

Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo Lección inaugural*

Nylza Offir García-Vera**

Para citar este artículo

García-Vera, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56).

* Se cumple un centenario del nacimiento del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire, nacido en Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 1921 y la Universidad Pedagógica Nacional ha declarado institucionalmente este 2021 como el año Paulo Freire. En este contexto, el programa de Pedagogía y la Licenciatura en Educación Básica Primaria ofrecen como lección inaugural la presente conferencia titulada *Paulo Freire: escuela, alfabetización y lectura crítica de mundo*. Además de conmemorar al autor y ofrecer una lectura dialógica de uno de sus ensayos más conocidos —*La importancia de leer*—, este texto se ofrece como posibilidad para abrir horizontes de lectura de otras de sus obras y, en particular, plantea la actualidad de las tesis freirianas referidas a la alfabetización como política cultural que enseña la lectura, en tanto acto crítico, de la palabra escrita y de la realidad social. Para ver la lección en línea: https://www.youtube.com/watch?v=dBlAzLruTUA&ab_channel=UniversidadPedag%C3%B3gicaNacional

** Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Me he basado en el ensayo *La importancia del acto de leer* de Paulo Freire para proponer tres líneas de reflexión que espero dialoguen con algunos intereses y preocupaciones pedagógicas de quienes se encargan en la escuela de la alfabetización inicial. El diálogo que propongo es, por supuesto, primordialmente con el propio autor, con otras de sus obras en momentos fundamentales y con otros autores y autoras, sobre todo mujeres, que han trabajado en este mismo sentido; es decir, en esa misma preocupación en torno a la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella. Hemos de recordar siempre que leer y escribir es importante allí, en nuestras escuelas, dado que lo es en el mundo social y cultural.

Asimismo, espero poder dejar una inquietud sobre la actualidad y la vigencia de la obra de Paulo Freire y de cómo sus planteamientos permiten leer nuestra compleja realidad educativa respecto a la lectura y la escritura, en claves ético-política y pedagógica, para volver a pensar su finalidad en las prácticas escolares hoy deslocalizadas, desplazadas o sustituidas por cuenta de la pandemia que nos llevó a la situación inédita de suspender la presencialidad en las escuelas. Con ello intento aproximarme a la realización de una de las tesis freirianas centrales, quizás la más cardinal de todas que nos dice lo siguiente: “Una seria y rigurosa lectura del mundo, supone una seria y rigurosa lectura de textos” (1998, p. 20). Se trata, reiterará el autor, una y otra vez, en varios de sus textos, de un movimiento intelectual y dialéctico que implica un vaivén, permanente y crítico, del mundo a la palabra y de la palabra al mundo.

Mijaíl Bajtín, el gran lingüista ruso y teórico del lenguaje, leído y citado por el propio Freire, plantea en unos de sus textos que no existe ningún sentido muerto: todo sentido tiene o tendrá su propia fiesta de resurrección. Aquí “sentido” es palabra dicha, encarnada en un sujeto, dirigida al mundo, a los otros, es palabra en dialogicidad, como insistía el propio Freire. No es necesario, por supuesto, resucitar la obra freiriana, pues ella está en el corazón, en el pensamiento y en la acción de miles de maestras y maestros latinoamericanos y educadores populares, pero lo que sí es dable es volver sobre sus textos, actualizar sus sentidos posibles, dialogar con ellos. Dialogar con un texto es intentar ver, comprender y escuchar al otro: en este caso ese otro se nos presenta como palabra dicha y registrada en la memoria de lo impreso. Ir en pos de la palabra de Freire como una suerte de escucha y de respuesta y de réplica, es lo que intento aquí.

Se trata de una lectura-diálogo, lectura-escucha, lectura-réplica o respuesta, lectura-valoración de su ensayo *La importancia del acto de leer*, que me permite tejer algunas reflexiones enlazadas temáticamente con el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura o la alfabetización plena y la comprensión crítica de estos actos que implican verbos en infinitivo. Esto es, el nombre de una acción permanente, como la de leer o escribir, enseñar, aprender, saber, saber leer y escribir, estudiar, y así, en lo sucesivo.

La infancia: entrar en el mundo simbólico, habitar en él

En *La importancia del acto de leer*, Freire sostiene que la lectura no se agota en la descodificación de la palabra escrita, sino que “se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (1981, p. 95). A través de bellas, profundas y conmovedoras imágenes, el autor retorna a su infancia, recuerda a ese niño que era él y que leía el mundo y dice lo siguiente:

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía –y hasta donde no me está traicionando la memoria– me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las flores de mi madre–, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. (Freire, [1981] 2003, p. 95)

En efecto, el primer texto que lee el niño es su mundo, y lo puede leer gracias a que un adulto, una madre, una familia que le espera y le acoge, una generación que está antes se lo ofrece, y no de cualquier manera, se lo ofrece como palabra. Es un mundo preexistente, que hay que aprehender y cuya llave de acceso es el lenguaje y no es solo *a través* del



Juliana Chacón Velandia, 9 años, A partir de la consigna: dibuja el mundo

Fuente: archivo personal

lenguaje, sino con él: nos hacemos humanos en y por el lenguaje, habitamos el mundo y el mundo nos habita. Pero para que exista ese mundo en la mente infantil debe asociarlo a un objeto, a una imagen, a una palabra, a un texto, es decir, a lo simbólico, pues la realidad no está puesta allí para que los niños la observen y la describan, sino que hacemos que esta realidad sea observable para ellos, perceptible para ellos, existente en su mente a través de su apropiación en el lenguaje, que es al tiempo el lenguaje-mundo. El “mundo” no les dice nada de antemano a los niños, para apropiarse esa realidad caótica está la mediación de los otros y su palabra. Miremos cómo Freire continúa recordando su “lectura del mundo”, que él mismo metafórica y entrecomilla:

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las hojas –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. De aquel contexto –el del mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el del mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía ni siquiera sospechar. (2003[1981], p. 96)

Decimos “mundo” y nos referimos no solo a una dimensión física y natural que nos rodea, sino también a la esfera social de la cultura, a todo aquello intervenido por la mano y la inteligencia humana, esa especie de segunda naturaleza. Decimos “cul-

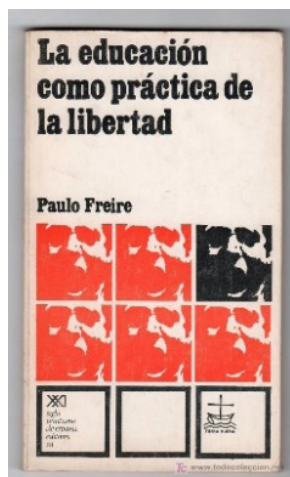
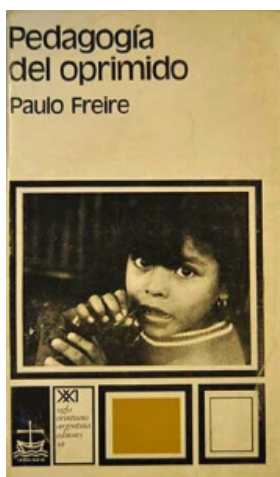
tura” y aludimos a un conjunto de valores, sensibilidades, prácticas y saberes que se han construido, sostenido y transmitido a través del tiempo, de generación en generación. Freire valora esa percepción primaria del mundo, esa lectura que se hace antes de leer la palabra escrita, y que constituye saber en los sujetos. Un saber válido, muy válido, lo repetirá siempre, y ello será una de las bases de su pedagogía crítica y dialógica.

Freire procede luego en este ensayo a recordar con entrañable afecto a la primera maestra que le entregó el regalo de las letras, la palabra escrita, esta simbolización de segundo orden que requiere para su aprendizaje de la escuela, de ese tiempo-espacio singular dedicado a ello:

Al llegar al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra-mundo. (2003[1981], p. 100)

Es la imagen de una maestra que alfabetiza dando lugar al mundo infantil, atenta a sus inquietudes y preguntas, una maestra que escucha y que por ello es recordada con cariño y conquista un lugar merecido en su memoria porque lo inició de manera sabia en esa nueva cultura, la cultura escrita, sin romper de tajo con su mundo existencial y con el mundo de su vida social, con su oralidad, y con aquello que todo niño, niña tiene por decir o con lo que ya sabe acerca de ese nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita. Es esa alfabetización la que defiende y promueve Freire y se opone a aquella que reduce la lectura y la escritura a un objeto mecánico, que solo se aprende repitiendo letra por letra, sílaba por sílaba, sin ir a los textos completos, o al texto auténtico de la vida o a textos literarios auténticos que también son la vida y nos hablan de ella.

Valga la digresión aquí y el paréntesis que voy a hacer para referirme al Freire que dirigió a mediados de los 60 del siglo pasado, en su país natal, una importante y trascendental campaña de alfabetización de adultos, mediante su propuesta de los *círculos de la cultura*. Un proceso que se vio interrumpido por el golpe militar en su país. Ese golpe le significó persecución, cárcel, exilio, prohibición y hasta quema de sus obras iniciales no solo en Brasil, sino ya en todo el Cono Sur, cuando las cruentas dictaduras enmarcadas en la guerra fría y el Plan Cóndor, promovido y financiado por el Departamento de Estado de los Estados



Unidos, se tomaron el poder a sangre y fuego por completo. Estoy hablando de sus obras *La educación como práctica de la libertad* (1969) y *La pedagogía del oprimido* (1970).

En la primera, *La educación como práctica de la libertad*, Freire había explicitado su concepción de alfabetización y había desarrollado, además, una metodología que consistía en la construcción del universo vocabular de los grupos de adultos analfabetas para, a partir de allí, crear situaciones-problema que los llevara al debate y a la toma de conciencia existencial sobre su propia realidad y sus problemáticas. Seguía después la codificación o puesta por escrito de ese problema, y luego, la elaboración de fichas analíticas que permitían llegar a las denominadas *palabras generadoras* o *palabras-semillas*. Palabras que permitían crear otros significantes y significados, que no eran en todo caso ni sapo, ni luna, ni nené, como aparecía en las cartillas de esa y de esta época, y allá y acá, sino “favela” o “tijolo”, de ahí, a las necesidades fundamentales: *agua, techo, salud, educación, alimentación...* y a las preguntas ¿por qué no se nos satisfacen? ¿No son acaso derechos?¹

Precisamente, respecto de su trabajo alfabetizador de adultos, en este mismo ensayo que venimos comentado, en *La importancia de leer*, Freire nos reitera lo siguiente:

1 El informe de CLADE (2019) sobre alfabetización y derecho a la educación señala que “En el mundo existen 750 millones de personas analfabetas, de las cuales dos tercios son mujeres. De esta cifra, 32 millones pertenecen a América Latina y el Caribe, lo que representaba un 4% del total de la población del mundo”, de acuerdo con el informe de la Unesco (2017). La amplísima brecha social, educativa y cultural que venía paliando la educación pública en América Latina ha quedado interrumpida por la pandemia de la covid-19 y esto traerá consecuencias para la educación escolar y la alfabetización plena de NNA.

Siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito. (2003[1984], p. 95)

Los niños —y también los adultos analfabetas como lo vemos con Freire— piensan a propósito de los objetos de conocimiento que se les presenta y los interrogan y conceptualizan. Parece de Perogrullo, pero hay que volver a insistir en ello. ¿No es acaso esto lo que demostró con suficiencia Emilia Ferreiro? Esta autora, junto con Ana Teberosky, encontraron en sus investigaciones que es posible identificar *hipótesis lingüísticas* recurrentes en los niños y que estas son de inusitada importancia pedagógica, puesto que muestran las apropiaciones previas que los pequeños hacen del sistema de escritura, mucho antes de llegar a la escuela o de recibir enseñanza sistemática y directa sobre este objeto de conocimiento: los niños saben, por ejemplo, que para que un enunciado pueda leerse debe contener varias letras y formas diferentes, estas son *las hipótesis de cantidad y variedad*. Saben, también, que se escribe de izquierda a derecha, y poco a poco van descubriendo que las letras tienen valores sonoros, propiciando con tal descubrimiento la emergencia de la *hipótesis silábica*, en cuya lógica los niños suelen escribir, por ejemplo, la palabra pelo así: “plo”. También aparecen escrituras como las que siguen. En la primera, Samuel envía nota de invitación a Emilia para jugar. La segunda trata de una invitación, pero más formal, a una obra de teatro:



Fuente: archivo personal

Todo esto en el orden notacional del código escrito. Pero también desde el punto de vista funcional, otros experimentos les mostraron que los niños reconocían características propias de diferentes textos que circulan en la cultura escrita, mucho antes de poder leerlos convencionalmente: distinguían una carta, una tarjeta, una lista de mercado. Las mismas autoras (Ferreiro y Teberosky, 1979) describen un experimento con un grupo de niños preescolares que consistió en plantear una situación de lectura, en la cual una de ellas abría un periódico y empezaba a leer un cuento, haciendo como si el texto saliera de allí. La reacción de los niños en su mayoría fue de incredulidad, puesto que ya sabían que en el formato periódico circulan normalmente noticias y no cuentos. Los cuentos tienen otros soportes escritos y otra forma textual narrativa (silueta) y los niños, por supuesto, ya lo saben.

Niñas y niños, además, cuando observan que para los adultos que les rodean es importante esta actividad de leer y la practican junto a ellos y cuando tienen acceso a valiosos libros, terminan por incorporar la lectura, inicialmente como gesto, luego, como lectura de imágenes (logográfica) y, poco a poco, se inician con mucho interés en la construcción formal de ese sistema escrito, comprobando o descartando sus propias hipótesis mediante preguntas a quienes ya dominan este conocimiento: sus maestros, pero también sus padres, los hermanitos mayores, la familia en general si está presta a ello.



Fotografía de Wayra Camila Machain Aguas, de 3 años, leyendo...

Fuente: archivo personal.

Entre tanto, en la escuela serán las situaciones de lectura y escritura que les proponga la maestra, las que les permitirán a estos niños alcanzar el dominio del principio alfabético. Si se escuchan con atención sus hipótesis, que son fascinantes, y se enriquece este proceso de manera creativa, lúdica y didáctica, su ingreso al saber escolar que está codificado todo alfabéticamente, será también para ellos fascinante.

Despertará su curiosidad y su deseo de saber más, ahondará en su interés de aprender, interés que no es necesario despertar, puesto que todos los niños quieren aprender a leer y escribir. Saben de qué se trata, de lo importante que es esta práctica en el mundo social. Pero si este proceso solo se enfoca en la repetición mecánica, si se borra todo saber anterior, si no pueden preguntar o preguntarle a otros y solo repetir o responder con temor a equivocarse, posiblemente aprenderán, pero lo harán bajo la idea de que se trata de una tarea escolar difícil, que causa desidia, cuando no, enojo en sus padres o maestros por su “inadecuada” y “errática” decodificación de las palabras de la cartilla. Por fortuna, anota Emilia Ferreiro, todo los niños del mundo, en todas las épocas y en todas las geografías, han aprendido a leer muy a pesar de algunos de estos métodos mecanicistas.

Ahora bien, muchos niños que no encuentran en su casa, en su mundo inmediato, esta práctica cultural, es decir, que no tienen quién les lea, les provea libros, o no ven siquiera a su alrededor adultos leyendo o interesados en la literatura o en los periódicos u otros textos, solo tienen una oportunidad de encontrar ese vínculo con el saber letrado: la escuela. Por eso requerimos allí maestros lectores, formados en lenguaje y en Didáctica de la lengua escrita, maestras lectoras que practiquen la lectura y que vinculen amorosamente a niñas y niños con su derecho a saber leer y escribir, al tiempo que a disfrutar de estos aprendizajes.

“Yo sé leer”: de la formación del lector y de quien pretende enseñar

Volvemos al ensayo de Freire. Vamos ahora a detenernos en este fragmento que nos introduce ya no solo en el niño que lee el mundo y aprende a leer, sino en el adolescente que continúa leyendo durante su proceso escolar, y en el joven maestro en el que se convertirá para enseñar a otros a leer:

Continuando en ese esfuerzo de “releer” momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa. No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página

escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente “deletreada” en lugar de realmente leída. No eran aquellos momentos “lecciones de lectura” en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa.

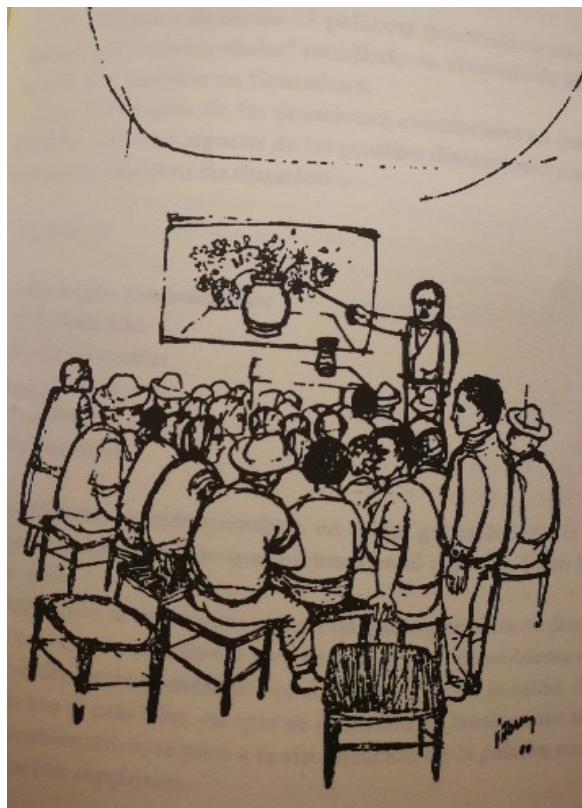
Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. [Ahora Freire es el joven maestro de lengua en la secundaria]. La conjugación, la sintaxis de concordancia, la enclisis pronominal... yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo que solo yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla y de fijarla. (Freire, 2003[1981], p. 102)

Hace 50 años, en la *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire señalaba la necesidad de impulsar en las escuelas básicas, secundarias e, incluso, universitarias, un replanteamiento de esas prácticas que contenían una visión mágica de la lectura: entregar una cantidad de textos a ser leídos por los estudiantes para que de allí derivaran el saber, sin la preparación o el acompañamiento debido, o solo para ser recitados, mas no interrogados. Insistía, entonces, en lo necesario que era pasar de la educación del “yo hago o repito” al “yo me maravillo”... Tomarse en serio la necesidad de educar auténtica y críticamente para la libertad del pensamiento, lo cual implicaba superar lo que denominó la *concepción bancaria de la educación*, aquella que se centra en la transmisión de informaciones para ser memorizadas mecánicamente de A a B, sin mayor mediación pedagógica o didáctica, sin la apropiada comprensión: una educación que ve el acto de enseñar como un simulacro de depósito o archivo de informaciones que luego deben ser devueltas. Al respecto nos dijo:

En nombre de la preservación de la cultura y del conocimiento, no llega a existir ni conocimiento, ni cultura verdaderos, pues no puede haber conocimiento cuando el educando llamado a conocer, solo memoriza un contenido. (Freire, 1970, p. 61)

En esta concepción bancaria cuánto más adaptados estén los hombres, más educados y esta concepción, que implica una práctica, interesa a los opresores que estarán más tranquilos cuanto más adecuados y adaptados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres al mundo. (Freire, 1970, p. 53)

Las críticas que Freire hizo a esas prácticas escolares necesarias de ser revisadas e interrogadas, y que para él favorecían el *statu quo*, le valieron su identificación con un discurso contra la escuela, y puede ser que en un momento, dado su apuesta por los *Círculos de cultura* en los años 60, intentara parecerse lo menos posible a ellas, aunque siempre terminara adquiriendo su forma: unos hombres y mujeres reunidos en un círculo alrededor de alguien que hace las veces de profesor. Equivalente a como reunimos en aulas —algunos le llaman irónicamente “jaulas”— a niños, niñas, adolescentes y jóvenes para suspender la acción cotidiana en el mundo y aprender a leerlo desde otro espacio-tiempo discursivo, a partir de otras categorías que permiten instaurar una lectura-otra, así es que se amplía ese lenguaje-mundo, ese universo vocabular y esa capacidad de leer y releer críticamente el mundo.



Décima situación: círculo de cultura funcionando Freire [1969], 2009, p.141

Pero para evitar una comprensión errónea de las ideas freirianas, y no lo digo yo así sino el propio Freire, valga ampliar y aclarar lo siguiente:

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual no es posible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes. Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamiento ligados, con el buen gusto de su lenguaje... A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil. (Freire, 2003 [1981], p. 103)

El texto habla por sí mismo y es esta una arqueología —el mismo Freire la denomina así— de cómo la lectura fue adquiriendo importancia en su propia vida. En esa vuelta a la formación de maestros y a la escuela, que en su trayecto biográfico ocupó, especialmente, los finales de los 80 y principios de la década del 90, época en que Freire escribió dos obras fundamentales dirigidas a las maestras y a los maestros: *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) y *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1996). En estos libros encontraremos una reivindicación del acto de enseñar, que es un verbo transitivo y relativo: pide el objeto-complemento: enseñar es siempre “enseñar algo” e, implica a un

“sujeto”; enseñar es siempre enseñar algo a alguien. Una acción que no es posible sin la comprensión crítica de los actos de leer, escribir, estudiar, enseñar y aprender.

En la primera carta a quien pretende enseñar, en la que privilegia un tono dialógico que en últimas le caracterizó siempre, nos dirá al respecto:

El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno-aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (Freire, 2008 [1993], p. 46)

Es muy cierto lo que nos dice Freire aquí. Los que hemos sido profesores de básica primaria sabemos muy bien cuánto aprendemos cuando les enseñamos a los niños y cuánto aprendemos de ellos cuando les escuchamos. También en la universidad esto sucede al dialogar con los estudiantes acerca de sus interpretaciones de los textos propuestos para una clase, cuando les escuchamos y a través de sus palabras sabemos qué tanto han comprendido y qué tanto no, y cómo nuestro trabajo pedagógico puede incidir en ello; o cuando nos preguntamos cuánta enciclopedia cultural requerimos complementar o ampliar para que nuestros estudiantes logren hallar en los textos aquello que nosotros deseamos que encuentren. No obstante, al anterior planteamiento Freire agrega lo siguiente:

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse [...] Esta actividad exige que su preparación, su capacitación [...] se transforme en procesos permanentes. (Freire, 2008 [1993], p. 46)

Y en todo caso, la experiencia escolar, anota nuestro autor, exige siempre una comprensión que se logra:

en el ejercicio crítico exigido por la lectura y necesariamente por la escritura [pues] [...] Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma



crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. (2008, p. 48)

Nadie escribe ni nadie lee si no escribe y no lee. Leer y escribir son prácticas culturales y sociales que requieren tiempo, dedicación, paciencia, aprendizaje, acompañamientos. Se puede leer y escribir siempre mejor y, al tiempo, nunca se aprende a leer y a escribir de manera definitiva. Cada nuevo texto nos enfrenta a una comprensión única y singular, cada página en blanco provocará siempre la tensión permanente entre lo que tenemos por decir, lo que pensamos, y cómo lo vamos cincelandando en el lenguaje hasta que adquiere la forma del discurso escrito que deseamos.

Debo decir hasta aquí que esta lectura dialógica surgida a partir de las reflexiones que nos propone el propio Freire en sus textos está siempre atravesada por la pregunta sobre nuestras prácticas educativas. Prácticas que están situadas en un tiempo y espacio particular y que nunca son neutras. La enseñanza, a diferencia del aprendizaje, que es propio de todas las especies, es una especificidad humana, nos recuerda el autor en la *Pedagogía de la autonomía* (2012). De ahí que toda enseñanza, toda práctica pedagógica sea una forma de intervención en el mundo y por eso se trata de una opción política. Así que elegir enseñar a leer de un modo u otro tiene efectos en los estudiantes y en el mundo. Alfabetizamos siempre a favor de algo o de alguien y en contra de algo, nos dice Freire, y por eso no podemos negar la naturaleza política del acto de enseñar a leer y a escribir.

Pero aquí es necesario escuchar de nuevo la precisión que el propio Freire hace acerca del educador y la naturaleza política de su práctica:

El hecho de que el educador no sea un agente neutro no significa que deba ser necesariamente un manipulador. La opción realmente liberadora no se realiza a través de una práctica manipuladora, ni tampoco por medio de una práctica espontaneísta. La manipulación es castradora y por lo tanto autoritaria. El espontaneísmo es licencioso y por lo tanto irresponsable. Lo que debemos hacer en cuanto educadores y educadoras es aclarar, asumiendo nuestra opción, que es política, y ser coherentes con ella en la práctica. (Freire, 1988, p. 46)

En este horizonte de sentido es necesario insistir en que los maestros no enseñamos a leer para que nuestros estudiantes pasen de un grado a otro, o pasen una evaluación, aunque sirva de suyo para eso. Enseñamos a leer para ayudarles a entender el mundo, para permitirles que puedan leerlo con otras palabras que no sean las mismas que siempre se escuchan. Enseñamos a leer para reafirmar a ese

sujeto que aprende, para promover su emancipación intelectual, para construir equidad mediante nuestra acción pedagógica que le da acceso a las formas simbólicas de la cultura. Nuestro acto político no es entonces el de señalar a los estudiantes el autor o la senda que han de seguir, sino el de abrir posibilidades mediante la práctica educativa, para que cada cual elija su camino, piense y lea por sí mismo y, sobre todo, construya su propia palabra.

De la lectura de la palabra a la lectura de la realidad

Ha corrido mucha agua bajo el puente, como dice el dicho. Freire en su exilio recorrió otros pueblos: Bolivia, Chile, Estados Unidos, África; siguió agenciado procesos de alfabetización de adultos, lo que para él siempre significó un acto de conocimiento, un acto creador y un acto político en el esfuerzo de formar una ciudadanía capaz de leer críticamente el mundo (*cf.* Freire, 1988). También nuestro autor se reencontró con la escuela pública y con los maestros, intentó desde la administración impulsar propuestas a partir de sus convicciones pedagógicas, logró algunas, fracasó en otras. Paulo Freire ha sido criticado y él mismo fue muy crítico de sí: se distanciaba de cosas dichas o escritas en *momentos ingenuos*, decía que “¿quién no los tiene?”. Hoy, a 100 años de su nacimiento, su obra sigue siendo reconocida, promovida y exaltada, pero al igual que antes, también su nombre es vituperado, e, incluso, proscrito en el Brasil de Bolsonaro. Por fortuna, los gobiernos tiránicos nunca logran del todo sus propósitos totalitarios, ni en épocas pasadas ni en el presente.

Entre tanto, en Colombia, el gobierno Duque a través de su Ministerio de Educación (MEN) se encuentra haciendo una cruzada alfabetizadora denominada ATAL: *Aprendamos todos a leer*. Dicha campaña se hace a través de cartillas y materiales que simulan cuentos y una capacitación de docentes en servicio, en diferentes regiones del país, liderada por representantes del BID y Casa Luker. Se trata de un Programa promovido por el Ministerio en el que se agencia la concepción perceptivo-motora del aprendizaje de la lectura y la perspectiva conductista, mecanicista e instruccional en su enseñanza.

Por supuesto, ni el MEN ni los representantes del BID se refieren en sus cartillas o en sus capacitaciones a los estudios e investigaciones que, desde la década de los 90 del siglo pasado en Colombia y hasta el presente, se han desarrollado en torno a los procesos de alfabetización inicial o la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en grados

iniciales (Cfr. Villegas, 1996; Jaimes, 1997; Jurado, 1997; 1999; Bojacá et al., 1999; Rincón et al., 1997; 1999; Peña, 2002; Guzmán y Guevara, 2012; García y Rojas, 2015; entre otros). Estos trabajos, acompañados de experiencias educativas concretas y trabajos en redes de maestros, siguen buena parte de los postulados y teorías de Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Yetta Goodman, Ana María Kaufman, Delia Lerner o Gloria Rincón en Colombia, para citar solo algunas autoras latinoamericanas con trabajos suficientemente relevantes para quienes investigamos este objeto de estudio.

En contraste con lo que nos dicen estas investigaciones pedagógicas sobre los modos de aprender la lengua escrita, y, por lo tanto, sobre su didáctica, las cartillas del MEN sostienen que con su propuesta: “se busca fomentar en el niño y la niña las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, entre otros aspectos”. Asimismo:

En este programa se trabaja la conciencia fonológica y el principio alfabético presentando una letra por lección, según el orden de los fonemas propuesto por Stanislas Dehaene en su libro “Aprender a leer”. Las letras están ordenadas iniciando con las vocales y la y cuando tiene el sonido vocálico /i/. Luego se introducen consonantes transparentes, es decir, aquellas que solo tienen un sonido. Después los dígrafos o las letras que tienen dos grafemas para representar un solo sonido: ll, ch, qu. Finalmente se introducen las letras menos frecuentes en el idioma español. Se espera que al terminar el programa los estudiantes también identifiquen el uso de la h como letra muda

y que reconozcan que algunas letras tienen el mismo sonido: ll-y, g-j, s-c-z, c-k-qu. Cada fonema y letra se trabaja en un texto corto. (MEN, 2018, p. 6)²

Estas imprecisiones conceptuales entre “conciencia fonológica” y “principio alfabético” y entre *fonema* y *letra* provienen del uso acrítico de su máximo referente, el neurólogo Stanislas Dehaene y su *best seller*, *El cerebro lector* (2015). En ese libro que guía la “novedosa” propuesta del MEN, el autor y sus colaboradores, además de hacer una descripción neurológica de cómo “lee el cerebro” plantean (en lengua francesa) que el método fónico es el método ideal para aprender y por lo tanto debe serlo para enseñar. En su argumentación a favor de este método confunden una entidad abstracta, como el fonema, usada principalmente para el estudio lingüístico en los niveles fonético y fonológico, con los grafemas. Así, en un circunloquio, Dehaene sostiene que los fonemas son “las unidades más pequeñas del habla” y por lo tanto el niño debe aprender a

- 2 Si se continúa leyendo, se encuentran además una serie de orientaciones que a manera de “manual de instrucciones” le señala a los maestros qué deben hacer con cada letra, cada día, de cada lección. No alcanzan a ser una simulación de los Programas Curriculares que en los años 80 y 90 determinaban cómo enseñar, porque en todo caso en esa época ya primaba una concepción global de la enseñanza de lectura y la escritura, y los debates que despertó el enfoque semántico-comunicativo nos permitía a los maestros sospechar de estos enfoques reduccionistas del lenguaje, pero no tanto como los que actualmente viene promoviendo el propio Ministerio de Educación en Colombia no solo en la era Duque, sino desde que iniciaron con los “Derechos básicos de aprendizaje”.

“Aprendamos Todos a Leer” (ATAL) es una propuesta educativa para enseñar la lectura y la escritura a partir del desarrollo de la conciencia fonológica del español.



Con esta propuesta se busca fomentar en el niño y la niña las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, entre otros aspectos. Este material cuenta con guías para los docentes que favorecen el modelamiento, la práctica, aplicación y estrategias de enseñanza que pueden ser usadas por cada docente para enriquecer su práctica pedagógica.

Para cada uno de los grados los docentes encontrarán:

- Un libro de cuentos.
- Cuadernos del estudiante.
- Guías del docente.

Fuente: <https://www.colombiaprende.edu.co/contenidos/coleccion/aprendamos-todos-leer>

relacionarlos con los grafemas, lo que a su vez define como “las letras y combinaciones que representan los fonemas” (2015, p. 27).

Quienes tienen un conocimiento básico de lingüística saben que los fonemas son entidades abstractas que no pertenecen a un hablante particular, sino a la estructura de la lengua en general y no es un equivalente a las letras y sus combinaciones; en su lugar, se corresponden con representaciones de las *totalidades fónicas*, como las describe Trubetzkoy (1992). Es decir, 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. Estas implosiones acústicas pasan previamente por diferentes puntos y modos de articulación, vibración y paso del aire en nuestro aparato articulador y fonador; no son equivalentes en las diferentes lenguas, ni en español, ni en francés, ni en inglés, aun cuando su sistema de escritura esté basado en el alfabeto, como en estos tres casos.

Desde luego, la correspondencia entre grafemas y fonemas en español es bastante alta y eso permite que el principio alfabético sea más rápidamente comprendido por los niños o los adultos analfabetas que en otras lenguas con mayor número de fonemas, pero de este hecho no se deriva necesariamente una pedagogía de la lengua escrita. Entre otros, porque además del sistema alfabético, aprender a leer y a escribir significa también aprender justamente lo no alfabético: la separación entre palabras, el uso de signos de puntuación para construir el sentido de aquello que deseamos comunicar por escrito, la diversidad y funcionalidad de los textos de la cultura y sus múltiples géneros; en fin, tanto aquello que hace parte de las formalidades del sistema notacional, como su uso en las prácticas sociales letradas que no tienen equivalente con la oralidad, como lo pretende enseñar este enfoque. Así lo sugiere uno de los autores de la cartilla, a propósito de la imposibilidad que hoy tienen los niños de asistir a las escuelas por causa de la pandemia:

Aprendamos Todos a Leer, iniciativa del BID para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, busca asegurar que todos los niños y niñas aprendan a leer y a escribir y se basa en desarrollar estas habilidades fundamentales para ayudarlos a decodificar – aprender a leer las palabras. En la región hay otros programas similares que comienzan a mostrar resultados exitosos: el Plan Leo Primero de Chile o De Lectores a líderes de Honduras.

Además de tomar acciones para que programas como estos lleguen a los docentes de los primeros grados escolares se pueden promover actividades y ejercicios sencillos en casa que pueden realizar los padres o los docentes, especialmente dada la coyuntura de la educación a distancia. Una actividad que se puede realizar es alargar los sonidos para que los niños los puedan identificar. Por ejemplo, decir saaaal y preguntarle (sic) a los niños y niñas ¿Cuál es el sonido que está en medio? Otra posible actividad es buscar en la casa objetos que empiecen o que terminen con el sonido que están trabajando. Por ejemplo, en la cocina hay una... eee-stufa, un eee-stante, una eee-scalera. En el dormitorio hay una cam-aaa, sill-aaa, almohad-aaa. (Álvarez-Marinelli, 2020, s/p)³ [Subrayados nuestros]

No es un chiste, así piden los autores de estas cartillas que les hablemos a los niños. Invito a los lectores a que revisen, además, lo que denominan el Libro de cuentos⁴ (tanto para preescolar como para primer grado), que no solo reproduce esta visión insulsa del lenguaje, sino que insulta la inteligencia de los niños y su gran capacidad de comprender narraciones auténticas, su gran capacidad de leer y disfrutar de la verdadera literatura. Esta visión empobrecida de los sujetos que enseñan y de los sujetos que aprenden no es ingenua; detrás del MEN está el BID, no lo olvidemos: ¿Qué más se les puede ofrecer a niños y niñas de escuelas públicas? ¿A maestros de países pobres y atrasados culturalmente, que en lo posible deben permanecer así?

Es necesario advertir respecto a estos programas con sus cartillas, cuentos, guías para los docentes y “cuadernos” para estudiantes, que para sonar irrefutables sus discursos se disfrazan de pseudotecnicismos y se ponen los ropajes del “conocimiento científico”, que ahora se retoma de las llamadas “neurociencias”, como otrora se hiciera de los enfoques asociacionistas y conductistas en la denominada *tecnología educativa*.

No obstante, ya en las primeras investigaciones de Ferreiro y Teberosky en los años 70 se llamaba la atención sobre los problemas de esta concepción asociacionista que, de manera equívoca, concibe que toda

3 El portal *Aprende en Casa* agencia esta misma concepción en varias de sus propuestas, pues la Secretaría de Educación del Distrito también contrató en su época a los mismos expertos y sigue insistiendo al parecer en esa misma concepción de la lectura que convierte en trastorno de aprendizaje lo que es parte de un proceso de aprendizaje y construcción en los niños.

4 Cfr. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/gran-libro-cuentos.pdf>

escritura es una transcripción fonética del lenguaje oral, cuando se trata de un sistema completamente independiente, que hace ruptura con la oralidad, aunque en los casos de escrituras alfabéticas guarde relación con los recortes mínimos (fonemas) de una lengua particular. De ahí la insistencia en la discriminación auditiva y visual y en la correspondencia grafema-fonema como condición del aprendizaje, puesto que bajo esta perspectiva, leer es asociar respuestas sonoras a estímulos gráficos. Sobre estas ideas, las autoras señalaban precisamente en la década de los 70 lo siguiente:

Es fácil demostrar que muchas de las prácticas habituales de enseñanza de la lengua escrita son tributarias de lo que se sabía antes de 1960 sobre la adquisición de la lengua oral: la progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papa) y cuando se trata de oraciones, comenzar por las oraciones declarativas simples, es una serie que reproduce bastante bien la serie de adquisiciones de la lengua oral, tal como ella se presenta vista desde fuera (es decir, vista desde las conductas observables). Implícitamente se juzgaba que era necesario pasar por las mismas etapas cuando se trataba de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera un reaprendizaje del habla. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 25)

Desde el punto de vista del material pedagógico, basta con mirar las guías con actividades que le sugieren al maestro para que haga en el aula y los cuadernos de ejercicios dirigidos a los niños (cfr. ATAL; guías unidades 1, 2, 3 y 4; cuadernos de trabajo 1, 2, 3, 4; libro de cuentos)⁵ para recordar las cartillas que durante la década de los 70 y 80 inundaron el mercado editorial, agenciando esta concepción en la que se insiste solamente en el desarrollo perceptivo-motor: tomar el lápiz de manera adecuada, hacer trazos controlados, ejercitar el oído para distinguir diferencias sonoras desligadas del significado y usar la boca para pronunciar aisladamente los sonidos que nunca se producen aisladamente en el habla. Miremos estos ejemplos de la propuesta ATAL que se inicia, además, como Programa desde Preescolar:

5 <http://admincontenidos.colombiaaprende.edu.co/aprendamos-todos-leer>

Semana 1 UNIDAD 1: Fonema /a/ Letra A a Aprendamos todos a leer



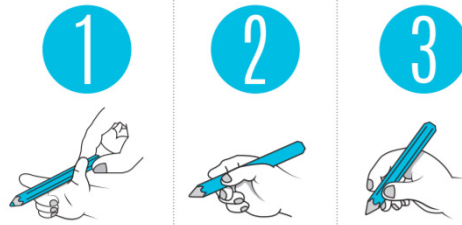
Actividades en casa

1. Cuento a mi familia lo que aprendí en clase.
2. Escribo la **a** uniendo las líneas.
3. Traigo aprendidas 3 palabras que inician con la vocal **A a**.




abánico

CÓMO SOSTENER EL LÁPIZ CORRECTAMENTE
Hay varias maneras de enseñar a los niños a sostener el lápiz correctamente. He aquí un ejemplo.



1. Ayude al estudiante a formar una "L" con su dedo pulgar y su dedo índice, tal como se muestra en la ilustración. Enséñele a colocar el lápiz sobre el dedo corazón y en la esquina interna del pulgar.
2. Pida al estudiante que apriete firmemente el lápiz con el pulgar y el dedo índice.
3. Revise frecuentemente la forma en que el estudiante agarra el lápiz y verifique que sea la adecuada, siguiendo las ilustraciones.

Cfr. ATAL, Primer Grado: Cuaderno de trabajo unidades 1 y 2. Primer semestre (p.8) y Guía para el docente, Unidades 1 y 2. Primer semestre (s/p)-

Orientaciones teóricas y pedagógicas Aprendamos todos a leer Primer semestre

¿CÓMO SABREMOS QUE LOS ESTUDIANTES HAN APRENDIDO?

La medición de resultados y progresos en la etapa inicial es uno de los aspectos más importantes del proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación formativa periódica se identifica el estado de desarrollo de los estudiantes respecto a las tablas de progresiones de habilidades y los aprendizajes logrados. Los resultados se deben utilizar para planear acciones de aula, experiencias de aprendizaje pertinentes y toma de decisiones en beneficio de los estudiantes que requieren refuerzo o acomodaciones curriculares por necesidades específicas (McAfee y otros, 2004).

Asimismo, las evaluaciones diagnósticas a mitad y a final de año permiten al docente emprender acciones preventivas o para la intervención remedial orientada a sacar al estudiante de la situación de riesgo.

¿POR QUÉ EMPEZAR EN PREESCOLAR Y NO DEJARLO PARA PRIMARIA?

La literatura sugiere que alrededor de un 50 por ciento de los estudiantes aprende a leer y a escribir sin dificultad. Pero, ¿qué pasa con el porcentaje restante?

El otro 50 por ciento enfrenta serios retos. Quizás la lectura es el desafío más grande que debe enfrentar una persona en su vida. Aprendemos lenguaje a través del lenguaje y sobre el lenguaje (Halliday, 1980). La competencia lectora es el cimiento sobre el cual se estructuran las demás disciplinas y el conocimiento del mundo. La no-lectura desencadena fracaso escolar, deserción del sistema y limitado acceso y éxito en el mundo del trabajo (Barnett, 2002). Pero a nivel infantil la no-lectura es una de las experiencias más devastadoras para el desarrollo de una sana autoimagen y confianza en sí mismo. Es una exhibición diaria de debilidad y limitación frente a los pares y los adultos. Una ventana para percibirse como incapaces y no competentes.

Las mediciones recientes tanto a nivel nacional como internacional muestran que cerca del 34 por ciento de los estudiantes de grado 3 no tiene los niveles de lectura esperados para su edad, tanto en colegios públicos como privados y en todos los segmentos de la sociedad.

Estas cifras demandan una mirada al tema de la lectura y la escritura como problema nacional y no solo como factor asociado a la pobreza.

¿QUÉ IMPLICA "APRENDER A LEER"?

ATAL. Guía para el docente, Primer semestre transición, p. 6 y 10

Sobre estas ideas empobrecidas y elementales del objeto del conocimiento (la lectura y la escritura) Ferreiro sostiene que subyace a ellas otra idea sobre la infancia⁶:

el niño en su integridad psicológica desaparece y se convierte en una suma de elementos aislados (una mano, un par de ojos, un aparato para registrar y otro para producir ruidos extraños). Y también desaparecen la lengua y la escritura como tales. (1993, p. 56)

Así que aquí no hay hipótesis lingüísticas, ni ritmos de aprendizaje, ni diferencias sociales, culturales y materiales, que hacen que unos niños tengan mayor filiación con la cultura letrada que otros. No, en este enfoque se etiqueta a los niños como inmaduros, retrasados, con dificultades de aprendizaje, poco competentes, convirtiendo en "problema" lo que es parte del proceso de aprender.

Los diseñadores de este programa, es decir, los técnicos que contrata el BID, desconocen y no se han enterado de las investigaciones de los últimos 50 años en América Latina o de los últimos 30 años en Colombia, sobre la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita, mucho menos han leído a Paulo Freire o a Emilia Ferreiro. Tampoco tienen la sensibilidad para entender que todo el que aprende es frágil, pero no por eso "incapaz", "incompetente" o "trastornado",

6 También agencia una idea sobre los maestros, pues al tiempo que supuestamente "les facilita" la tarea, los desprofesionaliza, pues delega en una fuente ajena la responsabilidad pedagógica que les atañe.

que son las palabras más frecuentes para referirse a los niños que no cumplen los estándares de sus vetustas cartillas. Las aulas remediales de los años 90 vuelven bajo el nuevo ropaje de las "neurociencias", con nuevos test y baterías aplicadas por fonoaudiólogos que diagnostican por doquier "problemas de aprendizaje", convirtiendo un proceso pedagógico en un caso clínico y desplazando, de paso, la labor pedagógica de los maestros.

Cuando Paulo Freire se dedicó a analizar los diferentes enfoques para enseñar a leer (cfr. Freire, 1987), ni siquiera contempló el método fónico en su trabajo: Freire, en cambio, discute con los psicolingüistas, los cognitivistas, los interaccionistas, que de todos modos agencian propuestas progresistas que atienden no solo las características de la lengua escrita, sino también el modo como los niños la apropian y la comprenden. Por supuesto, ATAL y su método fónico contiene un enfoque utilitario de la lectura que se impone para el tercer mundo: una alfabetización funcional para niños y escuelas pobres, a la medida del poder autoritario ¿qué otra cosa pueden aprender esos niños? ¿Para qué entregarles las obras de Amalia Low, Celso Roman, Ivar da Coll, Pilar Lozano, Irene Vasco, Jairo Buitrago o Yolanda Reyes? Es conocido el derecho de petición que la Asociación colombiana de literatura infantil y juvenil (ACLIJ) le hizo al Ministerio de Educación Nacional recientemente sobre la oferta empobrecida de la Biblioteca Digital para el Plan Nacional de Lectura, que dejó por fuera la producción más importante y destacada de LIJ (Literatura infantil y juvenil) de estos autores.

Dejo hasta aquí, pues esta es una larga discusión que venimos dando desde la Universidad Pedagógica Nacional y también mediante una acción colectiva desde la Red Colombiana para la transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que tiene su correlato en el Distrito con su programa "Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto" (cfr. García y Beltrán, 2018).

¿Va nuestra educación a reproducir la ideología dominante o va a permitir problematizarla e interrogarla? La manera como alfabetizamos a los niños y les permitimos o no su ingreso pleno a la cultura escrita es decisiva para poder responder esta pregunta y la elección pedagógica que hagamos lo es aún más. Hablar es decidir, decía Bajtín; enseñar es político, nos dice Freire. ¿Pondremos a nuestros niños, niñas y adolescentes a repetir el lenguaje del poder?, ¿o les ayudaremos a construir su propia palabra? Una palabra rica en humanidad y cultura, una palabra creadora, sensata, consciente, ecuánime, desfavorable siempre al fanatismo y a la desmesura, pero capaz de identificar estos gestos en el lenguaje

del poder totalitario y violento. Ojalá sea lo segundo, pues tal como nos lo enseñó Freire, saber dónde está la democracia y dónde no es un signo de saber leer y de ser alfabetizado.

Quiero cerrar esta conferencia recordando unas palabras de Paulo Freire que encontré en una entrevista y en la que afirma lo siguiente: “Quiero ser recordado como alguien que amó profundamente al mundo, a las personas, a los animales, a las plantas,

a ¡la vida!”. Ese amor es el punto en el que nos decidimos justamente por la educación como lo dijo alguna vez la filósofa Hanna Arendt, y este amor es el que yo encuentro en cada cosa que leo de Freire. Por eso a este gran pedagogo y a los maestros y a las maestras que aman este oficio y su profesión, va dedicado el artículo número 11 de *los nuevos estatutos del hombre* del poeta Thiago de Mello, poeta que Freire amaba y citaba muy frecuentemente:

ARTÍCULO XI.

De los estatutos del hombre de Thiago de Mello

“Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo do que a estrela da manhã.”

Queda decretado, por definición,
que el hombre es un animal que ama
y que por eso es bello,
mucho más bello que la estrella de la mañana.

Referencias

- Bojacá, B., Morales, R., Pinilla, R. y Jaimes, G. (1999). Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula. *Enunciación*, 3 (39).
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1993). *La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1988). *Alfabetización ¿a favor de quién?* Cedeco.
- Freire, P. (1989). La alfabetización y la pedagogía crítica. En: P. Freire, D. Macedo y H. Giroux. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, (143-159). Paidós
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad* [1969]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. [1984]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* [1993]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* [1997]. Siglo XXI Editores.
- García Vera, N. O. y Beltrán Escobar, C. (2018). Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 89-100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1878>
- García Vera, N. O. y Rojas Prieto, S. L. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>
- Guzmán, R. J. y Guevara Jiménez, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, (37), 179-189. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys179.189>
- Jaimes, G. (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* (pp. 125-154). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F. (1997). La lectura. Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura* (pp. 85-97). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: Narratividad y Competencia Comunicativa en el aula de clase*. Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rincón, G. (1997). Las interacciones orales en el aula y su incidencia en la escritura de los alumnos. *Lenguaje*, 26 (59-75).
- Rincón, G., Bustamante, G. Castro, M.D. y Pérez, D. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, del grado cero a tercero*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Cooperativa editorial magisterio.

