

Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza y fracaso escolar

María Fernanda Ronconi

Desde su nacimiento la escuela moderna ha sido una institución que ha dado que hablar a muchos. Esta tendencia ha ido en aumento en las últimas décadas en donde se ha puesto en cuestión su función social como formadora de los ciudadanos del Estado Nación e inculcadora de “los” valores sociales. En las calles, en los medios de comunicación, desde ciertos campos del saber se han ido construyendo diversos imaginarios sobre la escuela que resultan incluso contradictorios: se le delega, por un lado, la dura tarea de ser la institución reparadora de todos los males sociales a la vez que se anuncia su irremediable crisis. Se la considera el lugar por excelencia donde niños y niñas adquieren el acervo cultural y los valores de nuestra sociedad, pero también se la considera una institución disciplinadora y reproductora de las relaciones sociales desiguales. Es la institución acusada de integrar y a la vez de expulsar. Es el lugar donde la desigualdad social parece estallar, pero también el escalón que permite la movilidad social, la inclusión y la democratización.

Estos imaginarios tan contradictorios dan cuenta, efectivamente, de que en la escuela conviven prácticas que podemos llamar reproductoras y excluyentes con otras productoras, creativas, de resistencia.

Más allá de todos los discursos que circulan alrededor de la escuela, podríamos afirmar con certeza dos cuestiones: la primera es que la escuela pública recibe hoy en Argentina un número enorme de niños y niñas y que sigue siendo el espacio de aprendizaje y socialización predilecto. La segunda es que, a pesar de las políticas públicas desarrolladas estos últimos años, orientadas a mantener los índices de escolaridad²⁶, también muchos niños y niñas se ven obligados a dejar las aulas a edades muy tempranas.

En la década del '90, a partir de diversas lecturas de las teorías constructivista y psicogenética que sostenían que hay determinados estímulos del ambiente que promueven la construcción de estructuras mentales infantiles, comenzó a considerarse que el fracaso escolar de los alumnos (que en su mayoría provenían de clases populares) se debía a problemas de aprendizaje basados en desfases o desventajas cognitivas generadas por la pobreza y la falta de estímulo. Estas teorías ponían al niño como portador del problema, y muchas de las soluciones que se plantearon no sólo no lograron resultados positivos sino que también fueron estigmatizadoras.

²⁶ Por ejemplo, la Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de financiamiento educativo (2006), Ley de Educación técnico profesional (2005); la Asignación Universal por Hijo, entre otras.

Estas tesis deterministas fueron puestas en discusión por varios autores²⁷, quienes tras constatar que los problemas no se encontraban en los niños y sus estructuras cognitivas, corrieron el foco y apuntaron a la escuela y a sus formas históricamente institucionalizadas de enseñar y, en particular, de enseñar a leer y escribir. Demostraron que el problema del fracaso escolar de los alumnos de clases populares no se da como consecuencia de supuestos desfases cognitivos y lingüísticos en los alumnos, sino como consecuencia de la lógica que está por detrás de las formas escolares de enseñar:

“Por detrás de los estados de desarrollo cognitivo de los niños, o sea, de sus esquemas mentales de asimilación de la escritura, identificados por algunos constructivistas como construcción individual del sujeto frente a los estímulos del ambiente que funcionan como disparador de procesos intrínsecos, en verdad, está la inculcación de formas de pensar tributarias de las relaciones de poder de la sociedad y de la cultura, y no de construcción de un sujeto que, espontáneamente frente a un texto escrito, elabora percepciones y significaciones del sistema escrito consideradas como datos” (Sawaya, 2008:9).

Desde esta perspectiva, nos interesa analizar qué problemas aparecen cuando se transforman prácticas culturales como la lectura y la escritura en objetos de conocimiento escolar y qué implicancias tiene esta objetivación en el nivel de lo simbólico. Nos preocupa también desnaturalizar la construcción de ciertos conceptos y desnudar las relaciones de dominación que se esconden detrás de ciertas universalizaciones.

Utilizaremos para el análisis a modo de ilustración un material para docentes de Prácticas del Lenguaje del primer ciclo elaborado en el año 2011 por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, teniendo en cuenta que al centrar el análisis en una propuesta de enseñanza, estamos lejos de abarcar todo lo que sucede en el aula y que son esas prácticas escolares que muchas veces no están documentadas, las que también nos van a dar pistas fundamentales para seguir pensando la escuela y sus formas.

Por el momento, nos conformaremos con analizar el documento que citamos más arriba y puntualizar ciertos nudos problemáticos que en él aparecen.

1° problema: fuera de la escuela también se lee y se escribe

En la presentación de la propuesta de enseñanza de la lengua y la literatura que presenta el material para docentes que analizamos aparece un primer punto problemático según el cual la escuela es el lugar donde los niños inician su relación con la lectura y la escritura:

“El propósito de enseñar Lengua en la escuela es integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita, contribuyendo de ese modo a su formación como ciudadanos.

²⁷ Sawaya (Sawaya, 2008) enumera una larga lista de investigaciones, al respecto, como las de Chartier, de Certau, Lahire, entre otras.

Esto supone poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada y el desarrollo progresivo de sus posibilidades de comprender el sentido y el contexto en que se produce el lenguaje así como de producir discursos orales y escritos pertinentes y fieles a sus propósitos” (Prácticas del lenguaje, 2011: 10).

Vivimos en un mundo donde la letra, lo escrito, y por ende las lecturas, nos atraviesan de lleno. Los diversos espacios por donde nos movemos en el día a día nos invitan a leer y en pocos años nos familiarizamos con los distintos soportes de las escrituras: avisos publicitarios, carteles luminosos, señales de tránsito, diarios y revistas, notas para hacer los mandados, diferentes productos que consumimos con marcas estampadas en los paquetes, placas en los noticieros, entre otros.

Cuando un niño entra a la escuela ya es un experto lector de todas estas escrituras y maneja con facilidad algunos usos sociales de la lengua.

Cuando se afirma desde los documentos oficiales que el propósito de enseñar Lengua en la escuela es “integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita” se está negando, por un lado, la experiencia de los niños como sujetos inmersos en el mundo social, y por otro, se está dando por supuesto que las legítimas formas de leer y escribir son las que se enseñan la escuela. No se explicita que la escuela enseña modos de leer y escribir que tienen su especificidad y su historia, esto es, modos de escribir escolarizados.

Muchas investigaciones dan cuenta de que la escuela no siempre detenta el monopolio sobre el acceso a la escritura, ni tampoco garantiza este aprendizaje. En palabras de Rockwell: “Los individuos se apropian la escritura en determinadas situaciones de vida, que a su vez están impregnadas por diversas historias culturales” (Rockwell, 2000:6). Al dar por supuesto que las únicas maneras de escribir y leer legítimas son las que se aprenden en la escuela, se corre el riesgo de negar y sacar del aula el valor de la diversidad de experiencias que cada niño trae respecto a la lectura y la escritura a la vez que se invisibiliza el rol activo de los sujetos en sus formas de tomar para sí la escritura y la lectura y hacer uso de ella.

En las actividades propuestas en el material para docentes que citamos y que pretenden “poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada” no aparece ninguna destinada a indagar la relación que los alumnos tienen con las prácticas de lectura y escritura antes de su ingreso en la escuela, entendiendo que la vida en sociedad es la que pone a disposición de los niños situaciones en las que hagan uso de sus saberes. Tampoco aparece la asunción de que cualquier situación que se presente en el aula tiene un carácter artificial, ya que se enmarca en el contexto de una clase. En conclusión, no tener en cuenta que los modos de leer y escribir que enseña la escuela tienen su propia especificidad, puede llevarnos a universalizar estas formas y desconocer otras que nuestros alumnos ponen en práctica en otros espacios, las cuales tienen también su complejidad y especificidad.

2° problema: el concepto de lectura y escritura como herramienta

En el material para docentes se afirma que los niños deben:

“Participar de una diversidad de situaciones que les brinden múltiples oportunidades para leer y escribir textos con propósitos significativos y diferentes destinatarios, preservando el sentido que estas prácticas tiene fuera de la escuela” (Prácticas del lenguaje, 2011: 13).

Las actividades propuestas consisten en poder leer y escribir recetas de cocina, instrucciones, escribir cartas, y otros “usos sociales” que pueden tener la escritura y la lectura fuera de la escuela.

La concepción de la lectura y la escritura como herramientas y no como prácticas culturales, refuerza la idea de que la escuela debe enseñar los usos funcionales de la lectura y la escritura, ligados a un “saber hacer” con la finalidad de insertarse en el mercado del trabajo y responder a las demandas del mercado en general.

Las prácticas de lectura y escritura están inmersas en diversas situaciones sociales, tienen que ver con nuestras identidades, nuestras historias, nuestros lugares de pertenencia. Toda una dimensión afectiva de estas prácticas queda afuera de la escuela si las entendemos sólo como herramientas con un uso específico.

3° problema: la idea de comunidad de lectores como un colectivo homogéneo y el pasaporte para ser parte de ella

En el material para docentes se afirma que uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es que los niños puedan:

“Formar parte de una comunidad de lectores y escritores a través de su participación sostenida en situaciones de lectura y escritura, en las que cada uno pueda desplegar sus propias posibilidades como intérprete y productor de textos” (Prácticas del Lenguaje, 2011:12).

Si bien en la presentación del proyecto aparece la idea de que en esta comunidad de lectores cada uno debe desplegar sus propias posibilidades como lector, no hay ninguna actividad propuesta para explotar y explorar esas diversas apropiaciones y construcciones de sentido que habilitan los textos. Por el contrario, todas las actividades apuntan a encontrar un sentido unívoco en los textos. En la única actividad donde se propone discutir las diversas interpretaciones que puedan surgir de la lectura de un texto, se anula el rol creativo y de re-hechura de los textos que puede tener el lector al

poner como juicio final la “intención del autor”. La diversidad de lecturas se termina donde empieza la intención del autor del texto.

Aparece entonces la idea de que los textos están cifrados. Aprender a leer sería encontrar la llave que los abre a la interpretación a partir de la intención del autor. Formar parte de una comunidad de lectores implica formar parte del grupo de los “verdaderos intérpretes” capaces de encontrar en el texto su verdadero y único sentido. Desde este punto de vista, todas las otras lecturas quedarían afuera. Michel de Certeau analiza las relaciones de poder implícitas en esta concepción:

“esta ficción del tesoro oculto en la obra, caja fuerte del sentido, no tiene evidentemente como fundamento la productividad del lector, sino la institución social que sobredetermina su relación con el texto” (...) “La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual estos intérpretes oficiales entregan sólo pasaportes, al transformar una lectura (legítima también) en una ‘literalidad’ ortodoxa, que reduce las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo ser heréticas” (de Certeau, 1999:184).

La comunidad de lectores que se forma en la escuela sería entonces la que responde a las lecturas cristalizadas y legitimadas por las instituciones que detentan el poder sobre el sentido de los textos. Es necesario problematizar esta proyección universalista del acto de lectura y entender la manera de leer en la escuela como una institución histórica, para poder analizar a quiénes beneficia y a quiénes excluye (Bourdieu y Chartier, 2002).

4° problema: literatura como discurso jerarquizado

En el marco de las prácticas de lectura que se proponen en el material para docentes, la literatura aparece como un discurso privilegiado. Los alumnos deben “constituirse como lectores de literatura, conociendo diversos autores y géneros y desarrollando un proyecto personal de lectura, que les permita conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio”. Al observar las lecturas literarias propuestas por el material para docentes podemos ver que el concepto de literatura que subyace la propuesta queda restringido a los textos clásicos.

El texto clásico es una institución en sí mismo. Es precisamente el texto que al representar los supuestos valores “universales” ha cristalizado su sentido.

Según Michel de Certeau la jerarquización social de los discursos oculta la realidad de la práctica lectora. Certeau pone como ejemplo la Iglesia y sus Escrituras, que marcaba la división entre clérigos y fieles y mantenía las Escrituras en el estado de “literalidad”, supuestamente independiente de sus lectores; literalidad que los clérigos se encargaban de fijar. Cuando la institución se repliega con la Reforma, aparece la pluralidad indefinida de “escrituras” producidas por la lectura (de Certeau, 1999:185).

Para de Certeau hoy son los dispositivos sociopolíticos de la escuela los que aíslan a los lectores del texto, cuya posesión queda en manos de los maestros o los lectores autorizados.

Es necesario tener en cuenta que lo problemático no es el libro clásico en sí, sino los espacios que se abren (o no) en el aula, para habilitar otras lecturas de esos textos. Como citábamos más arriba, la propuesta pedagógica está más orientada a recuperar la “intención del autor” que a dar lugar a esas otras lecturas. La categoría de autor es una categoría que aparece con mucha fuerza en las actividades del manual, en donde, por ejemplo, se plantea la lectura y el fichaje de varias obras de la misma autora.

Volviendo a la comparación entre la Iglesia y la literatura que proponía Certeau, creemos que es necesario que los maestros cumplan el rol de Luteros y no de guardianes del sentido unívoco.

Entender la lectura como una práctica social y cultural productiva en la que se negocian significados puede ser una clave que nos ayude a enriquecer la lectura en el aula. Esta negociación de significados en el aula se da en el diálogo entre los y las estudiantes, el texto y el/la docente. Desde esta perspectiva, toda lectura se realiza desde una posición social e histórica de los lectores, por lo tanto ya no habría una sino varias lecturas en plural a partir de las cuales se negocian los significados.

Carolina Cuesta cita a Fittipaldi para recuperar los modos de leer de los alumnos desde las experiencias y saberes particulares que éstos aportan: “Muchas veces los sujetos leen lo literario desde una mirada que enfatiza en las propias búsquedas, en los anhelos, que se sumerge en las angustias o busca dar respuesta a estas” (Cuesta, 2013: 108).

Rockwell retoma la categoría de apropiación de Chartier para hacer referencia a la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones y a la construcción conflictiva del sentido que se da en las lecturas que realizan los sujetos desde sus propias vivencias y experiencias. Estos modos de apropiación jerarquizan, consagran o desacreditan los bienes culturales.

En este sentido es que nos parece importante problematizar el concepto de literatura como *bellas letras*. Este concepto resulta limitado y deja afuera todo el bagaje de narraciones con el que llegan los niños a la escuela, prácticas culturales y estéticas desconocidas por el saber hegemónico. La cultura letrada parece ser construida sólo por los que están autorizados; el resto de las prácticas no son reconocidas como parte de la cultura.

5° problema: la concepción de la oralidad

Las narraciones orales que forman parte de la riqueza cultural de muchas culturas también son prácticas culturales relacionadas con el lenguaje. Relatos sobre el origen, canciones, poemas, refranes, anécdotas, historias del barrio. Sin embargo, estas prácticas están ausentes en la propuesta pedagógica que analizamos. La oralidad queda restringida a la lectura en voz alta de textos escritos. La escritura aparece como formato valorado, más ligado a la cultura letrada, como legitimadora de la oralidad.

Más allá de que se enuncia muchas veces la necesidad de generar un clima en el aula que permita poner en común la diversidad de usos y formas del lenguaje como un factor fundamental de enriquecimiento lingüístico y no como motivo de discriminación, no se puede romper con lo que hasta el momento se ha considerado la cultura letrada.

Traeré a colación la experiencia que relata Celeste Cabral (2011) llevada a cabo por el Colectivo Garabatos de La Aceitera en un barrio de las afueras de la ciudad de La Plata, en el marco de la cual a partir de un taller de lectura y escritura con niños y niñas, cuyas familias son migrantes, se recuperan narraciones orales que forman parte del acervo cultural de estas comunidades. Relata la autora:

“Este año trabajamos con leyendas populares. Cada uno trajo historias de su casa, y resultó que algunos trajeron cuentos de otras casas más lejanas, de otras provincias, de otros países. Oriundo de Arana resultó ser el Bebé Pañal, de Jujuy llegó el Bebé Barbudo, de Misiones el Pomberito, de Paraguay el Lobizón. Cada historia llegó con su tonada, su modo de contarla. Trajo las voces de chicos y grandes, de madres y abuelas. Seres sobrenaturales cobraron vida en una noche de fogón y pororó como propuso un papá, y los atrapamos en un libro, que los chicos titularon *Leyendas para no dormir*” (Cabral, 2011: 39).

Como podemos ver, esta experiencia pone en evidencia que existe otra concepción de la oralidad que no ha sido incluida en la propuesta para docentes que analizamos. La propuesta llevada adelante por Garabatos pone a la comunidad y a su cultura como protagonistas; la jerarquiza y la valora como un saber legítimo. Muchas veces este mundo de los niños y niñas que transitan por nuestras aulas es dejado de lado, o considerado un saber menor. En casos como el que traemos arriba notamos, a partir del contraste, cómo la escuela muchas veces naturaliza el saber letrado como único saber legítimo y se aleja de las realidades y conocimientos de los sujetos a los que se les enseña una oralidad que, sin explicitarlo, es la de la cultura oficial.

A modo de conclusión

A través del escueto análisis que hemos realizado, podemos volver a pensar qué relación pueden tener algunas prácticas de enseñanza con el fracaso escolar de niños de sectores populares.

Es necesario explicitar, en primer lugar, que las maneras de escribir y leer en la escuela son todavía aquellas que establecen relaciones socialmente legitimadas con la cultura letrada. Estas relaciones legitimadas y reproducidas por el sistema escolar están a tal punto naturalizadas, que parecen no dar cuenta de la ausencia en el diseño curricular de muchísimas otras prácticas culturales ligadas a la lectura y la escritura.

A leer el material y las propuestas de actividades notamos, por un lado, la ausencia (a pesar de estar enunciadas en los prólogos) de la diversidad de escrituras, lecturas y experiencias que forman parte de las historias de los individuos que llegan a la escuela, y por otro, el rol pasivo que les toca a los sujetos, a quienes se les niega su rol de productores culturales y se los deposita en el lugar de receptores pasivos de la cultura letrada. En ningún momento aparece una indagación e integración de las formas de percepción de los grupos populares. Simplemente se enseña un tipo de relación con el lenguaje, que no está explicitado, pero que responde a las formas consideradas prestigiosas.

Así se invisibilizan las relaciones de poder y violencia simbólica que constituyen las formas de transmisión y adquisición y de la lectura y la escritura de los sectores dominantes.

En este sentido sostiene Sawaya:

“En nombre de la ‘construcción de significados y prácticas’ en una sociedad tecnológica globalizada, lo que se busca es la tentativa de su homogeneización mediante la imposición de los sentidos ‘legítimos’; la distancia de los sujetos con relación a las formas de interpretación, percepción, evaluación y acción sobre los textos en pro de un sentido dado; la negación de prácticas de lectura y escrita diversificadas y existentes también entre los grupos populares y sus modos de apropiación del escrito” (Sawaya, 2008:9).

Pero, como sosteníamos al comenzar este trabajo, sería absurdo pensar que lo que aparece escrito en este tipo de documentos es lo que se reproduce tal cual en el aula. A través de relatos de compañeros/as docentes podemos afirmar que, afortunadamente, no es así, y que dentro de la escuela también se dan formas de resistencia y de creación. A veces avaladas por los docentes Luterios y otras llevadas adelante por los alumnos, pequeños Menoquios.

Bibliografía citada

- Cabral, María Celeste (2011). “Garabatos de una realidad presente sobre un pasado reciente: enseñanza, ficción, historia y memoria” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 3, octubre, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/ld-cabral-nro-3.pdf>
- Cagliari, L.C. (1985) “O príncipe que virou sapo”. *Cadernos de Pesquisa da FCC*, no.55, pp. 50-62, São Paulo: Cortez. Disponible en: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/634.pdf>
- Certeau, Michel de, (1999) *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer, Petrópolis: Vozes 4ªed. Introdução y Cap.XII Ler: uma operação de caça. Versión en español disponible en: <https://www.dropbox.com/s/z9cyojw645bdpfa/de%20Certeau.%20leer%20una%20cacera%20furtiva.pdf>
- Chartier, Roger (1987). *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa, Difel editorial, Ltda. Cap. IV – Textos, impressos, leitura e V – Práticas e Representações: leituras

camponesas em França no séc. XVIII. Versión en español disponible en:
<https://www.dropbox.com/s/t0ahl2oaqgoovtk/Chartier.%20textos%2C%20impresos%2C%20lecturas.pdf?m>

Chartier, Roger y Bourdieu, Pierre (2002). "A leitura: uma prática cultural". En: Roger Chartier (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade. Versión en español disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/996/99617936017.pdf>

Cuesta, Carolina (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, n. ° 2, julio - diciembre (impreso), pp. 97-119.

Cuter, María Elena y Kuperman, Cinthia [coord.] (2011). *Prácticas del Lenguaje, material para docentes primer ciclo*. Buenos Aires. Disponible en:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf

Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Langues. Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montreal (Quebec), Vol.V. Disponible en:
<https://www.dropbox.com/s/lvmx268n6cga2xh/Rockwell%2C%20la%20otra%20diversidad.pdf>

Sawaya, Sandra M. (2008). "Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil". *Universitas Psychologica*. vol.7 no.3 Bogotá Sep./Dec. Disponible en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019