



La lectura y la escritura en Bogotá

¿Los hijos de nadie?

● Textos y fotografías. Henry Sánchez. Editor Aula Urbana

Invitados

Rosa Helena Rodríguez fue educadora durante 25 años, y es licenciada en ciencias sociales con maestría en historia de la educación y la pedagogía. Hace parte del Grupo de Lenguaje Bacatá. Sus autores favoritos son William Ospina, el peruano Vargas Llosa y García Márquez, dos personalidades literarias cuyos nombres no deberían escribirse uno al lado del otro.

Marlén Rátiva Velandia trabaja en el Colegio Libertador, en la localidad 18, enseñando a alumnos de los grados sexto, séptimo y décimo. Le agrada el trabajo literario de Silvia Castrillón y de William Ospina. Con once años de labor en la docencia, Marlén es licenciada en filología e idiomas, con especialización en lenguaje y maestría en investigación.



Ana Cecilia Torres Baquero, pertenece al Grupo de Lenguaje Bacatá, es orientadora del Colegio Ciudad Bolívar Argentina. Gusta de la lectura de textos de psicología y pedagogía.

Bernardo Reyes Villamizar es un escritor fascinado con los aspectos pedagógicos de la lectura y la escritura. Ha publicado un volumen titulado *Relatos, cuentos y poemas* (2005), y gusta de leer la prosa del colombiano Juan Carlos Botero, del cretense Nikos Kazantzakis y poemas del español Miguel Hernández.



Tres maestras investigadoras y un escritor comprometido con la promoción de la lectura y la escritura analizan algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, las dos llaves del conocimiento.

¿Como evalúan el estado actual de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en Bogotá?

La profesora Ana Cecilia, responde:

Considero que en las instituciones se presentan diversos estados de desarrollo, por tanto se evidencian varias formas de acercamiento a la enseñanza.

Por ejemplo, algunos docentes trabajan con el texto narrativo a partir de situaciones o experiencias significativas para niños y ni-

ñas que muestran resultados concertados en el grupo; otros, centran el trabajo en los procesos de pensamiento, y observan, comparan, relacionan y vivencian, para comprender la situación y luego expresarla con palabras. Es decir, se dibuja, se conversa y luego se escribe.

Algunos docentes consideran la escritura como un proceso que demanda tiempos y situaciones motivantes. Aquí se privilegia el trabajo cooperativo, pues entre todos se escoge el tema, se trabaja por parejas, se intercambian producciones y cuadernos, y previamente, se establecen criterios de evaluación.

En cuanto al proceso de escritura, tienen cabida varias etapas: una de ellas es la planeación, que es diferente de la planeación general del área; pues ésta permite establecer un destinatario de la escritura, un "para qué", y un cómo escribir.

Por otra parte, debemos tener en la cuenta que enseñar a escribir no debe ser sólo la responsabilidad del maestro de español; debe ser responsabilidad de todos los docentes.

Si bien, la escritura se plantea como un proceso, el docente no da razón de cómo se aprende, es decir, hay ausencia de investigación; pero, esto está cambiando, en los colegios se están creando espacios para el debate y la reflexión acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura. La conformación de los grupos de estudio y la creación de las redes son la materialización de estos avances.

Pero —interviene la profesora Rosa Helena—, veo varias formas de asumir estos procesos en las instituciones: primero, una tendencia al gramaticalismo y a la memorización de las normas lingüísticas —que es la metodología que ha primado históricamente—...

¿Esto es bueno, o es malo?

Ni bueno ni malo; pasa que sólo se prioriza un aspecto del lenguaje: la forma; en consecuencia, el lenguaje es asumido como objeto de estudio y se dejan de lado aspectos fundamentales como la semántica, la pragmática y los procesos cognitivos en la configuración del universo simbólico y cultural de cada sujeto. Por ello, los procesos de lectura y escritura no ocupan un lugar en la escuela, por tanto son suplantados u obviados.

En segundo lugar, hay otras tendencias individualizadas, proyectos de aula donde el maestro o maestra se plantea como objeto de su enseñanza generar gusto por la lectura y la escritura, y en ese sentido, organiza unas estrategias que apunten hacia ello.

Sin embargo, a veces, los maestros nos quedamos cortos en la planificación de estrategias metodológicas precisas, puntuales, que permitan realmente llevar a cabo un proceso planificado de la enseñanza de la lectura y escritura, y por esto dichos proyectos de aula se quedan en activismo.

En tercer lugar, y de manera aislada, existen unas pocas experiencias institucionales, que, asumiendo la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como pro-



cesos, centran sus planes de estudio en la significación. Esto implica retomar el campo de la semiótica, la lingüística del texto, que es toda la parte de coherencia y cohesión que incluye las formas gramaticales y las normas lingüísticas. También incluye la pragmática, que es el uso que daré al texto que leo o escribo, y los procesos cognitivos, que son los que se activan por medio de la lectura y la escritura.

Este enfoque va más allá de la simple comunicación; anteriormente, hablábamos de las competencias comunicativas, y todo se centraba en lo comunicativo; aquí no, en este enfoque teórico se supera un poco esa mirada, y se trata de observar cómo la persona está construyendo su mundo simbólico y su mundo cultural.

Por eso es importante diferenciar la significación de la comunicación: son dos actos distintos. Cuando uno hace esa separación, entiende que son dos elementos diferentes y que implican un riguroso ejercicio de planificación para que los chicos desarrollen estos dos elementos: la significación y la comunicación.

Marlén Rátiva, anota que,

... en lo relacionado con la significación, pongo como ejemplo la convocatoria de la SED para que se remitieran escritos y trabajos desarrollados por los estudiantes con el fin de que profesores y alumnos participen en la Feria del Libro; esto es muy significativo para los muchachos.

Cuando uno les dice, "el año pasado escribimos unos cuentos, ¿recuerdan? Pues este año vamos a revisarlos, veremos qué vamos a modificar y vamos a enviarlos para atender a la invitación que nos hacen de la Feria del Libro". Entonces, para los estudiantes es muy significativo sacar a la luz lo archivado —y que nadie conoce, excepto nosotros—; significa que los demás van a conocer sus trabajos; se trata de la oportunidad de que nos reconozcan los otros.

No hay que olvidar —dice Bernardo— que en el proceso de lectura es muy importante el acto de escuchar, aun cuando la lectura se realiza en silencio. Se trabaja al mismo tiempo con la visión y

con la audición. Entonces, el niño, o el lector novel, debe tener una muy buena experiencia de lectura en voz alta; debe ser una persona que haya escuchado muy bien, para que después pueda retomar esas palabras en silencio y hacerlas resonar en su interior; eso es lo que sucede con la práctica de la lectura. Hay un proceso cerebral donde se conecta el trabajo que hace éste desde lo visual y lo auditivo. No sabemos cómo se produce, pero así ocurre.

Recordemos que durante muchos siglos la lectura se efectuó en voz alta; la lectura silenciosa es una práctica relativamente nueva.

Si —continúa Bernardo—, pero hemos dicho que se crean unas condiciones en el proceso de lectura. Y en cuanto a la escritura, ésta también exige —a mi modo de ver—,

la generación de un ambiente muy lúdico, donde haya mucha libertad, donde, incluso, no exista proceso de corrección en la primera etapa de creación. ¿Por qué? Porque lo primero que se escribe es un borrador. Entonces, no podemos considerar que se escribe algo definitivo, es un texto que va a ser mejorado y pulido. Incluso, ¿pulido por quién? Creo que por el propio autor. Me atrevería a decir que allí el docente tiene que ser muy hábil, para que realmente el estudiante vea que él sí es capaz de crear.

Veinte años de trabajo en comunicación me dicen que generalmente se escribe y no se corrige; el texto final se reduce a lo escrito de primera intención. ¿Esto se debe a alguna deficiencia en el proceso de enseñanza de la escritura?

En primer lugar —interviene la profesora Rosa Helena—, la escritura es un proceso, y eso es lo que no se entiende en el aula, y, por tanto, no se crean las condiciones. Como resultado, encontramos que el proceso de escritura para el chico se transforma en una carga.

Se debe hacer entender al escolar que se inicia por un borrador que necesita ser transferido a una estructura textual que permita articular las ideas. Si ponemos como ejemplo procesos de escritura como el de García Márquez, que reescribe cinco o seis veces cada página, el chico poco a poco entenderá que escribir no es un ejercicio inmediato, que toma tiempo y que yo, como docente, le voy a otorgar ese espacio para que no sienta ese trabajo como una carga.

Estoy de acuerdo en que el primer escrito no debe ser corregido, pero sí leído por otro, y este trabajo se puede hacer con los pares, es decir, que los compañeros de clase lean para ver si es inteligible lo que el compañero escribió. Es muy importante que el primer lector sea un par del autor.

Bernardo sugiere que

... Ese primer proceso de corrección no debe limitar y constreñir la expresión; esa creación inicial es algo que tiene mucho que ver con el sentimiento, en el primer texto aparecen muchas cosas emotivas. Entonces, que a uno le tachen y corrijan...

¿Señala usted un choque entre la forma y el contenido?

Tal vez sí —responde Bernardo—. Que en determinado lugar de un escrito haya o no una coma, es menos importante que el significado, porque éste es lo que el escritor trata de comunicar, es lo que está construyendo y creando.

Continúa en la siguiente página.

Esa es la habilidad que debe tener el docente —opina Marlén—, para que cuando dice “vamos a corregir ese borrador”, no manifieste una actitud arrogante. Debe hacer indicaciones puntuales, como, “no repitas tanto la conjunción y”; o, “debes hacer pausas”. Esta primera corrección debe estar llena de indicaciones generosas que se hacen al alumno, para que éste acceda con gusto a hacer la reescritura.

También podemos hablar de estrategias metaconductivas, donde el estudiante se vuelve más activo y dueño de su propio proceso de aprendizaje. Estaríamos centrando la atención, no tanto en la enseñanza, sino en cómo está aprendiendo el alumno; así, él mismo observa cuáles son sus “errores” y cómo puede superar esas dificultades.

¿De acuerdo con las investigaciones adelantadas por ustedes, ¿qué propuestas metodológicas y didácticas pueden enriquecer el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura?

Hemos encontrado —responde Rosa Helena— que un primer paso debe ser el trabajo con los docentes, para identificar las concepciones que tienen acerca de la lectura y la escritura.

Su pregunta está enfocada hacia el trabajo en el aula, ¿cierto?; pero, es más importante definir qué pasa con los sujetos-maestros, pues es a partir de la subjetividad que cada uno se configura como maestro.

Ahora, si un maestro considera que leer y escribir es solamente decodificar, pues igual concepto aplicará al trabajo con los estudiantes. En ese aspecto hemos entendido que —primero— es necesario hacer sentir al maestro como sujeto, como persona; y que si tiene dificultades con los procesos de lectura, desde luego que lo va a reflejar en su práctica, pues su labor lo identifica como “modelo de”, identificación que deja de lado el aspecto personal. Por ello, en el Grupo de Lenguaje Bacatá tenemos en cuenta, en los procesos de formación docente, cuatro aspectos: el ser, el saber (o elementos teóricos), el hacer (lo didáctico) y el convivir.

En lo que tiene que ver con el trabajo en el aula, es necesario crear “ambientes lectores”; y, ¿qué significa eso? Crear un mundo muy amplio, muy flexible, donde quepa el juego, la imaginación, la subjetividad, el reconocimiento al otro, donde ese reconocimiento me facilite respuestas acerca de qué necesitan mis estudiantes, qué tienen y por dónde debo “arrancar”.

Todos estos elementos subjetivos nos obligan a que nos preguntemos: “Aspectos como la gramática, ¿no son importantes?” Sí, son importantes, pero no fundamentales.



Rosa Helena:
En la primaria no se debería trabajar el lenguaje como objeto de estudio, sino dedicarse a desarrollar el gusto, la lúdica.

En el Grupo de Lenguaje Bacatá llegamos a la conclusión que en la primaria no se debería trabajar el lenguaje como objeto de estudio, sino dedicarse a desarrollar el gusto, la lúdica, a potenciar ese gusto para que más adelante exista interés por la forma, pues sólo cuando el niño encuentra significado al hecho de poner una coma, la pone.

Marlén menciona sus experiencias de investigación en el aula:

De las dos investigaciones en el aula que he hecho, la más reciente consiste en determinar cómo la lectura sirve a los muchachos para producir textos argumentativos. Para ello, y por medio de la observación, primero identifiqué qué elementos curriculares se requieren. Es necesario tomar muchos diarios de campo, registros que sirven para identificar la problemática de los muchachos: qué les gusta y qué no; es decir, establecer sus necesidades. Luego, determiné el problema de investigación; pero, obviamente, articulándolo a los objetivos, y proyecté la parte teórica y los aspectos legales, los estándares, los lineamientos, la ley.

Posteriormente hice la propuesta, el plan de trabajo; esto es a lo que se refería Rosa Helena: a planificar, establecer qué es lo que quiero, y de acuerdo con ello desarrollar una serie de actividades que darán solución al problema.

Después de cumplidos estos pasos, es posible que debamos reestructurar y modificar lo hecho, al identificar que éste no era el problema que tenían los estudiantes; entonces, debo reformular, replantear y reescribir mi plan.

Y esa propuesta, como conclusión general, nos lleva a que, si nosotros, como profesores, aparte de ser modelos de lectura damos lecturas a nuestros chicos, ellos toman mucho de ese conocimiento que nosotros ofrecemos en el aula y luego lo plasman en sus textos.

En este caso, trabajé con textos argumentativos, porque, desafortunadamente, son los textos que menos se privilegian en el aula. Los estudiantes de los grados décimos y onces que llegan a la universidad oyen hablar de ensayo, y se dicen: “Bueno, ¿y qué es ensayo?” Por ello, hice énfasis en este trabajo, y por fin, los chicos comenzaron a producir textos argumentativos, de los que no digo sean excelentes, pues faltó trabajo, pero los alumnos ya tienen una referencia. Este ejemplo sirve para plantear la necesidad de que se efectúen procesos investigativos en el aula.



Marlén:
Si nosotros, como profesores, aparte de ser modelos de lectura damos lecturas a nuestros chicos, ellos toman mucho de ese conocimiento que nosotros ofrecemos en el aula y luego lo plasman en sus textos.

La profesora Rosa Helena afirma que para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura debe hacerse un trabajo previo con el maestro. ¿Trabajo previo? ¿Es que –en su momento–, las escuelas formadoras de maestros no los prepararon adecuadamente para asumir esta tarea fundamental en la enseñanza?

Respecto a esto, –responde Marlén– puedo contarle que recibí grado hace doce años de la Universidad Libre, y en cinco años de carrera no encontré un docente que nos leyera en voz alta en el aula. Creo que las universidades se han quedado muy cortas en promocionar la lectura y la escritura.

Es cierto que en la Universidad Distrital, en el programa de Lengua castellana, se ha intentado subsanar esa carencia y se ha trabajado en fortalecer esos procesos, para que los docentes allí formados vayan al aula y nutran el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

En la Distrital, por ejemplo, el pregrado aborda un poco más este tema, pero debería profundizarlo, porque en el pregrado es donde el maestro se forma para impartir



Ana Cecilia:
Enseñar a escribir no debe ser sólo la responsabilidad del maestro de español; debe ser responsabilidad de todos los docentes.



Bernardo:
El amor al libro es un proceso que inicia desde que a uno le leían cuentos en la casa. Es decir, el placer por la lectura no sólo se desarrolla en el aula.

educación; entonces, la universidad como institución ha fallado bastante en ese aspecto. Como grupo de lenguaje reconocimos esa falla que tienen los pregrados.

Y pasa, –puntualiza Rosa Helena–, que los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura son hijos de nadie; porque al interior de instituciones como las universidades y los colegios no son responsabilidad de nadie, por ello, nadie se los apropia: los profesores de cursos superiores en la primaria asumen que el maestro de primer grado lo hizo, y los de bachillerato asumen que lo hicieron los de primaria, y, finalmente, los catedráticos en la universidad responsabilizan del asunto a los docentes de bachillerato. De este modo la enseñanza de la lectura y la escritura se puede definir como una transferencia de omisiones que convierte a estos procesos en expósitos, en hijos de nadie.

Quiero plantear –anota Bernardo– dos aspectos relacionados con estos procesos de enseñanza y aprendizaje; y es que el maestro debe tender a que sean los estudiantes los que aprendan, mientras que el profesor debe ser una figura mediadora y acompañante.

De otra parte, uno difícilmente puede enseñar lo que no sabe. Si hay docentes que no escriben, no podrán enseñar a escribir; y si no leen literatura, no van a poder promover la lectura con conocimiento de causa.

No sé si se haga en los cursos de pregrado, pero el amor al libro es un proceso que inicia desde que a uno le leían cuentos en la casa. Es decir, el placer por la lectura no sólo se desarrolla en el aula. Por ello es tan difícil su enseñanza y arraigo en el escolar, pues escasea en las familias un trabajo previo al de la escuela.

Bernardo hablaba hace poco –añade Ana Cecilia– de la promoción de la lectura y la escritura; esto es muy importante, pues hace que los escolares accedan a la lectura y a la escritura sin temor. Además, esta promoción fomenta la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, porque hace que el maestro cambie sus rutinas y actividades, y esos cambios invitan a transformaciones.

Sin olvidar –continúa Bernardo– que hay que destacar la promoción de la lectura y la escritura como una contribución a la paz de la sociedad, pues se define como un instrumento que, con el tiempo y sin que nos demos cuenta, va aportando elementos para controvertir y disputar desde el argumento, no desde el hecho, que generalmente, es violento.

Es un hermoso argumento a favor de la promoción de la lectura y la escritura: somos una sociedad que basa sus respuestas en los hechos, casi siempre violentos, puesto que somos individuos con baja capacidad argumentativa debido a la escasa incidencia de la lectura y la escritura en nuestro desarrollo cultural.

Hay otro aspecto –señala Marlén– que incide en la promoción de la lectura, y es el económico. Cuando los chicos desean acceder a un libro bonito y bien ilustrado, los precios son prohibitivos. Por tanto, debe existir una política que ponga el material al alcance económico de los lectores.

Y también tenemos que empezar a formar a los padres de familia para que aprecien la importancia de este aprendizaje, porque, cuando en el aula de clase hemos dedicado tiempo a la lectura, al revisar en la casa las tareas de sus hijos, el padre de familia dice: “¿Qué hicieron hoy, ¿leer? Ah, no... ¡perdieron el tiempo!”

Podemos finalizar –dice Ana Cecilia– con una afirmación general sobre el trabajo del maestro: su desempeño no se debe reducir a lo disciplinar, su labor debe ser de formación integral; ésta se define y se menciona, pero se queda en el discurso porque en la práctica no se lleva a cabo. ●