

IMAGINARIOS SOCIALES DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Lesby del Pilar Ayala G.¹

Fecha de recepción: Febrero de 2008

Fecha de aceptación: Abril de 2008

Resumen

La investigación tuvo por objeto identificar los imaginarios sociales presentes en las docentes de preescolar acerca de la lectura y la escritura de la Escuela Normal Distrital María Montessori. Se utilizó un método cualitativo el cual permite describir e interpretar las significaciones que, desde un contexto natural (escuela), circulan en la realidad. La muestra, objeto de la investigación la constituyeron 17 maestras. Se diseñaron y aplicaron dos instrumentos: una entrevista informal conversacional y una entrevista estructurada con guía. Para describir los resultados se empleó un análisis basado en la categorización de la información de corte deductivo y posteriormente una sub-categorización, resultante del análisis inductivo de la misma. A manera de conclusiones se puede decir que los imaginarios de las docentes se circunscriben en tres grandes categorías: el enfoque pedagógico, la finalidad de la lectura y la escritura y los métodos con los que se aborda. Los imaginarios de las docentes son de carácter instituyente, institucionalizados e instituidos y no es posible ubicarlos en una sola categoría debido al carácter evanescente que envuelve el imaginario.

Palabras clave: imaginario, imaginario instituyente, imaginario instituido, imaginario institucionalizado, lectura y escritura

SOCIAL IMAGINATION OF THE TEACHERS ABOUT READING AND WRITING

Abstract

The research aimed to identify the social imagination in preschool teachers about reading and writing of Maria Montessori School District. We used a qualitative method which allows to describe and interpret the meanings that, from a natural context (school), move in reality. The sample under investigation comprised 17 teachers. Were designed and implemented two tools: a conversational and informal interview with a structured interview guide. To describe the results using an analysis based on the categorization of the cut and then a deductive sub-categorization resulting from the inductive analysis of the same. The article concludes that it can be imagined of the teachers are limited in three major categories: the pedagogical approach, the purpose of reading and writing and the methods by which it is addressed. The imaginary nature of the teachers are instituting, instituted and institutionalized and can not be placed in a single category due to the evanescent nature that involves the imagination.

Key words: imagination, imaginary instituting, instituted imaginary, imaginary institutionalized, reading and writing

¹ Licenciada en Preescolar y básica Primaria de la Institución Universitaria Iberoamericana. Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Docente investigadora del Grupo Procesos Comunicativos en el Ámbito Educativo de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

INTRODUCCIÓN

Aproximarse a los imaginarios sociales que tienen las docentes de Preescolar respecto de la lectura y la escritura responde al interés de identificar aquellos imaginarios que rondan las visiones de los maestros (a) en el aula de clase y que representan el discurso pedagógico en el quehacer cotidiano. Este proyecto de investigación se ubica en el área del lenguaje y la comunicación y busca ser un aporte a la línea de investigación en didácticas del lenguaje y competencias comunicativas del programa de educación de la Institución Universitaria Iberoamericana.

El objetivo general de la investigación fue determinar cuáles son los imaginarios sociales que tienen las docentes de preescolar acerca de la lectura y la escritura en la institución educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Los objetivos específicos pretendieron:

- a) Identificar las características de los imaginarios sociales Instituidos, institucionalizados e instituyentes de los docentes de preescolar en relación con la lectura y la escritura de la Institución Educativa mencionada y,
- b) promover el análisis y la reflexión en torno a los resultados de los imaginarios sociales buscando la transformación de la escuela.

Presentaré, en primera instancia, los marcos conceptuales que orientan la investigación para luego presentar la propuesta metodológica con la cual se abordó dicho trabajo.

Para efectos de este estudio se retomará la noción de imaginario desde la perspectiva de imaginarios sociales propone Castoriadis (1991) y que se define como aquellas creaciones que nos permiten percibir como real lo que cada sistema social construye. Y según Rosas (2005) esto es visto "Como ese conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran comportamientos, imágenes, actitudes y sentimientos que movilizan acciones" (p. 8).

El concepto de imaginario social se constituye así en un acto de opinión, de reflexión individualizado hecho realidad bajo el consenso de lo colectivo que pasa a convertirse en simbólico y resignificado de los pensamientos para ubicarlo en instancias razonables. Según Pintos (1996) "los imaginarios sociales son constructores de orden social" (p.1) y hacen visible la invisibilidad social respecto de las miradas de mundo de los individuos e inciden en la manera como configuran sus prácticas y direccionan su vida.

Para Castoriadis (1991), lo imaginario tiene un significado, no es copia de algo, sino la creación inagotable e indefinida de figuras, caracteres y representaciones, que actúan y cobran sentido. A su vez caracteriza el imaginario desde dos dimensiones: el imaginario radical que se refiere a la intención de hacer aparecer como imagen algo que no lo es y el imaginario efectivo que son las ideas e instituciones establecidas por una sociedad.

Así mismo, argumenta que lo imaginario no tiene una forma definida y que intentar hacerlo sería un contrasentido, este es el principio de los axiomas. Lo imaginario es a su vez instituyente e instituido, por lo cual se hace inadmisibles tratar de precisarlo desde una de ellas y por ello nos vemos avocados a encontrar respuestas variadas y diferentes.

De acuerdo con lo anterior, dice Durand (2000), esto hace pensar que definir lo imaginario aún es vago pues tiene muchos cuestionamientos que requieren de ser aclarados, además reconoce que hoy en día los imaginarios ocupan un lugar importante en la investigación para las ciencias sociales y educativas.

Según Rosas (2005) a partir de Castoriadis y otros los imaginarios sociales se establecen desde tres miradas:

- 1) "aquella que da cuenta de significados aceptados y asumidos sin discusión, muchos de ellos apoyados en la fuerza de la costumbre. Este es denominado imaginarios instituidos;

- 2) Aquellos imaginarios que se materializan o incorporan en las instituciones a partir de las normas y costumbres, de las experiencias racionales y se cristalizan en consensos políticos dentro del contexto de los derechos y las leyes, llamado imaginarios institucionalizados y, por último, 3) esas otras significaciones que irrumpen, confrontan y movilizan lo socialmente establecido para instaurar nuevas percepciones, Castoriadis lo señala como imaginario radical instituyente" (p. 4).

En este orden de ideas, se establece que los imaginarios instituidos, se refieren a aquellas construcciones sociales y simbólicas atribuidas por los ethos y representados en normas; en otras palabras, los imaginarios instituidos se refieren a las cuestiones sociales en el orden de la constitucionalidad, creadas por el ser humano y producto de su ámbito histórico-social que tienen la característica de superar lo subjetivo para involucrarse dentro de una urdimbre objetivada, es esta una red que encarna lo funcional y lo imaginario.

Este tipo de imaginarios son fundamentales en una sociedad pues de alguna manera la regulan y la hacen existente en sí misma. No habría sociedad sin ley. Castoriadis (2000) "el nomos la ley tiene siempre estas dos caras: es siempre la institución / convención de una sociedad determinada; es al mismo tiempo, el requisito trans-histórico para que haya sociedad. Por ejemplo, "el lenguaje: no hay sociedad sin lenguaje, o el individuo: no hay sociedad que no instituya algún tipo de individuo" (p.122).

En segunda instancia está lo Institucionalizado, es algo que se vuelve habitual o tipificado por los diferentes individuos que constituyen la sociedad. En términos de Berger y Luckman (2003 citado por Rosas (2005) las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. De esta manera en las prácticas educativas, por

ejemplo, se observa una postura educativa institucionalizada. Esta nos remite a observar la coherencia que existe por ejemplo entre el PEI de un colegio y las actuaciones de los diferentes actores educativos. En conclusión, lo institucionalizado es aquel imaginario que ronda un mundo social desde diferentes órdenes como el axiológico y las posturas de vida que orientan y organizan un comportamiento.

Otra característica, mencionada por Rosas (2005) respecto del imaginario institucionalizado, tiene que ver el carácter histórico y las reglas de control que permiten su reproducción. Es decir, un imaginario se vuelve cotidiano si previamente se ha comprendido el proceso histórico del surgimiento así como sus maneras de actuar consensualmente. En el ámbito educativo este comportamiento se corrobora en la manera como las instituciones educativas conciben sus currículos desde cada uno de los elementos que lo constituyen: misión, visión, metas, contenidos de las áreas, la estética relacional entre los actores educativos, entre otros.

Y en tercer lugar está el imaginario instituyente, puede decirse que es el imaginario central, esto sin querer decir que los otros imaginarios sean secundarios, la verdad, es que en este asunto es necesario el alimento entre uno y otro. De manera que hay que mirarlos de forma conjunta, además este tipo de imaginario nunca podrá ser explicitado por sí mismo porque para ser explicitado debe convertirse en imaginario instituido y quizás institucionalizado pero existe la posibilidad que una parte quede oculta y es el imaginario de la *phyque*, es la idea reveladora, es el espacio en donde se cuecen las ideas, la reflexión, el cambio. Es la base de un universo de sentido, un orden social en donde las ideas son creadas e instituidas. En ese tránsito se da a lugar a la autonomía y al terminar esa ruta se convierten en heteronomía y muchas veces en sujeción al ser colectivizado.

Por otra parte, se considera que la lectura y la escritura son prácticas sociales y en este sentido para el nivel de preescolar ellas se constituyen en una necesidad, si se quiere formar un sujeto

preparado para las condiciones de vida en permanente cambio. Es decir, con capacidad para participar activamente en la construcción de su propia individualidad y hacer arte y parte de la colectividad del grupo social al que pertenece.

De esta manera, la lectura y la escritura miradas desde el aspecto macro del lenguaje, se constituyen en un iceberg de trabajo de la pedagogía, y más allá de este, en la dimensión que requiere el ser humano para desarrollar su condición social, política y cultural. En este orden de ideas, leer y escribir van mucho más allá, de la adquisición de un código y su decodificación, de la comprensión de un texto; es un proceso mucho más complejo en el que también, según la Alcaldía mayor de Bogotá (2007), es necesario leer los gestos, las imágenes, los códigos, el contexto, los espacios en los que habitamos con los otros. Es decir, leer lenguajes distintos.

En relación a lo anterior, Pontes, Tiepolo, Comin, Glodis, y Gregolin (1996) se refieren a que el concepto de alfabetizar debe superar las barreras de lo tradicional y considerarse con mayor amplitud, es decir, que se debe considerar: "el lenguaje en toda su dimensión significativa, lo que sólo es posible si este entiende en su dimensión discursiva, es decir que su uso efectivo haga caso de los interlocutores y la situación de producción del lenguaje" (p. 69).

En este orden de ideas, a la escuela le corresponde enseñar la diversidad del lenguaje que circunda lo cotidiano y lo común, las historias de vida, los sucesos que rodean el entorno y hasta lo científico.

Dado lo anterior y según Pontes, et al. (1996) "la alfabetización es un trabajo de dominio del lenguaje en efectivo uso y no solamente como dominio de un código, leer no debe ser simplemente decodificar. El alumno debe ser introducido en el mundo de la escritura, a través de la lectura, rebasando la superficie del texto, haciendo reflexiones que vayan más allá del simple reconocimiento y de la simple repetición" (p. 71).

Estas condiciones, como lo dice Angarita, Barbosa, Cifuentes, Lozano, Nieto, Sánchez et al. (2002), requieren de un maestro que tenga en cuenta unas premisas muy bien fundamentadas: privilegiar la oralidad y la escucha como punto de partida para leer y escribir, a entender la lectura y la escritura como un proceso social que viene desde antes de insertarse el niño en la escuela, a entender que leer es construir sentido a lo gráfico (icónico y no icónico) y escribir es producir sentido, a vislumbrar que el proceso metodológico debe centrarse en las necesidades del niño y no del maestro, y a encontrar las rutas y medios pedagógicos que minimicen las tensiones del niño en el proceso mismo del aprendizaje.

Por otro lado leer significa, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2007), asumir un criterio frente a la información que circula en los medios de comunicación, lograr comprender pero también reflexionar y concluir a partir de su individualidad, es decir, ser capaz de leer no solamente el texto desde lo explícito sino desde lo implícito de sus planteamientos.

En este sentido escribir, no es sólo transcribir sino organizar las propias ideas, en otras palabras "...es producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación" (p.27), es por ello que el docente de preescolar ha de identificarse con un sistema formativo que desborde lo meramente instituido e institucionalizado; debe acudir además a los imaginarios instituyentes que pueden surgir para comprender el mundo en el que viven los niños en este periodo inicial de formación.

Según Morales (s.f.), los docentes han construido imaginarios sociales en torno a la lectura y la escritura a través de las experiencias adquiridas en instituciones como: la familia y la escuela, en su práctica como lector o escritor, como resultado de su formación profesional y por último de la cosmovisión o concepción de mundo.

Producto de esos imaginarios sociales que han rodeado a los docentes, en especial a los de pre-

escolar, se posiciona un saber y un quehacer pedagógico en el aula de clase, y el acercamiento a la lectura y la escritura obviamente es atravesada por ellos.

Al respecto Ferreiro & Gómez (1982) mencionan dos dimensiones adicionales de la lectura y la escritura con un reconocimiento importante entre la comunidad pedagógica: la lectura y la escritura como proceso lingüístico y estas como proceso social el cual tiene un espacio o contexto organizado con fines sociales y personales. Al referir estos dos aspectos se debe pensar entonces que hay pluralidad de modos de comunicación y de construcción de relaciones sociales.

Al igual, Negret (2008) afirma que la escritura en la "actualidad" es un lenguaje que hace parte de la cultura contemporánea, que no es la mera transcripción gráfica de lo oral, sino que es un lenguaje con funciones y estructuras propias y específicas, y que tal como se observa en la ciencia y en la literatura es, desde su origen, la palabra escrita. De esta manera los textos escritos no son el conjunto de palabras sino una armonía de sentido, son cultura, son manifestaciones particulares de sentimientos y emociones, que se inician en los niños desde muy temprana edad como una segunda lengua.

En este orden de ideas, los lineamientos curriculares (1998 citados por Betancourt 2002), plantean que: "En el trabajo pedagógico sobre el lenguaje, la significación es el eje orientador: Hablamos de significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de sentido a los signos; esta dimensión tiene que ver con los procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. Fortalecer la significación supone un trabajo sobre el desarrollo de competencias y habilidades básicas del lenguaje, esa es la tarea de la escuela" (p. 30).

Además de la finalidad de la lectura y la escritura en el ámbito escolar del preescolar, es necesario

aclarar que el docente, mediado por su formación profesional, se circunscribe a otras tensiones de carácter procesal para lograr ese acercamiento del estudiante al código escrito y a la comprensión del mismo. Estamos remitiéndonos así al problema del modelo pedagógico y a las estrategias que va a utilizar para lograr esa mediación entre el niño y el acercamiento a la lectura y la escritura.

En algunos casos los docentes tienden a olvidar que las escuelas no son el único contexto de aprendizaje, se concentran en determinados tipos de lectura y escritura (decodificar o codificar), así como también en desarrollar habilidades y destrezas para la competencia comunicativa, olvidando el papel que deben desempeñar como "agente de la cultura" y aún menos se concentran en el acercamiento que hacen los estudiantes como parte de la "lógica de su vida".

Esto significa que los docentes manejan imaginarios sociales que determinan la manera como ejercen su práctica pedagógica, según Morales (s.f.) las concepciones de los maestros de preescolar frente al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura circulan en torno a posturas tradicionales y constructivistas.

Desde la mirada tradicional se plantea que el maestro visualiza el aprendizaje como un proceso de asociacionismo entre variables, subordinado a la relación maestro-estudiante exclusivamente, el aporte del estudiante es meramente su desarrollo madurativo, la escritura y la lectura es sólo codificación y descodificación y se presentan en su orden una primero que la otra, las competencias en el lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) son aisladas unas de otras.

Al respecto Angarita, et al (2002) dice que el enseñar a leer y a escribir pasa a ser una actividad repetitiva y mecánica, circulan en los ambientes escolares los imaginarios de infancia en torno a que los niños no están preparados y se parte de cero, lo fundamental en este proceso es el método, que el conocimiento es lineal maestro-alumno, el interés es externo, el proceso enseñanza-

aprendizaje tiende a disociar el verdadero sentido del texto en el proyecto de vida del niño.

Otros docentes conciben este proceso desde una perspectiva constructivista, es decir, asumen que el niño viene con unos preconceptos, con una competencia y unas vivencias que hay que aprovechar para avanzar, que el maestro es un mediador, y que es importante promover experiencias significativas para que el niño encuentre sentido a lo que aprende.

Sea cual sea la postura metodológica de los docentes, la meta del aprendizaje de la lectura y la escritura no es alfabetizar niños, y como se mencionaba en párrafos anteriores, la idea es orientar hacia la construcción de significado, en donde se tejen imaginarios instituidos e instituyentes que bien reflexionados no desdibujarán una mirada de la lectura y la escritura acorde con la sociedad de hoy.

Finalmente y en palabras de Negret (2008) las siguientes reflexiones pueden constituirse en materia prima para construir imaginarios (p. 13).

“Escribir no es codificar y enseñar a escribir no es tampoco enseñar el código alfabético. Aprender a escribir es aprender a usar la escritura como un lenguaje cultural”.

“Un individuo alfabetizado, no está preparado para usar la escritura con las demandas que la escuela y el mundo laboral complejo requieren. Por eso nuestra meta no es alfabetizar, sino formar escritores para la escuela y para la vida”.

“Todos pueden escribir y pueden aprender como se aprende a hablar o a correr: de manera fluida, natural y con propósitos claros.”

“El asunto importante no es sobre el qué escribir, sino cuándo, para qué y para quién. Escribir siempre con sentido: es decir, con un destinatario y una función claras.”

“Mientras escriben con sentido y de diversas maneras, la gramática evoluciona poco a

poco, y facilitar ese proceso es una de nuestras metas.”

Cabe preguntarse entonces ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñarlo?, ¿cómo enseñarlo?, ¿con qué enseñarlo? y, ¿se cumplió o se está cumpliendo el objetivo? Porque estos son los elementos que usualmente el maestro se interroga y develan la realidad de la concepción pedagógica con la que guía su quehacer. Desde este punto de vista, un modelo pedagógico es una manera particular de interpretar la manera como el hombre conoce la realidad y la manera como accede a ella, es decir que el problema fundamental de la educación yace en el tipo de hombre y de sociedad que quiere formar. Según Flórez (2005) “Un modelo pedagógico es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría” (p. 175).

Por otra parte, las teorías resultan ser fundamentales en la toma de decisiones frente a qué concepción de hombre se quiere formar, según Zubiría (s.f.) una perspectiva socio-antropológica circula la formación integral del ser humano, no es posible pensar en el desarrollo integral de un sujeto sino se tiene en cuenta una teoría psicológica que explique cómo se aprende, qué características de personalidad atraviesan el conocer; la presencia de una teoría sociológica que explique como se dan las relaciones entre los sujetos, una teoría antropológica que decante la existencia del individuo en un ethos particular; ellas entonces se convierten en modelos pedagógicos al contribuir a solucionar los problemas y las preguntas axiológicas que surgen en torno al individuo; la educación entonces aborda directamente a la cultura por que formar hombres implica generar respuestas educativas hacia la construcción de sentimientos, convicciones, valores y pensamientos.

A lo largo del proceso pedagógico se han construido diversas clasificaciones acerca de los modelos pedagógicos, ello depende de la perspectiva desde la que se mire el principio de realidad, según Flórez (2005) una aproximación a la clasificación de los modelos en el siglo XX es la siguiente: 1) el

modelo pedagógico tradicional, 2) el modelo pedagógico romántico (experiencial o naturalista, 3) modelo pedagógico conductista y, 4) el modelo cognitivo o constructivista.

El primero, el modelo pedagógico tradicional, según Zubiria (s.f.), tienen como paradigma la idea de que "el niño es una tábula rasa, sobre la que se va imprimiendo desde el exterior saberes específicos" (p. 54), la escuela tiene entonces la función de orientar esa transmisión de manera secuencial, por tanto el maestro asume un quehacer magistral, vertical con el estudiante y dador de contenidos y el estudiante por su parte será un receptor pasivo que se limitará a recitar informaciones y a acatar normas; los contenidos estarán constituidos por las normas y disciplinas aceptadas por la sociedad, en cuanto a los métodos y recursos se utilizarán el discurso oral (magistral) y ayudas educativas como listados y/o recopilaciones de información científica.

El modelo pedagógico romántico, por su parte, sostiene, según Flórez (2005), "que el contenido más importante del desarrollo del niño es el que procede de su interior" (p. 180), por ello se puede observar que en este modelo el niño es el principal motor de la formación, la escuela, por lo tanto, es un espacio flexible en donde el niño puede desarrollar su autenticidad, espontaneidad y libertad, de ahí que el maestro será un facilitador de la libertad y la construcción del conocimiento, no habrá imposición, ni contenidos rígidos, ni secuencias en los contenidos, el método será de continua exploración de lo natural y se utilizarán como medios didácticos los útiles para la infancia como aquellos que se puedan manipular, experimentar, etc.

En tercer lugar aparece el modelo pedagógico conductista llamado por Flórez (1997) el transmisionismo conductista, este surge con la historia política del momento y su máxima es fijar y controlar el cumplimiento de objetivos. Se trata de transmitir de manera parcializada unos saberes que responden a las necesidades de producción a todo nivel, en este sentido a la

escuela por tanto le corresponde gestar procesos y procedimientos tendientes a tecnificar la educación de modo eficiente y objetiva a través de comportamientos medibles y registrables. Al maestro, por su parte, le compete organizar el contenido de los aprendizajes en términos de objetivos y evaluar los rendimientos del aprendiz, se utilizaban métodos para garantizar el desarrollo de destrezas operativas, se utilizaban como recursos los textos impresos preferencialmente, las guías y talleres de trabajo con objetivos muy puntuales.

Finalmente estaba el modelo cognitivo o constructivista; este se enmarca dentro un paradigma en el que según Zubiria (s.f.), el estudiante tiene la posibilidad de construir y reconstruir un saber, se parte de la idea que el estudiante tiene unos pre-saberes y es a partir de ellos que se comienza la construcción de saberes teniendo en cuenta el desarrollo biológico en el que se encuentren. La escuela, por su parte, se dispone a facilitar la construcción de esos saberes dejando que la problemática cotidiana transversalizo la vida escolar, el maestro se constituye en un mediador, facilitador de experiencias y el estudiante desarrollará su actividad cognitiva en completa libertad y relación con su medio. Los contenidos y las secuencias de los mismos girarán en torno a las necesidades que planteen los estudiantes en relación con su entorno, con la realidad, con los objetos, con las situaciones; el método de este modelo circula entre lo inductivo-deductivo o viceversa, la investigación, la resolución de problemas entre otros, los recursos didácticos son los proporcionados por el entorno y el lenguaje y la imagen se utilizan como medios de comunicación del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior podemos ver que una de las mayores metas en la educación inicial es desarrollar las competencias comunicativas como elemento primordial para la convivencia sana y feliz porque es allí donde el niño y la niña comienzan a compartir con otros, a disentir del otro, ha establecer las normas y pautas de interacción, en otras palabras, a posicionarse como individuos sociales.

La lectura y la escritura se constituyen entonces en una de las principales fuentes de conocimiento, interacción y goce, según el MEN (s.f) habla de cómo la comunicación que se establece a través del lenguaje tiene una esencia social y muchas de sus manifestaciones entre ellas la lengua (escrita y oral) se constituyen en herramientas que posibilitan las relaciones interpersonales, base de la vida en sociedad.

Otra de las finalidades, mencionadas por el MEN y que se le suman a la importancia de la lectura y la escritura en el nivel inicial tiene que ver con las posibilidades que estas ofrecen para acercarse al conocimiento: "la formación en lenguaje debe ofrecer herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos que sean inteligibles y sustentados independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido" (p. 22).

Dado lo anterior, a los docentes de preescolar les corresponde establecer condiciones para que los niños y las niñas creen y estructuren ideas representativas de su cotidianidad con el fin de acercarse al conocimiento que el contexto le proporciona como la información que circula desde diferentes medios o sistemas de comunicación escrita, oral, gestual, entre otras, de ahí que la lectura y la escritura no solamente son una forma de expresar sino que también son espacios de donde provienen significaciones de la realidad.

Así mismo, la lectura y la escritura entre otras, son herramientas de comunicación que los individuos han utilizado para dar a conocer a otros sus sentimientos, emociones e ideas; en el preescolar particularmente el uso de signos y símbolos remite al niño a entender que hay una manera particular de socializarse con el otro y de establecer lazos de comunicación con las personas. En palabras del MEN (2008), se lee para informarnos de lo que sucede a nuestro alrededor, también para establecer relaciones de comunicación: los correos electrónicos, las cartas, el diario,

el discurso, la pintura entre otros, son algunos ejemplos de las prácticas que permiten la expresión de sentimientos e ideas.

El uso de la lectura y la escritura se constituyen, de esta manera, en prácticas de goce y placer pues ellas se relacionan con el legado cultural, con la fantasía, con el imaginario, con la incertidumbre, con lo desconocido, en otras palabras con ese mundo simbólico y mágico, pero el goce requiere de trabajo intencionado y como dice el MEN (2007), "es claro que el gusto se forma, no es algo natural, ni espontáneo, requiere un trabajo intencionado de parte de la familia, de la escuela y de las demás instancias relacionadas con el tema" (p. 33). En palabras más amplias, el mundo de la lectura y la escritura beneficia al niño y a la niña no solamente en la dimensión cognitiva sino en todas las dimensiones del ser humano incluida la estética relacional.

MÉTODO

La presente investigación fue de tipo descriptivo, puesto que a partir de ella se pretendió describir la información acerca de los imaginarios sociales que tenían los docentes de preescolar en relación con la lectura y la escritura. De ahí, que se trató de identificar los imaginarios sociales: instituidos, institucionalizados e instituyentes que circundaban la mirada de la lectura y la escritura de los docentes de preescolar en esos primeros años de escolaridad.

La investigación se abordó desde el método etnográfico, el cual permitió llevar un ordenamiento guiado desde los participantes y describió e interpretó las significaciones y las prácticas que desde un contexto natural (escuela) circulaban en la realidad.

La muestra utilizada en esta investigación la constituyeron 17 maestras de preescolar de la jornada mañana y tarde, sus edades oscilaban entre los 25 y 55 años y tenían niveles de formación profesional pedagógica y algunas estudios de postgrado.

Se diseñaron 2 instrumentos de enfoque cualitativo. El primer instrumento utilizado fue "la entrevista informal conversacional", Bonilla & Rodríguez (1995) en la cual se exploró el asunto ampliamente, sin utilizar ninguna guía que delimite el proceso. Este instrumento permitió obtener una información que captó el margen de variabilidad en la información que reportaban las personas. Generalmente se utilizó al comienzo de una investigación porque esta permitió el acercamiento a la población objeto de estudio y cuando se requirió ayudó a "explorar de manera general el lenguaje y comportamiento del grupo con el fin de diseñar entrevistas más estandarizadas" (pp. 95-96).

El segundo instrumento utilizado fue la entrevista estructurada con una guía, ella ofreció y garantizó el cumplimiento de los objetivos propuestos, en tanto el investigador definió los tópicos que orientarían la entrevista y los cuales se abordaron con todas las personas de la misma manera, aunque podían modificarse de manera creativa y conveniente. Esta garantizó que en el proceso de recolección se diera mayor sistematicidad y, por ende, un acercamiento a la interpretación de los datos de manera más objetiva.

En la primera fase se consideró la construcción del guión para la actividad de la entrevista informal conversacional, así como la ejecución de la misma, de donde surgieron las preguntas que iban a plantearse en la entrevista estructurada con guía, mediante la construcción de unas categorías de análisis que permitieran diseñar un guión de preguntas previamente validadas por expertos.

En este orden de ideas, se llevó a cabo la primera fase con el siguiente procedimiento: Planeación de la entrevista informal conversacional, planteamiento de la pregunta que apuntó a recoger la información sobre las opiniones de las docentes en torno al tema de la lectura y escritura en preescolar y el cual tuvo en cuenta el objetivo de la investigación y posibilitó la libre expresión sobre el tema. Para ello se hizo una pregunta de carácter abierto en la cual el entrevistador asumió sus propias categorías en las respuestas.

Luego se seleccionó de la muestra un grupo de 6 maestras al azar, para que respondieran a la entrevista informal conversacional. Se convocó a dicha actividad, se inició con la presentación del investigador y la explicación pertinente acerca del objetivo de la misma, los temas a tratar, la utilización de dicha información, la confidencialidad y las razones por las cuales se requería grabar la entrevista.

Luego de realizar la entrevista informal conversacional se comenzó la organización de los datos, y, como primer paso, se hizo la transcripción detallada de la entrevista y a partir de la cual se inició la etapa de la codificación y categorización inductiva. Según Bonilla, Rodríguez, P (1995) la categorización "reduce el volumen de datos, ordenándolos en torno a patrones de respuesta que reflejen los principales parámetros culturales que estructuran el conocimiento del grupo estudiado" (p. 113).

La categorización se llevó a cabo de dos maneras: una en la que las variables están ya preestablecidas y las cuales se desprendieron de la hipótesis de la investigación, y la otra consistió en que se extraían las variables de la información obtenida y con base en los insumos que aportaban los sujetos de la investigación. A este respecto sugieren los autores que es conveniente integrar las dos maneras, es decir, establecer unas categorías tentativas apoyadas obviamente en el marco de referencia, en el problema o los temas claves del estudio y luego revisar el material para extraer de allí las categorías que resultan de dicho análisis.

Siguiendo estas sugerencias, para la presente investigación se hizo una lectura juiciosa de cada una de las entrevistas, se clasificaron y establecieron las categorías a partir de algunos elementos conceptuales macro que se plantean en el problema de investigación y también estrechamente relacionadas con el discurso de las profesoras en su intervención en la entrevista informal conversacional. Esta creación de categorías se hizo identificando elementos comunes en los discursos de

las docentes, creando subconjuntos y cuidando la pertenencia absoluta a cada uno de los elementos, para posteriormente construir un concepto de cada categoría.

La tercera fase consistió en manejar los datos y analizar la información para emitir los correspondientes resultados y conclusiones.

Para iniciar esta fase se utilizaron en primera instancia las categorías planteadas inicialmente y las cuáles se derivaron de la entrevista informal a la población objeto de estudio y de la teoría conceptual que soportó dicha investigación.

Seguidamente, se clasificó y agrupó la información obtenida en la entrevista formal o estructurada con guía en las tres categorías iniciales, procediéndose de manera deductiva, sin embargo, a medida que se fue depurando la información contenida se hizo necesario desglosar aún más la información que emergía de los datos, constituyéndose unas subcategorías.

Posteriormente, se inició la tarea de reelaboración de los datos, seleccionando las respuestas recurrentes para dar inicio a la descripción de los imaginarios de las docentes en cada categoría. Cabe aclarar que aquellas respuestas no tan recurrentes en el discurso de las docentes fueron también tenidas en cuenta, dado que ellas forman parte del universo de imaginarios que aquí se pretenden identificar.

En la descripción de dichos imaginarios se utilizaron algunos recursos que sugieren Bonilla & Rodríguez (1995) para realizar esta tarea de manera ordenada, en este caso se diseñan taxonomías para la categorías.

Una vez descritos los datos se procedió a interpretar los datos utilizando algunas de las sugerencias que plantean Bonilla & Rodríguez (1995) como fueron: "a) descripción de los hallazgos aislados; b) identificación de relaciones entre variables; c) formulaciones de relaciones tentativas entre los fenómenos; d) revisión de los datos en

búsqueda de evidencias, que corroboren o inváliden los supuestos que guían el trabajo; e) formulación de explicaciones sobre el fenómeno y f) identificación de esquemas teóricos más amplios que contextualicen el patrón cultural identificado" (p. 149).

RESULTADOS

En relación con la primera categoría emergente denominada Posturas teóricas de los profesores de preescolar en relación con la lectura y la escritura, se encontró que los imaginarios de las maestras frente a la pregunta ¿cuál es su opinión acerca de los enfoques pedagógicos que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar? fue abordada de manera variada, es decir, haciendo alusión a la meta de formación, aquello que se espera del niño (a), a las características de sus estudiantes en cuanto a desarrollo y secuenciación del mismo, también se refirieron a la descripción de la estrategia pedagógica utilizada para impulsar el proceso, a mencionar a algún autor en particular para fortalecer su argumentación en relación con la estrategia pedagógica y otra serie de aspectos que se entretajeron al interior de esta categoría (Ver figura 1).

Para la categoría emergente 2 denominada finalidad de la lectura y la escritura en el ámbito social y cultural; se pudo visibilizar que las maestras manifestaban imaginarios en torno a tres aspectos fundamentales los cuales formaron las siguientes sub-categorías (Ver figura 2).

En este orden de ideas, se advierte que la finalidad de la lectura y la escritura ronda en torno a lo que significa para el ser humano la comunicación, en donde se dan múltiples procesos que tienen que ver con lo individual, con lo social, con lo cultural, es decir, que para las docentes la lectura y la escritura se constituyen en elementos que coadyudan en la construcción de la estética relacional del niño y porque a través de ellas el niño se construye a sí mismo, aprende a relacionarse con el otro y con el mundo que le rodea.

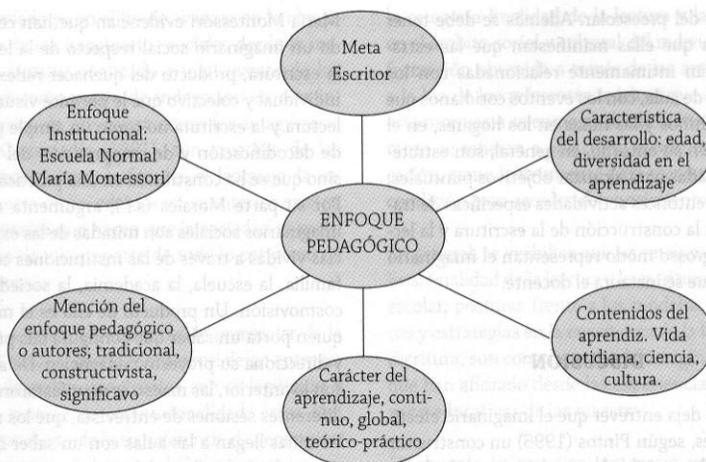


FIGURA 1. Categoría y subcategorías emergentes de las posturas frente al enfoque pedagógico.

FUENTE: Construcción de la autora.

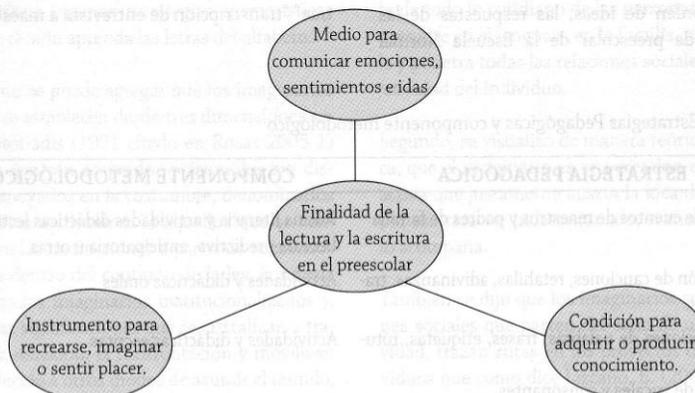


FIGURA 2. Categoría y subcategorías emergentes frente a la finalidad de la lectura y la escritura en el preescolar.

FUENTE: Construcción de la autora.

Y la última categoría emergente denominada proceso metodológico desde la enseñabilidad de la lectura y la escritura.

Ahora bien, en relación al proceso metodológico desde la lectura y la escritura, se denota claridad sobre las estrategias que utilizan las maestras y su vinculación con ejes transversales del plan

curricular del preescolar. Además se debe tener en cuenta que ellas manifiestan que las estrategias están íntimamente relacionadas con los proyectos de aula, con los eventos cotidianos que viven los niños y las niñas en los hogares, en el colegio o en su entorno, en general, son estrategias diseñadas para alcanzar objetivos puntuales. Estas son entonces actividades específicas de trabajo hacia la construcción de la escritura y la lectura que grosso modo representan el imaginario desde el que se instaura el docente.

DISCUSIÓN

El estudio deja entrever que el imaginario efectivamente es, según Pintos (1996) un constructor social que hace visible la mirada del mundo de los individuos; es un acto de reflexión individualizada bajo el abrigo de la construcción colectiva que se hace objetiva en los discursos y las acciones.

En este orden de ideas, las respuestas de las maestras de preescolar de la Escuela Normal

María Montessori evidencian que han construido un imaginario social respecto de la lectura y la escritura, producto del quehacer reflexionado individual y colectivo que le permite visualizar la lectura y la escritura no como un simple proceso de decodificación y de comprensión del código, sino que se ha constituido en una práctica social. Por su parte Morales (s.f.), argumenta que los imaginarios sociales son miradas de las experiencias vividas a través de las instituciones como: la familia, la escuela, la academia, la sociedad y la cosmovisión. Un producto de ello es el maestro, quien porta un saber que configura sus prácticas y direcciona su proyecto pedagógico. De acuerdo con lo anterior, las maestras manifestaron, en las diferentes sesiones de entrevista, que los niños y las niñas llegan a las aulas con un saber que obtienen de su familia y del entorno y este se debe tener en cuenta a la hora de planear un trabajo pedagógico. Por ejemplo: "el niño ya trae sus garabatos de casa y el profesor, su mamá o quien esté a cargo debe respetar ese nivel que el niño ya trae" "transcripción de entrevista a maestras.

TABLA 1. Estrategias Pedagógicas y componente metodológico

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	COMPONENTE METODOLÓGICO
Lectura de cuentos de maestros y padres de familia	Rutina literaria y actividades didácticas lectoras. Lectura predictiva, anticipatoria u otras.
Entonación de canciones, retahílas, adivinanzas, trabalenguas.	Actividades y didácticas orales
Transcripciones de palabras, frases, etiquetas, rótulos.	Actividades y didácticas escritas
Escritura de vocales y consonantes	
Narraciones de situaciones cotidianas, producción de textos icónicos y no icónicos como: escritura de recetas, cartas, tarjetas de invitación, cuentos creados por ellos mismos. Dibujos de salidas pedagógicas o eventos significativos en su vida cotidiana como: día del niño, salidas a parques temáticos, paseos familiares, entre otros.	Situaciones significativas
Ejercicios motrices finos y gruesos como: saltar lazos, caminar, rasgar, colorear, recortar, entre otros	Articulación de otras dimensiones con la dimensión comunicativa (plan curricular)

Por otro lado y con el fin de avanzar en la identificación de los imaginarios sociales desde lo instituido, institucionalizado e instituyente de los docentes como punto de indagación en esta investigación, se observará como los imaginarios según Castoriadis (1991), son creación de las instituciones como la familia, el lenguaje, la escuela, entre otros, además en su interior existen significancias que hacen que la sociedad se mantenga unida y haga parte de todo lo cotidiano de las personas.

En este sentido, las maestras de preescolar de la Escuela Normal María Montessori dejan entrever en sus discursos imaginarios que se legitiman y cobran sentido de institucionalidad; estos han sido el producto de la transferencia de generación en generación, de lecturas de las prácticas en sus momentos como estudiantes y que hoy en día aún cobran sentido, tanto que se han habitualizado y, en muchos casos, sirven como punto de referencia. Por ejemplo cuando verbalizan que es importante utilizar algunas estrategias memorísticas para que el niño aprenda las letras del alfabeto.

Así mismo se puede agregar que los imaginarios sociales se establecen desde tres dimensiones según Castoriadis (1991 citado en Rosas 2005 1) aquellos que son aceptados y asumidos sin discusión, apoyados en la costumbre, denominados imaginarios instituidos; 2) aquellos que se solidifican en las instituciones a partir de consensos políticos dentro del contexto de la ley, la norma etc. llamados imaginarios institucionalizados y, esas otras significaciones que se cristalizan a través de la reflexión, la confrontación y movilizan lo establecido a otros modos de asumir el mundo, llamado instituyente.

De acuerdo con lo anterior, se observa en los resultados que las maestras han construido imaginarios que se caracterizan por portar una doble dimensión Instituida e instituyente y ha sido completamente imposible, por lo menos en esta investigación, sostener la idea de que un imaginario procede de una sola institución. Además llama la atención al respecto que por ejemplo en

la categoría finalidad de la lectura y la escritura en el ámbito social y cultural del individuo, la información obtenida a través de las entrevistas y a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta propuesta se enmarca desde lo instituido, en tanto se refieren a ella como medio de comunicación, como instrumento para recrearse y como condición para acceder al conocimiento.

En general, se visibiliza que las categorías de análisis: finalidad de la lectura y la escritura en el preescolar, posturas frente a los modelos pedagógicos y estrategias en la enseñanza de la lectura y la escritura, son componentes del imaginario social que han aflorado desde las experiencias formativas y educativas de las maestras.

Finalmente la investigación arrojó importantes conclusiones desde lo teórico y lo analítico con respecto a los imaginarios.

Primero, se observó que lo imaginario hace parte de todo lo cotidiano de las personas pues esta presente en el lenguaje, en la familia, en la escuela y penetra todas las relaciones sociales y la subjetividad del individuo.

Segundo, se visualizó de manera teórica y práctica, que el imaginario es una creación dinámica y activa que justamente aparta la idea de definirlo por ese carácter indeterminado, evanescente que lo acompaña.

También se dijo que los imaginarios son creaciones sociales que parten del seno de una colectividad, trazan rutas en los proyectos de los individuos que como dice Lizcano, E. (2003 y citado por Rosas 2005. 3), "son zona de creación de lo social, traza fronteras en las cuales cada institución, colectividad y/o grupo humano consigue desplegar sus reflexiones y prácticas".

Con respecto a los imaginarios Instituidos, institucionalizados e instituyentes y a los cuales se refiere Castoriadis (1991) se dijo que deben asumirse de manera integradora, pues queda demostrado con esta investigación que no es posible

atribuir un imaginario a determinada dimensión dado que en las prácticas y en los discursos de los individuos discurren subjetividades y colectividades que son del orden de lo instituido, institucionalizado e instituyente.

Sobre el tema de la lectura y la escritura se vislumbra a través de los imaginarios de las docentes de preescolar que, como profesionales de la pedagogía, han asumido el reto de la complejidad de la formación y educación de los niños y niñas, en tanto que en sus discursos aparecen reflexiones epistemológicas e ideológicas que dejan entrever transformaciones importantes a nivel individual, social y de colectividad pedagógica.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2007) *Orientaciones curriculares para el campo de la comunicación*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá.
- Angarita, S., Barbosa, C., Cifuentes, V., Lozano, M., Nieto, L. Sánchez, Y., Betancourt, M et al (2002). *El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá.
- Bonilla-Castro, E & Rodríguez, P (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: CEDE. Facultad de Economía Universidad de los Andes.
- Castoriadis C. (1991) *Institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- Castoriadis C. (2000) *Figuras de lo pensable*.
- Ferreiro & Gómez (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: siglo XXI.
- Florez, R. (1997) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R (2005) *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Baptista, Pilar. 1994. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.
- Negret, J. (2008). *Portafolio del Educador*. Bogotá: H&G Editores CIA LTDA.
- Pintos J.(1996) *Orden social e imaginarios sociales*. Papers, Galicia.
- Pontes, E., Tiepolo, E., Comin, M., Glodis, S y Gregolin, R (1996) *Alfabetización Actualidad Educativa*, 12, 68-80.
- Rincon, C., De la Torre, O., Triviño, Ana M., Rosas, A., & Hernández, D.(2008) *Imaginarios de Infancia y la formación de maestros*. Bogota: IDEP.
- Rosas, A.I. (2005). *Identificación de Imaginarios y concepciones de infancia de los actores educativos de niños y niñas de 4 a 7 años de edad del Distrito capital*. Bogota. Fundación Universitaria Monserate.
- Zubiria, J (s.f) *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

