos, con los cuales también se truncaba la producción de mensajes de ida y vuelta, ese diálogo como elemento potenciador de las realidades particulares y colectivas como niños, ese desconocimiento a la solicitud, a la prestancia del otro —madre, padre, familia—.

Dentro de las personas que les contaban historias a los padres y madres de los niños y niñas se encuentran en mayor proporción la mamá y la abuelita, reivindicando así la importancia y la responsabilidad social del rol de la mujer en la maternidad y en el desarrollo de la primera lengua, al ser la mujer la encargada de la transmisión de la tradición lingüística de generación en generación. Muy pocos comentan que eran sus papás, abuelos, tíos y hermanos mayores, quienes les permitían ese encuentro con la fantasía y con la creación de esas otras realidades que los textos contados les hablaban. Espacios como el comedor, la cocina, la alcoba y, en muy pocos casos el jardín, eran los escenarios que acogían la palabra oral que llegaba

Muy pocos padres y madres enuncian que era su profesora de primaria quien en la escuela le contaba cuentos e historias. También varios de ellos expresan enfáticamente que nadie les contó historias en su infancia, bien sea dentro de la familia o escuela. Dentro de las prácticas de oralidad, las canciones que les cantaban a los padres y madres de los estudiantes, sobresalen la de las vocales, Los pollitos, El arrurú, Canciones de cuna, Duérmeme mi niño que viene el coco, En el bosque de la China, La serpiente de tierra caliente, Chico de mi barrio, Los pollos de mi cazuela, Tengo una muñeca vestida de azul, Arroz con leche, Aserrín Aserrán, El gato y el ratón, El reloj de Matusalén. Otras, como Pueblito viejo, Martina y el puente roto, Vallenatos románticos, La iguana tomaba café, Las rancheras, Sol solecito, dan cuenta de las costumbres y los usos cotidianos del folclor y los gustos de las familias, las que se van convirtiendo en sus propias canciones de cuna para arrullar, divertir o compartir con los niños y niñas.

Varios de ellos enuncian que no les cantaban canciones, que no recuerdan ninguna o no alcanzan a traer a su mente esos momentos, que sus padres no dedicaron tiempo para cantarles, hablarles, bien sea por su trabajo o temperamento permanente.

Mis padres no me cantaban porque ni tenían tiempo o simplemente a toda hora estaban bravos⁸.

Las historias que son transmitidas por los padres y madres a los hijos e hijas tienen que ver con las canciones que recuerdan de su infancia, aquella tradición sonora de la rima, retahíla, trabalenguas, poesía y la misma tonada que fue enseñada de manera no intencional por sus padres, por el simple hecho de transferir estas creencias religiosas, gustos o hábitos, convertidos en cuento y narración. En estas prevalecen Los pollitos, La canción de las vocales, Caperucita, Arroz con leche, El Arrurú, Canciones de cuna, El pastorcito mentiroso, Chico de mi barrio, Pueblito viejo, El conejo y la liebre, Juanito y los frijoles mágicos, El renacuajo paseador, La iguana tomaba café, Estaba el Señor Don Gato, Pinocho. Muy pocos manifiestan que no le cuentan ninguna historia o cuento a sus hijos por falta de tiempo, disposición, o porque no saben o no las recuerdan. “... Yo le cuento cuentos que escuchaba cuando mi papá nos narra⁹”.

Las prácticas orales de la escuela también han ido nutriendo la oralidad materna y se han ido recuperando por cuanto el imaginario de que es el preescolar sólo el curso donde se canta y se baila, ha ido cambiando. Es así como en grados iniciales los padres, las madres acompañando a los niños se siguen recreando con la palabra de la maestra cuando está soportada en los cuentos tradicionales y actuales como

8 Relato de una madre de familia de grado segundo

9 *Ibidem*.

El osito, Caperucita Roja, Los tres cerditos y el lobo, El pastorcito mentiroso, La historia de mi pueblo, La historia del oro azul, El señor del páramo, La historia del granjero, El de los pollitos con los calzones remendados, Rin Rin Renacuajo, La canción del burrito, Blancanieves, Historietas de Batman y Superman, El conejo y la liebre, La casita de chocolate, Princesas, Historias de Animales, de Niños, El pirata Barba Roja, La del elefante, Choco, Pulgarcito, Pinocho, El día de campo de Don Chanchito, entre otros, sirven de fuente oral para que en casa los niños soliciten a sus familias que les narren historias contadas en la escuela.

Los procesos escriturales de niños y niñas están emergiendo pedagógicamente desde los relatos maternos o primarios, los cuales son fuente indispensable para los relatos secundarios que se originan a partir de los textos escritos que niños y niñas producen, permitiendo dar cuenta que la escritura actúa como proceso reconstituyente de la oralidad y dota de fuerza a nuevas formas de interacción y vínculo familiar. Los niños y niñas entonces, están insertos en un ejercicio de oralidad primaria desde que nacen hasta cuando empiezan el conocimiento del código escrito, siendo la anterior la que permite que se abra a este ritual de iniciación de la oralidad secundaria. Es en esa emergencia que tienen lugar las nanas, canciones de cuna, arrullos, actos de habla transmitidos de generación en generación desde las culturas ancestrales. Así pues, brota desde la oralidad, la escritura y la lectura del mundo de la vida hecha grafía, palabra escrita, en términos de Walter Ong, leer es convertir un texto en sonidos, en voz alta, en imaginación, mientras que la escritura, denominada como consignación de la palabra en el espacio, que permite y extiende la potencialidad del lenguaje.

La letra: entre el secreto y el misterio de la cultura

La letra como simbolización gráfica de la oralidad, nos remite por tanto a la contingencia del acceso a la lectura y la escritura de la cultura, y por tanto, a la experiencia colectiva de la humanidad a lo largo de su historia.

En las prácticas escolares se encuentran inmersos los diferentes saberes pedagógicos de las maestras, los cuales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, es decir, en sus estilos pedagógicos y didácticas.

Dentro de las estrategias utilizadas, la lectura en voz alta y a nivel sensorial, son las que más propician acercamientos al ejercicio lector. Las situaciones significativas para acercar a la escritura, son las que utilizan las maestras para promover la interacción del código en niños y niñas, pues permiten la fluidez en cuanto a la producción de textos, el acto de escribir textos en el tablero de manera colectiva, como estrategia complementaria, dado que potencia la conjugación de voces y narrativas en el desarrollo de su código escrito. Con este referente, la escritura

como representación del pensamiento permea un saber lingüístico que cumple una función individual y social, que desarrolla movimientos cognitivos, afectivos, creativos y sociales como usar la información, satisfacer la curiosidad, desarrollar las operaciones mentales y de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades emocionales, al encontrar alivio a sus dudas y temores en la identificación con los personajes, comprender la planeación y textualización de un escrito, tener la posibilidad de fantasear, soñar e imaginar, potenciar su capacidad de asociar nuevas ideas a su experiencia personal, entre otras.

Al indagar por los tipos de textos promovidos en el aula, se evidencia que la mayoría de maestras animan a la escritura de rimas, oraciones, párrafos, cuentos, vivencias, historias acordes con las temáticas que se manejan a nivel curricular dentro de las diferentes asignaturas; otro grupo de docentes expresa que los ejercicios de producción escritural se dirigen específicamente a propiciar encuentros con el código lingüístico desde contextos reales de uso, los cuales se nombran como escenarios altamente comunicativos que nacen de las preguntas que surgen en los proyectos de aula y de la vivencia diaria de cada escolar. A través de la escritura, se producen ideas genuinas que circulan según sean las particularidades del código lingüístico, inmerso en contextos reales de situación. El descubrirse como productores de textos (Jolibert, 1992) es el propósito central para generar estrategias que promuevan su acceso placentero y el dominio continuo y permanente del código, si hay interés de comunicación.

Lo mencionado se soporta en el argumento de que facilita al ser humano plasmar sus ideas y compartirlas con los otros, ejercitar la memoria y escuchar a otros lo que escriben, comunicar las vivencias, expresar sentimientos, adquirir conocimientos y aumentar el vocabulario. Algunas de las concepciones frente a la escritura, lo disponen como proceso universal construido por el sujeto para representar el pensamiento, a partir de la codificación de signos gráficos los cuales le sirven para comunicarse. Leer para el grupo de maestras implica un proceso de hallar significado y sentido a diferentes códigos lingüísticos, que permite comprender situaciones, interpretar, argumentar, inferir, así como asociar sonoramente signos que vinculan el cuerpo; al ser la lectura también corpórea, le permite a los escolares el aprestamiento básico en el espacio y la realidad desde su cuerpo, para reconocerlo y potenciar su confianza en sí mismo, lo cual es clave para que despeguen en sus procesos de lectores y escritos.

En cuanto a los tipos de texto que más se trabajan en el aula, se manifiesta que en mayor proporción son los textos narrativos (cuentos, poemas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, poesía, fábulas, leyendas, mitos), por ser los que más generan el desarrollo de la imaginación, la capacidad expresiva de interpretación y comprensión, como la alusión a situaciones maravillosas y mágicas. El cuento

así aparece como el texto que más se aborda, dado que articula e incentiva el gusto por las diversas posibilidades escriturales y lectoras, incrementando vocabulario, pronunciación y habilidades comunicativas.

Al referirse a la producción textual, las maestras expresan que se evidencia la falta de colaboración de los cuidadores de los escolares, pues no tienen el hábito lector ni escritor en casa, y la falta de motivación que muestran en el momento de su realización, lo cual contribuye a forjar una visión evaluativa de los procesos, desde la observación continua a cada estudiante en la creación de textos y la comprensión de lectura, manifestada de forma individual y grupal. Se plantea además la necesidad de reconocer la dimensión motriz por ser fundamental para el trabajo cognitivo y es una herramienta para iniciar los procesos de lectura y escritura.

Como estrategias didácticas que las docentes utilizan para la comprensión y producción de los textos narrativos, se mencionan la presentación de textos acordes a la edad, que sean llamativos e incentiven la participación grupal, teniendo presente las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje, para apoyar a quienes presentan dificultades. Dentro de las estrategias enunciadas, se encuentran los textos incompletos o frases para la creación de títulos, finales, inicios, promoviendo con ello la capacidad propositiva y argumentativa. El brindar experiencias significativas para jalonar procesos, es una de las mayores preocupaciones nombradas por las maestras, por cuanto definen que estas son relevantes en los procesos de adquisición y producción lectoescritora.

Las estrategias han incorporado además las concepciones que los niños y sus familias expresan ante lo que ellos consideran es leer y escribir. Al respecto, el hablar con amigos y conocer lo que piensan hace parte de sus significados alrededor de la comunicación. Describen que se lee todos los días cuentos, revistas, folletos, avisos, la televisión, “es contar los relatos de mi vida”, es cantar las canciones que me gustan, aprender poemas, retahílas, adivinanzas, contar chistes, aunque a veces les da temor hablar frente a los compañeros. La escritura para el niño tiene que ver mucho con dibujar, primero dibujan formas y objetos y luego dibujan letras, las letras tienen sonidos y al escribir se combinan estos sonidos para formar las palabras que se necesitan para escribir algo. Sin embargo, algunos creen que aún son muy pequeños para aprender a escribir, que ya lo harán cuando estén grandes.

Las madres manifiestan que hay diferencias de cómo ellas aprendieron y la forma como están aprendiendo sus hijos, lo ven como algo novedoso, comentan que los niños están muy interesados en hacer sus tareas y aprender a leer y a escribir, pero que en verdad ellas no entienden cómo lo van a lograr si no han empezado a ver las letras, algunas ya han comprado la cartilla *Nacho*, “para tratar de suplir

lo que no se está haciendo en el colegio”. Quienes han podido apoyar de cerca el proceso han visto cómo avanzan siguiendo las orientaciones que se les da en los diferentes talleres que se realizan en la escuela y dicen que es algo como mágico porque ya han comenzado a relacionar las letras de su nombre con diferentes escritos y sin hacer ninguna plana como a ellas les tocó hacer.

En este sentido, la escritura en la escuela a partir de las historias y relatos de vida de los cuidadores de niños y niñas, ha potenciado el desarrollo de propuestas pedagógicas que hacen transversal la oralidad como germen de conocimiento en sus diferentes campos, promoviendo que la ciencia, el cuerpo, los derechos humanos, el ambiente, la lógica matemática y los saberes sociales, se hagan piel desde la palabra familiar y escolar, en el aprendizaje placentero y significativo de la lectura y la escritura.

Como la oralidad ha sido desvanecida en la enseñanza de la lectura y la escritura, “De la teta a la letra” ha promovido la consolidación de puentes de encuentro entre la familia y la escuela dentro de las propuestas pedagógicas, que se convierten en el encuentro entre la palabra dicha de los niños y su familia, junto con la palabra escrita en la familia y la escuela.

Conclusiones

“De la teta a la letra” ha dado la posibilidad de construir un camino en el que se encuentran las prácticas familiares y escolares en torno a los aprendizajes de la lectura y la escritura, evidenciándose que la construcción de la lengua materna se acuna en el seno familiar y es allí donde se instauran aquellos primeros rituales que posibilitan la entrada del niño a la palabra y a los mundos culturales dentro de los cuales se hace sujeto.

El saber de la palabra, al ser desarrollado naturalmente se va convirtiendo en necesidad fundante para la comunicación y es el medio por el cual se explora la realidad cotidiana en que los niños y niñas se van desenvolviendo desde que dejan el vientre materno. La palabra se convierte entonces en el medio a través del cual el niño se nutre desde el primer contacto con el mundo exterior, estableciendo así los diferentes procesos afectivos, cognitivos y comunicativos que le van a permitir consolidar las relaciones para acceder a los saberes del mundo, de los otros, de sí mismo. En esta posibilidad de la musicalidad de la palabra, el lenguaje empieza a ser cercano y apropiado por los niños y niñas, en una ritualidad de viajar por la cultura, haciendo suyos todos aquellos mundos posibles en los que habrá de nacer como sujeto.

La familia constituida como el elemento embrionario que da paso a la apertura

en y del lenguaje, crea ambientes cotidianos donde la palabra va a regular los diferentes tipos de relaciones de trato, cuidado, castigo y saber que se agencian en las prácticas de crianza, con las cuales el niño recrea, transforma y construye su propia realidad, conquistando así otros horizontes del lenguaje: la lectura y la escritura. Y es así cómo de la música de la palabra se llega a la magia de la escritura en el espacio escolar, para continuar con el aprendizaje de la lengua que trae de la familia. Proceso que empieza a ser viciado dadas las condiciones de curricularizar la lengua escrita y por ende encajonarla en rutinas, tiempos específicos, tareas, técnicas y deberes, en otras palabras, prácticas escolares ajenas al saber construido en esa teta materna y desvinculantes de esas prácticas familiares en las que el lenguaje ha empezado a nacer, convirtiéndose de esta manera en tortura no sólo para los niños y las niñas, sino además para padres, madres y maestras.

Los disímiles encuentros con padres, madres, estudiantes y maestras, visualizan que el imaginario de lo que es saber leer y escribir responde a un proceso instrumental, en el que el niño no recrea ni inventa, sino que lo usa para desenvolverse dentro de las dinámicas cotidianas que le demanda la vida, como por ejemplo, saber firmar; un saber elemental y básico que no permite acceder a las posibilidades de ensoñación, apropiación, construcción y transformación de otras realidades y saberes de la cultura.

Con este panorama, el aprendizaje de la lectura y la escritura no se conexas con el lenguaje del niño, presentándose como un saber normalizado y obligado sobre la estructura de la lengua, desconociendo y anulando la comunicabilidad primaria construida en la familia, propiciando la pérdida de la naturalidad del lenguaje en el espacio escolar. “De la teta a la letra” ha promovido la consolidación de puentes de encuentro entre la familia y la escuela dentro de las propuestas pedagógicas, que se convierten en el encuentro entre la palabra dicha de los niños y su familia, junto con la palabra escrita en la familia y la escuela.

El reconocimiento de las formas de construcción de lengua materna en niños y niñas ha permitido identificar los saberes que sobre el lenguaje se permean en niños, niñas, madres, padres y maestras, en cuanto a usos y formas de adquisición, aterrizando la mirada pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, desde las infancias que la oralidad nos ha permitido visibilizar.

Es de resaltar que los papás se sienten más cercanos a la escuela porque en los encuentros han logrado reaprender, volver a construir ese proceso frente al código escrito. Se ha logrado iniciar procesos de conciencia ante las prácticas de maltrato y castigo, ante otras dimensiones de la lectura y la escritura como el goce, la ensoñación y la fantasía, porque se les ha permitido vivir con los niños el encantamiento que trae consigo en el aula y la familia. Para las familias ha sido un

reencuentro del vínculo con esa teta materna en la que ellos mismos construyeron su lengua, siendo confrontado con las prácticas que la escuela está favoreciendo, para que sea resignificada hacia un acceso placentero y natural desde la familia y la escuela, consolidando puentes para hacer de estas prácticas, momentos de contemplación, esparcimiento y consolidación de vínculo afectivo, logrando tocar las fibras de la intimidad de cada uno de los agentes escolares, de lo que nos constituye como sujetos.

Con el tránsito de la música de la palabra a la magia de la escritura, los niños nos han permitido volvernos como maestros aprendices, de la naturalidad de la lengua materna en el espacio escolar. Al girar las propuestas pedagógicas en ese reconocimiento mutuo de las oralidades, han favorecido que las estrategias se fortalezcan transversalmente, en el abordaje de los saberes escolares, alrededor de los derechos humanos, la ciencia, el cuerpo, el ambiente, los seres fantásticos y diferentes contenidos culturales que tiene que ver con el saber que circula entre los ambientes familiares, barriales y locales. Siendo estos los pretextos que validan el sentido y el significado de las prácticas en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

El recorrido investigativo desde la mirada de las maestras permitió contrastar críticamente sus didácticas frente a la enseñanza del código escrito, logrando reconocer fortalezas y debilidades de uno y otro método. También favoreció el encuentro de las maestras investigadoras, quienes nos dimos a la tarea de planear, desarrollar y sistematizar puentes que conectaran estructuralmente las prácticas familiares con las prácticas pedagógicas, trascendiendo a todos los espacios curriculares como proyectos y campos de conocimiento.

Esta investigación abre la posibilidad de dar estos debates, creando en el ambiente condiciones para iniciar una reflexión sistemática desde lo pedagógico, por lo menos para un grupo de maestras que desde el inicio del proyecto se movilizaron. En el caso de otras maestras, este ejercicio fue poco fructífero pues sus concepciones tradicionales alrededor de la lectura y la escritura continúan arraigadas en el acto mecánico e instrumental de la lengua; así mismo, sus prácticas pedagógicas en el aula validan tales discursos a la hora de enseñar a leer y escribir, al no permitir ampliar el panorama que implica concebir el lenguaje desde otras formas de recrearlo y construirlo significativamente.

De todas maneras, aunque se están promoviendo formas alternativas a las aprendidas y arraigadas en el inconsciente colectivo frente a las representaciones del cómo se aprende a leer y a escribir, sigue muy marcada la necesidad de decodificar signos y repetir trazos, tanto en ambientes familiares como en los escolares, apoyándose en cartillas y planas, que refuerzan el aprendizaje memorístico. A esto

se suma que el acompañamiento en la familia es bajo, o a veces nulo, delegando la función del aprendizaje exclusivamente a la escuela. Ejemplo de ello es el sinsentido que muchos de los cuidadores de niños y niñas, asignan a estrategias que intentan acercar las historias de vida al aula, haciendo que los procesos sean cada vez más confusos, complejos y tardíos. Además, este imaginario refuerza en los estudiantes que la escritura y lectura es algo ajeno a su historia personal, su intimidad y necesidades, convirtiéndola en instrumento que sólo se utiliza en determinados aspectos prácticos para la vida.

Bibliografía

Abric, Jean Claude. (1994). *Prácticas y representaciones sociales*. México: Editorial Coyoacán.

Bettelheim, Bruno. (1987). *No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bettelheim. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Bolsillo.

Braslavsky, Berta. “Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial”. En: *Lectura y Vida*. (1994).

Cajiao, Francisco y otros. (2006). “Por qué leer y escribir”. Bogotá, Libro al Viento. IDCT – SED.

Cassany, Daniel. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Bogotá Una Gran escuela. SED. Bogotá. 2007.

Chomsky, Noam y Jean Piaget. (1979). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Crítica.

Freinet, Celestin. (1982). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.

- Jolibert, Jossette. (1992). *Formar niños productores de textos*. (s.l.): Ediciones Dolmen.
- Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, Jorge. (1995). *Déjame que te cuente*. –Ensayos sobre narrativa y educación–. Barcelona: Editorial Laertes.
- Moscovici, Serge. (1985). *Sicología social*. Tomo I. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ong, Walter. (1995). *El placer de leer*. Barcelona.
- Teberosky Ana y Ferreiro Emilia. (1979). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. España: Editorial Siglo Veintiuno.