

Enseñar a leer y escribir*

■ **TEACHING READING AND WRITING**

■ **O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITURA**

Silvia Brugnioni / silviabugnioni@gmail.com**

Resumen

Enseñar a leer y escribir es la tarea primaria de la escuela como tal. Este artículo es una reflexión y una invitación a estudiar estas perspectivas y a pensar en cuánto de libertad, y de derechos del niño se defienden desandando lo "naturalizado", construyendo identidades libres y no niños que en el anonimato van convirtiéndose en sombras de otros.

Summary

Teaching reading and writing is the primary task of the school as such. This article is a reflection and an invitation to explore these perspectives and to think about how much freedom, and child rights we defend retracing "naturalized", constructing free identities and not children who in anonymity are becoming shadows of others.

Resumo

O ensino da leitura e da escritura é a primeira tarefa da escola em quanto tal. Este artigo é uma reflexão e também uma invitation para estudar estas perspectivas e a pensar quanta liberdade e direitos da criança são defendidos desandando o "naturalizado", construindo identidades livres e não crianças que no anonimato vão se tornando as sombras de outros.

Palabras clave

Alfabetización inicial, formación docente, inicio de la escolaridad, sistematicidad, confianza, subjetividad en construcción.

Key words

Initial literacy, educational formation, initial education, systematicity, confidence, subjectivity in construction.

Palavras chave

Alfabetização inicial, formação docente, início da escolaridade, sistematicidade, confiança, subjetividade em construção.

* Este trabajo intenta reflexionar sobre una problemática de la escuela, especialmente en tiempos de nuevas tecnologías de la información y comunicación, que además están ligadas a la formación docente; especialmente a las carreras de formación en pedagogía infantil, y a las áreas de capacitación o desarrollo profesional para profesores.

** Profesora de Historia y Geografía. Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Diplomada y especialista en Ciencias Sociales: Currículum y prácticas escolares en contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina, FLACSO. Maestra en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la misma universidad. Actualmente, profesora en las carreras de Nivel Inicial y Primario en Institutos Terciarios de la ciudad de Rosario.

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2008 / Fecha de aprobación: 31 de julio de 2009

Este artículo es el cierre de un taller de tesis, donde se reflexiona acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en un mundo dominado por las nuevas tecnologías, y al cual acceden los niños pequeños como pueden. Hay mucho estereotipo, tabú y exclusión con relación a este tema. Con los cambios en las políticas educativas, en los planes de estudio de la formación docente, el ingreso de las tecnologías en las escuelas, es un tema que entra y sale de las agendas públicas en los distintos países. Muchos autores lo abordan desde muchas perspectivas; investigan, toman partido desde conceptos durkhenianos, weberianos, bourdianos, y parsonianos.

Tanto en los medios de comunicación como en las escuelas, el discurso con respecto a los niños que no aprenden está "naturalizado". con relación a la evaluación y promoción, por ejemplo, se dice "el alumno no promociona", frase utilizada en lugar de "repetir", que es lo que verdaderamente pasa: el niño repite una y otra vez lo mismo.

Tal vez habría que pensar alternativas para repensar cómo se enseña a enseñar a alfabetizar en la formación docente. Sin duda no es una respuesta que podamos dar de manera voluntarista. Es ineludible reposicionar estas problemáticas si queremos un mundo más justo, donde los derechos humanos dejen de ser una expresión de deseos y pasen a formar parte de las agendas políticas.

Dice Irene Kit: (...) en algún momento nos perdimos el colectivo de la enseñanza de la lectura y la escritura. En los últimos 20 ó 30 años se perdió la sistematización que teníamos. Los maestros actuales no están formados con un sistema sino con la idea de que hay que "acompañar a los alumnos". Tampoco se los forma en la idea de que todos pueden aprender (2007).

Para encontrar fundamentos que nos permitan la discusión de este tema, se realizará un recorrido por dos cuestiones: Alfabetización inicial, y formación docente.

Alfabetización inicial

Hace unos días un artículo de Mori Ponsow, periodista y escritora, sobre la violencia en las escuelas plantea:

"Para educar a un niño se necesita la aldea entera", dice un proverbio africano. Los adolescentes

están enojados y creo que es porque los hemos dejado solos, sin valores, sin recursos emocionales con que hacer frente a la agresividad de los medios, de la publicidad, de la calle. Con sus excesos de alcohol, con su promiscuidad sexual, con su apatía o su violencia, los chicos nos están pidiendo que los cuidemos un poco más. La infancia es la infancia y la adolescencia todavía no es la adultez. Amar a un adolescente no es dejarlo partir. Es darle las herramientas necesarias para poder partir cuando sea tiempo. La escuela apenas imparte conocimiento (2007).

Todo docente que se precie debe sentirse "tocado" cuando un periodista realiza este tipo de comentarios, teniendo en cuenta la influencia actual de los medios en la sociedad.

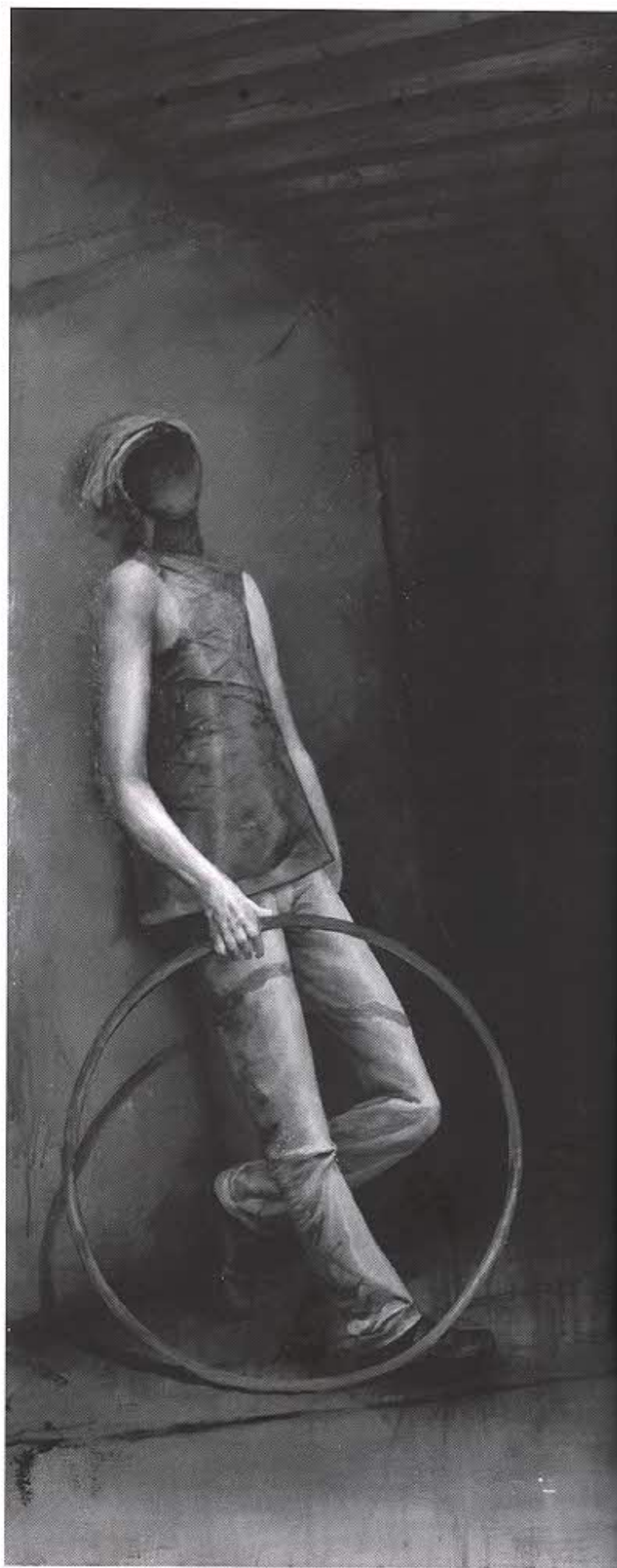
Irene Kit (2007) también dice: "el grueso de los que fracasan empiezan a germinar su proceso en 1º grado. O se aprende a leer y escribir bien o se aprende mal. Cuando ya púberes no pueden leer mecánicamente les está fallando la base. Además parecería que la educabilidad fuera un atributo de la condición social".

¿A qué llaman alfabetización inicial?

El término alfabetización ha sido redefinido muchas veces a lo largo del siglo XX, no sólo dentro del campo de la didáctica de la lengua o la lingüística, sino en otros ámbitos en los cuales gradualmente ha ido asumiendo diversos sentidos metafóricos (Braslavsky, 2003). En una dirección opuesta a esta tendencia a la ampliación del término, los expertos entendidos en la materia sugieren conservar o recuperar el sentido primordial y específico de términos como alfabetización y aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

Leer no es natural. Se puede distinguir actividades naturales relacionadas con el lenguaje ligadas a la especie, como el escuchar y el hablar, que se aprenden espontáneamente por el sólo hecho de pertenecer a una comunidad hablante, de las actividades que surgen de la civilización y de la cultura y que no son naturales, como la lectura y la escritura, que requieren enseñanza.

Si bien ambas actividades lingüísticas implican el desarrollo de procesos psicológicos superiores y avanzados (Vygotsky, 1988), el aprendizaje de la lengua escrita no es una apropiación natural como lo es la adquisición de la lengua oral; por el contrario, constituye un





MANZUR 08

aprendizaje cultural complejo que requiere escuela, esto es, enseñanza sistemática, sostenida y coherente a lo largo de varios años, en un proceso articulado que involucre progresivamente a las nuevas generaciones en la transmisión y recreación de una cultura heredada.

Luego, la comprensión lectora no es un proceso automático que se produce en soledad, sino una actividad cultural de nivel muy alto. Como sostiene Jean Hébrard (2000), los lectores expertos comprenden muy bien lo que leen, porque son cultos en el campo en el que está inscrito el texto. Gran parte de las dificultades en el aprendizaje de la lectura en cualquiera de los niveles educativos, pero especialmente en contextos de vulnerabilidad social, reside en que se les propone a los alumnos que lean textos para los que todavía no son cultos.

Finalmente, las familias cultivadas (con alto nivel educativo) desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo y el tiempo, enseñan a los hijos el arte de organizarlos, y les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. Los que no tienen estos hogares tienen problemas. Hay muchas estadísticas que nos remiten al abandono y a la repitencia escolar.

Estudios hechos en Inglaterra muestran que, pese a los esfuerzos de inclusión de los sectores étnica y culturalmente marginados, el progreso que los alumnos de estos grupos hacen en la escuela es significativamente menor que el que hacen los alumnos blancos y de clase media (Rassool y Morley, 2000). Esto estaría vinculado a las prácticas de enseñanza e institucionales que tienden a excluirlos por considerarlos menos capaces o indisciplinados o ingobernables.

También podría ilustrar mejor cuál es el “repertorio de desigualdades” que está operando en la producción del fracaso escolar. “Nosotros preferimos colocar dentro del marco de la *formación ética y política de los educadores*: la consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen” (Dussel, 2004). Estas son, a juicio de muchos actores del sistema, cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad. Por ejemplo, habría que cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que la escuela niega o vuelve invisible el problema de la desigualdad:

el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población; la exclusión diaria de otros por la suciedad, el olor o la conducta; la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabilización de las familias o de los chicos.

Formación docente

Para esa enseñanza “sistemática, sostenida y coherente” de la que se habla arriba, se requieren perfiles profesionales con conocimientos específicos, puesto que enseñar a leer representa un verdadero desafío intelectual e ideológico que enfrentan instituciones y docentes; reto que consiste en una intervención intencional destinada a producir conocimiento específico y no en una simple contemplación o acompañamiento de un proceso de maduración o evolución biológica, como se considera desde las perspectivas ambientalistas.

Para poder dar cuenta de lo que sucede en la formación docente, se debe tener claro que se constituyó a lo largo de un proceso y estuvo conformado por marcas cuyas improntas perduran. No se trata de épocas o etapas con características distintivas entre sí, sino de la existencia de elementos y significados –en ocasiones contradictorios– que conviven en diversos momentos históricos. Se trata de referencias citadas a modo de mojones que aluden a huellas dejadas en este nivel educativo. Normalismo y Tercerización conforman los hitos constitutivos de la formación docente en Argentina, en tanto marcas instituyentes que dejaron sus huellas en el presente.

En los noventa, se intentó fuertemente una reforma, hubo discusiones y oposiciones entre conductismo y constructivismo. Estas discusiones llevaron de alguna manera a un vaciamiento de contenidos de la enseñanza. En general, hoy las *líneas curriculares* se orientan a la flexibilización curricular, a la actualización de contenidos y metodologías y a la evaluación de la calidad de la formación de los egresados; todo esto enmarcado en una “plena libertad de cátedra” (Tenutto, 2006).

Investigaciones sobre los planes de formación del magisterio nos hablan de una homogeneidad burocrática en los currículos, secundarización, rigidez interna, segmentación y organización deductiva y aplicativa (Davini, 1999).

Hay ausencia de contenidos en los profesorados. Esta expresión parece difícil de digerir con facilidad, ya que suena como una paradoja frente a la revolución de contenidos a la que se asiste. Pero se advierte una enorme carencia de aquellos que hacen a la condición social del hombre y su compromiso con la sociedad en la que vive. Esos contenidos que son los que verdaderamente tienen como meta el cambio social.

En el cuadro de la retórica acerca de la crisis de la lectura y de la pobreza del escenario educativo, los maestros y profesores quedan atrapados en una situación ambigua en la cual, al mismo tiempo que reconocen el carácter problemático del tema, comprenden que sus responsabilidades no son absolutas.

El pedagogo portugués Antonio Novoa (1999) señala, como característica del actual escenario esta cuestión, que si bien los docentes son considerados los actores protagonistas del necesario cambio en la educación y los responsables de cumplir la promesa de un futuro alentador, son mirados con desconfianza desde la sospecha de una formación y un desempeño insuficientes para asumir la tarea de enseñar. Ante estas y otras superabundancias de discursos externos a la escuela, Novoa traza un mapa de condiciones necesarias para delimitar aquello que hoy es necesario enseñar en las escuelas: la definición de una política educativa que sienta posición sobre la función de los docentes; la coherencia de ésta con una formación de maestros y profesores que recupere el saber construido en las escuelas; y un conjunto de docentes que, desde el trabajo colaborativo, fortalezca su labor a partir de la reflexión sobre su hacer cotidiano de enseñanza y, así, construir un saber autorizado.

Si queremos transformar la educación debemos considerar seriamente la formación de los maestros de nivel inicial y primario. Muchos de ellos llegan a la carrera docente como a una salida laboral deseable en tiempos de crisis, sin una preparación previa que les permita un desempeño estudiantil adecuado, y lo que calculaban como una formación profesional corta se extiende incalculablemente, debido a sucesivos fracasos académicos en los estudios terciarios. La labor de los actuales institutos de formación docente es crucial. Deben enfrentar la situación real de sus alumnos

y no las adquisiciones que imaginan que deberían haber sido realizadas en la escuela media. De allí la importancia de diagnósticos puntuales, atentos a los fenómenos discursivos, que puedan servir claramente de base para implementar una pedagogía de la lectura y la escritura en este nivel, adecuada a la situación actual, que considere actividades que atiendan a los fenómenos señalados.

Conclusión

Es una temática amplia y compleja. La pretensión no fue simplificarla, sino reflexionar en voz alta con colegas y traer en esta conclusión algunas cuestiones: Primero, unas palabras: "Quiero aprender a leer y escribir -dice un analfabeto de Recife- para dejar de ser la sombra de otros" (Freire, 1969, p.86).

Asociado a lo anterior, la cuestión de la repitencia, que en el siglo de las NTIC's nos plantea que con otras formas, otras maneras, otras sistematicidades, es posible erradicar el fracaso tanto en primaria como en secundaria. Una de las primeras cosas es poniendo una vara al primer año por razones afectivas y emocionales. Los niños deben comenzar con confianza en su capacidad de hacer. Su subjetividad se está armando y hace cosas para que el adulto lo apruebe. Si hacemos que "repita" primer grado 1/3 de su vida consciente no sirvió. "Los niños asumen la culpa, es un gran golpe en su autoestima y no recuperan la mayor parte de esa culpa en toda la trayectoria escolar. Infligimos un daño innecesario e inútil y estamos dando señales a los niños de un modelo de sociedad: hay ganadores y perdedores" (Zamero, 2007).

Finalmente, se debe desandar lo que se naturalizó en el sistema educativo, reconociendo que el daño no es neutro para estos niños a los cuales nadie les enseñó a tiempo. Al maestro hay que darle propuestas metodológicas para estos alumnos. No es decisión de cada maestro haber perdido el norte sobre cómo enseñar a leer y escribir a estos niños.

Una pregunta final: ¿En qué pensamos cuando decimos que queremos formar docentes críticos y reflexivos, que finalmente y como gran logro, puedan reflexionar sobre su propia práctica?

Referencias

- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.* Argentina: Flacso.
- Davini, M. C. (1999). *El Curriculum de formación del Magisterio en la Argentina. Del Programa de Investigación sobre la Formación Docente.* UBCyT. Ponencia presentada en la formación docente. Disponible en: www.educ.ar
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI editors.
- Hebrard, J. (2000). Conferencia MECyT. Buenos Aires.
- Kit, I. (2007, mayo). Conferencia presentada en Santa Fe-Argentina.
- Novoa, A. (1999). Os profesores. *Revista Educacao e Pesquisa (Vol. 25, N° 1, enero / junio de 1999)* y reeditado por la revista española *Cuadernos de Pedagogía*, N° 286, diciembre de 1999.
- Ponsow, M. (2007, diciembre 20). Violencia en la escuela. *Diario La Nación.* Buenos Aires.
- Rassool, N., & Morley, L. (2000). *School Effectiveness and the Displacement of Equity Discourses in Education*, en Dussel Inés. FLACSO 2004.
- Tenutto, M. (2006, marzo 15). *Los significados otorgados al "constructivismo" por los profesores de Profesorados.* Investigación apoyada por Fundación Luminis, de la Universidad de San Andrés. Trabajo presentado en el Congreso de la Latin American Studies Association (LASA) San Juan, Puerto Rico.
- Wichelewski, D. (2002). *Mundialización de las diferencias: derechos humanos, alfabetización y formación docente.* México: Unión de Universidades de América Latina.
- Vigotzky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Crítica Grijalbo.
- Zamero, M. (2007, octubre). Conferencia presentada a Supervisores del Nivel Primario de toda la provincia en la ciudad de Santa Fe.

Diálogo del conocimiento

Silvia Brugnoli en su artículo *Enseñar a leer y escribir*, hace un paneo sobre algunas problemáticas que rondan el ejercicio de acercar a la infancia a las primeras letras tan importantes en los procesos de significación del mundo. Entre ellos, las formas eufemísticas que los maestros interiorizan para referirse a la exclusión; las debilidades en la formación de los educadores; las reformulaciones curriculares y cierto abandono por parte de la institución a los procesos reales de acompañamiento de la niñez y de la juventud, que a la larga derivan en frustración y abandono escolar. Por otro lado, se plantea el problema de los procesos que deben acompañar a estos dos verbos, dado que no hacen parte del espacio natural y social, y que por el contrario requieren procesos de aprehensión tecnológica. Ya Emilia Ferreiro había reflexionado al respecto con gran acierto, al afirmar que una pretensión tan mecánica, punitiva y alfabética desconoce al sujeto que aprehende, sus procesos cognitivos y su contexto a la hora de enseñar a leer y escribir, sólo pueden conducir al "iletrismo", es decir, a un abandono y aborrecimiento de este goce, de esta necesidad. También existe la urgencia de no restringir los procesos de lectura al mundo de significantes escritos, sino que el mundo mismo necesita ser leído, creemos que se enseña a leer la televisión, la calle, los espacios de socialización, las imágenes, y que a partir de estos ejercicios los acercamos a otros universos de lectura que nada tienen que ver con la descodificación de lo escrito, y que por el contrario, resignifican las implicaciones del ejercicio de lectura y escritura.

Edilson Silva Liévano