

# LÍNEA LENGUAJE, CREACIÓN Y COMUNICACIÓN. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA PEDAGOGOS INFANTILES EN LA PERSPECTIVA CULTURALISTA Y DE DIVERSIDAD PARA EL ABORDAJE DE LA INFANCIA<sup>1</sup>

“... Develar las ideas comunes que los pedagogos comparten sobre el lenguaje infantil es una de las apuestas de la propuesta pedagógica. En este sentido, consideramos como fundamentales los saberes de los sujetos respecto al lenguaje infantil”.

Omayra Tapiero<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La expresión plástica y corporal; la oralidad y la literatura hacen parte de la experiencia de vida de los niños y las niñas en la escuela durante los procesos de aprendizaje de la lengua materna. Cuando se inicia el proceso de formación en lectura, escritura y comunicación, las y los docentes necesariamente parten del bagaje que sus estudiantes han venido constituyendo desde la cotidianidad de sus hogares. Por ello, en la escuela y en otros espacios formativos, se busca situar estos saberes en contextos constructivos que evoquen y susciten vivencias sociales, imaginativas y emotivas. De este modo se propician hábitos lectores y formas de comunicación no agresivas a medida que se logra dominio de la lengua.

---

<sup>1</sup> Los profesores y profesoras miembros actuales de la línea Lenguaje, Creación y Comunicación que han enriquecido con sus aportes estos documentos son: Arturo Alonso, Gary Gari Muriel, Dinah Orozco, y Yamilet Angulo. Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital

<sup>2</sup> Omayra Tapiero Celis. (2012). “Campo problémico. La comunicación Adulto-Niño”. Documento de trabajo, Área de lenguaje. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital. Las apuestas de este documento, fundamentan de manera importante, la perspectiva de formación docente y educación infantil que se desarrollan dentro de la línea Lenguaje, Creación y Comunicación, donde la relación adulto niño es una de las categorías que organizan la reflexión sobre la práctica formativa. Ver: Anexos documento de Acreditación y Autoevaluación, LPI, 2015.

Leer, escribir, hablar, expresarse con el cuerpo y con materiales son procesos cuyo desarrollo implica una vinculación significativa entre las estrategias didácticas que se diseñan y la realidad dentro de la cual estos funcionan. Por ello, las y los docentes deben introducirlos teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas con quienes interactúan. La propuesta que desde la línea **Lenguaje, creación y comunicación** (LCC) se concibe para la Práctica formativa del Ciclo de profundización, busca construir, desde la experiencia sensible que posibilitan las artes en general y la **literatura** en particular, una aproximación a la Educación infantil en escenarios movilizadores de las habilidades comunicativas.

Explorar, a partir del contacto con población en **diferentes etapas de desarrollo**, los distintos procesos de asimilación de la lengua materna en sus dimensiones de **escritura, lectura y oralidad**, complementada con estrategias de exploración de la sensibilidad creativa contribuye con el fortalecimiento de los saberes logrados en el Ciclo de fundamentación y promueve que los y las docentes en formación inicien la consolidación de sus intereses investigativos los cuales pueden desembocar en la propuesta de su trabajo de grado.

Se consideran **dos etapas** para el Ciclo de profundización:

1. **Fortalecimiento de los saberes logrados en el Ciclo de fundamentación**, mediante una profundización en las dinámicas de la vida escolar, a través de la indagación sobre los procesos de lectura, escritura y oralidad, mediados por experiencias sensibles<sup>3</sup> que desarrollan los niños y las niñas en contexto de educación formal (Primer año).
2. **Desarrollo de propuestas de investigación** alrededor de la formación infantil en lectura, escritura, oralidad y diversidad cultural a través de la

---

<sup>3</sup> Definimos experiencia sensible como todas las aproximaciones que el arte posibilita, desde la exploración creativa, para el diseño de didácticas no convencionales, de la lengua materna y los procesos comunicativos. La finalidad de esta perspectiva es propiciar en niños y niñas un acercamiento distinto, fundamentado en los procesos creativos, a los aprendizajes propios de la educación básica.

planificación de secuencias didácticas de carácter no convencional e innovadoras por medio de las cuales los niños y las niñas vivan experiencias sensibles vinculadas a la expresión artística y literaria como los entornos de aprendizaje, que les permitan el desarrollo de sus competencias comunicativas. En esta fase se prevé una experiencia con la infancia en entornos no formales (Segundo año).

De igual forma, con esta práctica se busca que el docente en formación se empape más de la realidad de su profesión. El trabajo con el apoyo del profesor titular<sup>4</sup>, o en el caso de espacios no escolarizados, con el mediador de los aprendizajes, se concibe como la posibilidad de construir un **colegage** a partir del cual se desarrollan procesos de construcción del conocimiento pedagógico que beneficie a ambas partes.

Es por esto que el trabajo en instituciones (formales y no formales) que adelantan propuestas de formación en lenguaje mediadas por la sensibilización artística, permite a las y los docentes en formación que se inscriben en esta línea, comprender y caracterizar las necesidades educativas particulares de los niños y niñas en proceso de afianzar su conocimiento de la lengua propia.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN

### 2.1 Línea de profundización

Entendemos para este proceso de formación docente que **una línea de profundización aglomera perspectivas diversas sobre la pedagogía y la educación infantil**, funcionando como eje articulador de múltiples discusiones tanto teóricas como prácticas, **en el marco de un campo del conocimiento**, en este caso, **la formación profesoral**. Es una línea de profundización en tanto se asume desde ella la tarea de

---

<sup>4</sup> El profesor titular es el docente en ejercicio que acoge al docente en formación en su aula, para concertar propuestas didácticas que beneficien a los niños a su cargo.

ampliar los sentidos y significados de los saberes que se construyen en el proceso preparatorio dispuesto en el Ciclo de fundamentación. De esta manera, la LCC, se propone vincular los desarrollos epistémicos que dicha triada (lenguaje-creación-comunicación) produce, a partir de discusiones en torno a problemáticas tales como la adquisición de la lengua materna, las experiencias sensibles, la comunicación infantil, la diversidad étnica y de género<sup>5</sup> y el cuidado del ambiente. Por lo tanto, asumimos el concepto de línea como un constructo desde donde se articulan en énfasis, los aportes de diversas áreas de conocimiento y campos problémicos. Así, la interdisciplinariedad es la condición fundamental desde donde se operativizan los procesos de creación e innovación en el aula, la investigación educativa y las metodologías para sistematizar experiencias de indagación.

## 2.2 La profundización

Se plantean tres lugares desde donde se puede considerar la profundización: las problemáticas abordadas desde campos problémicos del ciclo de fundamentación, las problemáticas en las que se han desarrollado propuestas de investigación por parte de los grupos y semilleros de investigación y las problemáticas que no hacen parte de la propuesta curricular pero que son actuales y necesarias para el desempeño del pedagogo infantil en el contexto actual. En el primer caso, la LCC inicia su proceso profundizando los campos problémicos “Comunicación: modalidades de comunicación adulto-niño” e “Imaginación, fantasía y creación. Innovación, obra y mundos posibles”. Este primer ejercicio formativo se plantea para ahondar en ejercicios de investigación y creación que surgieron de las vivencias I y IV y que generaron inquietudes en las docentes en formación sobre la enseñanza de la lengua materna, la literatura, y el desarrollo de la creatividad. Se busca en esta iniciativa formativa, identificar problemáticas<sup>6</sup> que se desarrollaron de modo incipiente en el

---

<sup>5</sup> Para este documento diversidad étnica y de género se asumen como diversidad cultural

<sup>6</sup> Se entiende problemática como ejercicios de investigación potenciales

ciclo de fundamentación y que pueden ser abordadas de manera más significativa en profundización.

En el segundo caso están las problemáticas en las que se han desarrollado propuestas de investigación por parte de los grupos y semilleros de investigación de la Licenciatura; dos investigaciones permiten plantear propuestas de pasantía: “Literatura infantil y juvenil en Colombia durante los últimos veinte años: problemas, tendencias, autores y obras representativas”<sup>7</sup> y “El discurso del género visto a través de imágenes por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil”<sup>8</sup>. Con estos proyectos las estudiantes participantes profundizan en el campo de la literatura infantil y la concepción de género. Estas opciones de formación permiten que procesos iniciados en fundamentación con la literatura infantil<sup>9</sup> o la narración autobiográfica<sup>10</sup> se profundicen y generen miradas mucho más amplias sobre la educación infantil, de igual forma refuerza el sentido sobre la importancia de la investigación.

Para el tercer caso, problemáticas que no hacen parte de la propuesta curricular pero que son actuales y necesarias para el desempeño del pedagogo infantil en el contexto actual, se encuentra el trabajo desarrollado alrededor de la Cátedra Afrocolombiana<sup>11</sup>, y la sensibilización ecológica desde la expresión plástica<sup>12</sup>. El primero es una aproximación inicial concepto de diversidad étnica y cultural, a su abordaje y a los debates presentes en los contextos de los colegios públicos de Bogotá; el segundo es una aproximación no convencional a temas como el cuidado del entorno y la

---

<sup>7</sup> Trabajo desarrollado por el profesor Arturo Alonso G. (Grupo de Investigación Literatura, Educación y Comunicación LEC)

<sup>8</sup> Trabajo desarrollado por el profesor Gary Gari Muriel con el semillero Alunantes.

<sup>9</sup> Electiva intrínseca de la Licenciatura denominada “Literatura para niños”.

<sup>10</sup> Surge del espacio académico “Corporalidad y autobiografía” de primer nivel del Ciclo de Fundamentación

<sup>11</sup> Este trabajo ha sido desarrollado por la profesora Dinah Orozco como parte de la socialización de la Catedra Afro-colombiana que es de obligatorio abordaje en la educación escolar de nuestro país.

<sup>12</sup> Este trabajo ha sido desarrollado por el profesor Gary Gari Muriel en distintas instituciones del Distrito

interacción con la naturaleza. Ambos, se asumen desde una perspectiva que se piensa la infancia y la formación docente.

Lo anterior se despliega a partir de las dos formas de trabajo académico dispuestas por la propuesta curricular: la práctica formativa y el seminario de proyecto de investigación. Desde la práctica, se busca el reconocimiento de los contextos tanto escolarizados como no escolarizados, se busca también apoyar procesos de investigación en aula que eventualmente se concretarán en los trabajos de grado. Desde los seminarios, el objetivo es el fortalecimiento del discurso teórico y la producción de documentos propios del ejercicio investigativo, entre ellos la monografía y el informe de pasantía.

De lo anterior emerge una primera claridad sobre la profundización y el concepto de línea y es que para materializar una propuesta de formación docente situada en las demandas de los contextos actuales, es necesario recurrir a la constitución de un equipo de trabajo interdisciplinar. Dicho equipo se debe plantear, como puntos de partida o referentes, una serie de temas, asuntos y problemas sobre los cuales realizar un trabajo de ampliación, respecto del lugar que estos tienen en la formación de maestros y su incidencia en la infancia.

La lectura, la escritura, la oralidad, la literatura, la expresión sensible; así como la diversidad cultural y el cuidado del ambiente, en el marco de una infancia diversa orientada por pedagogos infantiles, se ubican en contextos emergentes. Es en la contemporaneidad desde donde se perciben esas nuevas dinámicas culturales, esas otras maneras de aprender y enseñar, unas nuevas subjetividades y, por supuesto, unos nuevos paradigmas y concepciones sobre la educación. Por lo tanto es preciso plantearse de manera constante preguntas sobre la infancia que con nuestro trabajo pedagógico intervenimos, y sobre el paradigma pedagógico desde el cual nos situamos.

### 2.3. Infancia y pedagogía

Se parte de la consideración de la infancia y la pedagogía como conceptos diversos, plurales, complejos e interdisciplinarios, y se ubican en los diversos contextos culturales contemporáneos, en los cuales se ha desbordado lo escolar en la formación y, por tanto, emergen nuevos escenarios en los que se estructuran los sujetos, a partir de sus procesos comunicativos y creativos. La reflexión que se hace sobre infancia en esta línea de profundización tiene relación con el planteamiento de las infancias en plural, de niños y niñas con diferentes características y diferentes culturas, que habitan en un contexto múltiple y en el que confluyen costumbres, lenguajes y saberes distintos.

La pedagogía se define como la necesaria reflexión en un proceso integral acerca de esas infancias en contextos específicos, con necesidades particulares, que permite promover los procesos de enseñanza-aprendizaje no para un currículo, sino para la vida, integrando dentro de éstos saberes, disciplinas, herramientas y metodologías. Uno de los factores que intervienen en este proceso reflexivo es la forma en que el docente encargado del seminario de investigación y la práctica formativa define al niño/a, y cómo desde su experiencia vital se ha pensado a la niñez colombiana, entrando en un proceso de desnaturalización de los imaginarios. Por ello, en esta línea de investigación se busca abordar la pedagogía desde enfoques que permitan el distanciamiento crítico y la puesta en perspectiva de las decisiones que se asumen en un proceso formativo, sobre todo desde aquellos que dialogan con una perspectiva decolonial; de esta forma se visibilizan otras lecturas, escrituras y oralidades más allá del conocimiento legitimado por el discurso científico de Occidente el cual se le ha impuesto (y se ha impuesto así misma) a América Latina durante siglos, el cual también influyó en las concepciones que se han construido como base de la pedagogía moderna. Esta manera de definir el conocimiento, permite además entender la infancia desde una perspectiva más crítica, por ello incluso, no se habla de “infancia”, sino de “infancias”, ya que no existe un único concepto que pueda aplicarse a todos los niños y niñas por igual, pues cada uno constituye una subjetividad con características

físicas o biológicas, culturales, geográficas, vivenciales, sociales y familiares propias, que merece ser educado de manera integral desde una pedagogía crítica que apunte a la transformación de las prácticas y dinámicas que tienen lugar en la escuela, y que están permeadas por nuestra sociedad actual.

## **2.4 Formación docente**

En la perspectiva de la LCC se estructura un ámbito académico que posibilita a las y los docentes en formación, avanzar en la precisión de diferentes relaciones teórico-prácticas que ocurren entre las manifestaciones artísticas y la pedagogía, así como en construcciones pedagógicas alternativas desarrolladas en proyectos de formación formal y no formal. En efecto, la práctica formativa se constituye en un espacio esencial de la formación, por cuanto ofrece la oportunidad para que el futuro profesional se confronte en su quehacer docente con niños y niñas, de manera que logre poner en escena su sensibilidad social, su formación crítica, como también los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, se puede afirmar que la práctica formativa representa una proyección del proceso adelantado en el ciclo de fundamentación, así como la antesala de la actividad profesional y, como tal, debe constituirse en punto de partida para indagar y profundizar sobre las particularidades de los contextos y comunidades en donde se realiza y, desde allí, explorar en el diseño y desarrollo de currículos que respondan a necesidades específicas de contextos particulares. En este sentido, el reconocimiento de las características de dichos contextos, que parte de la valoración del entorno sociocultural de los sujetos con quienes se interactúa, identificando sus propias potencialidades, necesidades e intereses y los diseños que puedan comenzar a perfilarse a partir de los mismos, implican también la exploración de diversas apuestas metodológicas y didácticas, que respondan a problemáticas concretas de la relación enseñanza aprendizaje y a la búsqueda de un idóneo equilibrio entre los

aspectos teóricos sobre pedagogía del lenguaje en relación con las manifestaciones artísticas, culturales y de cuidado del entorno, frente al desarrollo de la práctica propiamente dicha que se adelanta en diversos ámbitos.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA<sup>13</sup>

#### 3.1 Aprendizaje de la lengua materna desde la experiencia subjetiva

El lenguaje como todo lo que existe en el mundo comunica, le permite al ser humano comprender, significar su experiencia diaria en el mismo mundo, y este sentido que le otorga a sus realidades, no sólo le posibilita comunicarse con otros que comparten su cultura o entornos cercanos, sino, construir conocimientos, transformar su realidad, crear y recrear mundos posibles; por lo tanto, todos los procesos del lenguaje atraviesan a los sujetos y construyen su mundo interno y externo, que se reflejan en los intercambios efectuados con el mismo lenguaje, de experiencias, sensaciones, deseos, cultura, saberes individuales y colectivos. Por ende, hablar de aprendizaje de la lengua materna, es hablar desde los procesos del lenguaje como la oralidad, la lectura y la escritura, que son fundamentales en la construcción socio-cultural de todo sujeto. Delia Lerner plantea que “participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural” (Lerner, 2001). Por ello, podemos señalar que la lectura y la escritura son prácticas socioculturales, en el sentido que éstas no son propiedad de la escuela sino que se ejercen en un grupo social. Al respecto, señala Mauricio Pérez que “en las prácticas culturales notamos 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”. (Pérez, 2004: 107)

---

<sup>13</sup> Este apartado es el resultado de la compilación de documentos que los profesores han aportado desde sus evaluaciones a la línea y desde los syllabus que han elaborado para el ciclo de profundización.

Por ello, es necesario que se privilegien los procesos del lenguaje dentro de toda práctica escolar, pues la escuela es un espacio social, cultural y político en el que las producciones cognitivas, comunicativas y creativas no pueden limitarse, no pueden excluirse para quedarse en la transmisión de un único modelo de conocimiento escolarizado que privilegia la memoria y la repetición. Se hace así necesario abordar procesos de oralidad, lectura y escritura de manera que, los pedagogos en formación piensen didácticamente la enseñanza y el aprendizaje escolar de ellos, con la intención de contribuir en el desarrollo vivencial y práctico del lenguaje en el mundo de los niños y niñas con los que interactúen en su labor de maestros.

Por otra parte, aparece **la literatura** que nos ofrece lucidez, imaginación, sensibilidad y amor por el lenguaje; **es un viaje por la historia espiritual del hombre y las diversas etapas del mundo y** sus constantes contradicciones. Por ello, aprender a leerla es aprender a pensar sobre la esencia de la vida y su compleja construcción y desenvolvimiento. Aprender a leerla es tener la tarea de encontrar la unidad fundamental entre el lenguaje y la vida, es percibir la coherencia entre la diversidad de las expresiones que el lenguaje formal ofrece y los temas del mundo y la cotidianidad que aparecen entre sus líneas.

Ahora bien, si la literatura, con su alta dosis de imaginación, es un juego que nos enseña a mirar con la frente en alto, es importante convocar a las nuevas generaciones de estudiantes y maestros para que ingresen a su mundo y construyan concepciones propias sobre ella y así puedan enfrentar las labores educativas de forma creativa y crítica. Para ello es preciso transformar la concepción que se tiene sobre el maestro de lengua y literatura, pues **la tradición ha producido como consecuencia un maestro carente de concepciones propias sobre el lenguaje, la lengua y la literatura**, orientado a enseñar desde la aridez de la gramática y la presión de la normatividad antes que desde la creatividad y la libertad del lenguaje integral. De la misma forma, ese maestro ha concebido la clase de literatura exclusivamente como historia literaria que se debe memorizar y “recitar” en aburridores y absurdos cuestionarios, dejando de lado el

hecho estético en sí, la importancia de la palabra en la sensibilización y, por supuesto, la reflexión sobre la vida que allí se suscita y se teje. (Alonso, 2012)

### 3.2 Oralidad y su parte en la alfabetización inicial

La enseñanza inicial de la lectura y la escritura es la base de la formación de lectores y escritores. Esto es, como lo expone Emilia Ferreiro, que el problema de alfabetización no sólo se centra en quienes no saben leer y escribir, sino en quienes no saben qué hacer con la lectura y la escritura. Ferreiro señala que “recientemente se ha comenzado a cobrar conciencia de la importancia de la alfabetización inicial como única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial de adolescentes y adultos” (Ferreiro ,1997). Por ello, se hace fundamental la enseñanza inicial para la formación de lectores y escritores, es decir una enseñanza que se centre en la construcción de la escritura por parte del niño como sujeto cognoscente.

En un interesante artículo, (María Helena Rodríguez, 1999) sostiene que cuando ingresa a la escuela, el niño ya sabe hablar y se desempeña en la vida social como un hablante “medianamente competente” porque: **a)** puede valerse de la lengua para obtener diferentes propósitos: pedir, ordenar, informar, expresar su subjetividad, convencer: es decir, ya “sabe” que el lenguaje significa y sirve para alcanzar diversa metas comunicativas; **b)** está en capacidad de adecuar su lenguaje a diferentes situaciones comunicativas y “modifica” su habla de acuerdo con quien sea su interlocutor; **c)** puede diferenciar, comprender y producir “parcialmente” diversos géneros discursivos. Reconoce y construye diferentes tipos de textos orales (cuentos, adivinanzas, canciones, rimas).

Por ello, es preciso asumir a los niños y jóvenes como hablantes competentes y que la variedad de lenguaje que han adquirido en su medio familiar y social constituya un elemento esencial para su identidad. En medio de la diversidad que nos caracteriza, es un hecho que las variedades de lenguaje usadas por los niños y jóvenes son objeto de

valoraciones sociales y, por lo cual, la escuela debe evitar la *discriminación lingüística y comunicativa*, privilegiando determinados tipos de expresiones.

La enseñanza de la comunicación oral en la escuela debe permitir el desarrollo de la competencia comunicativa de los y las estudiantes, lo cual implica ofrecerles la oportunidad de acceder a las convenciones sociales y lingüísticas que les garantizan aprender cuándo, sobre qué, con quién, dónde y de qué manera deben hablar. Por ello, es necesario propiciar las condiciones para el desarrollo de la lengua oral en la escuela, tales como: la diversificación de los escenarios comunicativos en el trabajo pedagógico, así como los propósitos y las intencionalidades al utilizar el habla; la variación de las secuencias de actos en cada evento comunicativo (cambio de interlocutores y roles); la alternancia de interacciones comunicativas formales e informales; la presentación y uso permanente de diversidad de géneros orales; el modelado de comportamientos lingüísticos de habla y de escucha; el establecimiento de un clima de confianza y respeto mutuos en los actos de hablar y escuchar; el fomento de la comunicación a través de diferentes estructuras y formatos de habla (María Helena Rodríguez).

### **3.3 La lectura y la escritura como una reflexión sobre los contextos donde los niños y las niñas aprenden a desarrollarlas**

El aprendizaje de la lectura y la escritura plantea una reflexión sobre los presupuestos que los adultos tenemos acerca de los procesos de aprendizaje de estas habilidades comunicativas en los niños y niñas, y lo que realmente ellos saben y son capaces de aprender. Dicha reflexión parte de la necesidad de poner en perspectiva nuestro rol de mediadores, pues es gracias a la manera como proponemos a nuestros estudiantes una experiencia con el lenguaje escrito, que logramos comprender cómo paulatinamente avanzan y avanzamos nosotros hacia procesos de la lengua materna más contextuales, eficientes y transformadores.

La idea de reflexionar sobre nuestros presupuestos a la hora de desarrollar en los niños y niñas habilidades para la comunicación escrita, no es de ahora, Emilia Ferreiro nos advirtió hace apenas unas décadas sobre la “ilusión pedagógica” de que los niños aprenden a leer y a escribir cuando los adultos lo decidimos, y de que los niños “solo aprenden cuando se les enseña” (Ferreiro, 1997).

Por ello, al plantearse una didáctica para los procesos de aprendizaje de la lengua materna en niños y niñas, es preciso iniciar por una toma de consciencia sobre el uso del lenguaje en la vida cotidiana. Este ejercicio obliga a quienes asumen el rol de mediadores, indagar por los actos de enunciación propios y de quienes interactúan con ellos en el aula; dicha indagación posibilita el planteamiento de secuencias didácticas que estratégicamente hacen demostraciones a sus estudiantes del funcionamiento de la lengua en contexto.

De este modo, abordar enfoques de diversos autores que se han aproximado a los procesos de aprendizaje de la lengua materna, promueve en los docentes en formación la construcción de una perspectiva pedagógica, didáctica y estética propia que les permite, a la hora de disponer los materiales de trabajo con los niños, establecer una relación de coherencia entre el texto (entendido como todo aquello que puede ser significado) y la realidad en la que interactúan sus estudiantes.

### **3.4 La literatura orientada a la infancia: imaginación, fantasía y prácticas didácticas**

La lectura de texto literario orientado a la infancia por parte de los y las docentes en formación de la LCC, busca la exploración de mundos imaginarios y fantásticos que trascienden y ponen en perspectiva el mundo cotidiano de los individuos. Si asumimos la idea de que el docente es un mediador en los procesos creativos en el niño; es preciso que éste se considere así mismo como un propiciador de su propia creatividad. La experiencia de lectura de este tipo de textos

promueve en el futuro pedagogo, la construcción de un saber literario que tiene por fin transmitir el entusiasmo por lectura, los libros y las bibliotecas.

La línea en cada uno de sus seminarios e intervenciones en aula invita a la discusión y, a partir de ésta, a la creación de espacios ideales para la animación lectora. Llamam la atención las palabras de Georges Jean al respecto, “...Frecuentemente se consideran las actividades lectoras como actividades funcionales, útiles. Saber leer significa tener la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos, de cierta sabiduría, de informaciones sobre el mundo y los hombres y de numerosas ocasiones de entretenimiento. Desde nuestras perspectivas pedagógicas sería ridículo que no considerásemos esos aspectos del saber leer como esenciales. Sin embargo, quisiera atraer aquí la atención de los colegas [...] sobre la **función fundamental que puede y debe cumplir la lectura en la formación intelectual y onírica del niño y del hombre**” (Jean, 2003). Así como las **certezas** de Gianni Rodari, ¿Por qué la escuela para ser seria tiene que ser aburrida?; la magia y la lógica son dos polos del mismo proceso funcional; el juego y el lenguaje nos permiten manipular, dominar, evocar y conocer la realidad; **el niño prefiere más ser jugador que espectador**, **Rodary**, 1997). Y por supuesto, la voz de Beatriz H. Robledo aquí en Colombia, “la experiencia estética es para el lector la apertura a un mundo más allá de lo cotidiano; el placer elemental (erótico) no es el placer estético, pues en el primero el yo se anula y en el segundo se nos da la posibilidad de ser otros y al mismo tiempo de seguir siendo los mismos, a tal punto que en esa dialéctica nos reconocemos” (Robledo, 2005).

Así, pues, en consonancia con la apuesta del Campo problémico del ciclo de fundamentación, *Imaginación, fantasía y creación: innovación, obras y mundos posibles*, la línea LCC pretende trazar un panorama amplio de los diversos horizontes que comprenden la literatura infantil, desde la lectura misma de cuentos, poesías, mitos, libros-documentales, teatro, libros-álbum, etc., hasta la reflexión teórica en torno a la imaginación, la fantasía y las prácticas didácticas alrededor de la animación a la lectura. De esta manera, se enriquece el trabajo de indagación de los y las docentes en formación, desarrollando metodologías y construyendo materiales propios en torno a la enseñanza de la literatura y el lenguaje. Desde esta perspectiva se quiere trazar nuevos caminos para la Licenciatura, pensando la educación, la pedagogía y la

didáctica más allá del aula, ubicando la animación y la promoción a la lectura en lugares no convencionales.

### 3.5 La educación artística en una propuesta de diversidad cultural<sup>14</sup>

La apuesta que hace LCC por la de “Diversidad cultural” para la educación artística al interior de la LPI, considera que un currículo esta orientación se ocupará de estudiar aspectos significativos de distintos ámbitos culturales, dando la voz a diversos agentes representativos de dichos ámbitos, sin otorgarle una presencia predominante tan sólo a uno de ellos, (Chambers, 2003) como ha sucedido durante tanto tiempo con la cultura occidental. Por ello, se considera que en este momento resulta sumamente provechoso generar reflexiones orientadas a desarrollar el currículo de educación artística desde nuestro propio contexto cultural, buscando en principio generar acciones que valoren nuestra diversidad y se fundamenten en ella, para luego contrastar y enriquecer dicho currículo con los valores de otras dimensiones culturales que se desarrollan en diferentes partes del mundo. En este sentido conviene considerar los ejemplos de países como, México o Brasil en los cuales se ha buscado incluir en sus currículos de Educación Artística algunos elementos que forman parte de las culturas autóctonas nacionales, o en la inclusión del arte latinoamericano como una parte muy significativa de los cuerpos de conocimiento que los estudiantes deben abordar.

En efecto, como lo muestran los estudios de importantes autores suramericanos como Barbosa la educación artística y cultural iberoamericana, se ha venido constituyendo en un lugar privilegiado desde el cual reclamar el reconocimiento identitario, así como la liberación, la restauración de la equidad y la justicia social para los pueblos y en particular para aquellas capas de la población que han estado marginadas del reconocimiento de sus posibilidades debido a la orientación etnocéntrica de la cultura oficial, orientada mayoritariamente hacia los valores culturales de occidente ( Barbosa, 2002). Asimismo,

---

<sup>14</sup> Este apartado es resultado del trabajo de conceptualización desarrollado por el profesor Gary Gari Muriel, cual se puede ver de manera más amplia en el documento de trabajo “Educación artística para la los pedagogos infantiles” Licenciatura en pedagogía infantil, Universidad Distrital.

en nuestro continente la educación artística multicultural, quizá de manera más contundente que en otras latitudes, debido a sus más de quinientos años de mixtura cultural, debe poder distanciarse lo más pronto posible del lastre etnocentrista occidental al organizar sus currículos; y, sin caer en una miope definición territorialista y localista de la cultura, debe incorporar una concepción más caleidoscópica y enriquecedora, que incluyera con el mismo nivel de importancia y valoración los aportes de todos los componentes étnicos y culturales que se han venido mezclando en este particular crisol continental.

Esto implica considerar tanto los legados indígenas como los aportes afros, los caucásicos y los orientales desde una óptica y un sentido más contemporáneo, que implique asumir toda esa mezcla como producto de un desarrollo translocal y transgeneracional. Es decir, un desarrollo que considere y valore tanto las elaboraciones claramente autóctonas, como las mixturas propias de las fusiones de diversas índoles y, por supuesto las manifestaciones más representativas de la corriente occidental que se manifiestan *In situ*, pero que también circulan a través de los canales propios del mundo tecnológico y migratorio de nuestros días.

En síntesis, en cuanto al aspecto curricular del componente de educación artística que se podría ofrecer en la **Licenciatura en Pedagogía Infantil**, consideramos pertinente generar una orientación que les permita a los futuros docentes asumir la labor que ejercerán en la escuela como un compromiso cultural orientado a que las niñas y los niños en una exploración gozosa, lúdica y creativa, fundamentada en el desarrollo pleno de su fantasía y su imaginación realizadora, experimenten con diferentes procedimientos de expresión creadora, identificándose en sus gustos y disensos, como propone Venegas (2002); pero, que igualmente se encuentren con otros en las maneras de apreciar y entender el mundo como una entidad integrada de la cual todos hacemos parte.

**Una orientación que le ayude a las y los estudiantes de la LPI y a las niñas y los niños con quienes estos interactúen, a apreciar las artes y a comprender el importantísimo**

papel que éstas desempeñan en la cultura de la cual formamos parte, tratando siempre de obtener formas estéticas de la experiencia sensible que podemos extraer de nuestra cotidianidad. Una orientación integradora, global e incluyente que incluso se adecue a la denominada Educación Especial y a la Didácticas Diferenciales, superando las preocupantes barreras que suelen establecerse entre el gran grupo clase y los alumnos problema, para centrarse en la búsqueda de modelos solidarios que se aparten de las actuales tendencias estandarizadas y competitivas que en el caso de la educación artística, solo promueven los talentos individuales de los más dotados.

### **3.6 La infancia vista desde la perspectiva culturalista**

En el ciclo de profundización se hace presente la problematización sobre el demérito que se le ha dado a la profesión de pedagogo infantil y, de igual modo, a la infancia en nuestro contexto. De igual forma, el ciclo, desde el énfasis seleccionado, posibilita que se realicen indagaciones más puntuales sobre el contexto educativo, con el propósito de centrar el interés el investigativo.

En consonancia con lo anterior, la línea se interesa por abordar problemáticas relacionadas con el lenguaje, la creatividad y la comunicación; temas que en el aula se fundamentan desde una perspectiva cultural. Para ello acoge contenidos vinculados a la diversidad étnica, como la Cátedra de estudios afrocolombianos; la diversidad de género y la pregunta por el cuidado del entorno. De este modo se propende por la construcción de miradas sobre la infancia y la práctica educativa que apelan a la descolonización del saber, el reconocimiento del otro y la responsabilidad de cuidar y apropiarse de los entornos que habitamos.

Se busca, entre otros objetivos, que se reflexione sobre formas para erradicar el racismo, el matoneo, la discriminación social y de género; así como la toma de conciencia sobre la protección del ambiente en las instituciones educativas del Distrito, ya que son innegables las situaciones de exclusión que viven los niños y niñas tanto mestizos como afrocolombianos e indígenas en las aulas de clase y en la

sociedad en general. A partir de dichas reflexiones, las cuales están mediadas por la sensibilización artística, se promueven proyectos de aula para implementar en las escuelas que sean abordadas por todas las comunidades en sus prácticas culturales.

De esta forma, con el apoyo de las docentes en formación los niños y niñas construyen una comprensión sobre la influencia e importancia que tiene la diversidad cultural dentro de su vida diaria, y de este modo se contribuye a la vivencia de la interculturalidad dentro del aula, desde el reconocimiento del otro. Se busca con esto, potenciar muchas otras formas de relación consigo mismos y con los demás; todo con la mediación de la tradición oral, la literatura, la oralitura y demás expresiones artísticas que hacen parte importante en la vida de las comunidades afro, indígenas y mestizas.

Además de esto, la línea de profundización permite que, al involucrar a las docentes en formación con los diversos lenguajes expresivos, no sólo se sensibilicen hacia éstos, sino que primordialmente se puedan transformar en estrategias pedagógicas, que permitan fortalecer los procesos pedagógicos llevados a cabo en las prácticas formativas con los niños y las niñas. Justamente en cuanto a la formación de las licenciadas adscritas a esta línea, el propósito fundamental es el de formar pedagogas infantiles que a través del reconocimiento de las poblaciones (su historia, su cultura, sus tradiciones, sus prácticas cotidianas, sus expresiones artísticas), afronten el problema de la discriminación racial, cultural, territorial y de género que enfrenta el sistema educativo colombiano, que no ha respetado la diferencia, sino que nos ha enseñado a creer en una perspectiva de la historia (la eurocéntrica), sin tener en cuenta el abanico cultural. Un problema que no solo está inmerso en las escuelas, sino en toda la estructura institucional y social.

#### **4. EXPERIENCIA PRÁCTICA**

#### **4.1 Docente en formación, docente en ejercicio, docente formador de formadores: un perspectiva para el trabajo colaborativo**

Cuando se trabaja en instituciones públicas los recursos con los que se cuenta, las emotividades que se ponen en juego, las relaciones de poder que se entretejen determinan un modo de accionar en los sujetos que participan de la dinámica escolar. Muchas veces dicho accionar se traduce en la expresión de un malestar. Por ello la relación triádica de docentes en formación-docentes en ejercicio-docentes formadores de docentes, instala una particular forma de comunicación de la que se espera emerjan experiencias de construcción de conocimiento y de sensibilidades que transformen y enriquezcan.

Dicho trío **son** una complejidad que hasta el momento no ha sido bien considerada, ni por las **políticas públicas**, ni por las de las instituciones mismas (escuelas-universidades), ni por quienes lo conforman. Este encuentro demanda que las comunidades se cuestionen sobre lo que se entiende por praxis educativa, pues si bien ésta tiene implícitas las actuaciones de los sujetos en pro del beneficio de un colectivo, dichas actuaciones tienen que ser reevaluadas, discutidas y puestas en común ante las comunidades que son a la vez los lugares desde donde se propician y materializan.

La LCC se ha planteado una forma de participar en estos procesos, desde la perspectiva de la colaboración ofreciendo modelos y pautas de trabajo con las comunidades que son necesarios en la compleja realidad de las instituciones. La línea se ha planteado reflexionar sobre el distanciamiento entre Universidad y escuela. **Este hecho que se evidencia en el carácter instrumentalizador que por cuenta de las políticas educativas ha adquirido la formación continua del docente y que a la vez ha generado un lugar argumentativo de fuerza que sustenta la necesidad de revisarnos como comunidad académica en el país.**

Así mismo, se revela la gran necesidad que tenemos los docentes de encontraros para hablar, no solo de nuestras experiencias en el aula, sino de nuestras inquietudes sobre lo que sabemos y enseñamos, sobre el desconocimiento o conocimiento que tenemos de las políticas que reglamentan nuestro día a día, de nuestra necesidad de aprender del que más sabe o de ayudar al profe más joven, es decir, evidencia la necesidad de recuperar el encuentro significativo con el otro donde ese otro es considerado como par y su saber es validado.

La praxis educativa no se agota en los esfuerzos que individualmente desarrollan los sujetos, por ello una práctica formativa no tiene sentido si no es explícita la participación del docente en ejercicio y los estudiantes a ser **intervenidos**. De igual modo, un proceso de investigación en el aula no puede ser desarrollado sin el debido acompañamiento del profesor formador de docentes, así como el estudiante de la Licenciatura no encontrará sentido a sus actuaciones si tanto unos como otros no logran acuerdos y procedimientos de trabajo conjunto que permitan el desarrollo de propuestas formativas. El saber del maestro es el resultado de un actuar en un circuito, en red, el cual para poder existir coherente y cohesivamente, requiere ser alimentado continuamente mediante el diálogo reflexivo, el debate y el encuentro pedagógico.

#### **4.2 La investigación formativa: metodologías y métodos**

Los seminarios de investigación de la LCC, se han propuesto construir un espacio de reflexión teórico-práctico que den paso a un proceso de **investigación formativa**, en el que se abordan temas como la concepción de ciencia, los paradigmas y revoluciones científicas, la metodología de la investigación, el diseño de la investigación, métodos e instrumentos de investigación educativa etc. Asimismo, **proyecta** profundizar en el diseño de herramientas para la recopilación y análisis de la información que se registre en el trabajo de intervención en aula. Se busca relacionar dichas herramientas con la **investigación por proyectos que es la estrategia metodológica** propuesta por la

LCC para establecer los criterios de selección de datos y la recolección de los mismos. De este modo, se espera lograr la elaboración de un problema de investigación que posibilite la construcción de categorías para el desarrollo de un trabajo en aula que converja en el trabajo monográfico de las docentes en formación.

Es importante señalar que más que utilizar o tomar prestado un enfoque o enfoques de investigación consolidados en el ámbito teórico de la metodología, lo que ha venido sucediendo con los seminarios de investigación -ligados a la práctica formativa- es que se viene construyendo colectivamente una manera particular de asumir la investigación, nacida de la manera como se concibe la práctica pedagógica en la Licenciatura y en la línea, y que esta construcción incorpora todos los elementos que van apareciendo en las discusiones, en las lecturas, en las planeaciones de actividades, en las confrontaciones con las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas, en la formulación de los problemas y preguntas de investigación y, desde luego, en la forma como se van almacenando, organizando, analizando, sistematizando y dando a conocer los resultados de las investigaciones de los estudiantes.

Dado el interés en concretar proyectos desde la pregunta por el lenguaje y la sensibilidad estética el seminario hará énfasis en temas del lenguaje, la literatura, la educación artística, la pedagogía de la lengua materna y el desarrollo de la creatividad. De igual forma, esta propuesta tiene en su base epistémica una conexión con perspectivas cualitativas de la investigación, en particular, el papel de la vida cotidiana en la constitución de los sujetos, la interacción y el tema de la subjetividad.

### **4.3 Proyecciones**

#### **La línea de profundización Lenguaje, creación y comunicación...**

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO GALEANO, Arturo. "Enseñar literatura: entre el asombro, la experiencia y la formación". En: Revista Internacional Magisterio, No. 57 (Julio-agosto de 2012), página 66.

BARBOSA A.M. (2002), *Arte Educación y reconstrucción social*, cuadernos de pedagogía # 312, Barcelona

CHALMERS F. Graeme. (2003), *Arte educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós

FERREIRO, Emilia (1997). *La Representación Del Lenguaje Y El Proceso De Alfabetización*.

En: *La alfabetización, Teoría y práctica*. Siglo XXI.

JEAN, George. (2003). "La lectura, lo real y lo imaginario"\* En: *El poder de Leer*. Josette Jolibert y Robert Gloton (Compiladores). Barcelona: Editorial Gedisa

PÉREZ ABRIL, Mauricio (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá; ICFES. M. E. N., 2003.

LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROBLEDO, Beatriz Helena (2005). *Rafael Pombo. La vida de un poeta*. Bogotá: Ediciones B

RODARI, Giani. (1997). *Gramática de la fantacía*. Barcelona: Columna

RODRÍGUEZ, María Helena (1999). *El desarrollo de la oralidad en la escuela*. En: *memorias del 5º. Congreso de lectura Fundalectura*. Bogotá: Fundalectura.

VENEGAS Alicia (2002) *Las artes plásticas en la educación y la estética infantil*. México, Paidós.

**ESTE DOCUMENTO TIENE DERECHOS DE AUTOR, PERTENECE A LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**2015**