

SERIE
LA SISTEMATIZACIÓN
COMO INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO
PARA TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer en voz alta en la educación inicial:

UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA
QUE ESTRECHA LOS LAZOS
ENTRE EL NIÑO,
EL LIBRO Y LA FAMILIA

GLORIA STELLA RAMOS,
CATALINA ROA CASAS,
MAURICIO PÉREZ ABRIL



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN.
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer en voz alta en la
educación inicial: una
experiencia estética
que estrecha los lazos
entre el niño,
el libro y la familia

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN.
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia

© Mauricio Pérez Abril, Catalina Roa Casas, editores de la serie.
© Mauricio Pérez Abril, Catalina Roa Casas, Gloria Stella Ramos.
© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Primera edición 2009

ISBN 978-958-716-347-6

Diseño y diagramación: Mabel Ayure – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General	ÁLVARO MORENO DURÁN
Subdirector Académico	HERNAN SUÁREZ
Subdirector Administrativo y Financiero	GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR
Supervisora del proyecto	ANA BEATRIZ SÁNCHEZ CH.

Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación

Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la escritura

Coordinador del Proyecto: Mauricio Pérez Abril

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Ángela Patricia Vargas González

Milena Barrios Martínez

Patricia Niño Rodríguez

Maritza Mosquera

Catalina Roa Casas

Esta investigación se realizó en el marco del Contrato No. 131 de 2008,
entre la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1

Tel: 3241000 ext. 9011 Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

Contenido

Introducción.....	9
Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia	9
CAPÍTULO I.....	13
La sistematización como investigación:.....	13
un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento	13
El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización	13
El enfoque.....	14
La práctica reflexiva.....	16
La sistematización como investigación	17
Construcción metodológica	19
Fase 1: proceso de selección.....	19
Fase 2: recolección exhaustiva de la información	21
Fase 3: organización, categorización y descripción de la información	22
Fase 4: definición de los ejes de sistematización.....	22
Fase 5: procesamiento y análisis de la información	24
Categorización de la información audiovisual	26
Fase 6: producción de los materiales finales.....	27
Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia.....	28
CAPÍTULO II.....	34
Historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente.	34
CAPÍTULO III	46
Lectura y escuela.....	46
Leer en la vida social, prácticas sociales y democráticas.....	47
El placer de leer, la lectura como experiencia	48
La lectura como proceso cognitivo.....	49
Enfoque de lectura de la experiencia: estética de la recepción	50

CAPÍTULO IV.....	52
Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia	52
La docente como lectora, formando lectores.....	52
Espacios de lectura en voz alta con los niños	53
Exploración de libros álbum.....	55
La hora del cuento.....	55
 BIBLIOGRAFÍA.....	 58
 ANEXOS	 60
Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia”	60
Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual “Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia”.....	67

Presentación

La propuesta de esta investigación se enmarcó en las políticas establecidas en el Plan Sectorial de Educación del cuatrienio 2008 – 2012 en donde se promueve la *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a constituir a Bogotá como una Ciudad de Derechos a través de la puesta en marcha de proyectos y estrategias que susciten la elevación de la calidad de la educación, por lo que el Instituto definió como objetivo prioritario el desarrollo de Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera el plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las herramientas para la vida. Dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “Aprender a leer y escribir correctamente”, la cual les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en el que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida. En este contexto y dada la necesidad de revisar los sentidos y orientaciones de la enseñanza en las instituciones educativas, así como las reflexiones de los maestros y las distintas alternativas pedagógicas que plantean, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo que se ve reflejado en experiencias cuyo eje articulador ha sido el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Dando continuidad al eje temático en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con el ánimo de recoger, visibilizar y sistematizar experiencias en este campo, el IDEP se propuso *realizar una investigación que nos condujera a la identificación y sistematización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantada en colegios oficiales y privados de Bogotá*, incluyendo aspectos como: estrategias metodológicas que se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes áreas y ciclos del conocimiento, diseño de recursos o materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura, la promoción de la lectura y la utilización de las bibliotecas escolares.

Este libro es el resultado de la sistematización de una de las experiencias que dan cuenta de la sistematización como investigación colaborativa, donde la reflexión y el análisis son pilares

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer en voz
alta en la
educación
inicial: una
experiencia
estética
que estrecha
los lazos
entre el niño,
el libro y la
familia

fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento y para la transformación de la propia práctica pedagógica. Esta publicación, en conjunto con el video complementario, condensan la experiencia, resaltando, especialmente, los aspectos didácticos y metodológicos que sirven como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del leguaje. En ambos (este texto y el video) se recogen múltiples voces que permiten comprender la configuración de la experiencia: la voz de el o los docentes que lideran la experiencia, las voces de los estudiantes, las voces de otros docentes y directivas, algunas voces de expertos, entre otros.

El Instituto espera que el contenido de este libro redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Presentación de la serie “*La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza*”

Este libro presenta uno de los seis productos que recogen los resultados de un proceso de investigación adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, para el IDEP, en el marco del contrato No. 131 de 2008. El proyecto se inscribe en la línea de trabajo que desde hace más de una década ha desarrollado el IDEP, orientada a promover entre los docentes y las comunidades académicas e investigativas de la ciudad y el país, procesos de investigación y sistematización que aporten conocimientos que contribuyan a la consolidación de la pedagogía y la didáctica como campos disciplinares con un estatus propio, y a las dinámicas de transformación de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes de la ciudad.

El proyecto consistió en identificar en Bogotá seis experiencias vigentes, que desde criterios como su consistencia interna, el reconocimiento por parte de la comunidad académica, los niveles de reflexión, fundamentación y difusión, así como la sistematicidad y rigurosidad que las constituyen, las señalan como experiencias destacadas. Para este efecto, se revisaron diversas fuentes como publicaciones, resultados de premios, convocatorias, presentaciones en congresos, la pertenencia a Redes y/o grupos de investigación o reflexión, entre otras. Desde esas fuentes se realizó una primera selección de un corpus de experiencias, cuyas producciones académicas fueron leídas y analizadas por el grupo de investigación, y por pares académicos, para seleccionar algunas, susceptibles de ser tomadas como objeto de sistematización.

Las experiencias seleccionadas fueron presentadas y debatidas colectivamente en dos coloquios para avanzar en la escogencia de aquellas que finalmente se vincularon al proceso de sistematización.

Cabe señalar, que de las más de 150 experiencias identificadas en la ciudad, fueron elegidas seis de ellas, hecho que implicó dejar de lado otras muy valiosas. Las seleccionadas se caracterizan por ser experiencias destacadas y reconocidas por diferentes colectivos, además de poseer una gran

consistencia académica y pedagógica, que las llevó a alcanzar logros concretos con sus estudiantes, por consiguiente, se constituyen en propuestas pedagógicas y didácticas coherentes y suficientemente fundamentadas en estos dos niveles de reflexión.

El proceso se orientó desde un enfoque en el que se concibe la sistematización como investigación, en el marco del cual la práctica pedagógica es considerada como posible fuente de conocimientos y los docentes como actores de ciertas prácticas y productores de saberes que, en diálogo con otro tipo de prácticas investigativas y otros saberes, producen nuevos saberes. Es decir, se trata de un enfoque en el que los conocimientos del docente del aula de educación básica y media, no se subordinan al saber proveniente de la comunidad de investigadores de la Universidad. Se trata más bien de consolidar dinámicas que construyan vínculos respetuosos y sólidos entre la universidad y la escuela. En este sentido, se trabaja desde una propuesta de investigación en colaboración entre la universidad y el docente que adelanta la experiencia. Esta perspectiva no implica, como se mencionó anteriormente, la subordinación de unos saberes y unas prácticas a otras, sino que se entiende como un proceso de diálogo de saberes y prácticas, orientado desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación de las prácticas.

Para el desarrollo de este proyecto se conformaron subgrupos de investigación, integrados por investigadores del grupo con trayectoria en este tipo de trabajos, que abordaron el análisis y sistematización de cada experiencia, pero cabe aclarar que estos subgrupos trabajaron de manera colegiada para la definición de las líneas conceptuales y metodológicas. En este sentido, el proyecto cuenta con una unidad en cuanto a enfoques y metodologías.

De esta forma, consideramos que *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”* constituye una serie que aporta a la construcción de alternativas para pensar la transformación de las prácticas y la generación de saberes, desde la sistematización y la investigación. Igualmente, contribuye a la construcción de esa compleja, pero necesaria, relación entre escuela y universidad.

Introducción

Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia

Los espacios de lectura que se abren en las aulas de clase de educación inicial se configuran desde diversidad de propósitos y enfoques. En el caso de la propuesta que desarrolla la profesora Gloria Ramos en el grado transición del Colegio Ciudad Bolívar Argentina, la lectura se aborda desde el enfoque de la estética de la recepción, a partir de tres propuestas que buscan resaltar la experiencia del lector y rescatar la relación que él establece con el texto literario.

De esta manera, se privilegia la experiencia del lector, en este caso el niño y el padre de familia, y la relación emocional que establece con los libros. Se busca que la lectura se convierta en una verdadera experiencia cercana al lector y a sus vivencias. Sin embargo, se parte del hecho de que la lectura no se reduce sólo a la afectación sensible, pues también se pretende que los niños asuman una postura frente a lo que se lee. A lo anterior se suma el hecho indiscutible de que esos espacios estrechan la relación de la docente con los niños y con los padres, en un contacto muy próximo alrededor de la lectura que los dispone para ingresar a la cultura escrita y hallarle diversos sentidos a la lectura. En este marco, en la propuesta se desarrollan tres posibilidades de acercamiento a la lectura.

Espacios de lectura en voz alta con los niños

Con una frecuencia casi diaria, se abren espacios de lectura en voz alta para los niños en los que, además, se da lugar a discusiones y comentarios sobre la historia, los personajes, sus actitudes, etcétera. Las discusiones y comentarios no tienen como propósito evaluar la comprensión de los niños frente al texto, sino permitir que ellos establezcan relaciones entre esos elementos de la historia y sus propias vivencias.

Además de los propósitos didácticos con los que Gloria propone estos espacios, hay otros que se relacionan con el interés de configurar un ambiente afectuoso en el aula de clases, caracterizado

por la cercanía entre los niños y la docente; elemento que resulta especialmente importante en esos primeros años de formación, en la medida que la construcción de una relación cálida entre la voz de la docente, la historia que se comparte y los niños, se relaciona con la valoración del libro y, en general, con la valoración de la cultura escrita.

La voz de la docente que lee para el niño al comienzo de la escolaridad se convierte en uno de los primeros acercamientos al mundo de los libros, e incide en las primeras representaciones que se hace de éste como objeto cargado simbólicamente, tal como lo indica Liliana Moreno en la entrevista que se le realizó para esta sistematización y de la que aparecen algunos fragmentos en el material audiovisual complementario a este libro. De ahí la importancia de cómo se haga esa lectura, pues el tipo de experiencia que se construya será clave para los niños. En los espacios de lectura que abre la docente hay un elemento fundamental que hemos identificado en este proceso de sistematización: el gusto de ella por los libros que lee para los niños y los padres. En esta propuesta es claro que cuando el lector disfruta y le halla sentido a la lectura del libro que comparte con sus niños, esto se refleja en su voz, sus tonalidades, sus gestos, en general, en la creación de una atmósfera particular. Al leer, Gloria no pasa por encima de las palabras, sino que llena cada una de éstas de sentido.

Exploración de libros álbum

Abrir espacios para que los niños exploren libremente los libros álbum, implica un reconocimiento previo de las virtudes de este género y de lo que puede provocar en los niños. El libro álbum tiene un doble lenguaje: imagen y texto. Su coexistencia a lo largo de las páginas se caracteriza por una conjugación que da lugar a una relación interdependiente. En este sentido, Liliana Moreno, en la entrevista referida, señala que acercar a los niños al libro álbum da lugar a una experiencia por medio de la cual no sólo se acercan al mundo de la literatura, sino también al mundo de la imagen y a la manera como estos dos lenguajes se enlazan para narrar historias complejas. Sin duda, la lectura de una historia narrada en doble lenguaje, verbal y visual, implica procesos cognitivos diferentes a los que se ponen en juego cuando se lee una historia sólo desde el registro verbal.

La hora del cuento

Cada quince días, desde hace cinco años aproximadamente, la docente invita a los padres de familia a tertulias literarias en las que, en algunas ocasiones, lee para todos y, en otras, los padres leen para sus hijos, otros padres y niños. Con estos espacios, Gloria se propone apoyar el acercamiento entre los niños, sus padres y los libros. Esta propuesta es valiosa en tanto desborda los límites de la escuela y se convierte en una experiencia de lectura para los padres. Si bien ellos y la docente son conscientes de un interés mutuo por beneficiar el acercamiento de los niños con la lectura y para esto aúnan esfuerzos, también es claro que estos espacios adquieren sentido para ellos como lectores y dan lugar a una transformación de su relación con los libros. Indiscutiblemente, formar lectores en la escuela implica involucrar a los padres, no sólo para que apoyen el trabajo que desde la escuela se hace, sino para que se reconozcan como lectores.

A partir de la sistematización de la experiencia fue posible evidenciar la fuerte determinación de la experiencia y formación de Gloria como lectora en las propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo largo de su historia de vida, desde muy pequeña y en su trayectoria profesional, se reconoce una estrecha y permanente relación de ella con la lectura y con los libros, a los que acude con un enorme placer y con los que crea lazos significativos. Esa pasión con la que asume sus experiencias como lectora se relaciona directamente con lo valiosos que resultan los espacios que abre en la escuela, para niños y padres de familia, en los que además de otros propósitos, tiene en mente lograr que ellos descubran, al igual que ella, que la lectura es una experiencia apasionante que puede hablarles de sus vidas, mostrarles otros mundos posibles, permitirles identificarse con personajes, visitar lugares, etcétera. Esto permite ver, de un lado, que el lugar de la lectura en un aula de clases está fuertemente determinado por la relación que la docente establece con los libros y, de otro, que en el abordaje de la lectura en la escuela, la experiencia de la docente como lectora, desde momentos que se remontan a su infancia, tiene tanto peso como su formación académica.

De esta forma, se presenta este libro, cuya estructura es la siguiente: en el capítulo uno, *La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*, se plantea el enfoque conceptual y metodológico que orientó la investigación; en el capítulo dos, se presenta un relato de la trayectoria personal y profesional de la docente; en el tercero se expone el enfoque conceptual y teórico que sustenta la experiencia; y en el capítulo cuarto, *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*

y la familia, se desarrolla de manera detallada la experiencia. Es importante señalar que aunque la redacción de algunos capítulos del libro es en segunda persona, la escritura se desarrolló de manera colaborativa, a excepción del capítulo dos que fue escrito en su totalidad por Gloria.

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer en voz
alta en la
educación
inicial: una
experiencia
estética
que estrecha
los lazos
entre el niño,
el libro y la
familia

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento

Este apartado tiene como propósito presentar algunos de los planteamientos constitutivos del enfoque de sistematización como investigación que guía este proyecto. Nos interesa esbozar las líneas conceptuales básicas que soportan nuestra apuesta, para desde ellas describir la propuesta de análisis concreta, que se enuncia de forma esquemática y que se desarrolla más adelante, en función del proceso metodológico que se siguió para la sistematización de esta experiencia.

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit o una subordinación intelectual y sin que signifique una asimetría intelectual.

En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario. Pero no se trata de una posición demagógica, pues uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes

del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar, que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, que va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente, y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las

trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización, que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

Este enfoque toma distancia de la idea de réplica de la experiencia. Es decir, consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las

condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrollo de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire: 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben

nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que posibiliten descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar, que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de **investigación en colaboración** con el estatus y el rigor de cualquier

modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto, que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, esta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la

etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con propuestas de investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

En este marco de ideas se inscribe nuestra propuesta de sistematización como investigación en colaboración, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje y cuya finalidad última consiste en aportar conocimientos para la comprensión e interpretación y, especialmente, para la transformación de la enseñanza.

Construcción metodológica

Bajo este marco conceptual, a continuación describimos el proceso metodológico diseñado para la sistematización de las experiencias seleccionadas. Cabe aclarar, que aunque como grupo se diseñó una propuesta metodológica general en coherencia con nuestros presupuestos conceptuales sobre la sistematización, para cada experiencia se puntualizaron dichos procesos atendiendo así a su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo. De este modo, primero se presentará el diseño metodológico general y luego se explicará la ruta que siguió esta experiencia, llevada a cabo por Gloria Stella Ramos en el Colegio Distrital Ciudad Bolívar Argentina.

Fase 1: proceso de selección

El proceso de selección se llevó a cabo en el marco de una investigación realizada por el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, IDEP, de la Secretaría de Educación de

Bogotá, en convenio con el grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, de la Universidad Javeriana. El propósito de la investigación era identificar y sistematizar seis buenas prácticas de enseñanza del lenguaje en varios grados, en colegios públicos y privados de Bogotá. Los productos de la sistematización fueron un material audiovisual y un libro por cada una de las experiencias.

De esta forma, se inició con la búsqueda de experiencias en las siguientes fuentes: Premio Compartir al Maestro (Últimos 10 años), Premio Innovación Educativa Pedagógica de Bogotá, Premio SANTILLANA, Laboratorio de pedagogía del IDEP, base de datos de COLCIENCIAS, experiencias publicadas en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal), Nodo Centro de la Red Colombiana para la Transformación docente en Lenguaje, Libro Redes del lenguaje en la acción educativa de la Secretaría de educación de Bogotá, y base de datos del Navegador pedagógico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Como resultado de esta búsqueda se identificaron alrededor de 596 experiencias que pasaron por los siguientes filtros:

1. A las 596 experiencias identificadas se les aplicó un primer filtro a partir de los siguientes criterios: a) experiencias destacadas (finalistas en los premios, para el caso de las publicaciones todas se consideraron destacadas), b) experiencias desarrolladas en el aula de clases y, c) desarrolladas o presentadas a partir el año 2006. Después de aplicar este primer filtro quedaron 102 experiencias que cumplían con los tres criterios.

2. A las 102 experiencias resultantes del filtro anterior, se les aplicó un nuevo filtro en el que se tuvo en cuenta mantener las experiencias ganadoras en los premios, en el caso de las publicaciones se mantuvieron todas las experiencias. A partir de este filtro quedaron, aproximadamente, 50 experiencias.

3. Para la evaluación de las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, se construyó una matriz de criterios que se definieron a partir de los encontrados en cada una de las fuentes en las que se identificaron las experiencias. Con base en ella, se decidió que los siguientes eran pertinentes para la investigación:

- ✓ Tener una trayectoria en el tiempo de mínimo un año.
- ✓ Explicitar la metodología y estrategias desarrolladas.
- ✓ Haber sido socializada en espacios académicos.
- ✓ Mostrar resultados evidentes que se pudieran documentar.

De las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, 15 cumplían con estos cuatro criterios, de manera que, se consideraron finalistas.

Posteriormente, se convocó a los docentes que lideran las 15 experiencias finalistas a una socialización con el propósito de que el grupo que estaba desarrollando la investigación las conociera en mayor detalle y, que los docentes que las desarrollan tuvieran la oportunidad de conocer las demás experiencias finalistas. Para dicho encuentro, cada docente (o grupo de docentes) preparó un escrito en el que contó en qué consistía su experiencia, haciendo énfasis en la propuesta didáctica que desarrolla en el aula de clases. En la socialización algunos docentes leyeron el escrito, mientras otros hicieron una presentación de la experiencia. Los documentos escritos fueron evaluados por pares expertos en los diferentes temas. A partir de los resultados de dicha evaluación se seleccionaron las 6 experiencias sistematizadas que constituyen la serie *La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza*.

Fase 2: recolección exhaustiva de la información

Una vez se seleccionaron las seis experiencias, el proceso de sistematización inició con un primer encuentro con los docentes en el que se presentó el propósito de la sistematización, las fases en las que se desarrollaría y los productos, además, se habló con cada uno sobre sus expectativas frente al proceso y se acordó su nivel de colaboración en éste. Después de ese primer encuentro, se inició el proceso de entrega, por parte de los docentes, de información sobre ellos y su experiencia profesional, lo cual implicó encuentros posteriores para analizar esa información. De esta manera, se realizó durante un periodo de aproximadamente 2 meses, un proceso de recolección exhaustiva de información (registros de audio, video, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, producciones y cuadernos de los estudiantes, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia con la que los docentes habían sido seleccionados, su trayectoria y su historia de vida personal.

Acto seguido, se revisó exhaustivamente cada fuente de información y se determinó qué de lo suministrado era pertinente para la investigación y qué no. Para completar un corpus de información suficiente que permitiera caracterizar la experiencia.

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información

Al finalizar la recolección de la información, ésta fue organizada en su totalidad en un instrumento específico, una rejilla con los siguientes datos: código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones. Esta rejilla se diseñó con el objetivo de tener un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla y, para que, cuando fuera necesario, se pudiera acceder a fuentes específicas usando un código. Así a cada fuente se le asignó un número. Este número también se colocó en la fuente a manera de etiqueta. En la Figura N° 1, se presenta la rejilla.

Figura N°1 – Rejilla de organización y categorización de la información

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones

Fase 4: definición de los ejes de sistematización

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, el grupo de investigación se preguntó por las temáticas o problemáticas generales que estructurarían y orientarían la sistematización de las seis experiencias, teniendo en cuenta que los productos serían un libro y un material audiovisual, para cada una. Para este propósito, se organizaron algunas sesiones del grupo de investigación en las que, con base en el tipo de información recogida en las diferentes experiencias y a partir de una primera lectura a ésta, se discutieron los posibles ejes de sistematización comunes. Para esto el equipo de cada experiencia presentó como posibles ejes las fortalezas de la misma y los elementos que serían relevantes en su sistematización. Algunos de los ejes propuestos fueron:

1. Trayectoria docente

2. Historia de vida personal
3. Enfoque y concepciones
4. Micro didáctica
5. Pertenencia a grupos de reflexión
6. Otras experiencias desarrolladas en lenguaje

El grupo de investigación se propuso organizar tres ejes principales y comunes para todas las experiencias que abordaran los propuestos anteriormente en respuesta a su pregunta por la estructura guía de las sistematizaciones. Los ejes definidos son:

Primer eje: pregunta por el sujeto: este eje se propuso con el fin de reconstruir la historia personal y profesional del docente (o grupo de docentes) que desarrolla la experiencia. Se formularon algunas preguntas guía que eran indicadores de aquella información que se proponía describir en este eje. ¿Cuál es su historia de vida personal?, ¿Cómo ha llegado a ser quién es?, ¿Quién es en tanto sujeto?, ¿Qué formación tiene?, ¿Cuál es su trayectoria como docente?, ¿A qué logros y dificultades se ha enfrentado?, ¿Pertenece a grupos de reflexión o redes?, ¿Qué otras experiencias como docente ha desarrollado?, ¿Cómo se ha transformado sus prácticas?, ¿A qué se deben esas transformaciones?, entre otras. La reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, se planteó como un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, para posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quien es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo anterior se suma el interés del grupo de investigación por corroborar una hipótesis en relación con el hecho de que las buenas experiencias en el aula, son desarrolladas por docentes que mantienen un mirada crítica sobre su propia práctica que les permite cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas, y que por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer docente.

En un primer momento, se consideraron varias fuentes para obtener la información de este eje: relato de vida, entrevistas a los docentes y a personas cercanas a ellos, hoja de vida, entre otros. Cada grupo, en función de las particularidades de su experiencia, tomó decisiones sobre el camino para reconstruir este primer eje: la pregunta por el sujeto.

Segundo eje: enfoque y concepciones: en este eje se propuso rastrear el enfoque y las concepciones (niño, lenguaje, docente, enseñanza, aprendizaje, etcétera.) que subyacen y fundamentan la experiencia que el docente desarrolla. Además, se describen otras experiencias que los docentes han desarrollado en lenguaje.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: el propósito de este eje es reconstruir la experiencia que desarrolla el docente en el aula de clase, explicitando la manera como ésta surgió, su planeación, los cambios que ha tenido, las decisiones que dieron lugar a esos cambios, las reflexiones a las que ha dado lugar, etcétera. Es fundamental dar cuenta de la manera como la experiencia se concreta en el aula de clases (la micro didáctica). El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se evidencia la posición de quienes sistematizan, los análisis y reflexiones que surgen en torno a ésta.

Además de una descripción general de la experiencia se definen fortalezas de ésta y aspectos que se quieren destacar para constituir los focos que tendrá la sistematización.

Fase 5: procesamiento y análisis de la información

La categorización y organización de la información en el instrumento permitió tener una mirada global sobre la experiencia y el docente que la desarrollaba, para así empezar a abordar cada uno de los ejes definidos por el grupo para la sistematización. Es importante resaltar que el procesamiento y el análisis que se hizo de la información fue diferente en cada eje. A continuación se explicará el proceso de reconstrucción y análisis en cada uno.

Primer eje: pregunta por el sujeto: en un primer momento, se acudió al instrumento de organización de la información y a las fuentes específicas que dieran cuenta de la formación que el docente ha tenido y de su experiencia laboral. Esta primera revisión de la información en este eje, permitió identificar algunos elementos clave, principalmente, en relación con su formación profesional, experiencias desarrolladas en otros colegios en el área de lenguaje y, su participación en eventos académicos de socialización. Para esto se llevaron a cabo entrevistas y se solicitó a los docentes la escritura de su historia de vida.

Segundo eje: enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual el docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de diferentes documentos de

su autoría que hacían parte de la información recogida. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referencia en dichos escritos. En algunos casos, para la sistematización de este eje también se llevaron a cabo entrevistas.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por el docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que se realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Proceso que se llevó a cabo en conjunto con los docentes, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas. Este proceso debía reflejarse, no sólo en el material escrito (este libro), sino también en un producto audiovisual, de tal forma, que se hizo necesario reconstruir la experiencia a través del uso de las siguientes herramientas:

- ✓ *Entrevistas:* el material audiovisual que constituía uno de los productos del proceso de sistematización para cada experiencia, y que complementa la información de este libro, fue construido a partir de la definición de un guión cuya estructura estuvo determinada por los ejes de profundización definidos. Para cada uno de los ejes de profundización se definieron unos tópicos sobre los que se deseaba poner el énfasis. Esos tópicos se documentaron con la información recolectada y a partir de la realización de una serie de entrevistas que tenían como propósito definir los hilos narrativos del video, para cada uno de los ejes de profundización. Igualmente, se definió sobre qué aspectos se iba a centrar la valoración y conceptualización de la experiencia, con la claridad que impone la realización de un video cuya duración no podía exceder los 30 minutos.

El primer propósito para definir los hilos narrativos del video, se desarrolló con la voz de la docente quien en una entrevista explicitó elementos principales de cada uno de los ejes de la sistematización: la pregunta por el sujeto, el enfoque y otras experiencias y, los focos de la sistematización. El segundo propósito, relacionado con la valoración y el complemento de algunos aspectos de la experiencia, se planteó con entrevistas realizadas

a personas cercanas a la experiencia o que participaron de ella, y otras voces de expertos que hablaron sobre algunos aspectos de la experiencia.

- ✓ *Grabaciones de imágenes:* adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración del docente a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en el desarrollo de cada una de las propuestas que el docente desarrolla en el aula de clases. Para esto se grabaron algunas sesiones de clase.
- ✓ *Grabación de las valoraciones del equipo de sistematización:* una vez finalizó la grabación de las entrevistas y las imágenes de apoyo el equipo de sistematización realizó unas grabaciones en las que presentó su valoración frente a la experiencia resaltando los aprendizajes que la sistematización generó para el grupo, así como las fortalezas de la experiencia que la sistematización permitió identificar. Además, se realizó una presentación breve de la perspectiva de sistematización desde la cual se desarrolló el proyecto.

Categorización de la información audiovisual

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en producto final, siguiendo la pauta de tópicos y definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en un cuadro, diseñado específicamente para este fin y que contaba con los siguientes datos: número del casete, los segmentos de video (espacios de tiempo) y la descripción del contenido. La estructura del instrumento. Este instrumento se puede observar en la Figura N°2.

Figura N° 2 – Cuadro de organización y categorización de la información del material audiovisual

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
2	(26:22:00 a 26:51:18) ; (27:45:23 a 28:00:11); (28:03:13 a 28:04:29)	Influencia del padre
2	(28:26:20 a 28:53:22) ; (29:08:01 a 29:39:23)	Recuerdos de la infancia: carpintería

Fase 6: producción de los materiales finales

Producción de los videos: al tener organizados los segmentos de video seleccionados y distribuidos por ejes, se realizaron varias sesiones de trabajo entre el equipo de sistematización y la persona encargada de la producción del video, para llevar a cabo el proceso de construcción de éste. En un primero momento, se construyó la “macroestructura narrativa” del video organizando los tópicos que lo constituirían. Una vez definida esta estructura, se incluyeron las imágenes de apoyo y las segundas voces que complementaban, apoyaban e ilustraban la narración. Finalmente, se definieron títulos para separar los bloques temáticos y los focos de la sistematización.

El proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Producción del libro: con base en el corpus de información recogida por los diferentes equipos de sistematización, el grupo de investigación se reunió, discutió, propuso y aprobó la siguiente estructura para los seis libros:

1. Nota Institucional: IDEP
2. Presentación del editor general de la serie.
3. Introducción.

4. Capítulo I: la sistematización como investigación: un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento Sistematización
5. Capítulo II: historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente
6. Capítulo III: enfoque.
7. Capítulo IV: experiencia.
8. Capítulo: voz de otros (opcional).

A partir de esta estructura se inició con la producción del libro, la escritura fue un proceso colaborativo entre los miembros del equipo y el docente que desarrolla la experiencia.

Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia

Una vez se cuenta con el panorama general de la metodología usada para la sistematización de experiencias, este apartado se ocupará de describir el proceso particular llevado a cabo para la experiencia, objeto de sistematización de este libro: *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*, desarrollada por la docente Gloria Ramos, en el grado transición del Colegio Distrital Ciudad Bolívar Argentina, en la localidad Ciudad Bolívar.

Sobre la organización, categorización y descripción de la información

Cuando ya se contaba con toda la información recolectada, ésta se organizó en el instrumento diseñado, en el cual a cada fuente se le asignó un código y un número consecutivo. Cada fuente se marcó con el código y el número por medio de una etiqueta. En el **Anexo N° 1**, que se encuentra al final del libro, se puede consultar la rejilla con la información de esta experiencia, diligenciada de acuerdo a la información recolectada y el instrumento propuesto.

Sobre los ejes de sistematización

Pregunta por el sujeto: a partir de la entrega de una primera versión de la historia de vida de la docente, se hizo una revisión de ésta en contraste con la información obtenida en las fuentes recogidas inicialmente. De esta manera, se empezaron a identificar personas y momentos que han

influido en la determinación de quien es la docente hoy y lo que propone en el aula de clases. A partir de esto, se realizó un nuevo encuentro con ella, en el que la conversación giró en torno a esos elementos identificados, lo cual permitió mayor cercanía con la historia de vida de la docente y dio lugar a la comprensión de los recuerdos que hay detrás de la propuesta que desarrolla.

Además, la espontaneidad de la conversación permitió que la docente Gloria expresara otros sucesos que en la escritura de la historia de vida había olvidado o considerado irrelevantes. Como resultado de ese encuentro se acordó con la docente la elaboración de una segunda versión de la historia de vida a partir de comentarios puntuales realizados a lo largo de ésta. Los comentarios proponían lograr un mayor nivel de detalle en la descripción de algunos momentos determinantes, y el paso de ese nivel descriptivo de ciertos sucesos mencionados, al abordaje de elementos tales como aprendizajes de ciertas vivencias, reflexiones y argumentos detrás de las decisiones tomadas que marcaron el rumbo que la ha conducido a ser y hacer hoy.

Pregunta por el enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual la docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de ponencias y escritos de su autoría que hacían parte de la información recogida. El análisis de esos textos permitió identificar como referente teórico central el enfoque *Estética de la recepción*, desde el cual propone el acercamiento a la lectura. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referencia en dichos escritos. En cuanto a las concepciones sobre nociones de niño, docente, lenguaje, enseñanza, aprendizaje, etcétera. éstas fueron abordadas en encuentros con ella en los que la conversación se guió hacia la explicitación de esos imaginarios y concepciones que ha ido construyendo y que determinan su experiencia en el aula de clases.

Como complemento de los referentes conceptuales mencionados, en relación con el enfoque de estética de la recepción, se hizo necesario incluir también elementos relacionados con la concepción de lectura en relación con su dimensión política y social, la oportunidad de leer por placer y, las prácticas académicas de lectura. Esta ampliación en el enfoque se realizó con el interés de incluir en él otras dimensiones de la lectura y el lugar de la escuela ante éstas. Estos elementos teóricos se abordaron acudiendo a fuentes citadas por Gloria y teorías de autores conceptualmente cercanos a dichas referencias.

Pregunta por la experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por la docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que ella realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Este proceso se llevó a cabo en conjunto con la docente, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas con ella para este fin. A continuación se presentan las decisiones que guiaron la definición de cada foco.

Inicialmente, la experiencia con la que la docente fue seleccionada comprendía dos procesos del lenguaje: la escritura y la lectura. La primera abordada en una propuesta que parte de los intereses de los niños, a partir de los cuales cada uno define un tema en torno al cual investiga y escribe en una carpeta durante todo el año escolar. La segunda, consiste en abrir espacios en los que la docente lee en voz alta libros álbum a los niños y suscita con sus intervenciones comentarios, preguntas, predicciones, relaciones, etc. Aunque las dos propuestas (lectura y escritura) son interesantes, se decidió profundizar en la sistematización hacia la lectura, rescatando el enfoque desde el que se propone. De acuerdo con lo anterior, el primer foco de la sistematización es *Espacios de lectura en voz alta*.

Como complemento a los espacios de lectura en voz alta que la docente propone en el aula de clases, hay otros momentos que se destinan a la exploración de libros álbum como un espacio para el contacto individual y grupal con este tipo de libros. Como consecuencia de este trabajo y de la lectura en voz alta se evidencia en los niños un gusto por la lectura, que se manifiesta en una actitud receptiva frente a ésta, lo cual nos permitió comprender los alcances de estos dos espacios. En los análisis conjuntos con Gloria se consideró importante incluir este componente. Así se define el segundo foco de la sistematización: *la exploración de libros álbum*.

Finalmente, en la misma línea de la lectura, se define el tercer foco de sistematización. La revisión de la información recogida nos permitió conocer *La hora del cuento*, un espacio de lectura que la docente realiza con los padres de familia de los niños y que, además de apoyar el trabajo realizado en los otros dos focos, se convierte en una experiencia de lectura para los padres. Este espacio de lectura con padres estaba bien documentado y en las conversaciones con Gloria se

evidenciaba una fortaleza, por las implicaciones de la lectura más allá de las aulas. Además, notamos que se trataba de un espacio sólido, debido a que contaba con 5 años de existencia. Lo anterior dio lugar al tercer foco: *la hora del cuento*.

De acuerdo con la definición de los focos de la sistematización, se determinó, en conjunto, que el eje temático nuclear de la propuesta de Gloria sería *La lectura como experiencia*. De hecho, éste fue el origen del título de este libro.

Sobre la construcción de las entrevistas

Cabe aclarar, que las entrevistas grabadas fueron consideradas fuentes de información y por lo tanto se analizaron y procesaron, así que, trascendieron el uso instrumental de ser tomadas como material de apoyo e insumo para los videos o, para constatar las conclusiones a las que ya se había llegado. El proceso de construcción de las entrevistas se llevó a cabo en dos momentos:

Construcción de la entrevista a la docente: para la construcción del guión se revisó nuevamente la información identificada en el proceso analítico correspondiente a cada eje y, a partir allí, se construyeron preguntas cuyas respuestas permitieron contar los elementos más significativos de su historia personal y profesional, las personas más influyentes en su relación con los libros y su acercamiento a la lectura, la descripción del desarrollo de las propuestas que constituyen los focos de sistematización (espacios de lectura en voz alta, exploración de libros álbum y hora del cuento), la perspectiva de lectura desde la cual desarrolla las propuestas, los propósitos didácticos y formativos de éstas, la materialización de sus propuestas didácticas en el aula de clases, y, los aportes de su vinculación con diferentes colegios y de su participación en un grupo de reflexión.

De esta manera, la entrevista de la docente se definió como el eje narrativo central del material audiovisual, a partir de sus respuestas se fueron dando las pautas de construcción de los focos que constituían la sistematización.

Entrevista a otras voces: para el caso de la experiencia *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia* se incluyeron entrevistas a personas que participan en la experiencia y a expertos en temas relacionados con lo que en ésta se propone. En un primer momento, se entrevistaron a niños y padres que participan en los espacios

de lectura en voz alta, la exploración de libros álbum y/o la hora del cuento. Estas entrevistas permitieron conocer de primera voz los beneficios que para ellos han traído los espacios que la docente abre para la lectura.

En un segundo momento, se definieron, invitaron y entrevistaron a expertos a quienes se presentó la experiencia, ellos comentaron sobre lo observado en ella. *Silvia Castrillón*, directora de Asolectura, resaltó la importancia de formar a los padres como lectores en la búsqueda de una sociedad que acuda más a los libros. *Liliana Moreno*, directora de la Fundación Letra Viva, comentó sobre la importancia de la lectura en voz alta en los primeros años de formación y los beneficios de ésta en la estrechez de los lazos entre la docente y los niños y estos últimos y los libros; y desde el grupo de sistematización, *Mauricio Pérez Abril* hizo una distinción entre el abordaje de la literatura como experiencia para generar gusto y placer en la lectura, y los espacios que el docente abre con propósitos puntuales, de carácter más “escolar”, para lograr que los niños comprendan la convencionalidad del sistema escrito.

Selección de los segmentos: adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración de la docente a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en cada una de las propuestas que Gloria desarrolla en el aula de clases y en el trabajo de lectura con padres de familia. Para esto, se grabaron algunas sesiones de clase y las sesiones de trabajo con los padres de familia (espacios de lectura en voz alta, exploración de libros álbum y, hora del cuento con padres).

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar, trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en el material audiovisual, siguiendo la pauta de tópicos definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en el instrumento 2. En el **Anexo N°2**, se presenta la organización de la información audiovisual de esta experiencia.

Sobre la producción de los materiales finales

Video: el proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Libro: “Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia”: con base en el corpus de información recogida y la estructura definida por el grupo de investigación se dio paso a la escritura del presente texto, la escritura de éste se hizo en coautoría entre los miembros del equipo y el docente que lidera la experiencia.

Historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente. Al Amparo de las Palabras

Gloria Stella Ramos¹

Hablar de mi vida y la influencia que la lectura ha tenido en ella me obliga empezar por mi papá, quien no tenía el hábito de la lectura, era un adicto a ella. En las noches, después de dormir las telenovelas, -porque eso era lo que hacía-, leía hasta la media noche. Se despertaba a eso de las tres de la mañana y leía hasta las siete, desayunaba y se iba a arreglar las guitarras rotas que le traían. Sus clientes eran profesores, jóvenes músicos, una que otra monja y algún pastor evangélico. Su trabajo, después de ser pensionado, era la fuente de sus relaciones sociales. Le encantaba hablar y siempre, en medio de la conversa interrumpía para ir hasta su cuarto y sacar el libro que estaba leyendo, entonces, con éste en las manos, y sus gafas viejas bien puestas, debatía, contradecía, corroboraba y ganaba admiradores o gente que después no lo quería saludar en la calle.

A eso de las cuatro de tarde, mi mamá se encerraba (aún lo hace), en el cuarto de mi hermano Guillermo para leer las novenas al Divino Niño, las Almas del purgatorio o Santa Martha, se escondía para que mi papá no la viera porque sabía de sus reproches: “¡Ya te debes saber esa vaina de memoria... reza que reza..! ¿Por qué no te lees un libro?, cogé algo de lo que yo tengo, léete alguna cosa distinta, ¡Así serán tus vainas, que tenés que rezar tanto! Entonces ella le gritaba lo que tenía que soportar cada madrugada cuando él prendía la luz y le empezaba a hablar de cuanta basura leía.

Contaba mi mamá que antes de que yo naciera leía libros de masonería y que asistía a esas reuniones los sábados en las tardes. Imagino que ahí leyó algo de Giovanny Papini, y no pudo dejar de mencionarlo el resto de la vida. El segundo nombre de mi hermano habría sido el legado

¹ Licenciada en Educación Preescolar. Creadora y líder de la experiencia.

de esa época tan maltrecha, de tantas contradicciones con mi mamá. Guillermo, el primer nombre fue un homenaje a Guillermo León Valencia, más por sus versos que por su gobierno, decía.

En una de esas peleas con mi mamá, optó ella por el peor de los caminos, fue corriendo a acusarlo con un coronel, le contó que él no creía en la Virgen, que la criticaba por rezar y lo que era aún peor, que odiaba al general Rojas Pinilla. Decía mi papá que no lo habían echado en esa ocasión porque él era quien escribía los discursos para cuanto evento se presentaba. En venganza con lo sucedido o por dignidad, renunció a la vieja casa esquinera de estilo republicano con un potrero descomunal en el que nos perdíamos de niños entre las ovejas y la madera con la que mi papá trabajaba los fines de semana. La casa había sido un regalo-préstamo a los empleados de la Escuela de Infantería. Mucho más al norte compró un lote con dos habitaciones feas y una cocina en desgracia, el baño y el lavadero quedaban lejos de donde estuviéramos. Pero en esa casa invadida de sol y de lluvias torrenciales se formó mi primera imagen de un libro. Entre otros, recuerdo uno especial, puesto en una repisa que él acomodó a la cabecera de su cama. Había sido un regalo de algún militar de la Escuela de Infantería, donde trabajó como carpintero durante 22 años. *Bolívar cruza los Andes*, en ese libro, en el pie de una ilustración en la que Bolívar mira con piedad a los soldados moribundos y desarrapados descubrí algo más que las letras de la cartilla que en el kínder mi profesora Stella me pedía que descifrara. Garabateando la voz descubrí que había aprendido lo que mi papá hacía siempre: leer. Cuando él se enteró me obligó a leerle en voz alta mientras cepillaba la madera y en mis primeros tartamudeos como lectora me exigía que pusiera los ojos en el comienzo de cada palabra y que no me detuviera en la mitad, que adivinara rápido lo que decía sólo leyendo las primeras letras. Me lo decía como si fuera lo más fácil del mundo,-a mí que cada palabra me parecía un laberinto-.

Volviendo a mi papá, recuerdo que los domingos los iniciaba con la lectura del periódico *El Tiempo*, leía en la mañana y en la siesta. En la noche maldecía el inútil gasto de papel -No hay nada qué leerle -, decía desconcertado. Durante la semana se apasionaba por la historia de México, veneraba a Hernán Cortés, y a Madame Curie. Se maravillaba con los prodigios del cerebro humano y las bondades del polen en las flores, en realidad con todo se sorprendía y consideraba que lo último que estaba leyendo era lo mejor que se había escrito jamás. Repita: -nos decía- La verdadera felicidad se encuentra en los brazos de la mujer amada y en las páginas de un buen

libro- Hasta mi mamá tenía que repetirlo cuando él lo exigía, y ella lo hacía con cierto rubor en las mejillas.

De tanta obstinación por la lectura, aprendí de mi papá a depender de los libros, a buscar respuestas y preguntas por las cosas de mi vida en todos sus intersticios, en mi experiencia como mamá, buscando información sobre cómo criar a los hijos, en mi vida profesional tras la búsqueda de conceptos, enfoques, miradas que siempre me han aportado en la práctica diaria, en la satisfacción que he aprendido a encontrar en la literatura y en mis encuentros como mujer a través de la poesía, en donde me hallo y me pierdo y vuelvo y me hallo para volverme a perder...

En mi adolescencia dudé del tipo de lectura que mi papá hacía. Llegué a creer que leía mecánicamente, de pura maña, de no saber qué más hacer en el desvelo, o que lo hacía para soportar la cotidianidad de la existencia, que no internalizaba ni hacía tejidos con lo que había vivido pues hablaba con tanta vehemencia de la pobreza antes del 48 y las masacres posteriores, de la crueldad de los godos, y de los liberales y del antiguo testamento, de la perversidad de los hermanos Borgia y de Hitler, pero cuando hablábamos sobre el gobierno de turno, en lugar de un discurso de izquierda que era lo que yo esperaba dada su postura crítica ante las cosas, lo defendía como si él fuera un ministro. A veces decía cosas de corte existencialista pero nunca como un domingo en el que me sorprendió, se sumió en una conversación profunda con mi amigo Diego Bravo, hablaron de Nietzsche como pares académicos, sobre la moral y la idea obstinada de los hombres por buscar depender de Dios. Cuando lo escuchaba comprendí avergonzada que lo que él no había encontrado en mí, era con quien hablar de sus otras cosas, de sus concepciones más profundas y las que le habían valido una vida entera de lecturas en silencio, sin un interlocutor, porque lo hablado esa tarde no se lo había comentado a nadie, al menos que yo supiera. Después de mucho tiempo de reflexionar sobre lo sucedido esa tarde considero que esa distancia entre él y yo, que nos impedía hablar de sus lecturas, se debía al problema de género, a los imaginarios profundos de nuestra sociedad con los que fueron formados muchos hombres de su generación, todo eso le impidió reconocer que su niña iba cambiando y más allá de buscar acercarse a mí en los tiempos de mi adolescencia, parecía un enemigo que me enfrentaba por casi todo lo que yo dijera e hiciera. En ocasiones comentamos algún libro o artículo pero la más mínima insinuación divergente de mi parte, a él le parecía fanatismo y hasta ahí llegábamos. Asumir una posición frente a lo leído me distanciaba de él.

En sus últimos años de vida andaba por la casa, medio cojo y con las manos entrelazadas en la espalda repitiendo unos versos deprimentes que hablaban de algo así como: “(...) Si hasta aquí la hora menguada en que mi vida vienes a visitar. Si en la nada estaba yo por qué (...)”. Había dejado de leer la historia de las naciones y se había concentrado en los evangelios pero se guardaba los comentarios.

Murió de una enfermedad corta a los ochenta y seis años diciendo que había cumplido con la orden. Tuvo una única queja que le perduró siempre: ¡Ahh, si yo hubiera tenido escuela!

Más allá de la impronta que me dejó mi papá como lector, en los años de la infancia, la primera maestra me ligó el rumbo que iría a tener mi vida en el gusto por la escritura. En grado primero, en una mañana de críticas severas por la manera como mis compañeritos escribían “subiendo hasta Monserrate o bajando hasta el piso”, según ella decía, cuando me correspondió el turno de pasar al tablero, la mano se me deslizó horizontal de comienzo a fin con cada palabra que ella dictó. “Stella sí sabe escribir”, dijo ella y yo se lo creí de manera connotativa porque en lo sucesivo me acompañó la convicción de que yo tenía alguna habilidad para acomodar las palabras. Seguramente seguí haciendo intentos en la primaria pero sólo recuerdo la caja de colores prismacolor que gané en un concurso de cuentos organizado por personas que yo no conocía.

Recuerdo que mi directora de curso, la profesora Mariana, puso en duda la autenticidad del cuento y esto, lejos de molestarme, me hizo sentir halagada pensando en que si ella decía eso era porque lo encontraba bien hecho. Luego vinieron los queridos diarios de la adolescencia y una novelita que me inventé cuando tenía quince años sobre las penurias de los niños habitantes de la calle escrita en la comodidad de mi cama. Por fortuna desapareció, pero en su momento me fue muy útil para estrechar lazos de amistad con Germán Díaz e impresionar a Oscar Torres, quien hoy es mi marido. Para ellos era sorprendente que una muchachita escribiera era una cosa excepcional, encontraban raro e interesante que yo invirtiera mi tiempo libre escribiendo cosas. Juntos trabajaban para Hernando Santos, el director del periódico *El Tiempo* y uno de los dos le pidió a él en préstamo *El Idiota*, era una edición en cuero y yo lo leí como si no tuviera oportunidad de hacer otra cosa en la vida. Este libro dejó en mí la idea de la bondad y antes de finalizar el bachillerato se había hecho parte de mi patrimonio lector junto con *Estepario*, *El Extranjero* y *Que viva la música*.

En el 80 entré al primer semestre de filosofía y conocí a Nietzsche en boca del maestro Pérez Mantilla. Las clases eran cada miércoles, a las cinco de la tarde en la Universidad Nacional. Diego Bravo, Alfonso Chaves, y Delfín Avendaño empezaron a ser parte de mi mundo. Con ellos disfruté toda la música de los Beatles, Cat Stives y Pink Floyd. Entre sus guitarras, el charango, las interminables filas para almorzar en la cafetería de la universidad y la rigurosidad en el estudio viví los dos años de formación más interesantes de mi vida. Con ellos, puntualmente con Diego, aprendí a tomar muy en serio lo académico, a tomar notas, a hacer subrayados, a no saltarme los párrafos sin escudriñarlos, a hacer glosas, a ir a otros libros. Delfín acaba de morir por estos días, y de Alfonso perdí su huella. Diego y yo nos hacemos una llamada cada seis meses para hablar de nuestras familias y él, de sus avances en estética, hoy es maestro en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Ese primer año universitario fue inaugurado con personas de la talla de José Lorite Mena y el maestro Carlos Vasco, el primero en la cátedra de Platón, luego Aristóteles y el segundo con lógica matemática, sabíamos de Pitágoras y Euclides tres tardes a la semana. Semejante torrente de información/formación y mi primera experiencia como docente en la Escuela Pedagógica Experimental me permitieron mis primeras reflexiones sobre pedagogía. Escuché cosas sobre autonomía, me confronté sobre el concepto de proyecto porque yo veía que eso era un poco generar actividades alrededor de un tema y en el año 1982 supe que un proyecto tenía que ver con preguntas y que éstas orientaban búsquedas, respuestas abiertas que posibilitaban más preguntas y, por supuesto, un sinnúmero de situaciones, experiencias, la palabra actividad creo que no era bien vista. Habían hecho el año anterior -1981- una cartilla para el aprendizaje del lenguaje pero Dino Segura argumentaba cosas sobre su pertinencia y no se mantuvo. Los profesores nos rotábamos libros álbumes y los leíamos en la hora de parque.

Con Dino Segura supe que había una concepción llamada constructivismo y con los años fui aprendiendo de él el concepto de vivencias de conocimiento, la construcción de la confianza y con ésta la importancia de la conversación en la constitución como sujetos.

La Universidad Nacional y su fascinación acabaron porque yo era estudiante asistente, me había casado y me había matriculado en la Universidad Distrital en la facultad de Lingüística y

Literatura que tampoco terminé porque a los cinco semestres ya era mamá y dos años después otra vez mamá. Un jardín infantil de mi propiedad fue la solución para estar con mis hijos y contar con un título profesional con el cual poder ejercer la dirección del mismo. Así, con la homologación de tantas materias vistas en la Distrital terminé la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Los Libertadores.

Entretanto vino una experiencia importante para mi trayectoria profesional: el Colegio Santa Francisca Romana. Llegué allí por mi maestra y amiga Nancy Valderrama, allí dicté sólo el área de lenguaje a tres grupos de treinta niñas cada uno. Alicia Zambrano era la promotora de lectura en una biblioteca que jamás imaginé. Yo animaba a las niñas a hacer préstamos permanentes y en pocos meses habían hecho descubrimientos geniales en cantidad y contenido de los libros leídos. El curso de inducción que nos hicieron sirvió para afianzar lo que había puntualizado en la licenciatura, volvimos a los aportes de Emilia Ferreiro, y algo de Vigotsky. Otra profesora y yo contábamos con un asesor quien en un par de ocasiones observó la clase pero con quien no podíamos conversar mucho sobre las prácticas. Él nos orientó en una didáctica que yo no había empleado antes, era el registro del acontecer diario en un cuaderno ferrocarril. Recuerdo que debí hacer ejercicios de caligrafía en letra cursiva. Al final del año habíamos logrado cuadernos muy bellos con el dibujo de cada tema, sus escritos en forma natural y mi ayuda en la transcripción cuando era necesario. Ana María, una chiquita muy inquieta no lograba mucho, sólo quería jugar en el parque y por eso creo que mi profesionalismo se puso en duda. Después de consultas con especialistas se concluyó que no hacía barrido visual, con esta excepción todas las ochenta y nueve niñas habían descubierto las claves de la escritura en español, y el colegio había dado inicio a los procesos de construcción de la lengua escrita.

Con las niñas habíamos hecho teatro, recetas de brujas, escribimos opiniones sobre Pablo Escobar, los temas de los libros que leían, las innumerables celebraciones del colegio, las separación de los padres, la muerte de los abuelos y de las mascotas, nada escapaba de ser objeto de escritura, pero algo no salió bien y yo tuve que buscar trabajo al siguiente año en el Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, también recomendada por Nancy, quien parecía ser mi hada madrina.

Allí tuve el privilegio de conocer a María Eugenia Medina, y durante tres años volví a disfrutar de la creatividad infinita de los niños, proyectos que abarcaban a vecinos y abuelos. El primero fue

el año de los afiches y los plegados. Luego, con grado cuarto trabajamos un proyecto de elaboración de comics apoyado con los libros de Tin-Tin, reconocimos secretos de fabricación y los chicos desarrollaron habilidades haciendo intertextualidad tratando de ubicar histórica y geográficamente los sucesos. La intención era no perder el sentido del humor. Con otro grupo de grado cuarto, trabajamos la elaboración de cuentos desde la perspectiva del prisma de Propp. En quinto nos dejamos llevar por la poesía y aprendimos a escribir tomando modelos reconocidos. En un grado sexto elaboramos crónicas y en otro grado nos acercamos a La Divina Comedia, escribimos un libro que se llamó: Recetas de amor para el más allá, su intención era ubicarse en los zapatos de los protagonistas y escribir desde sus emociones. En otro grado cuarto hicimos la lectura de *Cien años de Soledad*, que en lo humano representó mucho para mí.

En este colegio realizamos festivales de lectura, y el día del amor y la amistad en el que después de tener el nombre de una persona del colegio que bien podría ser un maestro, una señora de servicios generales, los rectores, los estudiantes, el jardinero o los conductores, nos hicimos regalos de lectura, previo a ello se debió indagar por los gustos de cada cual y las estrategias para descubrir esos gustos fueron muy interesantes para que quien averiguara no fuera descubierto hasta la fecha establecida. En el colegio fueron frecuentes las tertulias sobre los libros de Anthony Brown orientadas por María Eugenia, ella con su pasión fue un detonante para mi definición profesional por el acercamiento a los libros álbum. No puedo dejar de mencionar a Edilson Silva, Claudia Medina, María Clara Castrillón, profesores del colegio y amigos por culpa de los libros.

Creo que en ese colegio realizamos todos los antojos porque la rectora era la mejor de las cómplices si de acercar a los niños con los libros se trataba. Por sugerencia suya, en 1998 me matriculé en la Maestría de Educación con énfasis en lectura y escritura en la Universidad Javeriana.

Desde el 1996 había sido de nuevo mamá. Algo de todo lo que aprendí pude compartirlo en el programa Formador de Formadores de COMPENSAR dirigido a docentes de preescolar, primaria y secundaria que se inscribían en unos cursos cortos que dicté durante algunos años bajo el título de Conquista de la lectura y la escritura.

En este espacio sugerí el trabajo de las carpetas propuesto por Donald Graves, un investigador inglés que trabaja en Estados Unidos y las profesoras me hablaban de sus buenos resultados, sobre todo con niños que no habían aprendido a leer y escribir convencionalmente. Yo estaba convencida de la bondad del método por su similitud con el trabajo cotidiano que realicé en el Colegio Santa Francisca Romana, y en otros dos colegios en donde comprobé que la escritura permitía tomar distancia de sí mismos, y verse de una manera nueva. La idea es que los niños elijan cada uno un tema, dibujen y escriben sobre éste durante el año. Walter Ong fue un autor obligado que también conocí en la maestría y fue sentencia rotunda: la escritura estructura la conciencia, esto iluminó mis didácticas en el futuro.

Fernando Vásquez había empezado la maestría con dos ejes que eran uno solo: la autobiografía y la investigación. Fuimos develando que nuestras vidas eran una historia por autodescubrir y que la mirada del investigador tenía que ser la mirada de Edipo, a ultranza. Poco a poco, después de trasegar por las autobiografías de Freud, Chaplin, George Divy, entre otros, fuimos mirando nuestra práctica personal y la de otros docentes que nos permitieron observar sus prácticas para descubrir cómo se evalúa la lectura, en un estudio comparado.

Fernando parecía un enemigo personal revisando nuestro trabajo. En más de una ocasión lloré de sentirme mediocre y sufrí toneladas tratando de elaborar categorías, para la investigación, pero logré certezas y la primera fue el respeto y la gratitud por él, su talento y seriedad en cada clase fueron un modelo a seguir. Otra certeza tenía que ver con la distancia en el aula, desde entonces, en mis clases no soy una sola, soy por lo menos dos, una que hace y otra que mira lo que la otra hace. La segunda le amarga la vida a la primera porque ésta no siempre actúa de acuerdo a las convicciones que le han sido tan costosas y a veces grita, y dice cosas que quisiera no haber dicho, se le olvida jugar, pero otras veces las dos están conciliadas y son muy felices en los abrazos y besos con los niños, en las carreras detrás de los balones, y en cada unión de letras que se acercan lentamente, con temor, como tímidos enamorados, para producir el milagro de una palabra que salta entre los dedos, para habitar una hoja en blanco diciéndole al mundo la huella de un pensamiento. Ahí la distancia es una cosa prodigiosa, madre de un silencio respetuoso.

En la maestría conocí que se lee y se escribe desde perspectivas, que la historia de vida ilumina lo que hacemos en el aula y que por ello la autobiografía del docente es un instrumento valioso,

que no se enseña por decreto, que el secreto está en el acercamiento al alumno como persona. Las cosas que aprendí para la vida son innumerables, pero hay una especial: creer en mí.

Como madre me ocupé de que mis tres hijos creyeran que el Ratón Pérez premia a los niños que se lavan los dientes, que las calabazas se pueden convertir en carrozas de cristal y que las papas fritas y las gaseosas son verdaderos enemigos de la salud. También que cocinar es uno de los placeres a los que uno tiene derecho en la vida. Oscar Torres, mi esposo, se ha desempeñado como corrector de estilo y editor desde antes de casarnos, aunque es graduado como antropólogo en la Universidad Nacional. Es un hombre riguroso y comprometido, tiene una memoria asombrosa y un don de gente que le abre puertas a donde va. Las lecturas durante tantos años le han permitido conocimientos en casi todas las cosas, y una amplia visión política. Sin embargo, es un hombre humilde y sabe escuchar y disfrutar del contacto con la gente. Supongo que es por amor que soporta mi desorden y este vicio mío de estar pegada al computador y a los libros.

En el año 2004 me vinculé laboralmente con la Secretaría de Educación. Entré por medio de un concurso riguroso que dudé aprobar cuando lo presenté. Para mí, ha sido la oportunidad humana de encontrarme con los niños en otra dimensión, ha sido estar de cara a sus innumerables necesidades, con ellos me he puesto a prueba nuevamente. Aquí no hay asesores personales, promotores de lectura de talla nacional dentro del colegio que te muestren cómo hacer, los recursos para ejecutar acciones son limitados, no se puede pedir a los padres que al día siguiente manden esto o aquello, ni siquiera se puede pedir acompañamiento para muchos de los niños en las tareas. Al contrario, aquí te formas sólo si lo deseas, si quieres aprovechar los recursos, y hay mamás abuelas que te piden que les enseñes a escribir sus nombres.

Desde el año 2005 estoy nombrada como docente de planta en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina y me desempeño en grado preescolar. Ese año leí El Quijote de la Mancha, y creo que aprendí a aceptarme más como persona y a planificar mis ideales. En agosto del 2006, me enteré del Proyecto Institucional de Lectura y Escritura (PILE), orientado por Roberto Puentes desde la Subdirección de Medios Educativos, y me propuse hacer la sistematización de las prácticas que se desarrollaban en mi colegio. Por supuesto, emergieron cosas interesantes a nivel de prácticas personales así como coincidencias en algunas metodologías. La que más me interesó fue la que encontré en el modelo que empleaba una docente de bachillerato con algo que denominó

portafolios que consistía en una carpeta en la que los estudiantes de secundaria escribían en diferentes géneros y allí mismo registraban las correcciones, en otras palabras, era un trabajo de borrador tras borrador. A la vez las profesoras de preescolar habíamos emprendido el trabajo de elaboración de carpetas al estilo de Donald Grave. En la jornada tarde otras dos docentes de primaria se sumaron al mismo modelo logrando así que toda la jornada estuviera trabajando con una perspectiva similar. El mismo año se presentó una exposición de libros artesanales producto del trabajo en la jornada.

En el 2007 participamos en todas las propuestas del PILE, el compromiso de la rectora Aura María Higuera fue muy importante para que todos pudiéramos aprovechar los componentes del programa. Los niños asistieron a la Feria Internacional del Libro exponiendo 24 libros de elaboración artesanal en el pabellón de la SED en el marco de Bogotá, Capital Mundial del Libro.

El recurso del programa “Libro al Viento” se fomentó y desde el modelo pedagógico del colegio se hicieron conceptualizaciones importantes por parte de los coordinadores Germán Silva y Francis Callejas. Nuestro PILE estaba funcionando con cerca de 16 estrategias institucionales de fomento a la lectura y la escritura y ello nos permitió un reconocimiento por parte del CADEL. La última actividad orientada por la SED fue el concurso de cuento y poesía en Homenaje a María Mercedes Carranza, una niña de nuestro colegio ganó el primer puesto en la categoría 2.

La aplicación de los componentes del PILE nos permitió una articulación institucional, formación perspectivas de elaboración de investigaciones, contacto con escritores y poetas y estímulos importantes.

En el año 2008 participé en un grupo de docentes asesores de PILE, a dieciséis colegios oficiales organizado por ASOLECTURA, y la SED. La experiencia me permitió conocer de cerca las dinámicas de esos colegios e identificar la importancia de las convocatorias dada su fuerza para movilizarnos, el saber, que se es tenido en cuenta, pone en alerta y despierta el deseo por mejorar. Al interior de algunos colegios sucedió una cosa vital y fue el que se sentaran docentes de todas las áreas para hablar sobre lo que se venía construyendo y la forma como se podía superar el nivel lector y escritor de los niños y jóvenes. Intentar superar el activismo y llevar las prácticas corrientes a situaciones articuladas en cada institución es una meta ambiciosa y políticamente

importante porque lo que genera es pensamiento crítico y una actitud más sensible en todos. Cuando tuve la oportunidad de participar en el programa *Maestros que aprenden de Maestros* organizado por la SED, que pretende abrir un espacio de socialización de algunas prácticas de los docentes del sector oficial, hablar del PILE fue una cosa obligada porque los docentes lo identifican como un referente en el cual se movilizan las experiencias de lenguaje.

La EPE y el Grupo Fomento

La Escuela Pedagógica Experimental (EPE), ha representado una línea de formación en mi familia, mis hijos han aprovechado todos sus espacios en la escuela, mi esposo ha colaborado con la edición de algunos de sus libros y yo asisto a las reuniones de Fomento dirigidas por Dino Segura en la Corporación de la Escuela Pedagógica Experimental. Este espacio en el que nos reunimos varios docentes de diferentes instituciones nos ha enriquecido en torno a lo pedagógico y lo político, pero lo más importante ha sido el acercamiento humano que se vive en cada encuentro.

Dino es ese tipo de personas que cree en lo que los otros hacen, aquello de la construcción de la confianza es más que el título de uno de sus libros, es una experiencia de vida que se contagia. Basta conversar con él, para empezar a verle posibilidades a lo que uno hace. En este espacio empecé mis primeras experiencias en investigación con Diego Castro y ahora con Carolina Arias, Gildardo Moreno y Tatiana Pachón quienes constituimos *el Grupo de Lenguaje CEPE*. Actualmente estamos vinculados a la Red de Lenguaje Nodo Centro, ello ha significado la posibilidad de consolidarnos en torno a nuestra intuición por la estética y la producción escrita en el aula. Toda la experiencia la tenemos sistematizada y tuvimos la oportunidad de llevarla como ponencia al Encuentro de Experiencias en Lenguaje, realizado en Bucaramanga en el 2008. Hemos tenido la oportunidad de consultar y discutir nuestro marco referencial, y contar con la mirada crítica de pares, al trabajo que realizamos. Conocemos los avances de otros grupos que también están en búsquedas similares y hemos aprendido del resultado de sus investigaciones.

Dentro del Colectivo de Lenguaje CEPE podemos contar las afujías que vivimos en nuestras aulas y los logros, y le encontramos salida a lo que parece atolladero. Sin este espacio nuestras prácticas no serían más que esfuerzos aislados y solitarios, como lo fueron durante varios años.

En julio de 2008 llevé la ponencia *“El sentido del nombre de niños y niñas en el contexto escolar”* al Encuentro Iberoamericano en Venezuela, Diego Castro con quien la elaboramos no pudo asistir. Clara Chaparro, la esposa de Dino, y el colectivo de Fomento la avalaron permitiéndonos trascender la experiencia del aula. Así mismo sucedió con otra experiencia realizada con Gildardo Moreno sobre cómo entienden el amor los niños de grado sexto, en el año 2003 mientras trabajaba en el Gimnasio Campestre San Francisco de Sales y él lo hacía en la EPE.

Debo agregar que pertenecer al grupo de investigación me ha permitido trascender mis prácticas personales y llevarlas al espacio público para cualificarlas. Yo cuento con la mirada rigurosa, disciplinada y talentosa de mis compañeros y ellos saben que soy la persona que más los admira como docentes y como amigos.

Actualmente abarca todo mi tiempo libre un curso virtual de formación en procesos de lectura, escritura y oralidad diseñado por Mauricio Pérez Abril y otras personas, dirigido a docentes del sector oficial. El contenido ha desbordado mis expectativas. Todos los días aprendo cosas que intento aprovechar con mis niños de preescolar.

Cuando le puedo robar un tiempito a esto, escribo poesía y reconstruyo la historia de las tres mujeres que me antecedieron: mi madre, mi abuela y mi bisabuela, hay en ellas una gran historia de amor y deseos que merece ser contada.

Parodiando a mi padre diría que una de las formas de la felicidad se encuentra en las páginas de un buen libro y que desde aquella mañana del tablero una de las cosas que más me produce placer en la vida es escribir, supongo que ésa es la egoísta razón por la que tengo alumnos, porque quiero que alguno de ellos haga lo mismo. Pero eso es bueno, ¿Cierto?

CAPÍTULO III

Lectura y escuela

“Desde pequeños observamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo, que en ciertas circunstancias, leer y escribir son casi condiciones de supervivencia.”

Mauricio Pérez Abril (2009)

La escuela tiene como función primordial preparar a los sujetos para su inserción en las dinámicas de la vida social, esta idea, sumada a la concepción del lenguaje como condición para una participación efectiva en la vida ciudadana, conduce inevitablemente al reconocimiento de que la enseñanza del lenguaje desborda los propósitos académicos y trasciende al ámbito de lo formativo, no se trata sólo de que los niños estén en capacidad de usar el lenguaje para las funciones inmediatas de la escuela, se hace necesario pensar en las maneras más acertadas de lograr que sean lectores para participar en diversos ámbitos de la vida social. Esto, sin duda, representa no sólo un reto para la escuela, sino también una gran responsabilidad en la medida en que quizás éste es uno de los caminos posibles para afrontar la distribución inequitativa de las prácticas de lectura y escritura en la sociedad. Formar sujetos lectores para garantizar la efectividad de su participación en lo social, implica tener claridad en relación con la manera como se concibe la lectura y las dimensiones de ésta que se hace necesario abordar con los estudiantes.

Reconocer la lectura en el lugar que tiene en la vida social y ciudadana desplaza inmediatamente la concepción reduccionista de ésta, según la cual, leer se limita a decodificar el código escrito y a entender aquello que el autor planteó en el texto, es decir, cuestiona la orientación exclusiva de la lectura como comprensión, y la sitúa en una concepción mucho más compleja que abarca la formulación de hipótesis frente al texto, anticipaciones, relaciones con las vivencias, expectativas y saberes del lector:

LA
SISTEMATIZACIÓN
COMO
INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO PARA
TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Leer en voz
alta en la
educación
inicial: una
experiencia
estética
que estrecha
los lazos
entre el niño,
el libro y la
familia

“(…)en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.” (MEN, 1997)

A partir de esta concepción de lectura es posible pensar en las dimensiones de ésta que desde la escuela deben abordarse, reconociendo que formar lectores para la vida implica que sean capaces de insertarse en las dinámicas de la cultura y la vida social. Igualmente, la perspectiva de lectura que soporta esta propuesta, además de construir condiciones para lo social y la participación en la vida democrática, permite que los niños reconozcan y vivan la lectura como una experiencia ligada a su universo simbólico y sus intereses, y posibilita contar con elementos para construir una postura frente al texto.

Leer en la vida social, prácticas sociales y democráticas

Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social significa reconocer que la lectura atraviesa muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, usamos la lectura para relacionarnos con los otros, para hacer parte de instituciones sociales, para diferentes acciones en la cotidianidad, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura juega un rol fundamental.

Pretender formar a los niños para que se inserten en esas dinámicas se relaciona con permitirles conocer diferentes textos de circulación social reconociendo las situaciones en las que surgen, las intencionalidades que les subyacen y los diferentes actores que hacen parte de las

prácticas lectoras: autores, ilustradores, otros lectores y otros receptores. Lo anterior implica que la unidad de trabajo no sea sólo el texto extraído de su contexto de existencia sino el texto enmarcado en la situación en la que tiene lugar. Así, la unidad de trabajo pedagógico será la situación social y cultural de lectura y escritura en la que se habla, se lee o se escribe, es decir, trabajaremos desde la noción de práctica socio- discursiva. De esta manera, abordar la lectura con miras a la formación de ciudadanos activos se relaciona con las oportunidades que se abren en la escuela para comprender y participar de prácticas sociales de lectura.

Enmarcar la enseñanza de la lectura en la participación y reflexión de los estudiantes en prácticas sociales y discursivas, no excluye la presencia de prácticas académicas de lectura, que son necesarias en la escuela (leer para reseñar, para preparar una exposición, leer para aprender, etcétera.) Estas prácticas académicas, escolares, de lectura son prácticas sociales en sí mismas, si reconocemos la escuela como una institución social. Serían entonces prácticas sociales de la lectura que se dan en la vida escolar.

El placer de leer, la lectura como experiencia

Pretender formar lectores para la vida social y cultural implica necesariamente lograr que una de las razones por las que los niños acudan a la lectura sea el placer y el goce, principalmente, en relación con la literatura. Esto quiere decir que la escuela debe trabajar en la formación del gusto de los estudiantes por la lectura, pues, contrario a lo que se podría creer desde el sentido común, el gusto no es espontáneo, se forma.

Abrir espacios para propiciar que los niños encuentren placer en la lectura se relaciona con la posibilidad que se les da para vivir la lectura como una experiencia. Según Jorge Larrosa², la experiencia se caracteriza por su imposibilidad de objetivación, la experiencia es subjetiva, contextual, sensible y finita, de manera que las experiencias en relación con la lectura son individuales, cada niño vive una experiencia diferente con una lectura, y esas experiencias se escapan a la planeación didáctica de la docente. Permitir que los niños vivan la lectura como

² Larrosa, J. "La experiencia y sus lenguajes". En http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pd. Recuperado en octubre de 2009.

experiencia plantea la posibilidad de que su relación con el texto que se lee, no se ate sólo a la comprensión del significado que hay en él, sino que se dé la posibilidad de que cada niño viva la lectura con una posición receptiva, sensible, de apertura y disponibilidad.

Sin duda, proponer que los niños se relacionen de manera placentera con la lectura, está lejos de ser una situación natural, requiere de espacios pensados intencionalmente en los que el goce y la experiencia de lectura sea un propósito central del acercamiento a un texto.

La formación del gusto y el placer por la lectura se relaciona también con lo que llamamos la educación de oído, es decir, con la construcción de un criterio para seleccionar textos de calidad. Esta formación atañe de manera especial a la lectura de literatura, pues es importante leer a los niños, desde edades tempranas, literaturas elaboradas, productos estéticos con cierto valor y complejidad, para que sus oídos se vayan formando, como se educa el oído para escuchar diversidad de músicas.

La lectura como proceso cognitivo

Leer con el propósito de que la lectura sea un experiencia que genere placer y goce, no excluye la existencia de espacios de lectura académica, en las que el abordaje de un texto se haga de manera rigurosa. El lector, con diversidad de propósitos, puede acercarse a un texto para construir una interpretación. En ese marco, se plantea hipótesis, anticipa lo que el texto dirá, lo ubica en un contexto, infiere aquello que no está explícito, establece relaciones con otros textos o con sus saberes, acude a otras fuentes para complementar la información extraída, etcétera. Todo esto se relaciona con el propósito de formar lectores, las ideas previas nos permiten concebir al buen lector, no como aquel que lee mucho y se apropia de grandes cantidades de información, sino como el que está en la capacidad de asumir una posición frente al texto que lee, de no sólo comprender lo que en él se plasma, sino de asumir otras conclusiones implícitas, pues a nuestro juicio, un buen lector es quien ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.

Enfoque de lectura de la experiencia: estética de la recepción

La estética de la recepción (Jauss, 1986) pone de relieve el encuentro entre el texto literario y el lector. Se da una mirada a los efectos, rechazos, acogidas, simpatías o antipatías que se producen en un sujeto determinado y en un momento específico de lectura. Desde esta mirada, se privilegia la experiencia del lector por encima de una comprensión, siempre necesaria, de la intención del autor y del contenido del texto, de manera que se reivindica su rol de lector activo y se reconocen las relaciones que establece con el texto.

Lo anterior se deriva de la idea de que el lector es un elemento constitutivo de una obra literaria, en la medida en que su lectura da vida y sentido al texto y le permite configurarlo como obra. Así, el texto no es obra en tanto su existencia, sino en su recepción, pues sólo cuando es leída logra su realización estética. En esta línea, al pensar en la constitución de una obra literaria no basta con acudir sólo al texto, ni exclusivamente a la experiencia del lector; pues el lugar de una obra y su constitución están dados por la convergencia entre estos dos (texto literario y lector).

Que el lector le dé vida a la obra tiene relación con el hecho de que ésta es percibida, valorada e interpretada por él en un proceso denominado *concreción* (Iser, 1989), que, como veremos, está fuertemente influido por la disposición momentánea del lector. La concreción se da en el momento en el que el lector llena ciertos vacíos o indeterminaciones que tienen lugar en el texto literario y que están allí precisamente con el propósito de ser cubiertos. Cuando se lee, se llenan inconscientemente esos detalles que no están dichos, con determinaciones complementarias que tienen como trasfondo la imaginación del lector, sus vivencias, preocupaciones, estados de ánimo, etcétera. Esto nos permite ver cuál es la experiencia de lectura de él en ese momento, con ese texto y cómo se empiezan a establecer relaciones inconscientes entre las situaciones por las que en ese momento de su vida atraviesa u otras, y la obra con la que tiene un encuentro.

A partir de lo anterior, es posible entonces entender cómo un mismo texto puede dar lugar a diferentes interpretaciones. De acuerdo con la propia experiencia del lector (bagaje literario, intencionalidades, actitudes, disposición, preocupaciones, etcétera.), éste complementa con sus

determinaciones esos vacíos del texto y esas variaciones, sumadas unas con otras, van dando un rumbo u otro a la obra.

La existencia de esas indeterminaciones en los textos literarios no es producto del azar, tiene una clara intencionalidad. Su presencia se relaciona con el hecho de que la lectura es sólo placentera y satisfactoria cuando el texto permite la productividad del lector. En esta medida, en los textos literarios es aprovechada esa inclinación que tenemos por ver los objetos y las realidades como si estuviesen claramente determinados, para proponer vacíos que pongan al lector a producir, consciente o inconscientemente, interpretaciones alternativas y complementarias. Ésta es una situación que el autor de un texto literario cuida con especial atención, pues se corre el riesgo de caer en dos extremos perjudiciales: cuando se dice todo detalladamente y se evita la productividad del lector, o cuando se dejan demasiadas indeterminaciones al punto de que el texto resulta totalmente abierto y confuso; es una tensión constante en busca de un equilibrio que genera mayores relaciones del lector con la obra y que, en esa medida, resulta más productiva y rica en interpretaciones y a su vez placentera.

Reconocer que la interpretación de una obra está determinada por la relación que con ésta establece el lector, no quiere decir que toda interpretación sea válida, pues una obra se mueve en un marco de interpretaciones que hace que unas sean más armónicas y verosímiles que otras, que pueden incluso resultar disonantes. El lector al enfrentarse a un texto no crea una interpretación sin soporte en el texto, sino que sus valoraciones y los elementos subjetivos que van acercándolo y dando lugar a relaciones con el texto, son aspectos activados por éste. Mientras un texto puede hacer que un lector evoque un recuerdo triste de su pasado, otro puede ubicarlo en el marco de una situación actual que le produce alegría.

Los conceptos presentados en este capítulo son un esbozo de los referentes conceptuales identificados como soportes de la propuesta sistematizada y que explican, en parte, las características de los espacios de lectura que se diseñan en el aula de Gloria.

Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*

La docente como lectora, formando lectores

“Como docente he aprendido que sólo se puede comunicar lo que está afincado en nosotros mismos, lo que nos ha constituido a lo largo de la historia de vida, y que después de descubrirle sus virtudes, lo que queda es aprender los modos de dárselo a los otros, porque nada nos pertenece, ni siquiera eso³.”

Conocer la experiencia de Gloria implicó dos miradas que inevitablemente terminaron por relacionarse directamente. De un lado, aproximarse en detalle a su historia de vida reconociendo en ella aspectos personales, familiares y de su formación como lectora puso en evidencia el lugar central de la lectura en las diferentes instancias de su vida: en el acercarse y distanciarse de su padre, en el encuentro con quien hoy es su esposo, en la relación con sus hijos, con sus pares académicos, etcétera. De otro lado, al caracterizar las propuestas que en relación con la lectura desarrolla en el aula de clases con las que busca que los niños y sus padres se acerquen de manera afectiva a los libros, establezcan lazos con ellos, los reconozcan como un objeto cercano a sus vidas, notamos que uno de los logros de su trabajo consiste en que niños y padres de familia dejan de percibir los libros y la lectura como objetos y prácticas cuya funcionalidad se restringe al ámbito de lo académico y al aprendizaje de la lectura y la escritura convencionales. Esas dos miradas sobre la lectura, en la propuesta de Gloria, nos indican que hay una relación estrecha entre las trayectorias que nos constituyen como lectores y las maneras como diseñamos las situaciones y

* Este apartado se escribió a partir del análisis de la información que da cuenta de la experiencia. Dado que se trata de una escritura en colaboración, no se escribió en primera persona, para permitir la presencia de las voces del equipo de sistematización.

³ Las citas que aparecen en este capítulo entre paréntesis y en letras cursivas fueron tomadas de un manuscrito elaborado por Gloria para esta sistematización.

experiencias de lectura en las aulas. Si bien su formación profesional tiene un gran peso en lo que propone en el aula de clases, la pasión que la caracteriza frente a los libros y la lectura, y el lugar de esto en su vida, deja una fuerte huella en cada propuesta que hace en el aula de clases. Ser lectora y descubrir el placer de esto y los aportes a su vida, la han puesto en un firme propósito de transmitir su pasión, no sólo a sus estudiantes, sino también a los padres de ellos.

Espacios de lectura en voz alta con los niños

Pretender que los niños se acerquen a la lectura con gusto, no es un acontecimiento natural, es un proceso de formación que requiere de un abordaje intencional por parte de la docente. Ése es uno de los propósitos de Gloria al abrir frecuentemente espacios de lectura de literatura en voz alta para los niños. Ella, desde su trayectoria como lectora y conocedora de los universos simbólicos de sus estudiantes y sus padres de familia, se encarga de seleccionar libros de literatura infantil, especialmente del género libro álbum, que capturen la atención de los niños, lo cual no es sencillo, poco a poco ha ido, en un camino de aciertos y desaciertos, aprendiendo a conocer qué les gusta, qué personajes, qué historias, qué imágenes, etcétera. Sin embargo, éste no es el único criterio de selección de la literatura que lee para los niños, subordinado a ese criterio está la valoración y el gusto de ella por lo que lee para los niños, es decir su criterio estético. De manera que, en esta propuesta, el primer paso en el camino de cautivar a los niños con la lectura de una historia es haber sido cautivada por ella. Sólo así, a partir de ese gusto y valoración, Gloria puede adentrarse realmente en la historia, identificarse con sus personajes, vivir lo que ellos viven; y, en un juego entre lo consciente y lo inconsciente, en los momentos de lectura en voz alta va contagiando a sus estudiantes de las emociones y sensaciones que la lectura y la historia a ella le generan. A través de su voz y su modo de leer, va mostrándoles cómo ella disfruta de la literatura, y como la lectura de literatura puede ser una experiencia que ellos también pueden vivir, que de hecho viven cotidianamente.

No obstante, dado que Gloria es consciente de que no siempre estará ahí para seleccionar la literatura que leen los niños, en otros espacios, incluso en otras actividades que propone, los niños se enfrentan a la selección de la literatura que leerán. Ante esto, en espacios como estos de lectura en voz alta, Gloria intencionalmente lee a los niños literatura de calidad, para ir “educando su

oído” y formando en ellos un criterio que les permita valorar y reconocer cuándo se está ante un texto estéticamente valioso, para desde allí seleccionar buena literatura.

Es fundamental plantear otro propósito de estos espacios de lectura en voz alta. Gloria le apuesta a la construcción permanente y la creación, estrechamiento y fortalecimiento de los lazos que la unen a sus estudiantes, y está convencida de que la lectura es uno de los caminos más acertados para esto. Leer en voz alta para los niños genera confianza, acerca a los miembros de ese espacio compartido de lectura, permite un generar cierto tipo de vínculos de ellos con los libros, elementos que los disponen para ingresar a la cultura escrita por una vía no tan formal.

Saber que la docente destina un espacio del tiempo escolar para leerles literatura, les permite a los niños sentir que la lectura es algo valioso, que los libros lo son y esto va dando lugar a una relación con los libros, más allá de lo académico.

Veamos en palabras de Gloria, otro ángulo clave de la propuesta, relacionado con la construcción de interpretaciones apoyadas en la lectura en voz alta, pues además de buscar que los niños valoren los libros y se vinculen a experiencias de lectura, leer implica ir construyendo interpretaciones: *“Leer literatura en voz alta permite un ejercicio muy serio de interpretación. Los textos muchas veces necesitan de una voz que enfatice, que acelere su velocidad o la disminuya, eso permite que el lector que escucha identifique los momentos de tensión o sosiego que constituyen la historia. Leer en voz alta, le permite a los niños divagar y centrarse, irse al mundo del otro, y encontrarse en su propio mundo, entonces la voz del lector juega el papel primordial como el de aquella persona que eleva cometa; sabe muy bien cuando debe tirar de la cuerda y cuando aflojar para finalmente permitir un vuelo perfecto.”*

En este sentido, leer para los niños desde la perspectiva de la estética de la recepción (Jauss, 1986) implica asumir y reconocer que el texto adquirirá sentido en la experiencia del niño, en las relaciones que establezca con su vida, en lo que deja en él, no sólo como enseñanza, sino en el placer, en las sensaciones que produce: *“Cuando leo a mis niños asumo que voy a leer una historia que debe cumplir el reto de conectarse con alguna situación de sus vidas. Lo preliminar a la lectura hace las veces de anzuelo o tirabuzón, cada palabra o pregunta lo que hace es conectar con experiencias personales. La historia empieza a hablarle a su mundo personal y es ahí donde empezamos a hablar de recepción. Entonces, la magia de lo escrito e ilustrado entra al mundo del oyente-lector, luego él puede experimentar ser un personaje del cuento y, luego, ver las*

cosas de otra manera, o ratificar su valor, constatar sus sentimientos e ideas, eso es lo que yo interpreto como estética de la recepción. (...) Leer desde esta perspectiva, es reconocer que cada intervención espontánea y autónoma de los niños tiene un valor experiencial, proviene de su mundo interior. Así, las preguntas que hago suceden de manera intencional pero buscando que no pesen mucho, pues si el libro se presenta como un cuestionario se destruye el goce por el descubrimiento y por la experiencia emocional.”

Exploración de libros álbum

Como se ha señalado, Gloria considera que el libro álbum es un elemento vital en su aula de clases por las virtudes que tiene como género y por lo que provoca en los niños. El libro álbum es un género literario que pone al lector a cierta altura, le ofrece historias complejas que se presentan en dos lenguajes complementarios, pero que mantienen cierta independencia: la imagen y el texto. La coexistencia de este doble lenguaje es una relación interdependiente: el texto no es completo sin la imagen, ni la imagen es completa sin el texto. La complejidad en las historias y en la manera en que éstas se presentan logra que los niños pongan en juego procesos cognitivos diferentes a los que ponen en juego cuando lee una historia cuya interpretación depende sólo de lo que las palabras dicen. Esta complejidad de las historias, sumada a la calidad de la narración representada en las imágenes que han sido creadas como arte, dan lugar no sólo a una educación del criterio para seleccionar literatura de calidad, como se mencionaba anteriormente, sino que también se forma el gusto estético.

La hora del cuento

(...) en ciertas familias bastante acomodadas, donde se puede comprar libros y donde éstos “viven” con la gente, en estos medios, el libro se vuelve objeto de conversaciones; el niño ve a sus padres leer y se pregunta intrigado, cuál es el secreto que ellos encuentran en los libros y del cual él se siente excluido; a menudo los padres le cuentan o le leen historias por la noche, antes de que se duerman. Pero en otros medios esto no es posible, porque ahí la pobreza obliga a que todo el tiempo y la energía sean consagrados a asegurar la supervivencia, y la gente se siente avergonzada delante de un libro, o porque los libros evocan recuerdos de fracaso escolar, de aburrimiento, de humillación. O por que la madre, aislada se ha deprimido y no ha podido cantar, reír, contar o leer historias a sus hijos. (Petit, 2006)

Asistir a una sesión de la hora del cuento con los padres de familia permite reconocer los alcances que esta propuesta tiene. Allí, en el salón de clases de transición del Colegio Distrital Ciudad Bolívar Argentina, se encuentran cada quince días no sólo padres, niños y docente, sino abuelas, primos, tías, vecinos, hermanos, cuidadores. Es una invitación de los niños y la docente a los padres de familia, los demás van por decisión propia, quizás porque encuentran allí un espacio en el cual tienen un lugar, alguien que dedica parte de su tiempo para leerles, para reconocerlos como personas, para escuchar sus vivencias, sus tristezas, sus preocupaciones. Todo esto se logra porque la docente Gloria no está allí sólo para “leer un cuento”, se dispone a crear y estrechar lazos con ellos, a permitir que se fortalezcan las relaciones de ellos con sus niños y para que empiecen a reconocerse como lectores, a descubrir el placer y el sentido de leer literatura. Ella como lectora “apasionada y tocada por la literatura” tiene siempre en mente el interés de compartir su experiencia de lectora con otros, eso que ella descubre en la lectura, aquello que la lectura le brinda y la manera como se vincula con su vida ella lo quiere compartir. Esto implica generar cierto tipo de relaciones e interacciones muy cuidadas con quienes están a su alrededor: los niños y sus padres y adultos significativos; de hecho, Gloria no se propone sólo mostrarles los beneficios escolares y académicos de la lectura, su intención central es lograr que vivan verdaderas experiencias de lectura, que puedan tener sentido frente a los universos de intereses, angustias y expectativas. Lo anterior, permite evidenciar que el propósito de que los padres acompañen a los niños en el proceso de acercamiento a la lectura, si bien es importante, es la “excusa” inicial con la que Gloria invita a los padres de familia, a la hora del cuento, para construir conjuntamente lazos estrechos entre los niños, los libros y la lectura.

Además, de los alcances de la propuesta en relación con estrechar lazos y acercar a los padres a los libros y permitirles reconocerse como lectores, la hora del cuento es también un lugar de construcción de ellos como sujetos, cuando piden la palabra, opinan, comentan y preguntan, en estos espacios experimentan un ejercicio democrático donde sus voces surgen motivadas por otras voces, tener la palabra para hablarle a los otros de sí mismos u opinar sobre lo que el otro está diciendo es un espacio de conversación que parece cotidiano y común, pero que en contextos como el de Ciudad Bolívar es poco frecuente y difícil de lograr.

Resulta relevante decir que los asistentes a la hora del cuento son, de alguna manera, quienes han generado distintas dinámicas que caracterizan ese espacio, esos encuentros. En algunas ocasiones la docente lee para los padres y los niños, en otras un papá o una mamá lee para los demás padres, los niños y la docente y, en otros momentos, son los niños quienes preparan la lectura para sus padres y la docente.

Algunos de los impactos de este espacio pueden verse en testimonios que relata Gloria: *“Hay mamás que enlazan las ideas del cuento con situaciones personales y aprovechando el espacio inmediatamente después de la lectura, mencionan problemas profundos como la infidelidad, el maltrato de los esposos, las dificultades que conlleva el ser madre cabeza de familia, la soledad de los niños, entre otras(...). Una vez una mamá muy joven lloró durante la hora del cuento y en medio de sollozos dijo que nunca antes en su vida alguien le había leído un cuento. Incluso, algunas madres que conocieron el proyecto siguen asistiendo aunque ya sus niños estén matriculados en grados superiores y participan generando un entusiasmo particular(...) Algunas mamás comentan que están leyendo tal o cual libro. Estos comentarios me hacen pensar que en ellas también se genera cierto gusto por la lectura autónoma y ello puede incidir en ellas como personas. Este año asiste una mamá de unos cincuenta años de edad que llegó un día en que se había cambiado la fecha de la hora del cuento y me pidió que la dejara entrar al salón para escuchar un cuento porque ella no sabía leer, ni escribir y que quería aprender. Esa tarde se sentó en una de las sillas y participó como una alumna destacada. Desde entonces, una o dos veces al mes trae un cuaderno en el que escribe frases que juntas construimos y hace tareas muy juiciosas. Ella aprende a escribir, mientras me voy enterando de sus viejos amores y de los besos que no ha olvidado, porque es sobre eso que ella escribe.”*

A modo de cierre, queremos resaltar que este tipo de propuesta cuyo propósito último es construir situaciones para vivir experiencias de lectura con los niños, y entre los niños, docente y padres de familia, se constituye en una alternativa para repensar las prácticas de lectura en la escuela, más allá de la legítima preocupación por el dominio de la lectura y la escritura convencionales, y más allá de la comprensión lectora. Para todos es claro que aprender a leer y escribir convencionalmente, así como estar en condiciones de comprender lo que se lee son prioridades de la escuela. La propuesta de Gloria nos señala la necesidad de establecer un balance entre leer para aprender a leer, leer para aprender a escribir y comprender lo que se lee, y la lectura como experiencia del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, P (1990). Pedagogía de la autonomía. Fondo de Cultura Económica. México.

Ingarden, R., Vodicka F., Gadamer, H., Riffaterre, M., Fisch, S., Iser, W., & Jauss, H.,(1989). Estética de la recepción. Editorial La bolsa de la medusa. Madrid, España.

Jauss, H (1986.) Experiencia estética y hermenéutica literaria. Editorial Taurus. Madrid, España.

Larrosa, J. "La experiencia y sus lenguajes". En http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pd. Recuperado en octubre de 2009.

Ministerio de Educación Nacional- MEN. (1997) Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana. Colombia.

Pérez-Abril, M (2003). La lectura gratuita, otro escenario posible, en Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior- ICFES.

_____ (2009). Hacia una fundamentación del trabajo pedagógico y didáctico en el campo del lenguaje. En Proyecto virtual de renovación de la didáctica en los primeros grados de la escolaridad. Bogotá. CERLALC, UNESCO.

Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó. Barcelona.

Schön, D (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Paidós. Barcelona.

_____ (1998). El Profesional Reflexivo: Como Piensan los Profesionales Cuando Actúan. Paidós. Barcelona.

Strauss, A., & Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

ANEXOS

**Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia
“Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia”**

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones
01	Libro individual realizado por un estudiante 01	2007	Libro (compilado de escritos) individual que contiene varios escritos realizados por una niña en escritura no convencional y transcritos por la profesora. Tema: Las muñecas.		
02	Libro individual realizado por un estudiante 02	2008	Libro (compilado de escritos) individual que contiene varios escritos realizados por una niña en escritura no convencional y transcritos por la profesora. Tema: Osos	Proyecto personal de escritura	En la primera página el niño plantea en qué consiste el libro, cómo surgió y cómo lo desarrollo. (Escrita por la docente el mismo documento para todos los niños).
03	Libro individual realizado por un estudiante 03	2008	Libro (compilado de escritos) individual que contiene varios escritos realizados por una niña en escritura no convencional y transcritos por la profesora. Tema: Fútbol	Proyecto personal de escritura	En la primera página el niño plantea en qué consiste el libro, cómo surgió y cómo lo desarrollo. (Escrita por la docente el mismo documento para todos los niños).

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia

					La mayoría son dibujos, poco escrito.
04	Libro individual realizado por un estudiante 04	2008	Libro (compilado de escritos) individual que contiene varios escritos realizados por una niña en escritura no convencional y transcritos por la profesora. Tema: La vaca	Proyecto personal de escritura	En la primera página el niño plantea en qué consiste el libro, cómo surgió y cómo lo desarrollo. (Escrita por la docente el mismo documento para todos los niños).
05	Escrito presentado al programa Escritores a la escuela 05	2008	Escrito que da cuenta del proyecto que se inscribe en el PILE.	Programa Escritores a la escuela. SED. Sobre el proyecto PILE.	Está el escrito y la información del programa.
06	Escrito de una docente "Explorando con mis chiquitos" 06	2008	Escrito que una docente desarrolla a petición de Gloria en el que da cuenta de su experiencia con la Carpeta de Donald Grave.		
37	Plannedesarrollo 37	2008	Documento de la SED "Plan de desarrollo distrital 2008- 2012". La docente considera que es pertinente pues el proyecto se desarrolla de a algunas líneas de acción de dicho plan.		
36	Documentocompañera36		Documento publicado escrito por una ex compañera del proyecto PILE.		
35	BoletínPILE35		Es un documento en el que se presentan fragmentos tomados del documento "Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, art y expresión" Se trabajo con los docentes del proyecto PILE.		
34	PlanInstitucional	2008	Documentos de los planes		

	34		institucionales de Lectura y escritura del ciclo inicial.		
32	PonenciaVenezuela32	2008	“El nombre de niñas y niños como sentido de identidad en el contexto escolar” Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de docentes que hacen investigación en el aula.		
33	Huellasdelcontexto33	2009	Documento extraído del PILE en el que se presenta el contexto en el que se desarrolla la experiencia.		
31	PublicaciónLaes cuelaimaginada3 1		Documento en el que se da cuenta del recorrido del grupo de estudio: Primaria II, perteneciente a la Red de ciencias naturales y educación ambiental.	Libro “La escuela imaginada: Opciones de autoformación”. Secretaría de Educación Distrital y Corporación Escuela Pedagógica Experimental.	
39	PublicaciónNod osynudos39	2007	Artículo Dialogo del conocimiento sobre la literatura y los libros. (Es como la editorial)	Revista de las redes pedagógicas de maestros. No 23	Se comenta sobre experiencias sistematizadas que los docentes envían.
40	PublicaciónNod osynudos40	2006	Artículo Dialogo del conocimiento sobre la experiencia de la profesora Sandra Rojas sobre lectura y escritura.	Revista de las redes pedagógicas de maestros. Volumen 2. No 20.	Se comenta sobre experiencias sistematizadas que los docentes envían.
41	PublicaciónNod osynudos41	2007	Artículo Dialogo del conocimiento sobre una investigación realizada en la Institución Educativa Distrital Atenas en relación con la apatía que se manifiesta en los adolescentes frente a la escuela.	Revista de las redes pedagógicas de maestros. Volumen 3. No 23.	Se comenta sobre experiencias sistematizadas que los docentes envían.

07	Cd Fotos07		<ul style="list-style-type: none"> -19 fotos de un espacio de lectura con niños y padres. -6 fotos de niños trabajando en la carpeta. -9 fotos de los niños y la profesora Gloria Ramos en hora de almuerzo. -Video del testimonio de una profesora compañera de Gloria Ramos 		
08	Cd-Estética de la recepción08	<p>Septiembre 5-2008 (Video 1)</p> <p>Septiembre 8 -2008 (Video 2)</p>	<p>Video 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gloria presenta ¿Qué es la estética de la recepción? -Gloria habla con 2 niños sobre las lecturas que han hecho -Puntualmente, sobre la lectura en voz alta de la historia “Un señor muy viejo con alas” -Luego hablan y muestran algunos libros que han leído. <p>Video 2</p> <ul style="list-style-type: none"> -Momento de lectura con los niños. La docente lee en voz alta. -Los niños hablan de los libros. -Leen entre todos el libro álbum Cambios, El pájaro del alma. 		
28	Carpeta Hoja de vida28	Varios	<ul style="list-style-type: none"> -Acta de grado, Maestría en educación, Universidad Javeriana. 2005 -Acta de grado, Licenciatura en educación preescolar, Fundación Universitaria Los libertadores. -Participación como ponente y asistente en diferentes eventos como talleres y congresos. Relacionados con el lenguaje se encuentran: Tecnologías de la información y la comunicación: nuevas comunidades de lectores y escritores, Congreso Nacional de lectura; Creación literaria en poesía y cuento, Casa de poesía Silva; VII Taller Nacional para la Transformación de la formación docente en lenguaje; entre otros. 		

21	Carpetadefotos2 1	Abril del 2009	9 fotos: -Niño mostrándole a otros las imágenes de un libro álbum. -Niño sosteniendo un libro para que los demás vean, la docente hablando. -Madres de familia y niños en momento de lectura -Niños prestando atención a la lectura en voz alta. -Niños escribiendo en sus carpetas. -Niño dibujando en su carpeta. -Niña escribiendo en su carpeta -Niña muestra imágenes de un libro a niños y madres de familia. -Niños y madres de familia prestan atención en el momento de lectura.	Espacio de lectura con los padres de familia.	
22	Carpetadefotos2 2	Abril del 2009	6 fotos: -Niño mostrando una cartelera con imágenes de animales del mar. -Niños buscando animales para recortar en laminas -Niño exponiendo a sus compañeros sobre los animales del mar. -Niño exponiendo sobre los animales a sus compañeros, va señalando en sus carteleras a qué va haciendo referencia. -Niño hablando frente a sus compañeros.	Proyecto de escritura sobre los animales.	
27	Librodecomics2 7		Libro de comics escrito por niños de quinto grado.		
16	Librodecuentos1 6	2002	Libro en el que se recopilan cuentos fantásticos escritos de quinto grado del colegio Gimnasio Campestre San Francisco de Sales. (Quinto)		
26	Librodecrónicas 26	2002	Libro en el que se recopilan crónicas escritas sobre diferentes temas por estudiantes de sexto grado del colegio Gimnasio Campestre San Francisco de Sales.		
18	Librodecuentos1 8	2002	Libro en el que se recopilan cuentos fantásticos escritos de quinto grado del colegio Gimnasio Campestre San		

			Francisco de Sales. (Quinto B)		
29	Diariodecampo29	2007-2008	Diario de campo que busca responder a la pregunta ¿Cómo mejorar las prácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura en grado transición? Con relación al proyecto <i>El encanto de leer y escribir</i> . Contiene la bibliografía que sustenta el manejo que se le da al diario de campo. El diario de campo no se finaliza. Fue llevado por varias docentes de la misma institución.		
25	Librodeproduccionespoéticas25	2002	Libro en el que se recopilan producciones poéticas escritos de quinto grado del colegio Gimnasio Campestre San Francisco de Sales.		
19	Ponencia: La crónica, un estilo literario para acercarnos al mundo.19	2004	Ponencia en la que se cuenta la experiencia de la docente en el área de lengua castellana con estudiantes de grado sexto del Gimnasio San Francisco de Sales escribiendo crónicas.		
14	Foto14, 17 y 13	2004	Niños en exposición de molinos. IED La Libertad. Experiencia en lenguaje: Los molinos de viento. Grado primero.		
17					
13					
15	Foto15	2007	Niños dibujando y coloreando. Colegio Ciudad Bolívar Argentina. Proyecto personal de escritura. Grado transición.		
12	Foto12		Foto en un curso de poesía, en la Casa de poesía Silva. Aparecen Guillermo Linero, Gloria Ramos y otra docente.		
38	Escrito “El sentido de la lectura y la escritura como juego en preescolar”38		Descripción de la implementación de la experiencia El sentido de la lectura y la escritura como juego en preescolar. (2007-2008)		
30	Controlde logros e indicadores30	2008	Carpeta de seguimiento de logros e indicadores de logro del grado		

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia

			primero, en todos los campos.		
20	Foto20		Foto de los niños y la docente con el personaje Willy.		
9	CD9	2009	Diapositivas El placer de la lectura y la escritura en el preescolar. (referentes, momentos, resultados)		
24	CD24		Videos: -Los niños escribiendo en sus carpetas con sus padrinos (niños más grandes) 1 minuto. -Una niña lee una oración. 36 segundos -La profesora le lee al niño lo que él le dictó la semana anterior. -Hablan de qué hará ahora, dibujará arriba y abajo escribirá sobre las vacas (continúa con el tema de su carpeta). -El niño lee lo que ha escrito y habla de eso con la profesora. El niño escribe su nombre para identificar el trabajo, la profesora va guiando este momento. 3 minutos.		
10	CD10		Contiene el archivo: PILE Plan institucional de lectura y escritura.		
23	Ponencia Convocatoria Maestros que aprenden de maestros.23		Ponencia con la que la docente se presentó a la convocatoria Maestros que aprenden de maestros. El escrito da cuenta de su experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura desde el enfoque de la <i>Estética de la recepción</i> .	Programa Maestros que aprenden de maestros, de la Secretaría de Educación Distrital.	
42	AutobiografíaEls onidodelainmensidad42		Autobiografía no terminada de Gloria Ramos.		

Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual “Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia”

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
2	(26:22:00 a 26:51:18) ; (27:45:23 a 28:00:11); (28:03:13 a 28:04:29)	Influencia del padre
2	(28:26:20 a 28:53:22) ; (29:08:01 a 29:39:23)	Recuerdos de la infancia: carpintería
2	(33:56:00 a 35:12:14)	Universidad Nacional, estudiante asistente
2	(35:49:22 a 36:12:00)	Dino Segura, trabajo como docente en la EPE
2	(37:08:00 a 38:16:12);	María Eugenia. San Francisco de Sales. Su experiencia como lectora.
2	(42:26:28 a 42:44:01) ; (43:00:04 a a 43:31:35); (43:49:00 a 43:55:10);	Grupo de la EPE, <i>Conformación, trabajo en el grupo y aprendizajes.</i>
Eje 2. Enfoque y otras experiencias		
2	(39:13:22 a 39:48:03); (39:58:03 a 40:57:28)	Fernando Vásquez: Perspectivas de lectura.
2	(43:56:14 a 44:18:00)	Estética de la recepción
3	(25:00:00 a 28:02:30)	Estética de la recepción
2	(46:38:09 a 46:50:22); (47:02:09 a 48:05:14); (48:35:02 a 49:30:14); (49:42:02 a 50:29:21); (50:54:24 a 51:44:01); (51:59:22 a 53:15:17);	Cien años de soledad

3	(00:39:02 a 01:22:28); (01:56:15 a 02:23:15); (02:27:20 a 03:07:00); (03:09:22 a 03:15:10); (03:23:08 a 03:33:08) (03:34:00 a 04:58:09);	Cien años de soledad
Eje 3. Focos de la sistematización		
Hora del cuento		
3	(29:42:05 a 30:03:27)	Rectora de la institución: Habla de que vincular a los padres es importante porque ellos son muy distantes a los procesos de sus hijos en la escuela. Entonces, el espacio de la hora del cuento trae aportes tanto en lo afectivo como en lo académico.
3	(31:45:24 a 32:01:12)	Rectora: Valor de esta propuesta en el contexto Ciudad Bolívar. Es difícil que en las casas de los estudiantes haya libros.
3	(36:34:07 a 37:21:27)	Docente compañera: En qué consiste la hora del cuento.
3	(37:35:08 a 38:29:20)	Docente compañera: Valor de esta propuesta en la comunidad. Beneficios para los padres.
1	(06:54:29 a 07:17:18); (07:27:19 a 07:36:02)	Una de las mamás lee un libro álbum antes de iniciar la hora del cuento
1	(0:13:14:19 a 0:13:31:06); (0:15:13:20 a 0:15:35:10)	Presentación de la lectora y del libro álbum. Un niño hace la presentación del cuento que leerán

1	(0:19:56:18 a 0:20:12:28); (0:20:29:18 a 20:36:18); (0:16:55:16 a 0:17:02:06); (0: 17:15:06 a 0:17:37:10); (0:20:42:16 a 0:21:36:15); (0:21:56:19 a 0:22:14:07); (0:28:17:15 a 0:28:28:04); (0:34:07:03 a 0:34:43:00); (0:34:51:12 a 0:35:43:13); (0:37:26:03 a 0:37:48:20)	La mamá leyendo y la profesora comenta. Comentarios de los papás y los niños.
3	(06:06:15 a 06:51:22); (06:55:03 a 07:50:21); <u>(09:50:00 a 10:06:02);</u> <u>(11:11:10 a 11:31:00);</u> (11:36:06 a 11:54:06) (12:08:01 a 12:14:10)	Gloria habla de la Hora del cuento
Lectura en voz alta		
2	(38:20:13 a 39:11:00)	Enseñanzas de Ma Eugenia, ¿Cómo leer en voz alta? Sirve también para la hora del cuento.
3	(12:41:14 a 12:47:03); (12:50:27 a 12:54:16); (12:58:10 a 14:54:15); (14:58:21 a 15:41:20)	Sentido de la lectura en voz alta
3	(15:54: 01 a 16:05:12); (16:17:00 a 16:53:29)	Frecuencia y duración
3	. (17:06:00 a 17:10:17); (17:14:14 a 18:27:14) (18:40:09 a 20:16:22)	¿Qué significa la lectura en voz alta para los niños?
3	(50:49:08 a 51:45:00);	Presentación del libro a leer, autor.
		Predicción ¿Sobre qué se tratará el cuento a partir de la imagen?

		(el sonido es malo, los niños gritan mucho, podrían ser imágenes de apoyo).
3	(53:27:09 a 55:28:14);	Lectura en voz alta (docente) La profesora lee, pregunta, los niños comentan.
	(57:34:14 a 57:57:08);	
	(59:30:10 a 1:00:03:26);	
4	(0:00:00:00 a 0:00:57:10); ((0:02:39:29 a 0:03:02:08); (0:03:39:04 a 0:03:53:29)	Continúa la lectura, preguntas, los niños comentan.
Exploración de libros álbum		
3	(20:41:22 a 22:31:19); (23:46:04 a 24:26:26)	Exploración de libros
4	(0:04:25:00 a 04:31:25); (0:04:54:25 a 0:05:01:10); (0:05:29:15 a 05:37:25);	Los niños escogen cada uno su libro.
4	(0:06:11:27 a 0:06:24:25); (0:07:22:10 a 0:07:37:25); (0:07:53:07 a 0:08:06:10)	Los niños ven los libros álbum en sus puestos, comparten entre ellos, comentan e intercambian.
4	(06:31:28 a 07:00:01)	Una niña lee a la cámara (inventa la historia a partir de la imagen)
1	(0:08:29:04 a 0:08:46:04)	Niños leyendo en grupo un libro álbum
Segmentos entrevista niños		
4	(0:09:10:26 a 0:09:22:26); (0:09:44:25 a 0:09:56:10); (0:10:15:00 a 0:10:24:10); (0:10:35:12 a 0:10:48:25); (0:11:01:16 a 0:11:24:10); (0:12:16:10 a 0:12:24:05);	
	(0:13:20:25 a 0:13:23:17);	
Segmentos entrevista papás		

1	(0:41:42:19 a 0:42:14:04); (0:42:22:25 a 0:42:41:27); (0:44:05:29 a 0:44:24:29); (0:44:33:06 a 0:44:44:04); (0:46:45:24 a 0:47:03:17); (0:49:33:04 a 0:49:54:06); (0:51:59:04 a 0:52:11:03); (0:52:40:13 a 0:53:04:04)	
Jorge Larrosa		
Jorge Larrosa 2	(00:06:40 a 00:07:05)	Lectura pública =/ privada
Jorge Larrosa 2	(00:09:37 a 00:10:29)	En la lectura pública, la relación libro lector es solitaria, individual.
Jorge Larrosa 3	(00:07:45 a 00:08:32)	Usar las palabras, o amarlas.
Segmentos otras voces		
20	(0:47:00:00 a 0:48:10:08)	Silvia Castrillón: Mundo complejo, lectura
20	(0:25:37:00 a 0:29:42:28)	Silvia Castrillón: Importancia del trabajo con padres, como lectores.
22	(0:10:47:28 a 0:11:09:16)	Liliana Morena.Importancia de la lectura en voz alta.
22	(0:12.32:22 a 0:13:04:01)	LM. Que tener en cuenta cuando se lee en voz alta