



Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje

Learn to read and write, at the right time? Disquisitions about the current educational policy in the area of language

Aprender um leer y um escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito da política real educativa na área de Lenguaje

Nylza Offir García Vera
Carolina Beltrán Escobar

Nylza Offir García Vera¹
Carolina Beltrán Escobar²

- ^{1.} Profesora, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Bogotá. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIIÉ), Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: nylzao@yahoo.es
- ^{2.} Profesora, IED Francisco José de Caldas; catedrática, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Bogotá. Psicóloga, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria; correo electrónico: carolinabeltran01@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

El artículo presenta algunas reflexiones y análisis sobre la política educativa “Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”, para poner en perspectiva crítica el enfoque teórico y metodológico que subyace en ella. Así mismo, se pretende contrastar tales principios con el conocimiento producido a través de la investigación pedagógica y didáctica llevada a cabo por muchos docentes de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Palabras clave: Aprendizaje de lectura, comprensión de lectura, políticas educativas en lectura y escritura.

Abstract

The article presents some reflections and analyzes on the educational policy “Leer es Volar: Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto”, to put in critical perspective the theoretical and methodological approach that underlies it. Likewise, it is intended to contrast these principles with the knowledge produced through pedagogical and didactic research carried out by many teachers of the Colombian Network for the Transformation of Teacher Training in Language (Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje).

Keywords: Reading learning, reading comprehension, educational policies in reading and writing.

Resumo

El artículo presenta algunas reflexiones y análisis on the political educative “Leer es Volar: Aprender a ler e escrever sobre o tempo correcto”, para melhorar a crítica ao enfoque teórico e metodológico que subjazem na ella. Así mismo, sejam contrastar contos principios con conimiento producido a través da investigação pedagógica e didáctica llevada a cabo por muito docentes da Red Colombiana para a Transformação da Formação Docente en Lenguaje.

Palavras-chave: Aprendizagem de lectura, compreensão de lectura, políticas educacionais em leitura e escrita.



Introducción: El retorno del conductismo y el enfoque perceptivo-motor de la lectura

“Hace ya tiempo que tanto psicólogos como educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, ni a la ‘voluntad’ o la ‘motivación’, pensando que debía tratarse, más profundamente, de una adquisición conceptual”.

Ferreiro y Teberosky, 1979³

El presente artículo pretende delinear algunos puntos críticos de los actuales documentos de políticas educativas en el área de Lenguaje, especialmente aquellos que atañen al primer ciclo de educación básica y se ocupan del problema de la adquisición inicial de la lectura y la escritura en primer grado. Particularmente, se ahonda en los presupuestos teóricos y metodológicos que soportan el documento *Aprender a leer en el tiempo correcto: orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar*⁴.

³. Inicio del Prólogo de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979).

⁴. Debemos advertir que el documento ha sido borrado de la Web, no obstante, los docentes del Nodo Bogotá pertenecientes a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje lo leímos y analizamos en formato PDF, puesto que circuló ampliamente el año pasado. De ahí que se enviaran unas reflexiones e interpelaciones críticas al mismo, dirigidas a la coordinadora del Plan de fortalecimiento de la lectoescritura de la Secretaría de Educación, profesional Gina Catalina Loaiza Mancipe, el 28 de noviembre de 2017.

Ilustración 1. Portada del documento de la Secretaría de Educación Distrital



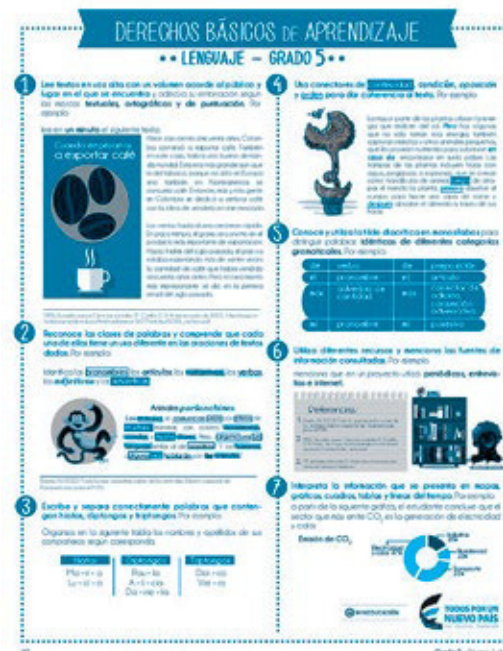
Si bien es preciso señalar, inicialmente, que este Plan Distrital tiene diferentes estrategias -inversión en bibliotecas públicas, producción y circulación de libros, formación de mediadores, etc.-, las cuales se realizan de manera conjunta entre la Secretaría de Educación y de Cultura, Idartes, la Cámara Colombiana del Libro y otras instituciones afines, este documento se presenta de manera alterna, como una:

Hoja de ruta que impacte las acciones de los docentes en el aula a través del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), componente del Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar (PDLE) para garantizar el derecho de todos los estudiantes a leer y escribir máximo a los 8 años de edad (Introducción, p. 1).

Esta alusión al ámbito escolar sitúa explícitamente al documento en el escenario de una política curricular que, desde nuestra perspectiva, se alinea de manera muy consistente con la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el primer grado -difundidos por el Ministerio de Educación en 2016-, por lo menos en tres aspectos: Primero, el anonimato de los autores que elaboran el documento, bien porque no aparecen sus nombres (es el caso del texto al que aludimos: “Aprender a leer en el tiempo correcto..”) o porque se corresponde con equipos de personas sin trayectoria o acumulado investigativo y pedagógico en el área (como fue el caso de los DBA en Lenguaje, versión 1); lo cual, y aquí viene el segundo punto, rompe con una tradición de reconocimiento ganada, que consistía en convocar a instituciones especializadas en el campo, así como a equipos de maestros de todos los niveles (de educación preescolar, básica primaria, secundaria y superior) para la elaboración y orientación conceptual y pedagógica de estos

documentos de política, o para sus procesos de validación nacional o local, articulando así esfuerzos acumulados y saberes de las comunidades académicas.

Ilustración 2. Derechos básicos de aprendizaje



El tercer aspecto, y el más relevante, pues atañe a nuestra labor pedagógica, es que estos dos documentos de política coinciden en proponer a los maestros de primer grado el desarrollo de la conciencia fonológica para asegurar el éxito en los procesos de lectura y escritura. De ahí su énfasis en la enseñanza explícita del código alfabético mediante la “correspondencia grafema-fonema”, pretendiendo volver a las rutinas de deletreo, repetición y a toda una gama de ejercicios de decodificación -que parten de unidades no significativas de la lengua- como ejes centrales de los procesos de aprendizaje en el aula. Propuesta que resulta convergente con unos “principios educativos” que en el documento se sugiere seguir, entre los que se destacan:

El principio de progresión racional, relacionado con el orden de aprendizaje de los diferentes grafemas y las combinaciones de letras que se corresponden con los fonemas [o el] principio de elección racional de los ejemplos y los ejercicios, que implica proponer ejercicios con grafemas y fonemas ya estudiados

(Documento Aprender a leer y a escribir en el tiempo correcto, marco conceptual, pp. 8-13).

Estos principios, valga destacar, no son retomados de la cartilla *Nacho Lee* o *Coquito* -que en todo caso presentan propuestas más globalizadoras que estas-, sino del libro de actualidad *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula* (2015), del neurocientífico francés Stanislas Dehaene, quien orienta en Francia este enfoque conductista de la lectura.

Al respecto, vale la pena señalar que en Colombia dicho enfoque se ha intentado superar, no solo mediante las pedagogías activas que datan de mediados del siglo pasado, sino con los aportes de los enfoques discursivos, psicolingüísticos y socioconstructivistas del lenguaje, junto a la investigación pedagógica desarrollada a partir de los mismos desde la década de los noventa (entre otros, Jaimes, 1997; Villegas, 1996; Jurado, 1997 y 1999; Bojacá, 1999; Rincón, 1999). Trabajos investigativos de campo que permitieron pensar otros modos de enseñanza de la lengua escrita en la escuela, opuestos abiertamente a los métodos programados (analíticos o sintéticos), alineados con la tecnología educativa que imperó en las prácticas pedagógicas de los años ochenta y parte de los noventa⁵. Ahora, y como veremos adelante, retornan estos mismos diseños instruccionales a prueba de sujetos (de maestros y estudiantes), bajo los nuevos ropajes de la Neurociencia y la denominada “educación basada en la evidencia” (*evidence based education*).

El problema: Llegados a tercero “los niños aún no comprenden lo que leen”

Toda política pública busca responder a un problema en particular. De este modo, el Plan Distrital de Lectura y Escritura -marco en el que se inscribe el documento objeto de análisis *Aprender a leer en el tiempo correcto; orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es Volar*- busca, en términos generales, aumentar el índice distrital de lectura, disminuir el nivel insuficiente y mínimo en las Pruebas Saber en tercer grado y reducir el analfabetismo (*Leer es Volar*, 2016, p. 44).

En el caso específico de la hoja de ruta propuesta para impactar las acciones docentes en el aula, el documento sostiene que, si bien

⁵ Para una comprensión de las pedagogías de la lectura que se han implementado en el país durante el siglo pasado, ubicando enfoques, métodos, política pública y textos escolares, se recomienda ver los resultados de investigación descritos en “*La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX*” (García-Vera y Rojas-Prieto, 2015, Pedagogía y Saberes 42) y “*Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX*” (García Vera, Nylza, 2015, Lenguaje 43, 2015).

las pruebas Saber de 2016 evidencian mejoras en los grados 5º, 9º y 11º: “preocupa la alta cantidad de estudiantes del grado tercero en desempeños ‘mínimo’ e ‘insuficiente’”. En consecuencia, se prescribe que: “desde los primeros ciclos educativos se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso y la apropiación del sistema alfabético y que desarrollen su competencia comunicativa en el tiempo correcto”; para ello se cuenta con este documento, en el cual “el lector encontrará el marco institucional del PFL [Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura], los conceptos que lo sustentan y las acciones metodológicas que lo convierten en una propuesta innovadora en el Distrito y el país” (Introducción, *Leer y escribir en el tiempo correcto*, p. 1 s/f). Analicemos estos tres elementos por partes:

Uno

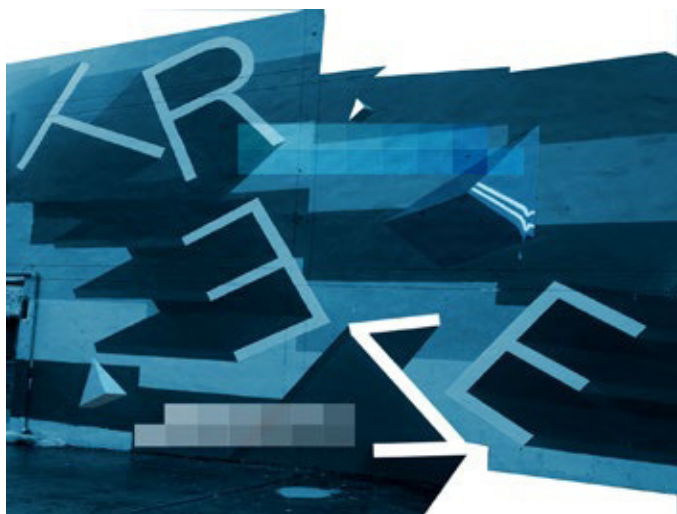
En primer lugar, a los diseñadores de esta política les preocupa la “alta cantidad de estudiantes con bajos desempeños en las pruebas Saber en grado tercero”; pero, ¿qué miden estas pruebas? De acuerdo con lo expuesto en las guías elaboradas por el Icfes y el Ministerio de Educación, éstas evalúan la “competencia comunicativa lectora”, entendida como:

La forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de texto. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos [...] Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas (Icfes y Ministerio de Educación, 2014, p. 17).

Por su parte, la competencia comunicativa escritora se define como la “producción de textos escritos”, que atienden los siguientes requerimientos:

(a) Responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) Utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas. La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí (Icfes y Ministerio de Educación, 2014, p. 18).

Detengámonos, por ahora, solo en la concepción de lectura que guía estas Pruebas Saber. Por lo menos en teoría, y de acuerdo con la definición expuesta, se entiende aquí que leer (o ser lector competente) significa ser capaz de comprender una multiplicidad



de textos en distintos niveles: literal, inferencial y crítico. Dicha actividad, sabemos, le exige al niño desplegar una serie de dominios cognitivos tales como analizar, relacionar, explicar, imaginar, sintetizar, deducir, e inferir, etc., a partir de lo hallado en las sustancias del contenido del texto fuente y sus diversos formatos y secuencias; todo lo cual es posible solo si el niño encuentra significativa para él la información contenida en esos textos propuestos en las pruebas, y, por supuesto, en la escuela y fuera de ella.

Pero, ¿qué hace posible que un texto sea significativo e interpretable para un lector? No queda otro camino que hacer, como lo señalaba Zuleta (1995), un trabajo de lectura. Labor de orden intelectual, afectivo, ético y estético que implica efectuar varios procesos simultáneos en ese acontecimiento transaccional que supone como diálogo: entre los saberes de un lector particular (como por ejemplo el niño ante la prueba), y los saberes contenidos en el texto fuente, lo cual ocurre en un espacio, tiempo y contexto, también particulares (Rosenblatt, 1988).

Este evento también supone la construcción de hipótesis de sentido y el despliegue de estrategias de muestreo, predicción e inferencia que el niño y todo lector deben ir evaluando y reevaluando al tenor de la información ofrecida (Goodman, 1982). Por ello, devolverse en un texto es común para todo aquel que busca entender y construir sentido; hacerse y hacerle preguntas al texto, así como a otras personas o fuentes de información que ayuden a ampliar lo que aún no está claro para nosotros, es lo propio de toda práctica de lectura, aunque en una situación de evaluación (como la de referencia en estas pruebas), esto último ya no sea posible.

Por supuesto, si se está ante 'textos', su organización y estructura (sintáctica, semántica y pragmática) ofrecen pistas importantes (a veces no tan suficientes) para deducir las ideas o tesis centrales y comprender un tema, como es el caso de los géneros discursivos de índole escolar, académica o científica -con dominancia explicativa, informativa, descriptiva o argumentativa en sus secuencias textuales⁶, o para seguir una historia con la emoción de querer descubrir el destino de unos personajes que viven situaciones similares o apenas conocidas por el lector, como nos sucede al leer cuentos, novelas u otros géneros literarios... También leemos solo por el placer de escuchar un verso que evoca algo inasible para nosotros, pero que en forma de imagen o susurro nos llega a lo profundo, sin que podamos o necesitemos explicarlo:

Yo me celebro y me canto a mí mismo / Y lo que yo diga ahora de mí, lo digo de ti // Vago e invito a vagar a mi alma. Vago y me tumbo a mi antojo sobre la tierra para ver cómo crece la hierba del estío. Mi lengua, cada molécula de mi sangre, hechas con esta tierra y este viento (Walt Whitman, Canto a mí mismo, 1855).

Ahora bien, junto a Umberto Eco (1987), hemos de recordar que todo texto constituye una *máquina perezosa* que no lo dice todo, pues exige unos saberes del lector y requiere de su cooperación activa y consciente para rellenar aquellos intersticios o espacios en blanco que en la superficie textual no aparecen manifiestos. Para que esto suceda el lector tiene que actualizar y activar su enciclopedia cultural, la cual corresponde aquí, no solo a la competencia en la lengua, sino al patrimonio social que esa lengua ha creado: "a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo" (Eco, 1992, pp. 72-73). Dicha perspectiva semiótica de la lectura implica también una transacción (entre lector, autor y texto) y la activación de una compleja estrategia de interacciones por parte del lector en la que, valga anotar, no solo interpretamos, sino que "sobreinterpretamos" o desviamos el sentido de los textos (producimos interpretaciones menos o más aceptables), en la medida en que nos alejamos o acercamos al *lector modelo* que el texto espera producir (Eco, 1992).

Hasta aquí, muchas de las teorías de lectura en las cuales apoyamos nuestro trabajo pedagógico, sean estas de orientación al texto o hacia el lector, coinciden en situar el problema de la comprensión

⁶. Esta lista podría seguirse ampliando a otros géneros textuales; por ejemplo, los de corte periodístico, a los que recurrimos comúnmente para ir construyendo con los estudiantes una opinión informada sobre lo acaecido en el país, en términos políticos, sociales, culturales y económicos.

en los conocimientos lingüísticos y el capital sociocultural del lector, o en lo que en inglés podemos compendiar a través de una sola palabra, *background*, esto es, el conjunto acumulado de experiencias del lector, que le permite llegar al trasfondo de los textos, es decir, ir siempre más allá de las letras o de la información no visual, como denominó a los textos impresos Frank Smith (1977) para diferenciarlos del punto clave de toda comprensión: la información no visual o lo que está detrás de los ojos, esto es, nuestras *teoría de mundo*, que además se amplía leyendo y nos permite a la vez comprender cada vez más y mejor.

Teorías de mundo que los niños están formando y por lo tanto requieren de andamiajes simbólicos y de prácticas culturales que les ayuden a convertirse en el lector experimentado que docentes, padres de familia, diseñadores de política y toda la sociedad esperan de él. Por supuesto, implicado como está el sujeto y, por tanto, las diversas esferas en las que se desenvuelve, todo lo anterior nos permite colegir que entre más rica sea la experiencia cultural, que proveemos a niños, niñas y jóvenes en el ámbito familiar, escolar y social, mejores lectores serán y mejores lecturas harán.

Dos

Veamos ahora qué concepción de lectura y qué propuesta conceptual y metodológica agencia el documento *Leer es Volar*, u hoja de ruta para mejorar los bajos resultados en estas competencias de lectura y escritura y enfocar el quehacer docente en las escuelas. Como ya se anotó, la meta es que en el distrito “Todo niño debe leer y escribir máximo a los ocho años de edad”, y el enfoque de formación en lenguaje sugerido para los ciclos I y II estaría “orientado hacia la consolidación del sistema alfabético y la participación en la cultura escrita”; mediante el presupuesto de que “la enseñanza debe insistir en la especificidad de la alfabetización, el abordaje sistemático y explícito del sistema alfabético/ortográfico y sus relaciones con el sistema fonológico” (Alcaldía de Bogotá, s.f., pp. 6-14).

Si bien en el documento confluyen de manera ecléctica varias definiciones de la lectura como “proceso cognitivo y como práctica” (Alcaldía de Bogotá, s.f., p. 12), -retomadas a su vez de otros documentos de política producidos por la misma Secretaría de Educación del Distrito bajo otros gobiernos-, el núcleo central de la propuesta está anclado a un referente en particular: se sugiere seguir los *principios educativos* contenidos en Dehaene y sus colaboradores (2015). Pero ¿qué es la lectura para este neurocientífico de moda en la educación?, vayamos a la fuente primaria: Aprender a leer, sostiene: “consiste en tomar consciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras” (Dehaene, 2015, p. 32).

Así que, de acuerdo con esta idea, insistir en la relación fonema-grafema⁷ es la condición para la enseñanza y, en esa medida, se debe “dejar atrás la lectura global y prestar atención a los componentes elementales de las palabras, uno a uno, en un orden muy exacto” (Dehaene, 2015, p. 49), como etapa esencial del aprendizaje. En consecuencia, su propuesta habla de progresión lineal, automatización, fluidez, velocidad y, en lo posible, corrección rápida de cualquier error de los niños en este proceso.

Dehaene recurre luego a la descripción anatómica y fisiológica del cerebro, para explicar cómo lo que allí sucede con la lectura es, básicamente, reciclar una porción de la corteza visual situada en el hemisferio izquierdo hacia la forma visual de las palabras (aquí ya no aparece “el fonema”), de ahí que: “aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reoriente sus preferencias hacia la forma de las letras y sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal” (Dehaene, 2015, p. 35).

No seguiremos resumiendo el libro, pues todos los maestros podemos acceder a él, dado que circula ampliamente y ahora se nos presenta en la política pública como la autoridad científica en materia de enseñanza de la lectura. Lo que sí queremos destacar es que dicha perspectiva contiene un solo modo de comprender la adquisición del sistema de escritura que, en rigor, ya conocíamos: el enfoque de enseñanza directa o énfasis en el código (Vernon, 2004) o *bottom up* en las teorías anglosajonas. Perspectiva que deviene de una concepción empirista del lenguaje, cuyo énfasis en las dimensiones perceptivas (viso-auditiva) y motoras de la lectura ha permitido ubicarlo, analizarlo e, incluso, ponerlo en cuestión como parte de los modelos tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura (Braslavsky, 1962; Ferreiro y Teberosky,

7. Para Dehaene y sus colaboradores (2005) los fonemas son “las unidades más pequeñas del habla” que el niño debe aprender a relacionar con los grafemas, lo que a su vez definen como “las letras y combinaciones que representan los fonemas” (2015, p. 27), cuando en realidad se trata de “entidades abstractas” usadas principalmente para el estudio lingüístico en los niveles fonético y fonológico, que no pertenecen a un hablante particular sino a la estructura de la lengua en general. Esta categoría de “fonema” no es un equivalente a las letras y a las combinaciones entre ellas, sino que se corresponden con “totalidades fónicas”, como lo recuerda Trubetzkoy (1992). Esto es, con formas no siempre audibles pero sí reconocibles por los hablantes de una determinada lengua, que se expresan en conjunto y nunca en forma separada, como efectos acústicos propios de la sonoridad que producen diferentes implosiones y explosiones labiales, y, agregamos, que han pasado previamente por diferentes puntos y modos de articulación, vibración y paso del aire en nuestro aparato articulador y fonador. Además, hemos de destacar, que no tenemos los mismos fonemas en español, que en inglés o en francés.

1979; Villegas, 1996; Domínguez y Barrio, 1997; Rincón, 1999; Peña-Borrero, 2002; entre otros).

Además, la tesis de Dehaene contiene una serie de equívocos, entre ellos, el de concebir el código escrito como una transcripción de la oralidad y la conciencia fonológica como un requisito previo para adquirir dicho código. Por el contrario, en el terreno del proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua escrita, lo que la investigación psicológica y pedagógica ha demostrado es que es justamente la comprensión progresiva del sistema notacional por parte de los niños, que pasa por una serie de hipótesis lingüísticas y unos períodos más o menos estables, la que permite un cambio en el nivel de la categorización y percepción del lenguaje escrito, o sea en la segmentación fonemática de la palabra en unidades menores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993; Ferreiro, 1997).

De igual manera, los estudios adelantados por Tolchinsky (1993) en torno a los procesos evolutivos del lenguaje escrito y sus implicaciones didácticas, permiten hacer una distinción entre la escritura como “dominio de conocimiento” -implícito-, y la escritura como “instrumento” para representar externamente el conocimiento -explícito y verbalizable- (Tolchinsky, 1993, p. 53). Es decir que entre la comprensión de las propiedades formales de la lengua escrita y su uso con ciertos propósitos y objetivos, en situaciones sociales y comunicativas, podemos hallar un largo y complejo recorrido que se sucede alternamente antes, durante y después del proceso inicial de adquisición de la lengua escrita por parte de los niños.

Queda claro, por supuesto, que estos dominios de conocimiento, dada su naturaleza, no se logran a “los ocho años de edad” y menos se aprenden de un modo “correcto”, pues es necesario atenerse no solo a las especificidades de dominio de la lectura y la escritura, sino al hecho de que conocer y diferenciar el sistema notacional no es equivalente a saber escribir, así como decodificar cientos de sílabas y palabras no nos convierte en lectores. De ahí que la enseñanza deba contemplar a lo largo de toda la escolaridad muchos otros aprendizajes, como la diferenciación entre textos, los procesos de producción y cualificación de los mismos, la comprensión de diversos géneros del discurso escrito, el vínculo con la buena literatura, la práctica de la escritura con diversos propósitos, etc.

Tres

Como se observa, en el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura convergen una serie de preguntas y conocimientos de orden epistemológico, didáctico y pedagógico, que el documento *Leer es Volar* no logra dimensionar. Pero este no

es siquiera el problema, pues los documentos de política son eso, textos que no reemplazan ni suplantán el saber pedagógico de los maestros. Lo que sí es problemático es presentar como “propuesta innovadora para el distrito y el país” un enfoque, como el descrito allí, con un marcado acento en el aprendizaje viso-motor y fonológico del código y en la instrucción directa, que borra de tajo toda la investigación de los últimos 40 años en el país y en América Latina: Basta ver los trabajos de los maestros pertenecientes a la Red Colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje⁸, o seguir con interés pedagógico e investigativo los debates y resultados de los estudios que, frente a este problema, quedaron consignados en la revista *Lectura y Vida* desde 1980 hasta el año 2010.

El enfoque que se pretende posicionar no solo agencia una postura unidimensional sobre la adquisición de la lengua escrita, sino que naturaliza la diferenciación en el acceso a la cultura escrita y al conocimiento, puesto que se basa en la idea de que la mente de los niños matriculados en colegios públicos del país solo está preparada para recepcionar letras y sílabas, en un estandarizado proceso de entrenamiento que les asegurará el aprendizaje lector y escritor mínimo. A su vez, dicha postura resitúa de nuevo al maestro como ejecutor de pautas mecánicas, las cuales se asemejan a las realizadas por algunos padres de familia en casa cuando intentan enseñar a sus hijos a leer, es decir, a decodificar con cartillas y planas, para lo cual ya no se requiere ningún saber especializado en educación y en didáctica de la lectura y la escritura.

Paradójicamente este enfoque conductista de la lectura, que ahora se nos presenta bajo los ropajes de la innovación mediante imágenes cerebrales “para indagar si la intervención presenta el efecto esperado en las regiones apropiadas del cerebro” (Dehaene, 2015, p. 100), acentúa la exclusión de los niños hacia estos saberes y lecturas que les posibilitarán comprender cada vez más y mejor. Pues por esta vía la lectura emotiva, crítica y apasionada de textos auténticos y vivificantes en la escuela, que el maestro puede y debe proveer a niños, es reemplazada por programas de decodificación y test diagnósticos para medir la velocidad y calcular el número de

⁸. Red que desde 1998 ha cumplido un destacado rol en el agenciamiento de propuestas pedagógicas innovadoras en el área de lenguaje y que centra su accionar en la cualificación de la formación docente inicial y continua, a partir de grupos de estudio y de investigación e innovación, concentrados en diferentes nodos del país, los cuales evidencian su trabajo a través de procesos de sistematización de experiencias que muestran las posibilidades de los enfoques de naturaleza discursiva y socio-constructiva en el área de lenguaje. Grupos que se reúnen mes a mes y año a año a través de los talleres nacionales articulados (cada dos años) a los talleres latinoamericanos. Obtenido desde <https://www.redlenguaje.com/>

errores (recordando el ya caduco test ABC y las aulas remediales del siglo pasado), puesto que de acuerdo con visión neurocientífica no estamos ante sujetos sino ante organismos, y es más preciso decir, frente a cerebros.

Esta óptica ni más ni menos actualiza la dislexia en la escuela y los denominados y ampliamente cuestionados “problemas de aprendizaje en lectura” (Smith, 1977, Ferreiro y Teberosky, 1979), y sugiere que, antes que maestros formados en teorías del lenguaje y en didácticas de la lectura y la escritura, es mejor tener a la mano o llamar en lo posible a terapeutas, neurólogos, fonoaudiólogos, en todo caso conocedores de las partes del cerebro y de los órganos de articulación y fonación del lenguaje y no de campos especializados de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Pero no. Los maestros sabemos que esto no es así. Que ante nosotros y en nuestras aulas no tenemos cerebros sino, ante todo, sujetos: sujetos de lenguaje, de palabra, sujetos cognoscentes que como nos enseñó Emilia Ferreiro y su maestro Jean Piaget, piensan, construyen interpretaciones y actúan sobre los objetos de conocimiento para hacerlos suyos. Y como no, también estos niños, niñas, jóvenes, son sujetos de pasiones, emociones, de interés y desinterés, en fin, también tenemos un manojito de pulsiones que nos toca enseñar a aplazar y reemplazar con otros aprendizajes de la cultura, como nos lo recuerda freudianamente el pedagogo francés Philippe Meirieu.

Por ello esta imagen empobrecida que agencia este documento de política en educación, no solo de la lengua escrita sino también de nuestros estudiantes y de nosotros los maestros es inadmisibles, y como se viste de innovación, de novedad y de “ciencia”, no nos queda otro camino que hacer como aquel niño del cuento *El traje nuevo del emperador*: señalar con el dedo, que el rey nuevamente va desnudo.

Y mientras tanto... ¿Qué sucede en las aulas?

De acuerdo con el documento objeto de las discusiones que hasta aquí presentamos “Es una realidad que numerosas prácticas de aula han relegado a un segundo plano la enseñanza de las especificidades del sistema alfabético de escritura al considerar que se aprende por contacto con los textos, códigos y soportes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f., p. 15). No obstante, nuestra experiencia como formadoras de maestros y como maestras de aula, así como algunas investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial (Guzmán y Guevara, 2012), revelan más bien que lo frecuente en las aulas es lo que Quintero planteaba hace algo más de una década:

Es difícil encontrar a un maestro de primer grado que no presente las letras de manera aislada y en una secuencia fija, sino que invite a explorar las letras de los nombres propios de cada alumno, o integre al salón de clase objetos cotidianos para hablar sobre ellas (una caja de medicamentos, por ejemplo, o la envoltura de un dulce) o que, al menos, programe sus clases considerando que los niños tienen ya un acceso directo y propio al mundo escrito que los rodea (Quintero, 2004, p. 47).

Por supuesto, han habido esfuerzos importantes (de carácter institucional, personal y de colectivos y redes de maestros) para transformar estas prácticas en las escuelas de nuestro país, pero desde el punto de vista de la política pública y la financiación de la educación, sigue siendo precario lo que se hace en términos de apoyo a la formación y cualificación docente, así como a la investigación pedagógica y didáctica en las aulas. Elementos que, junto con el contexto educacional, son más determinantes en las posibilidades de avance de los niños como lectores, antes que los métodos y materiales instruccionales o las innumerables evaluaciones para repetir siempre el mismo diagnóstico (Pérez, 2013).

La persistencia de este modo de pensar y abordar la escritura y su aprendizaje, tanto en la política pública, como en el medio escolar y en los hogares tampoco es gratuita: de un lado, permite la ilusión de controlar el aprendizaje y hacerlo verificable y cuantificable respondiendo a ciertas exigencias del dispositivo escolar; y de otro, no requiere en apariencia de un conocimiento especializado, es decir, de la formación en saberes pedagógicos y didácticos en específico para esta enseñanza. Sin embargo, preguntémonos: ¿Cómo reacciona un niño hoy frente a la instrucción fonológica? Probablemente con gran desconcierto, pues es fácil, como lo sabemos por experiencia propia, vincular dichas actividades al castigo, la repetición y el aburrimiento, aprendiendo de paso un modo de vincularse con el conocimiento desde la imposición y la obligación de tareas sin mayor sentido.



Por otra parte, esta versión del aprendizaje de la lengua escrita está arraigada en una idea que no por obvia dejar de ser importante: a mayor dominio del código, menores niveles de atención y memoria se requieren en el nivel local y, por tanto, mayor despliegue de comprensiones macroestructurales de los textos. Pero este proceso no se sucede en un año, sino que se va logrando en la medida en que el niño se enfrenta a diversas experiencias y situaciones de lectura y escritura, con textos completos y a la altura de su capacidad intelectual, y no con la lógica mecanicista de repetir letras, sílabas y sonidos.

Además, en la vida cotidiana de las aulas, los maestros sabemos que el aprendizaje de la lengua escrita no es lineal, no procede por acumulación, y con frecuencia los niños saben mucho acerca de lo que pretendemos enseñarles. Las letras están por todas partes y no andan sueltas, sino que se insertan en cadenas de enunciados que los niños quieren desentrañar y comprender. Pensemos por un momento en los repertorios y representaciones diversas que encontramos sobre la lengua escrita a partir del nombre propio: así, por lo general, y como parte de su experiencia preescolar o extraescolar, algunos niños saben copiar -en el sentido de dibujar o trazar las grafías u otras marcas gráficas- su nombre (casi siempre su primer nombre), otros lo escriben -en el sentido de identificar algunas letras con valor sonoro convencional-; otros reconocen solo la primera letra con la cual empieza su nombre y otros escriben segmentos del nombre atendiendo a su valor vocálico. También está el caso frecuente de nombres pertenecientes a otro idioma, en los que la información sobre la posición de las letras y su valor sonoro se hace más inestable o inexplicable (por ejemplo, en Christopher o Lee Erick). De manera pues que enseñar y aprender a escribir el nombre propio supone siempre un proceso complejo y diferenciado, pero fundamental y muy significativo como entrada a la reflexión sobre el funcionamiento de la convención gramática.

Por eso, frente a competencias y desempeños tan disímiles, y frente a la pretensión de unificar o borrar los saberes, comprensiones y modos de pensar ese nuevo objeto por parte de los niños, valdría la pena preguntarse ¿Con cuál letra deberíamos empezar?, o ¿cómo respetar ‘el principio de progresión racional de los fonemas’ sugerido en el documento que venimos interrogando, y que expresa además una política pública para enseñar a leer y a escribir?

Ni desde el punto de vista teórico, ni desde el punto de vista práctico se sostiene este enfoque defendido allí, pues reiteramos que en nuestro cotidiano la complejidad es mayor de la que suponen los nuevos científicos de la educación. En nuestras aulas, algunos niños saben cuál letra va al principio, aunque no siempre reconocen cuál va al final, saben si un autor puede ser diferente de un personaje, pero en cuentos como *El Tigre* y *El Ratón* de Keiko Kasza, dudan de quién es realmente el que escribe la historia. Nuestros niños y

niñas de primer grado se sorprenden con cuentos en verso y otros tan raros como *Del otro lado del árbol* de Mandana Sadat, se ríen y se sonrojan con Tito y Pepita de Amalia Low, y así, poco a poco, van aprendiendo que leer es reencontrarse consigo mismos en un relato que los anima a conversar con sus otros compañeros y con la maestra que les abre esa puerta.

En este saber y saber hacer de la lectura en el aula, se conjugan los desempeños “correctos” y los que en el mundo adulto se consideran “incorrectos”: los niños saben de la linealidad de la escritura aunque a veces escriban en espejo, diferencian números de letras (aunque en ocasiones el número 7 les queda como una f y el 3 como una E), entienden la diferencia entre contar números y contar historias, cada quien a su manera. Todos esos aprendizajes, algunos en tránsito, otros consolidándose cada vez más, acompañan una idea y una valoración sobre su rol como lectores y escritores, pues ellos saben que la maestra, los autores que leen o sus familiares escriben de un modo determinado, aplican una convención y unas reglas que ellos también quieren y desean aprender.

Por eso son comunes las preguntas de ¿con cuál letra escribo?; ¿qué me falta? “Dime cómo escribir esta palabra” o “no sé cómo se lee esto”. No obstante, de la mano de Anthony Browne, de Ivar Da Coll y Chigüiro, van descubriendo que leer también es mirar, es recordar lo leído, es inventar un final o anticiparse a lo que va sucediendo. Así que enriquecer y transformar las concepciones y conceptualizaciones sobre lo que el niño cree que sabe o que no sabe, es también un desafío en la escuela y la principal labor de los maestros.

Y en este escenario escolar, qué tal si más bien pensamos y conversamos sobre ¿Qué conocimientos necesitan los maestros para enseñar a leer y escribir?; ¿qué sucede en el curso del aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo?; ¿qué acontecimientos, en relación con las prácticas de enseñanza, podrían ser necesarios y se requieren para que tenga lugar este aprendizaje?; ¿cuáles son los procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos implicados en la apropiación de esas prácticas, tanto en niños como en maestros?; ¿cómo se lee y se escribe antes de los 8 años?

Estas no son, por supuesto, preguntas nuevas, pero frente al posicionamiento de posturas que desconocen nuestras trayectorias pedagógicas e investigativas, no nos queda otra que avivar el debate y seguir insistiendo en una “mirada holística y socioconstructiva de la lengua escrita” (Braslavsky, 2005), que enriquezca las condiciones de posibilidad para que en la escuela podamos cumplir nuestra tarea fundamental: formar lectores críticos, practicantes de la lectura y la escritura en sus diversos géneros y posibilidades, esto es, ayudar a alfabetizar plenamente y no solo de modo funcional, aunque esto no le convenga a quienes detentan el poder político y económico.

Referencias

- Bojacá, Blanca. (1999). Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas: en el aula. *Enunciación* 3.
- Braslavsky, Bertha. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dehaene, Stanislas. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. México: Siglo XXI Editores.
- Domínguez, G., y Barrio, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Eco, Umberto. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- _____. (1992). *Entre el autor y el texto. Interpretación y sobreinterpretación*. Londres: Cambridge-University Press.
- Ferreiro, Emilia., y Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Nylza y Rojas Sandra. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las últimas tres décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, pp. 43-60.
- García-Vera, Nylza. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. *Lenguaje*, 43(1), pp. 85-110.
- Goodman, Kenneth. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro y Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Goodman, Yetta. (1997). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y vida*, 12(1), pp. 5-9.
- Guzmán, Rosa., y Guevara, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, No. 37, pp. 179-189.
- Jaimes, Gladys. (1997). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (1997). La lectura. Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, Fabio. (1999). *Investigación, escritura y educación: Narratividad y Competencia Comunicativa en el aula de clase*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Meirieu, Philippe. (2010). *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Peña, Luis. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Pérez A., Mauricio. (2013). *¿Estudiantes colombianos: dos décadas rajándose en comprensión lectora?* Obtenido desde <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20noticias>
- Rincón, Gloria. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, del grado cero a tercero*. Colombia: Arango Editores.
- Rosenblatt, Louise. (1988). *Writing and reading: the transactional theory*. Cambridge: Technical Report No. 416. Obtenido desde https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf
- Smith, Frank. (1977). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Tolchinsky, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México: Anthropos.
- Trubetzkoy, N. S. (1992). *Principios de Fonología*. Bogotá: Editorial Cíncel Kapelusz.
- Vernon, Sofía. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En Vernon y Pellicer (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: Aula Nueva, SM.
- Villegas, Olga. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.
- Zuleta, Estanislao. (1995). *Conferencia sobre la lectura*. En Valencia y Bustamante (Comps), *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Documentos oficiales

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (s/f). *Aprender a leer y escribir en el tiempo Correcto: Orientaciones conceptuales y metodológicas del plan de fortalecimiento de la Lectoescritura de Leer es volar*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- _____. (2016). *Leer es Volar. Plan Distrital de Lectura y Escritura*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*, versión uno. Obtenido desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles341057_recurso_DBA.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y Ministerio de Educación. (2014). *Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para la aplicación censal y muestral*. Bogotá: ICFES, MEN.