



Lola María Morales Mora
Magíster en Educación
Institución Educativa Técnica
Nacionalizada de Samacá (Samacá,
Colombia)
lola.morales@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1268-8303>

Oscar Pulido Cortés
Doctor en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia (Tunja, Colombia)
oscar.pulido@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

Artículo de Investigación

Recepción: 15 de enero de 2018
Aprobación: 27 de julio de 2018
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

AMBIENTES FILOSÓFICOS PARA LA LECTURA EN LA ESCUELA RURAL

Resumen

El artículo expone los resultados del proyecto de investigación *Lectura crítica y filosofía como experiencia: encuentros y posibilidades en la escuela rural*, desarrollado con maestros y estudiantes de grados segundo y tercero de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, sede rural San Rafael, de Toca, Boyacá. El objetivo general fue crear ambientes filosóficos que propiciaran experiencias de lectura en los estudiantes mencionados. El artículo está dividido en cinco partes: la introducción, en donde se presenta el contexto en el que surge y se desarrolla el proyecto; las pistas teóricas, donde se presenta el abordaje de tres categorías teóricas definidas como *ambientes filosóficos, lectura y experiencia*; las claves metodológicas, en las que se describe el carácter cualitativo del proyecto y los instrumentos utilizados; los hallazgos y umbrales, que están organizados en seis apartados —relación con la lectura, la lectura como posibilidad de creación, ambientes y recursos para la lectura, la pregunta como detonante, la construcción de significados y de la observación a la lectura—; por último, en las conclusiones se contrastan los resultados con otras investigaciones.

Palabras clave: lectura, ambientes filosóficos, maestro, experiencia, escuela rural.

PHILOSOPHICAL ENVIRONMENTS FOR READING IN RURAL SCHOOLS

Abstract

The article presents the results of the research project *Critical reading and philosophy as an experience: gatherings and possibilities in rural schools*, developed with second- and third-grade students and teachers from Rafael Uribe Institution of Technical Education, San Rafael rural school in Toca, Boyacá. The general objective was to create philosophical environments that promote reading experiences among the aforementioned students. This article is divided into five parts. The introduction presents the context in which the project emerges and develops. The theoretical issues approach three conceptual categories that have been defined as *philosophical environments*, *reading*, and *experience*. The methodological tools describe the qualitative nature of the project and the instruments used. The findings and thresholds which are organized into six sections: the relationship with reading, reading as a possibility of creation, environments and resources for reading, questioning as a triggering factor, meaning-making, and from observation to reading. Lastly, the conclusions compare the results with other research.

Keywords: reading, philosophical environments, teacher, experience, rural school.

DES ENVIRONNEMENTS PHILOSOPHIQUES PROPICES A LA LECTURE DANS LES ÉCOLES RURALES

Résumé

L'article expose les résultats du projet de recherche *Lecture critique et philosophie en tant que expériences: des rencontres et des possibilités à l'école rurale*, développé avec des professeurs et des élèves de deuxième et troisième année de l'enseignement primaire de l'Institution d'Éducation Technique Rafael Uribe, école rurale San Rafael à Toca, dans le département de Boyacá. L'objectif général était de

créer des environnements philosophiques susceptibles d'encourager des expériences de lecture parmi les élèves mentionnés. L'article a été divisé en cinq parties. L'introduction présente le contexte dans lequel apparaît et évolue le projet. Les pistes théoriques s'attaquent à trois catégories définies comme *environnements philosophiques, lecture, et expérience*. Les outils méthodologiques décrivent la nature qualitative du projet et les instruments utilisés. Les découvertes et les seuils qui sont organisés en six sections: la relation avec la lecture, la lecture en tant que possibilité de création, des environnements et des ressources pour la lecture, les questions comme éléments déclencheurs, la construction du sens, et de l'observation à la lecture. Enfin, les conclusions comparent les résultats avec d'autres recherches.

Mots-clés: lecture, environnements philosophiques, professeur, expérience, école rurale.

AMBIENTES FILOSÓFICOS PARA A LEITURA NA ESCOLA RURAL

Resumo

O artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa *Leitura crítica e filosofia como experiência: encontros e possibilidades na escola rural*, desenvolvido com professores e alunos de segundo e terceiro grau da Instituição Educacional Técnica Rafael Uribe, sede rural São Rafael, de Toca, Boyacá. O objetivo geral foi criar ambientes filosóficos que propiciaram de experiências de leitura nos alunos mencionados. O artigo está dividido em cinco partes: introdução, onde se apresenta o contexto no que surge e se desenvolve o projeto; os quadros teóricos, que apresentam a abordagem de três categorias teóricas definidas como *ambientes filosóficos, leitura e experiência*; as chaves metodológicas, que descrevem a natureza qualitativa do projeto e os instrumentos utilizados; os resultados, que estão organizados em seis seções - relação com a leitura, a leitura como possibilidade de criação, ambientes e recursos para a leitura, a pergunta como detonante, a construção de significados e a observação para a leitura; finalmente, as conclusões se contrastam os resultados com outras pesquisas.

Palavras-chave: leitura, ambientes filosóficos, professor, experiência, escola rural.

Introducción

*Lectura crítica y filosofía como experiencia: encuentros y posibilidades en la escuela rural*¹ surge de la línea Filosofía e infancia del grupo de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Esta línea es considerada como “una posibilidad para pensar de otro modo la relación con la filosofía y su enseñanza, la formación docente y las prácticas pedagógicas” (Suárez, Mariño & Espinel, 2017, pp. 156-157). Desde esta perspectiva se han adelantado varios trabajos que han servido de antecedente para el proyecto, entre los cuales se destacan las investigaciones adelantadas por Saavedra (2011), Hernández y Hernández (2012), Zabala (2014), Mesa (2014), Salamanca (2014), Arias, Carreño y Mariño (2016), Mariño, Pulido & Morales (2016), Suárez y Morales (2016) y Suárez, González y Lara (2017), por mencionar algunas que se convierten en referentes sobre las apropiaciones que se le han dado a la perspectiva de filosofía e infancia como una apuesta educativa que involucra de manera voluntaria a maestros y a investigadores preocupados por propiciar otros escenarios pedagógicos y que encuentran en la filosofía una forma de vida (Suárez, Mariño & Espinel, 2017).

Las experiencias que se han adelantado desde la línea de investigación de Filosofía e Infancia abarcan el desarrollo de proyectos en instituciones educativas públicas y privadas de zonas rurales y urbanas, en los niveles de escolaridad que van desde el preescolar hasta el ámbito universitario, y en articulación desde diversas áreas del saber. Acerca del caso particular del proyecto *Lectura crítica y filosofía como experiencia: encuentros y posibilidades en la escuela rural*, este surge de la inquietud de explorar en clave de filosofía e infancia los procesos de lectura. El proyecto se desarrolló en la escuela rural San Rafael, de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe, ubicada en la vereda Chorrera del municipio de Toca, Boyacá. En términos generales, esta institución cuenta con condiciones propias de su ambiente educativo, ya que funciona como una post-primaria de

1 Proyecto financiado por la Dirección de Investigaciones, código SGI 2044. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

carácter público, donde se trabaja con el modelo de Escuela Nueva². Como base de problematización, el proyecto reconocía la necesidad de que los niños comprendieran que la lectura hace parte de sus vidas y que puede convertirse en una práctica voluntaria que genera gozo. También reconocía que en la tarea de potenciar el gusto por la lectura no estaba involucrado solamente a un maestro o a un área específica de conocimiento, por el contrario, era preciso fomentarla como una práctica que se explora de manera transversal en todas las dinámicas escolares.

La pregunta que guio la investigación fue: ¿cómo crear ambientes filosóficos que propicien experiencias de lectura en los niños y niñas de 2° y 3° de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca, Sede Rural San Rafael? Se trazaron tres objetivos que involucraban la indagación sobre las concepciones y prácticas de lectura y el ambiente en el que se realizan; promover experiencias de lectura con los estudiantes a partir de la creación de ambientes filosóficos; e incentivar el uso de la pregunta como un detonante que propicia un ambiente filosófico.

Pistas teóricas

La lectura ha sido estudiada desde diferentes ópticas, pasando de ser una actividad propia de las clases privilegiadas a convertirse, junto con la escritura, en herramientas indispensables para la vida cotidiana de los sujetos. Por esto, “escribir y leer es, en sí mismo, un hecho histórico. La evolución de quién y cómo somos es inseparable del proceso civilizatorio que se inicia con la tecnología de la escritura” (Caride & Pose, 2015, p. 68). En consecuencia, se ha institucionalizado su enseñanza, percibiéndolas como prácticas educativas que deben

2 Según el Ministerio de Educación Nacional [MEN]:
Actualmente se considera Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa. (2010, p.9)

ser apropiadas por los niños en sus primeros años de escolaridad, claro está, sin desconocer que, además, son prácticas socioculturales que el ser humano necesita a lo largo de toda su vida. Es decir, no son actividades propias solamente del ámbito escolar, sino que son trasladadas a todos los escenarios posibles. Hay que reconocer que todo el entramado social hace parte de la construcción de la lectura como un hábito a través del cual las personas tienen la posibilidad de “aprender, adquirir cultura, acceder críticamente al conocimiento, poder ubicarse en la sociedad y estar en disposición de entenderla para posicionarse en y ante el mundo como personas conscientes, autónomas, libres y responsables” (Caride & Pose, 2015, p. 67), lo cual implica relacionar la lectura con la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento, que le permitan a cada sujeto enfrentar situaciones de su contexto real, para asumir sus propias posturas y tomar decisiones coherentes y acertadas.

Teóricamente el proyecto está fundamentado desde tres categorías que permiten consolidar una propuesta investigativa, asumiendo una perspectiva que entrelaza los ambientes filosóficos como una apuesta por recrear las condiciones necesarias para que la lectura se configure en una experiencia a través de la cual los estudiantes se forman, se transforman y se constituyen.

La primera son los *ambientes filosóficos*, propuestos como un lugar donde se comparte y se habita un tiempo y un espacio con el propósito de pensar en compañía del otro, de escuchar los argumentos de todos los participantes, de presentar sus sensibilidades; un escenario que activa y moviliza el pensamiento a partir de la curiosidad y la inquietud, donde se recurre a una multiplicidad de materiales que son entendidos como textos que detonan una experiencia de meditación y reflexión, un lugar donde la filosofía, según Cañizález & Pulido (2015), es una forma de creación-composición que “evoca la historia del sujeto, lo que permite pensar en las relaciones del mundo con los sujetos y las transformaciones que tiene al pensarse más allá de lo físico y material” (p. 249). Los ambientes filosóficos son momentos de encuentro donde el sujeto a partir de sus propios cuestionamientos avanza en su pensamiento cuidando de sí mismo y de los otros.

Para que un ambiente pueda caracterizarse como filosófico debe provocar en sus participantes un sentido de expectativa que impulsa al descubrimiento y a la indagación. Por tal motivo, los recursos educativos que son puestos en escena también deben ser redefinidos en clave de filosofía e infancia, ya que estos

funcionan como un espiral de acción que se complementan con la intervención de los actores, maestros y estudiantes involucrados en el proceso. De esta manera, el material educativo es un instrumento vacío si no es completado por los actores del mismo y producido en uno de sus extremos por ellos. (Suárez & Pulido, 2016, p. 150)

Por lo tanto, las actividades propuestas a partir del proyecto con la intención de suscitar experiencias de lectura se consolidaron a través de la utilización de materiales —cuentos, videos, imágenes, entre otros—, los cuales fueron intervenidos y apropiados teniendo en cuenta las intenciones lectoras que se querían promover. Es decir, los ambientes filosóficos van más allá del diseño de una técnica o del establecimiento de una metodología que pudiese ser replicada en cada encuentro; o de la definición de materiales y los instrumentos que puedan ser utilizados. Los ambientes filosóficos son pensados como un taller que permite recurrir a una variada gama de herramientas, que posibilita la construcción de engranajes a partir de un trabajo colaborativo mediado por el reconocimiento de sí mismo y de los otros, la escucha, el diálogo y la indagación permanente.

Los ambientes filosóficos abarcan, además, un lugar para que el asombro, la imaginación y la interacción tracen caminos de aprendizaje y de afianzamiento de saberes, no se trata de reducir la práctica al uso de un material como una herramienta de clase, sino como un detonante que provoca el pensamiento y la creatividad de los participantes.

La segunda categoría teórica trabajada es la *lectura*, ya que los procesos de lectura están en la mira de quienes se ocupan de la educación de los niños en sus primeros años, cayendo en ocasiones en la creencia de limitar este proceso a un ejercicio de decodificación del sistema o código escrito. En este sentido, Larrosa (2006) afirma que “quizás toda pedagogía ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, sometida a una causalidad técnica, reduciendo el espacio en el que

podría producirse como acontecimiento” (p. 99). Es por esto que la mirada que se tiene sobre la lectura en este proyecto está más próxima a comprender y asumir la lectura como un ejercicio que permite la construcción de significados: “leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia [...] para crear un margen de maniobra” (Petit, 2016, p. 47). La lectura está, entonces, al servicio del sujeto para tocar su pensamiento, para presentarle otros caminos, otros lugares y otros tiempos que en consecuencia provocan otras formas de habitar esos mundos hallados en la fantasía.

La lectura es pensada como un ejercicio que en el contexto escolar puede ser explorado en compañía del otro; “se convierte en un conjunto de relaciones que permiten que el sujeto que lee se deje afectar por eso que es objeto de su lectura” (Morales & Suárez, 2017, p. 297). Aunque la lectura ha sido el mecanismo a través del cual se pretende medir los niveles de aprendizaje de los estudiantes, también se configura como un punto de fuga que permite conquistar otras fronteras.

La tercera categoría planteada es la *experiencia*, ya que, según Foucault, “tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente «otro» de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación” (2003 p. 12). La experiencia como un proceso de transformación posibilita que el sujeto sea de otras maneras y encuentre otras posibilidades de ser y estar en el mundo. En el proyecto la experiencia es el momento del dislocamiento, un momento en el que la relación de la lectura con los ambientes filosóficos afecta el apaciguamiento de los estudiantes y los invita a inquietarse, a tomar la palabra y a accionar su pensamiento.

Las tres categorías se conjugan para pensar que, si en la escuela se logra ofrecer las condiciones propicias a partir de unos ambientes filosóficos, las prácticas de lectura pueden convertirse en experiencias para que los niños, a través del viaje en sus ideas, comprendan el mundo que los rodea y desarrollen sus habilidades de pensamiento. Aunque estas categorías son pensadas como una tríada, ya que están directamente vinculadas entre sí y se tejen relaciones en múltiples direcciones, es la categoría *experiencia* la que en el plano de la práctica

pedagógica funciona como el puente que permite el desplazamiento de las otras dos.

Claves metodológicas

La realización de este proyecto se adelantó durante el año 2017. La investigación fue de carácter cualitativo, ya que, siguiendo a Sandoval (2002), “uno de los propósitos primarios de la investigación cualitativa es conocer la realidad sociocultural desde la perspectiva de los actores sociales que la construyen” (p. 157). Además, para el desarrollo del proyecto se tuvo en cuenta el espiral propuesto por Elliot (2000) donde describe los procesos de observación, planificación, acción y reflexión entre la teoría y la práctica como elementos importantes para el desarrollo de una investigación-acción. En consecuencia, estos factores se ven reflejados en los momentos en los que estuvo organizado el proyecto:

1. Una fase exploratoria de acercamiento a la comunidad educativa dedicada a reconocer prácticas y concepciones sobre la lectura: se hizo una entrevista semiestructurada a los maestros, donde se indagó sobre las prácticas cotidianas que ellos realizaban en el aula en relación con el fomento de la lectura, los recursos y los espacios que utilizaban para dichas prácticas y lo que ellos pensaban sobre los procesos de lectura. Para el caso de los estudiantes se llevó a cabo un taller inicial donde se observaron las reacciones de los niños al hacer ejercicios de lectura; y un cuestionario escrito en el que consignaban aspectos relevantes como qué importancia tenía para ellos la lectura, si les gustaba, etc.

2. Un periodo de interacción y encuentro que involucró el diseño e implementación de ocho talleres, teniendo en cuenta la información recolectada en el primer momento: para el planteamiento de los talleres, se partió de las tres categorías teóricas y cada uno de ellos contó con cuatro espacios:

Lectura: cada uno de los talleres empezó con la exploración de un texto, en el que se relacionan cuentos de literatura infantil, cortometrajes, entrevistas realizadas por los estudiantes, experimentos, ejercicios de observación y audiolibros.

Discusión e indagación: es un espacio para conversar, escuchar las apreciaciones de los niños frente al texto explorado, el planteamiento de cuestionamientos, la formulación de hipótesis, la caracterización de conceptos y la problematización de situaciones en las que se ven involucrados los personajes.

Creación: en cada taller se realizó un ejercicio de escritura, en ocasiones colectiva y otras individuales en las que los estudiantes podían sistematizar la experiencia vivida y manifestar sus ideas a través de la creación de otras historias o de argumentos. También se usaron diferentes materiales para crear representaciones gráficas de los escritos.

Socialización: Es el espacio para compartir entre los estudiantes las creaciones de cada uno y exponer las elaboraciones. También se hace una evaluación de la actividad en la que los niños participan y expresan sus opiniones frente a las actividades realizadas.

3. El análisis de los resultados se realizó a partir de la sistematización de todos los instrumentos desarrollados, y la revisión de los registros y las evidencias recolectadas. Dicha revisión permitió encontrar recurrencias en la información y adelantar la triangulación de los datos obtenidos, dejando como resultado la organización de la información en seis apartados que explican los hallazgos encontrados y las reflexiones que estos suscitaron.

En este proyecto participaron: dos maestros de educación primaria vinculados a la institución, quienes aportaron desde sus experiencias pedagógicas a través de las entrevistas y facilitaron los tiempos y los espacios físicos para trabajar con los estudiantes, pero no tuvieron ninguna intervención directa durante la realización de los talleres; y 18 estudiantes de 2° y 3° de primaria. Para hacer uso de la información recolectada y tener en cuenta las consideraciones éticas, los maestros, los padres de familia y los niños firmaron el respectivo consentimiento informado para hacer uso del material y la información recolectada. Todos participaron de manera voluntaria y para reservar su identidad fueron nombrados como M1 y M2 y los estudiantes fueron numerados con los códigos E1 al E18. Las edades de los niños oscilaron entre los 7 y 9 años.

Hallazgos y umbrales

La presentación de los resultados se divide en seis apartados que permitieron organizar y analizar los hallazgos a partir del desarrollo del proyecto. En cada una de ellos se incluyen pequeños aportes de los estudiantes y maestros que participaron en la investigación como una forma de hacer alusión a sus pensamientos y contribuciones.

Relación con la lectura.

En este apartado se explora el significado que tiene la lectura para maestros y estudiantes, las posibilidades que ven en ella y el tipo de cosas o ideas con que la relacionan. Partiendo de las respuestas de los estudiantes, se encontró que la mayoría de ellos caracteriza la lectura como un proceso ligado al ámbito escolar, el cual se convierte en un requisito para avanzar al siguiente grado, vinculado a una idea de superación que a futuro puede llegar a mejorar sus condiciones de vida. Manifiestan que es importante para lograr obtener un buen resultado en la presentación de pruebas, reflejando que la lectura se asocia, además, a una práctica que es evaluada constantemente a través de la resolución de preguntas que comúnmente son formuladas por el profesor o ligadas al desarrollo de las actividades propuestas en las cartillas que sirven como guía. Los niños creen que la lectura les brinda la posibilidad de aprender cosas nuevas y de retener o memorizar los temas que son vistos en las clases.

La lectura es asociada por los niños particularmente con el área de lengua castellana, creando el imaginario de que es durante esos espacios en donde se tiene en cuenta la lectura. La lectura para los estudiantes también tiene que ver con una capacidad ligada a la rapidez con que logran decodificar un texto escrito sin cometer errores. Debido a esta concepción, en los ejercicios de lectura en voz alta se identificó que hay niños que sienten mucho temor de realizar esta actividad frente a sus compañeros por el miedo a equivocarse y ser objeto de burla por parte de sus pares. En consecuencia, prefieren que alguien más lea por ellos y no participar.

Tabla 1
Relación con la lectura —estudiantes—

¿Para ti qué es la lectura?	E 2. Es algo para mí porque nos ayuda a pasar el año. E 5. Leer muy rápido. E 6. La lectura sirve para aprender. E 7. Para mí la lectura es como un estudio preferido para mí. porque aprendo a muchas cosas por ejemplo lo de lenguaje. E 8. Porque sacamos respuestas y preguntas. E 13. Es como un tesoro.
¿Te gusta leer? ¿Por qué?	E.4. Sí, porque podemos llegar más alto donde nosotros queramos, ser alguien en la vida. E.5. Sí, porque la lectura es muy buena porque se le graba algo, se le queda algo en la cabeza. E. 6. Sí, porque aprendemos muchas cosas por si nos tocan unas pruebas. E. 7. Sí, porque así uno aprende a todos los estudios de lectura por todos los libros de clase. E. 16. Sí, para aprender muchas cosas del cuento.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los maestros de primaria de esta institución tienen una concepción de lectura donde se privilegia, en primer lugar, las habilidades relacionadas con la fluidez y rapidez con que los niños logran decodificar un texto en voz alta, la entonación y el uso adecuado de los signos de puntuación. Para esto se realizan ejercicios donde a los niños se les contabiliza el tiempo que gastan en leer un texto determinado. En segundo lugar, los profesores consideran que las habilidades de lectura de los niños son un reflejo de los resultados que logran obtener en las pruebas Saber. Por tal motivo, las actividades de fortalecimiento del hábito lector se encaminan a preparar a los niños para presentar este tipo de pruebas, por lo que se realizan simulacros y se hace énfasis en los ejercicios de lectura que traen preguntas de selección múltiple con única respuesta. Los grados que tienen que presentar estos exámenes de Estado, que para el caso de la básica primaria corresponden a tercero y quinto, deben desarrollar con mayor frecuencia estas actividades. Con estos estudiantes, los docentes insisten más en la necesidad de que desarrollen las pruebas con responsabilidad y compromiso, involucrando un tema de sentido de pertenencia que los motive a realizar su mejor esfuerzo en aras de que el colegio obtenga buenos resultados. En cuanto a la escritura, los profesores buscan que los estudiantes tengan una letra *bonita* y que los escritos en el cuaderno se lleven de una forma ordenada, respetando los espacios y la ortografía.

Tabla 2
Relación con la lectura —maestros—

¿Cómo influyen las pruebas estandarizadas los procesos de lectura?	Un aspecto importante que motiva el desarrollo de la lectura crítica es el desarrollo de las pruebas saber. Por ejemplo, allá se aplican las pruebas <i>Supérate</i> , que son pruebas externas que está aplicando el Ministerio de Educación Nacional y que permiten ver el nivel de análisis que tienen los estudiantes. En muchos de los casos, en las instituciones los docentes nos dedicamos a preparar los chicos para las pruebas. (M.1)
¿Qué métodos fomenta usted para el aprendizaje de la lectura en los niños?	Esa parte de la enseñanza de la lectoescritura con los métodos tradicionales lo que hace o lo que hacía en ese entonces era aplicar el método silábico. Primero se venía haciendo el ejercicio un poco tradicional, un poco brusco, que de pronto las planas que los ejercicios de la a, la e, que hacer el abecedario. (M.2)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que son promovidos por los maestros, se evidenció que en este contexto escolar predomina el método silábico en el que se adelanta un reconocimiento secuencial de las diferentes letras que conforman el abecedario, partiendo por el aprendizaje de las vocales y una serie de actividades de aprestamiento que buscan desarrollar la motricidad fina, para que los niños aprendan a hacer trazos de forma controlada y hagan uso correcto del renglón. A partir de este método se promueven prácticas como las planas, el uso de sellos que los niños deben colorear, junto con dibujos para que los estudiantes asocien entre la figura y su representación simbólica en la escritura. Se mantiene el uso de cartillas o libros de texto donde los estudiantes gradualmente avanzan en la lectura de sílabas, la lectura de palabras, luego de oraciones y finalmente párrafos.

Las prácticas que los profesores de esta institución promueven en torno a la lectura están relacionadas directamente con un interés académico que enmarca los procesos lectores como un indicador para medir el rendimiento escolar de los estudiantes y como un referente para evaluar los progresos académicos.

Ambientes y recursos para la lectura.

Este apartado da cuenta de la exploración de los ambientes, espacios y recursos con los que se asocia la lectura en el contexto escolar en el que se desarrolló la investigación. La sede rural San Rafael,

al desarrollar un modelo pedagógico de Escuela Nueva, tiene como recurso bibliográfico esencial el uso de guías diseñadas por el MEN, las cuales están divididas y organizadas principalmente para las áreas básicas —matemáticas, lenguaje, sociales, naturales—. Estas guías, en ocasiones, se convierten en el referente principal con el que cuentan los niños para obtener información acerca de los diversos temas que son tratados en las clases. Asimismo, están diseñadas para orientar el trabajo autónomo de los estudiantes, teniendo en cuenta que el docente, al manejar un modelo multigrados, debe estar rotando por los diferentes grupos para ofrecer asesoramiento, lo que genera que algunos temas sean trabajados por los niños de manera independiente siguiendo las indicaciones de la guía y se realicen ejercicios de transcripción de los conceptos propuestos a sus cuadernos.

Los profesores cuentan con la asesoría del programa *Todos a Aprender*, que busca acompañar y orientar la creación e implementación de propuestas pedagógicas que logren potenciar y mejorar las habilidades y conocimientos de los niños. Cuentan con materiales que son denominados *cuadernos de trabajo para estudiantes*, clasificados según el grado y una guía del docente donde se realizan sugerencias didácticas para que los profesores las tengan en cuenta a la hora de desarrollar las actividades propuestas con los estudiantes, reuniendo una serie de indicaciones en las que se le describe al profesor las acciones que debe dirigir paso a paso. Si bien estos recursos didácticos le pueden servir al docente para organizar su clase, si él los replica sin tener en cuenta el contexto educativo concreto y la receptividad que manifiesten los estudiantes, las actividades se tornan en desarrollar de forma esquemática la guía.

Tabla 3

Ambientes y recursos para la lectura —maestros—

<p>¿Qué tipo de recursos y materiales usa en sus clases?</p>	<p>Lo que nosotros hacemos es orientar el desarrollo de unas guías de autoaprendizaje. Actualmente se están manejando las cartillas de Escuela Nueva porque no se ha podido dejarlas a un lado. O sea, es algo que vine con la escuela, hay que mantenerlas, hay que seguirlas trabajando. (M.1.) Las prácticas tradicionales que se realizaban eran simplemente dar la cartilla y orientar el desarrollo de las preguntas que vienen con base a los textos que trae la cartilla los cuestionarios y muy pocas veces se logra como profundizar o llevar otros materiales que les permitan ahondar en el tema. (M.2, 2017)</p>
---	---

Fuente: elaboración propia.

Aunque en la sede San Rafael cuentan con la *Colección semilla*, la cual comprende una gran variedad de libros de literatura infantil, no todos los niños perciben el uso de esos libros como algo cotidiano, ya que estos no son utilizados comúnmente en las clases. Los profesores prestan dichos libros para que los niños los lleven a casa y lean de manera libre como una actividad extraclase. El seguimiento del préstamo está más encaminado a garantizar la devolución del libro que a compartir la experiencia de lectura del estudiante, situación que hace de la lectura libre una actividad aislada que el estudiante decide realizar a partir de su propio interés. Cabe mencionar que algunos niños, frente a la importancia que les inculcan en la escuela sobre conservar los libros en buen estado, por medio de expresiones como “no lo vaya a dañar”, prefieren que estos estén organizados en el estante y no manipularlos. Además, los niños establecen una relación directa de la lectura con los libros, viéndolos como la fuente directa a la que hay que recurrir para poder realizar un ejercicio de lectura.

Tabla 4

Ambientes y recursos para la lectura —estudiantes—

¿Qué puedes leer en tu escuela?	E. 1. Libros, cuentos y adivinanzas. E. 4. Los libros, la cartilla, las cartas, y las libretas como el libro de las leyendas. E. 5. La Biblia. E. 6. Libros, cuentos, leyendas y mitos. E. 13. Los libros que están en el salón. E. 16. Los cuadros de la cartilla.
---------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

A partir de la realización del cuestionario con los estudiantes, se logró reconocer que los espacios en los que tiene lugar la lectura, generalmente para los niños, están asociados en primera instancia a sus casas y después a la escuela, en el salón de clases. Igualmente, se reconocieron las personas con las que está enlazada la actividad de la lectura: los niños manifestaron que las personas con las que leían eran sus familiares —que se encuentran en edad escolar como hermanos y primos— y compañeros de clase, o incluso que leían individualmente. Solamente una estudiante referenció a su profesora, lo cual evidencia que el acompañamiento al proceso de lectura en el contexto de Escuela Nueva se concentra principalmente al grado primero, que es considerado el nivel de escolaridad en el que

comúnmente los niños formalizan su proceso de alfabetización de forma convencional y logran descifrar el código escrito. La lectura se considera por parte de los maestros de esta institución como una actividad que los estudiantes pueden realizar de forma independiente, como un ejercicio individual o entre pares. La intervención del maestro en estos ejercicios va disminuyendo gradualmente a medida que avanzan de grado. Esto hace que los estudiantes no reconozcan en sus maestros un referente de un sujeto que lee.

La lectura como posibilidad de creación.

En esta sección se reconoce de qué forma la lectura se ha visto conectada con la posibilidad de que los niños exploren su imaginación y hagan sus propias creaciones escritas. A partir de la actividad exploratoria realizada con los estudiantes, se identificó que, a la hora de hacer una producción escrita que dé cuenta de las relaciones que pueden establecer entre lo leído y sus propios saberes, se presentan dificultades, pues tienen la idea de que todos deben escribir lo mismo, usando las mismas palabras y en el mismo orden. Los estudiantes en este tipo de actividades formulan preguntas como: “Profe, ¿qué tengo que escribir? ¿Puedo escribir con este color? ¿En qué lugar de la hoja puedo escribir?”. Esto puede responder a las prácticas de transcripción que comúnmente realizan los niños de las cartillas guías a su cuaderno, y de las formas como aprendieron a escribir de forma convencional —secuencias, planas, etc.—. En consecuencia, se puede observar que varios niños, cuando tienen espacios de escritura libre, esperan a ver lo que hacen los compañeros para luego copiarlo, viéndose limitados para proponer sus ideas y reflejando una necesidad de aprobación por parte del profesor que les garantice que están haciendo lo que les fue solicitado.

Los estudiantes no acostumbran a leer sus propios escritos, ya que las lecturas que se realizan generalmente son hechas a partir de los textos o libros que tienen a su alcance. En consecuencia, los niños toman los libros como el referente válido para leer y le dan menor relevancia a leer sus creaciones y las de sus compañeros. Por lo tanto, se dificulta que los niños construyan una relación de apropiación frente a las ideas que ellos mismos plasman, demostrando un menor interés en asignarle significado a sus construcciones.

Los niños identifican que la lectura les brinda la posibilidad de imaginar y recrear a partir de sus pensamientos las escenas que son vividas por los personajes de las historias, pero también de conectarse tanto con la trama de la narración, que logran sentir que son ellos mismos los que están experimentando esos sucesos. Ellos consideran que géneros literarios como el cuento y la fábula siempre dejan una enseñanza que puede ser aplicada en la vida cotidiana.

Tabla 5

La lectura como posibilidad de creación —estudiantes—

¿Leer es divertido para ti?	E.3. Es divertido como que se siente jugar en el cuento o historia.
	E. 4. Es aprender a leer libros y podemos ser mejores en la lectura como pensar en la lectura y los dibujos y también podemos imaginar las letras como dibujos.
	E.7. Vamos a escribir hartos libros como los libros de la biblioteca, leer muchos libros y nos los prestan con la tarjeta.
	E. 8. Podemos sacar un poema, un dicho, un chiste.
	E.12.Sí, es como ser alguien, como leer una historia, que hubieras sido tú que estabas en la historia.

Fuente: elaboración propia.

Los maestros ven la lectura como una práctica que fortalece los procesos de comunicación de los niños, que les permite ampliar su vocabulario y comprender mejor los temas que son propuestos en las clases, y de conocer otras cosas a través de la información e ilustraciones que se les presentan en los libros. Otro criterio que tienen en cuenta los profesores para indicar que un estudiante realizó una buena lectura sobre un texto es la capacidad que demuestre el niño para recapitular los hechos leídos y contestar las preguntas que se les formulen.

La pregunta como detonante.

Al revisar la estructura de las sugerencias didácticas propuestas para los docentes desde el MEN y las actividades que comúnmente desarrollan los estudiantes a partir de sus guías de trabajo, se identifica que, aunque la pregunta está presente de forma continua en los ejercicios de comprensión lectora, estas se presentan de forma pre-estructurada y quienes las formulan o las ponen en discusión son los profesores. Dichas preguntas están ligadas a los aspectos literales del texto leído, haciendo que los niños se limiten a volver al texto

en busca de los aspectos puntuales que son cuestionados, pero no se generen espacios para problematizar las situaciones percibidas a través de la lectura y se creen comunidades de diálogo donde los niños expongan espontáneamente sus ideas y consideraciones sobre un tema en general y logren construir sus propios argumentos sin la presión de tener que contestar todas las preguntas con una única forma de respuesta válida.

Teniendo en cuenta esta situación, en los talleres se generaron espacios para que los estudiantes formularan sus preguntas e indagaran sobre las situaciones que se presentaban a partir de los textos abordados. A continuación, se presentan las preguntas que fueron construidas por los niños en tres actividades de lectura diferentes y las variaciones que se van presentando según el tipo de texto trabajado.

Tabla 6
La pregunta como detonante

Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Audiolibro del cuento el Gigante egoísta de Oscar Wilde	Se propuso realizar una entrevista dirigida a los abuelos para indagar sobre sus saberes, su infancia y las prácticas que realizan en su vida cotidiana.	Corto animado <i>Alma</i> , dirigido por Rodrigo Blaas.
¿Por qué el gigante no dejaba jugar a los niños? ¿Dónde vivía el gigante? ¿Dónde vivía el ogro? Después de que el gigante llegó de donde el ogro, ¿los niños a dónde fueron a jugar? ¿Dónde se murió el gigante? ¿Por qué el gigante no dejaba entrar a los niños a jugar? ¿Por qué el gigante se murió? ¿Cuándo se murió el gigante? ¿Cuándo el gigante puso el letrero? ¿Qué hicieron los niños cuando se murió el gigante? ¿Qué le gusta hacer al gigante egoísta?	¿Qué jugabas cuando eras niño? ¿Para ti qué es la religión? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Cómo se prepara? ¿Cuáles son los secretos para sembrar? ¿Qué remedios naturales sabes hacer? ¿Sobre qué sabes trabajar?	¿Por qué cuando Alma tocó al niño se embrujo? ¿Dónde quedó Alma? ¿Por qué embrujaron a Alma? ¿Quién embrujo a Alma? ¿Por qué todos los muñecos movían los ojos? ¿Por qué el muñeco desaparecía? ¿Por qué cuando los niños tocaban los muñecos desaparecían? ¿Por qué los muñecos se movían?

Fuente: elaboración propia

Al comparar las tres actividades se puede determinar que en la primera los estudiantes redactaron preguntas con la estructura a la que están acostumbrados a encontrar en las cartillas. La mayoría de ellas tiene un carácter literal y son formuladas a partir de la información obtenida tras la escucha del audio, por consiguiente, sus respuestas ya están determinadas y se relacionan con cosas puntuales que no implican mayor argumentación. En la segunda se realizaron preguntas variadas con relación a los temas en los que sus abuelos podrían brindarles información haciendo alusión a experiencias previas. Los estudiantes se mostraron más motivados por realizar las preguntas, ya que la realización del ejercicio involucraba desplazarse hasta la casa de ellos. Además, al ser una construcción colectiva se comunicaron entre sí y llegaron a consensos. En la tercera, el texto provocó una actitud de asombro y curiosidad, ya que no cuenta con diálogos entre los personajes y deja muchos detalles a la imaginación del espectador. Las preguntas estuvieron conectadas con las inquietudes de los niños. Estas indagaciones permitían generar hipótesis y crear opciones de respuesta. Las preguntas buscaban conseguir información a la cual no tenían acceso.

A partir de los encuentros, se reflejó cómo las intencionalidades y las características de los textos abordados pueden propiciar que los estudiantes generen sus propias preguntas y a partir de ellas se entablen diálogos y cuestionamientos que van más allá de lo que se puede ver a simple vista; y que ellos exploren más recursos para compartir sus argumentos. Las preguntas detonan en los estudiantes la inquietud por saber más y se convierten en un mecanismo de comunicación que de manera bidireccional involucra a maestros y estudiantes en un ambiente filosófico.

La construcción de significados.

En esta categoría se propuso evidenciar cómo los niños, a partir de sus propias experiencias, les asignan sentido a las cosas que les pasan y construyen a partir de sus ideas las significaciones que les otorgan a las cosas y situaciones que los rodean. Como habitualmente las cartillas guías que usan los niños en su trabajo académico proponen los conceptos de los temas que son abordados en las clases, en los

talleres realizados se buscó escuchar y reconocer lo que los niños pensaban sobre ciertos temas, evidenciándose que en estos ejercicios de conceptualización los niños involucran en gran medida sus emociones y los imaginarios que tienen sobre el mundo, donde las influencias de su contexto social y cultural están puestas en juego.

Estos ejercicios se realizaron de manera colectiva e individual. Los estudiantes expresaron sus aportes de una manera más espontánea cuando la construcción se hacía de forma dialogada con todo el grupo, pero también se pudo notar que cuando el ejercicio conceptual se hacía de forma escrita, algunos de los niños lograron hacer descripciones más amplias y relacionar más elementos conectados al tema trabajado. A medida que se realizaban los talleres, los estudiantes lograban acercarse más a la escritura espontánea y plasmar sus propias historias, caracterizando personajes y buscando sus propias intenciones comunicativas.

Tabla 7
Construcción de significados

Súper héroe	Miedo
E1. Salvan el mundo y no destruyen la ciudad.	E2. El miedo es como si el diablo estuviera detrás de yo. El miedo puede asustar a millones de personas. Es como si las personas se fatigaran, o pueden hacer gritar a las personas. Para mí el diablo o la bruja es algo muy miedoso.
E.4. Es como un salvavidas para mí y para todo el mundo, como si fuera mi corazón.	E.6. El miedo me da temblor y ganas de correr y esconderse y también lo que significa los zombis es que tienen sangre por todo su cuerpo y se chupan la sangre de una persona.
E.3. Para mí un súper héroe es bonito porque pelea.	
E.7. Es una persona que se pone un traje de súper héroe y cuando hay un peligro salvan las personas, y les salvan la vida y pelean contra otros súper héroes que son malos.	
E.12. Para mí un súper héroe es algo bonito porque salva la gente.	

Fuente: elaboración propia

De la observación a la lectura.

Buscando explorar con los niños la lectura de otros textos más allá de los escritos convencionales, en algunos talleres hubo la opción de reconocer en el entorno un texto compuesto por signos, símbolos, imágenes y sonidos que pueden ser leídos a partir de la observación y la formulación de hipótesis. A través de esas experiencias también se generaron espacios de asombro donde los niños participaban y

proponían sus cuestionamientos, además de evidenciar las conexiones de la lectura con otros saberes, recurriendo a la conexión de los sentidos y al acercamiento de elementos del contexto para analizar situaciones, proponer argumentos y construir conceptos.

En estas actividades, donde la observación era la principal herramienta para realizar una lectura de los sucesos, los estudiantes reconocieron que el hecho mismo de anotarlo que capturaba su atención y nombrarlo con sus palabras genera que se construya una apropiación y una designación de aquello que significa algo para cada quien. Por nombrar una de las actividades, se encuentra el desarrollo de un experimento de ciencias naturales que partía de la caracterización de lo que para ellos era el agua. Así cada niño iba escribiendo lo que pensaba.

En este ejercicio los niños vieron la necesidad de comparar y de apelar a la relación de otros términos para definir su propia concepción sobre el agua. Al realizar este experimento se propició un espacio de discusión donde los niños plantearon sus hipótesis, las comprobaron y compararon lo que pensaba cada uno frente a lo que proponían los compañeros. Este ejercicio provocó una lectura incitada por momentos llenos de asombro, incertidumbre y expectativa sobre lo que iba a pasar, elementos necesarios para que la lectura pueda ser vivida como una experiencia lúdica que genera placer.

Discusión y conclusiones

Este ejercicio investigativo permitió constatar que las concepciones y las prácticas de lectura que se promueven en las aulas de clase necesitan ser cuestionadas, así como lo afirman investigaciones como las de Bustos, Montenegro, Tapia, y Calfual (2017), en donde resaltan la importancia de tensionar la teoría y la práctica para comprender la formación de lectores en las escuelas. Si se piensa la lectura como un mero ejercicio de decodificación, esto supondría dejar de lado que la lectura le posibilita al sujeto espacios de encuentro no solo con los textos escritos, sino consigo mismo, con el otro, con el autor y con todo lo que lo rodea, convirtiéndose en experiencias de interacción donde se involucra el pensamiento y se configuran nuevas formas de ser y de actuar.

Las experiencias vividas a partir del desarrollo del proyecto permitieron reconocer que si se considera la lectura como un encuentro, según lo propone Larrosa (2003), esto implica posibilitar al lector espacios y ambientes filosóficos donde tenga las condiciones necesarias para poder detenerse en el texto, para construir significados a partir de él, escucharlo e incluso contemplarlo. Sin embargo, ofrecer estas condiciones en la escuela es cada vez más complejo, teniendo en cuenta que actualmente los tiempos y las dinámicas escolares están condicionados por el cumplimiento de los lineamientos curriculares. Esto hace que la escuela viva aceleradamente en busca de resultados medibles y no en función de ofrecer a los estudiantes experiencias que hagan parte de su configuración como sujetos.

Estudiar las concepciones que se han construido para caracterizar y comprender el acto de lectura posibilita repensar las prácticas que se viven en torno a ella en el aula y reinventar otras que logren consolidar unos espacios de encuentro y de conexión con la infancia, como una oportunidad de pensamiento y de creación. Tras el análisis de las concepciones de lectura que poseen los maestros y estudiantes, se reafirma la importancia que Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017) en su investigación le asignan a la lectura, al considerarla como una de las temáticas centrales en el ámbito educativo. La lectura se sigue ligando con un compromiso académico que en gran medida asegura la obtención de buenos resultados escolares, pero el reconocer la lectura como un ejercicio que le permite a los sujetos comprender de múltiples formas el mundo que habitan es aún un reto por asumir y por apropiarse en la escuela.

Los ambientes filosóficos sí pueden promover experiencias de lectura, porque hacen que el maestro asuma la lectura como un proceso dialógico en el que se tiene en cuenta la voz del otro; y se construyan relaciones recíprocas que motivan al estudiante a participar y a interesarse por compartir sus ideas y pensamientos de una forma más flexible, argumentada y creativa. Para que este tipo de dinámicas tengan un espacio y un lugar en la escuela, es preciso que el maestro reconozca la necesidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, y también sobre sí mismo, teniendo en cuenta que dicho proceso de reflexión hace que el maestro permanezca en un constante aprender y desaprender, así

como anteriormente lo han planteado investigaciones, como la de Mariño, Pulido & Morales (2016), no solamente en relación con los procesos lectores, sino con todos aquellos procesos que se estimulan en la escuela. Esto conlleva a reinventar sus prácticas y a buscar otras formas de provocar en los estudiantes el deseo por aprender.

Aunque los discursos académicos y las políticas públicas en torno a la lectura se han transformado y renovado a través del tiempo, abriendo un umbral de posibilidades para comprenderla como un ejercicio constante de búsqueda y construcción de significados a partir de la creatividad, la imaginación y la comprensión del contexto, las prácticas escolares que se promueven en las instituciones educativas no se renuevan al mismo ritmo, en gran medida porque las formas en que los maestros comprenden y se relacionan con la lectura no se han visto transformadas y en consecuencia sus acciones educativas tampoco lo harán. En este sentido, el proyecto valida lo postulado por Granado y Puig (2014), al reconocer que existe una amplia relación entre las concepciones que tienen los maestros sobre la lectura y el tipo de prácticas que fomentan en el aula y los métodos que son utilizados para su enseñanza. Por tanto, es conveniente que el lector se convierta no en un sujeto receptor, sino en un sujeto activo que descubre en la lectura un detonante de creación que permite explorar nuevos horizontes y transitar libremente entre lo real y lo imaginario; y que, como lo plantean Hernández, Arévalo y Gamboa (2016), los maestros estén en la disposición de desarrollar “múltiples competencias vinculadas con la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas” (p. 44).

Finalmente, es preciso admitir la importancia que tiene promover en los niños, desde sus primeros años, una relación con la lectura mediada por la capacidad de asombro y por los cuestionamientos que surgen de los mismos niños a partir de su aventura por descubrir el mundo que los rodea. Por lo anterior, este proyecto, al igual que lo hace Petit (2016), reconoce la trascendencia de ofrecer al alcance de los niños una amplia riqueza literaria y un acompañamiento constante en sus acercamientos a los diferentes textos que se encuentran en su entorno, lo cual posibilitará que las prácticas de lectura se conviertan en actos voluntarios que generan en niños y maestros espacios de

diversión y placer donde se viaja a través de las diversas historias y donde se aprende a problematizar situaciones de la vida cotidiana. Esto hace que se encuentre en la lectura de sí mismo una voz que luego tiene cuerpo por medio de la escritura, una voz que apela a las propias vivencias para reconocer en ellas un texto que merece ser compartido, para que pueda ser leído por otros, haciendo que se construyan significados gracias a la presencia del otro y a la interacción de sensibilidades que buscan ser escuchadas.

Referencias

- ARIAS, C., CARREÑO, G., & MARIÑO, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-262. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- BUSTOS, A., MONTENEGRO, C., TAPIA, A., & CALFUAL, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- CAÑIZÁLEZ, N., & PULIDO, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245-262. <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- CARIDE, J., & POSE, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- FOUCAULT, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- GRANADO, C., & PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- HERNÁNDEZ, A., & HERNÁNDEZ, L. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3(6), 141-164. <https://doi.org/10.19053/22160159.2007>
- HERNÁNDEZ, C., ARÉVALO, M., & GAMBOA, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>

- LARROSA, J. (2006). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MARIÑO, L., PULIDO, O., & MORALES, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- MESA, D. (2014). *Rayuela, un ambiente para atreverse a pensar*. Trabajo presentado en VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Manual de implementación escuela nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado* (Tomo I). Bogotá.
- MORALES, L. & SUÁREZ, M. (2017). Experiencia y prácticas educativas, entre el concepto y el uso: el último Foucault y sus posibilidades de acción. En O. Pulido & O. Espinel (Coord.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.
- PETIT, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SAAVEDRA, M. L. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.1121>
- SALAMANCA, J. (2014). *Formación ética en perspectiva de derechos humanos y filosofía para niños*. Trabajo presentado en VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá.
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior [ICFES], Arfo Editores e Impresores.
- SERNA, M., RODRÍGUEZ, A., & ETXANIZ, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- SUÁREZ, M. & PULIDO, O. (2016). *Filosofando con el universo: voces de la infancia*. Rio de Janeiro: NEFI.
- SUÁREZ, M., MARIÑO, L., & ESPINEL, O. (2017). Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí. En O. Pulido, M. Suárez, & O. Espinel (Comp.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Tunja: Editorial UPTC.

- SUÁREZ, M., & MORALES, L. (2016). Pensar, experienciar y jugar: otros lenguajes, otras prácticas. En W. Kohan, S. Lopes, & F. Martins, (Orgs.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Nefi. Rio de Janeiro.
- SUÁREZ, M., GONZÁLEZ, B., & LARA, P. (2017). Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(16), 206-225. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>
- ZABALA, H. (2014). *Filosofía e infancia, desde el contexto social en una experiencia extraescolar*. Trabajo presentado en VII Encuentro Filosofía e Infancia, Nobsa, Boyacá.