



Sobre los aprendizajes fundamentales

María Cecilia de Oliveira
Abraham Magendzo
Gustavo Aragón
Alice Castaño
Fabio Jurado
Guillermo Bustamante
Mauricio Pérez
Olga Rojas
Patricia Quitian
Mario Rey



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*



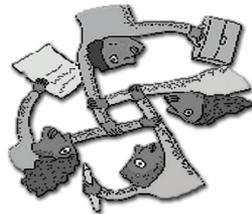




*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

Sobre los aprendizajes fundamentales

María Cecilia de Oliveira
Abraham Magendzo
Gustavo Aragón
Alice Castaño
Fabio Jurado
Guillermo Bustamante
Mauricio Pérez
Olga Rojas
Patricia Quitian
Mario Rey



© 2016
Sobre los aprendizajes fundamentales

© Red Colombiana para la Transformación de la Formación
Docente en Lenguaje

Coordinación Proyecto Editorial - Red de Lenguaje:
Fabio Jurado Valencia

Revisión de estilo:
Fabio Jurado Valencia

ISBN: 978-958-58472-5-5

Diseño, Diagramación e Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Octubre de 2016

Contenido

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN..... | 7 |
| El derecho a la educación, a una educación de calidad con equidad para todos y todas: aprendizajes fundamentales comprometidos <i>Abraham Magendzo K.</i> | 11 |
| El niño: Sus derechos de aprendizaje y su desarrollo <i>Maria Cecília de Oliveira Micotti.....</i> | 21 |
| El lugar de la literatura en los derechos básicos de aprendizaje <i>Gustavo Aragón</i> <i>Alice Castaño</i> | 33 |
| El derecho a los aprendizajes “básicos”: la lectura crítica en la educación para la democracia <i>Fabio Jurado Valencia</i> | 49 |

| | |
|--|-----|
| Los derechos del lenguaje: acceder a la experiencia estética, al relato y a la lengua desde los primeros años | |
| <i>Mauricio Pérez Abril</i> | 61 |
| Acerca de los “derechos básicos de aprendizaje” | |
| <i>Guillermo Bustamante Zamudio</i> | 83 |
| Los derechos básicos de aprendizaje en el marco de la formación inicial y posgradual de profesores en lenguaje. Algunas reflexiones pedagógicas | |
| <i>Sandra Patricia Quitián B.</i> | 95 |
| Derecho inalienable a la comunicación | |
| <i>Olga Yolanda Rojas Torres</i> | 105 |
| Por el derecho de los niños a leer y a disfrutar de los libros y la cultura | |
| <i>Mario Rey</i> | 119 |

PRESENTACIÓN

¿Derechos básicos o derechos fundamentales de aprendizaje? Los derechos básicos pueden ser los mínimos: lo mínimo en educación, lo mínimo en salud... Al contrario, los derechos fundamentales son aquellos que son esenciales y dependen de las necesidades de las comunidades. Entonces, no es lo mismo lo fundamental que lo básico. Lo fundamental es determinante para el desarrollo humano. Lo básico connota compensación y no implica necesariamente progreso social: las personas sobreviven con lo básico, pero no se transforman de manera plena. Lo fundamental es cambiante, mientras que lo básico es estático.

Al hablar de derechos básicos se colige que estos existen por contraste con un conjunto de derechos más amplios. Así, la mayoría de la población tiene unos derechos básicos, pero otra porción de la población tiene unos derechos superiores que trascienden lo básico. Aprender a leer y a escribir para saber firmar y comprender avisos, saber marcar con una X en una encuesta o interrogatorio, saber leer y escribir frases cortas en la herramienta digital, puede ser un derecho básico; este derecho es adquirido a través de programas de alfabetización orientados con cartillas tradicionales que se acoplan en una visión restringida sobre el acto de leer y escribir: es lo que observamos en los "derechos básicos de

aprendizaje”, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional en 2015.

El reto de una nación hoy es cómo lograr que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de participar en comunidades letradas, si por ello entendemos saber argumentar con puntos de vista solventados en los saberes aprendidos en las diversas fuentes de la cultura. Es un derecho fundamental aprender, desde el ciclo de preescolar, a asumir críticamente lo que se escucha y lo que se mira, como un impulso para aprender progresivamente a leer y a escribir sobre los problemas que atañen a la ciencia y a la sociedad. Pero ello solo es posible, como lo había señalado Vygotsky en la década de 1930, y posteriormente Freire en las décadas de 1970 y 1980, si los planes educativos se sustentan en los contextos socio-culturales, propendiendo por descubrir el sentido de las cosas y de los entornos, como una condición para vivir en el asombro y en el deseo continuo por aprender. Descubrir, por ejemplo, el sistema convencional de la escritura en el acto mismo de comunicar (la pretensión de escribir con garabateos y seudografías, como lo hacen los niños), en contraposición a las rutinas y a las actividades conductistas de asociar los sonidos con las letras independientemente de los contextos, constituye un reto pedagógico en la perspectiva de la formación de ciudadanos con pensamiento crítico.

Cuando la escuela recalca en la información sin la reflexión, cuando en el caso del aprendizaje de la lectura, la escritura y el dominio del sistema numérico insiste en lo básico, esto es, en la mera alfabetización, en lo mínimo concedido por los gobiernos, como si fuesen dádivas, es imposible construir una sociedad democrática y equitativa. Lo contrario es lo que aparece en el decreto 1860, reglamentario de la Ley General de Educación, así como en los indicadores de logro, los lineamientos curriculares y los estándares de competencia, en donde paradójicamente se invoca una perspectiva socio-constructiva en el acto de aprender; es pa-

radójico porque una y otra perspectiva opuestas aparecen en 2015 aglutinadas en la política pública en educación en Colombia.

No es extraño percibir la confusión de los docentes colombianos al afrontar estas paradojas. El gobierno quiere que los docentes se comprometan más con una educación cualificada, pero no son consultados ni se los tiene en cuenta en la construcción de dichas políticas. En las Normales y en las facultades de educación se hace hincapié en los enfoques constructivistas (Vygotsky, Piaget, Bruner...), pero los "derechos básicos" van en contra corriente con estos fundamentos; a quién atender se preguntan los docentes. Lo grave no es que se introduzca un modelo anacrónico (el enfoque fonetista para aprender a leer fue cuestionado por Evangelista Quintana en 1930) sino que no aparezcan los nombres de los asesores y sus referencias de investigación para comprender sus propuestas y discutirlos, como ha de esperarse de toda comunidad académica.

Otra paradoja: el gobierno con mucha sensatez adelanta los acuerdos de paz con los grupos armados, pero en educación prevalece el caos; los docentes son determinantes en la reconstrucción social del país y son ellos, educando en los lugares más recónditos del país, los líderes más indicados para alcanzar la paz, vinculada ésta con los derechos fundamentales de los colombianos. Hay que trabajar con ellos teniendo como insumo lo que investigamos.

La revista *Magisterio* publicó en el primer semestre de 2016 la mayoría de los artículos aquí recogidos. Este libro entra en prensa en el momento en que el ministerio comienza a reformular dichos "derechos"; ahora sabemos, a través de los talleres realizados en 2016 con maestros de distintas regiones del país, que es un equipo de investigadores de la Universidad de Antioquia el que asesora al ministerio para la producción de un nuevo documento sobre política curricular;

pero nunca supimos cuál fue la universidad que asesoró al MEN en el diseño del documento anterior ni cuánto cobró por un enfoque tan desfasado en estos tiempos de la innovación educativa.

Fabio Jurado Valencia
Coordinador Nacional
Red Colombiana para la Transformación
de la Formación Docente en Lenguaje

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON EQUIDAD PARA TODOS Y TODAS: APRENDIZAJES FUNDAMENTALES COMPROMETIDOS

Abraham Magendzo K.¹

La educación como derecho humano

Uno de los aspectos más rescatables del movimiento estudiantil que ha convulsionado a la opinión pública en Chile y en otros países de la región es el haber puesto en la discusión el tema de la educación como un "derecho", como un derecho humano reconocido por diversos instrumentos internacionales. Los estudiantes han tomado "conciencia clara", que nuestro sistema educacional es inequitativo, que en la educación se están reproduciendo las injusticias y desigualdades sociales, que la educación no puede (¿o no quiere?) romper el círculo vicioso que hace que los resultados dependan más de la procedencia socio-cultural-económica de

1 Investigador Educacional. Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile

la que los estudiantes provienen, de su “cuna”, que de la educación a la que acceden y de los aprendizajes que logran. Están “indignados”, por decir lo menos, porque la mayoría de los estudiantes no logran los aprendizajes fundamentales que el curriculum se propone. Indignados porque se los culpa a ellos de los magros resultados alcanzados. Indignados por las múltiples promesas incumplidas. Indignados porque los recursos se distribuyen inequitativamente. Indignados por haber convertido la educación en una mercancía lucrativa.

Decir que la educación es un derecho consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos significa, en primer lugar, como lo hace el Relator Especial de Naciones Unidas, Vernor Muñoz Villalobos (2005), en su informe sobre el derecho a la educación, que el derecho a la educación es la clave para el disfrute de todos los derechos. La realización del derecho a la educación permitiría el disfrute de, entre otros, el derecho a la libertad de opinión y expresión y el derecho a la participación. El derecho a la educación debería hacerse efectivo sin discriminación.

El Relator hace notar, además, que existe la imperiosa necesidad de “mover la educación hacia los derechos humanos considerando la educación como un derecho humano del cual el Estado tiene la obligación de asegurar la promoción y protección; es decir, trascender la concepción de la educación como negocio o mecanismo patriarcal uniformador para restituir su sentido substancial destinado a la construcción del conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos”.

Desde esta perspectiva, entonces la educación debe ser concebida como un derecho y no un “servicio”. Los derechos son exigibles, irrenunciables e indivisibles como queda constatado y reconocido en los instrumentos internacionales de derechos humanos. Al ser exigible el derecho a la educación es justiciable. En este sentido, el derecho a la educación es

una garantía individual y un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía.

Según el Relator Especial, la disociación del derecho a la educación del derecho “con la adquisición de una serie de aprendizajes fundamentales por parte de todos y todas ha causado problemas serios, como por ejemplo: a) se ha entendido la educación como un servicio negociable y no como un derecho; b) ese servicio queda al margen de la organización de sociedades justas y equitativas al no tener un contenido explícitamente conectado con los derechos enunciados en los instrumentos de derechos humanos; c) los servicios pueden ser diferidos, renunciados, pospuestos, superados y hasta negados, especialmente (aunque no únicamente) a las culturas y personas discriminadas”.

Además, queremos enfatizar y rescatar la idea de que la esencia de la educación como un derecho no es necesariamente su valor utilitario y economicista, sino que su valor es intrínseco y vinculado con el desarrollo integral de la persona, que tiene como fin formar sujetos de derechos y responsabilidades fundamentado en los derechos humanos. Es en esta óptica que hay que concebir la educación desde una concepción de “desarrollo humano” más que ligada a una concepción de “crecimiento económico”. Se trata, entonces, de “ofrecer inversiones a la educación no sólo para facilitar el desarrollo económico, sino también, y sobre todo, para construir valores y conocimientos que tengan como fin desarrollar y valorar la dignidad humana”.

Un aspecto que deseamos reiterar y al cual quisiéramos poner mayor atención es que cuando hacemos referencia a que la educación es un derecho, este derecho va más allá del mero acceso a la escolarización formal para abarcar el derecho a una educación permanente, de calidad con equidad, que permita el pleno desarrollo de la personalidad humana, ofre-

ciendo igualdad de oportunidades a todos y a todas sin distinción de ninguna naturaleza.

El derecho a una educación de calidad

El derecho a una educación de calidad como un derecho humano la referimos tanto a la calidad de “insumos,” por ejemplo: la del currículum, la calidad y preparación de los docentes, los recursos financieros, materiales y didácticos con las que cuentan las instituciones educativas, los procesos de gestión y administración educativa y a la calidad de resultados que dice relación, por ejemplo, con los logros, rendimientos y, por supuesto, con los aprendizajes fundamentales a ser alcanzados por todos los estudiantes.

La calidad de los resultados está íntimamente relacionada con la calidad de los insumos. Dicho de otra manera, la calidad de los resultados está mediada por la cantidad de recursos que se le asigna al sistema educativo desde las políticas públicas; el apoyo técnico que se le proporciona a las escuelas en su gestión institucional para llevar a cabo proyectos innovadores vinculados directamente con la calidad; las características culturales, sociales y económicas de la familia; la calidad de los procesos ambientales del hogar de los estudiantes; la gestión liderada por el personal directivo y al grado de participación de la comunidad escolar en ella; las características profesionales del profesor; la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; el tamaño del colegio, la calidad de la infraestructura, los laboratorios y el tamaño del curso.

La calidad del currículum es central. En él quedan incorporados e intencionados los aprendizajes fundamentales, es decir, los conocimientos, habilidades, actitudes, valores esenciales -básicos- que le permiten a los estudiantes participar efectivamente en la vida ciudadana, política, social económica y cultural. Un currículum es de calidad cuando tiene

aperturas para aceptar la pluralidad cultural, social, geográfica, étnica, religiosa, entre otras, así como la diversidad que significa atender aptitudes e intereses diversos.

En otras palabras, estamos haciendo referencia a los aprendizajes fundamentales que un curriculum le propone a los estudiantes. Diríamos que un curriculum de calidad que asegura el derecho a la educación apunta a aprendizajes tanto de orden cognitivo, como actitudinales y procedimentales. Aprendizajes promueven el pensamiento crítico y reflexivo, el cuestionamiento del conocimiento y por ende la capacidad de interrogar los saberes, problematizarlos, dilematizarlos y conflictuarlos; no aceptarlos como verdades absolutas y reveladas sino como conocimientos socialmente construidos.

En el plano actitudinal y procedimental apunta a aprendizajes que comprometen y disponen al estudiante a actuar cívica y ciudadanamente, es decir, a que sean ciudadanos activos, participativos, comprometidos y responsables con su sociedad, sus comunidades y familias y sus pares. Vale decir, ciudadanos no conformistas, resignados, indiferentes, sino por el contrario, acogedores, hospitalarios, responsables del otro\otra, reconociéndolos como legítimos "vigilantes" con los derechos humanos. Estamos, entonces, también haciendo referencia a aprendizajes fundamentales que comprometen predisposiciones y actuaciones emocionales y sensibles; ello requiere aprender a comprender los textos, desde pre-escolar y durante toda la vida; pero ya sabemos, desde el establecimiento, que aprender a comprender los textos es un riesgo, porque propicia la educación de ciudadanos críticos.

Un curriculum y una pedagogía controversial

Un curriculum y una pedagogía que pretende que todos los estudiantes logren estos aprendizajes fundamentales debe, a nuestro parecer, incorporar contenidos y métodos controversiales, y problemáticos, alejándose de esta manera de la

visión tradicional que se tiene de la educación, en la que el conocimiento está controlado y entregado por el docente que solo estimula la repetición del mismo y no motiva al cuestionamiento, dentro de un ambiente abierto a la discusión y creatividad de los educandos (Soley, 1996).

Se trata, por el contrario, de ofrecerles a los alumnos la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones, desarrollando habilidades creativas y actitudes comunicativas como son la escucha democrática, la respuesta empática, hablar de manera persuasiva y cooperar en el trabajo grupal con otros: promover la tolerancia de puntos de vista diversos, etc. (Magendzo, 2016).

En síntesis, un curriculum y una pedagogía controversial apunta al desarrollo de una serie de aprendizajes fundamentales, como son:

- El procesamiento de la información que educa a los estudiantes para reunir, separar, clasificar, secuenciar, comparar y contrastar información y establecer nexos entre tipos de información.
- Las habilidades de razonamiento que orientan a los educandos para justificar opiniones y acciones, diseñar inferencias y hacer deducciones, usar lenguaje apropiado para explicar sus puntos de vista, y para usar datos/registros en el apoyo a sus decisiones.
- Las competencias para investigar que educa a los estudiantes para hacer preguntas relevantes, planificar el qué hacer y cómo investigar, predecir resultados y anticipar respuestas, probar teorías y problemas, probar conclusiones y afinar sus ideas y opiniones.
- Las habilidades de pensamiento crítico y creativo que ayuda a los educandos para generar y ampliar ideas, sugerir posibles hipótesis, para usar su imaginación y buscar otros resultados alternativos.

- Las competencias evaluativas que forma a los estudiantes para evaluar lo que leen, oyen y hacen, para aprender a juzgar el valor de su propio trabajo o ideas y el de los otros y otras (Oxfam, 2006).

Equidad educacional

La equidad educacional ha sido objeto de múltiples conferencias, artículos y reflexiones y ha tenido diferentes definiciones y acepciones (García Huidobro, 200). Por lo general, se la ha vinculado estrechamente con la igualdad de oportunidades. Es decir, con la potencialidad que tiene cada individuo, asegurada por derecho, a poder acceder a todas aquellas posibilidades que la sociedad ofrece, de las cuales no puede ser excluido, a no ser, por una iniciativa o decisión propia, no querer acceder a alguna de estas posibilidades. Un sistema educacional ofrece igualdad de oportunidades cuando brinda acceso a la educación a toda la población estudiantil, sin distinción del nivel socio económico de los estudiantes, sus procedencias étnicas o culturales y cualquier otra variable que tenga un notorio poder discriminatorio.

La equidad refiere asimismo a la distribución de los aprendizajes fundamentales y del conocimiento de manera "justa", igualitaria a la población escolar, independiente de su procedencia social, económica, étnica, geográfica, religiosa, de género, orientación sexual, etc. Un currículum es inequitativo cuando hace distinciones respecto a que los aprendizajes fundamentales, deben ser, para algunos, exigente y actualizado, por ejemplo, para estudiantes procedentes de sectores acomodados y, para otros, provenientes de sectores desaventajados, ser menos demandante y poco significativo.

Ahora bien, para que no se refuercen las inequidades es importante que los aprendizajes fundamentales sean nucleares. Es decir, que sean aprendizajes que puedan ser adaptados y adecuados a contextos escolares, sociales y culturales dife-

rentes para así respetar la diversidad y el pluralismo. Cabe hacer notar que la adaptación no significa, de manera alguna, desvirtuar y minimizar los aprendizajes fundamentales, sino hacerlo mas pertinente cultural y socialmente.

Un aprendizaje fundamental-nuclear se caracteriza porque genera y/o refuerza otros aprendizajes. Los aprendizajes fundamentales que se han mencionado en este artículo son nucleares dado que originan y/o perfeccionan aprendizajes ya logrados. Por ejemplo, la capacidad investigativa es un aprendizaje fundamental-nuclear ya que exige aprender o aplicar una serie de otros aprendizajes: a planificar, formular un problema, utilizar instrumentos de colección de datos, recurrir a fuentes de información, ordenar, clasificar la información, a sacar conclusiones, etc. Además, este aprendizaje fundamental-nuclear se caracteriza porque es aplicable en contextos diversos, sin que sea desvirtuado o alterado. La capacidad investigativa puede utilizarse tanto con niños y niñas y jóvenes como en un medio rural o en uno urbano, pero requiere ser adaptado a la edad de los estudiantes y a su medio. En efecto, la capacidad investigativa en la realidad rural podrá desarrollarse, por ejemplo, al estudiar las características y los riesgos ambientales que conlleva la producción agroindustrial. En el medio urbano podrá, por ejemplo, centrarse en averiguar los efectos psicológicos y familiares que tiene la congestión vehicular. Sin embargo, el aprendizaje fundamental-nuclear referido a la capacidad investigativa no se altera, es coincidente y semejante a edades y contextos distintos. En ambos casos los estudiantes han desarrollado las mismas capacidades y han empleado iguales aprendizajes para estudiar el problema investigativo en cuestión.

A manera de cierre

En síntesis, los estudiantes se han percatado -y lo están haciendo notar con fuerza y solvencia- que si la educación es

un derecho y no un “servicio”, no basta con la igualdad de acceso, sino que impostergablemente hay que avanzar hacia una educación de calidad y de igualdad de condiciones para que todos y todas, sin distinción de ninguna naturaleza, puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y alcanzar los mejores resultados.

En este sentido están demandando calidad e igualdad en los insumos que relación con todos aquellos medios y recursos materiales, pedagógicos, curriculares, técnicos y didácticos y también la creación de condiciones para que la calidad e igualdad de resultados pase del discurso a la acción. Para que esto sea posible y alcanzable se requieren cambios curriculares y pedagógicos que apunten a asegurar, por un lado, a que todos los estudiantes logren aprendizajes fundamentales, que hemos denominado nucleares, y, por el otro, a implementar políticas públicas que planteen, sin evasivas y ambigüedades, un compromiso con la calidad e igualdad educacional como un derecho humano.

BIBLIOGRAFÍA

- García Huidobro (2004). (editor) Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, realizado en Santiago de Chile, en octubre de 2004
- Magendzo, A. (2016) *Educación: Curriculum, Pedagogía, Didáctica y Evaluación*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Muñoz , V. (2005) *El derecho a la educación: una mirada comparativa, Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. UNESCO/Orealc/Chile.
- Oxfam (2006) *Teaching controversial issues, in Global Citizenship Guide, 2006*.

Soley M. (1996), *Teaching controversial issues. Social Education* 60 (1), 15.

EL NIÑO²: SUS DERECHOS DE APRENDIZAJE Y SU DESARROLLO

Maria Cecília de Oliveira Micotti³

Las argumentaciones para priorizar el Ciclo de Alfabetización en Brasil se registran en varias de las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación; el ministerio se apoya en los índices de analfabetismo y en el bajo nivel de comprensión de los estudiantes brasileños en lectura y escritura (Ministerio de Educación, 2012, p. 15). La implantación del Ciclo de Alfabetización es sustentada así:

La realidad ha mostrado que uno de los dos grandes desafíos, en la implementación del Ciclo de alfabetización, es asegurar a los niños los derechos fundamentales de aprendizaje en un lapso de tres años. Esto presupone que el protagonismo de las acciones esté centrado en los niños -sus modos de ser, pensar, expresarse, y aprender-, lo que exige, necesariamente, que haya una revisión de los espacios y los tiempos escolares, desde las propuestas pedagógicas, con el

2 Traducción de Alice Ribeiro Alves (UERJ) y Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza (UERJ), con el apoyo de Fabio Jurado.

3 Instituto de Biociências de Rio Claro – UNESP – Brasil.

uso de los materiales del sistema de evaluación, con las posibilidades de apoyo a los niños con mayores dificultades en el desarrollo y, en general, considerando la formación inicial y continua de los profesores, y en los aspectos que directa o indirectamente influyen en el derecho de aprender de los niños. (Ministerio de Educación, 2012, p.18).

Con esta justificación se destaca la necesidad de asegurar el aprendizaje de la escritura, mediante el protagonismo de los niños en la actuación escolar y con el fortalecimiento de la formación inicial y continuada de los profesores. Sobre el Ciclo de Alfabetización se plantean varias observaciones; entre otras, la siguiente:

El Ciclo de Alfabetización presupone el desarrollo de los niños según sus singularidades y la valoración de sus diferentes saberes previos y, en consecuencia, diseñar un currículo que respete sus diversidades y pluralidades culturales. Este currículo debe ser traducido en planes dinámicos e interdisciplinarios, elaborados colectivamente con estudiantes y profesores del Ciclo de Alfabetización Inicial, para asegurar la organización y el adecuado desarrollo del proceso. (BRASIL, 2012, p. 22).

En este planteamiento se destacan las referencias a las singularidades y a los saberes previos de los niños, el respeto a la diversidad y a la pluralidad culturales y, principalmente, al desarrollo del currículo mediante el trabajo colectivo con estudiantes y profesores del ciclo de alfabetización.

Asimismo, el documento titulado “El niño y sus derechos de aprendizaje y su desarrollo”, considera las finalidades de la educación básica especificadas en la ley 9394 de 1996 –la Ley de Directrices y Bases–: “Entre otros derechos, es prioritario el del aprendizaje de la lectura y de la escritura, tal como se ha previsto en el artículo 32, de la misma ley”. Sobre el abordaje, según el documento, de los conceptos de Alfabeti-

zación y Lectura en el “Ciclo de Alfabetización”, llamamos la atención:

El término alfabetización puede ser entendido en dos sentidos principales: en sentido estricto, alfabetización sería el proceso de apropiación del sistema alfabético. Para que el individuo se torne autónomo en las actividades de lectura y escritura, se precisa comprender los principios que constituyen el sistema alfabético, realizar reflexiones acerca de las relaciones sonoras y gráficas de las palabras, reconocer y automatizar las correspondencias sonido-grafía. Es cierto, por tanto, que una alfabetización de los niños implica el dominio del sistema alfabético, lo cual demanda que el profesor trabaje explícitamente con las relaciones existentes entre grafemas y fonemas. Sin embargo, este aprendizaje no es suficiente. El aprendiz requiere que le ayuden a avanzar hacia una alfabetización en sentido lato, lo cual supone no solamente el aprendizaje del sistema de escritura, sino también los conocimientos sobre las prácticas, usos y funciones de la lectura y la escritura, lo que implica el trabajo con todas las áreas curriculares y sobre todo el proceso del Ciclo de Alfabetización. De esta forma, la alfabetización en sentido lato se relaciona con el proceso de educación letrada al considerar las experiencias culturales de manera amplia. (Ministerio de Educación, 2012, p. 27).

En la aplicación de los métodos de enseñanza tradicionales, la alfabetización antecede a la lectura, pues el énfasis está en la adquisición del código alfabético. La perspectiva pedagógica es la de la transmisión de conocimiento (sobre el alfabeto); es decir, el profesor es un detentador del saber y el alumno es una “tabula rasa”, un depósito de informaciones acumuladas en clase. La cuestión sobre el sentido que esas informaciones puedan tener, o no, para los alumnos, y la cuestión sobre los conocimientos previos de los alumnos para interactuar con lo que es vehiculado en clase, son completamente ignoradas, así como las experiencias culturales con la lectura y la escritura. Así, la práctica canónica de la enseñanza selecciona

los elementos que se supone son los más sencillos para la adquisición del código, sin cuestionar si lo que es sencillo para el adulto lector lo sería para los niños.

La alfabetización en la realidad escolar

En el pasado, altas tasas de desaprobación y de deserción escolar marcaban los fracasos de la enseñanza perjudicando a los niños socialmente más vulnerables, excluyéndolos del sistema escolar. Actualmente, la mayoría de la población infantil y juvenil tiene acceso a la matrícula y a la permanencia en el sistema de enseñanza pública. A pesar de esa conquista y del reconocimiento de su importancia para la democratización de la educación escolar en el país, la matrícula y la permanencia en las escuelas no significa haber alcanzado los aprendizajes fundamentales. Portela de Oliveira (2011, p. 146) señala:

La permanencia de los alumnos que habían sido excluidos modifica profundamente el ambiente escolar. Afloran problemas en su interior, como la violencia y la tensión entre profesores y alumnos, y el llamado "clima escolar" entra en la agenda. Prácticas escolares que se habían establecido fueron súbitamente relegadas al museo de lo inútil en pedagogía. El profesor que confunde la "nota y el aprovechamiento" con el comportamiento y el desarrollo, está perdido en el discurso. Pero además la población que permanece en la escuela, con el tiempo presenta resultados escolares inferiores a los de aquellos que jamás la frecuentaron, si bien les atrae el discurso de la escolarización como mecanismo de ascenso social...

Esta observación, presentada por Portela de Oliveira, confirma lo que se señala con frecuencia sobre la situación escolar, es decir, la producción de resultados considerados muy frágiles, y en esta fragilidad el proceso de alfabetización desempeña el papel relevante. Las deficiencias de la enseñanza

y del aprendizaje de la lectura y la escritura empiezan con el carácter restrictivo de la alfabetización, al no priorizar la comprensión de lectura y la construcción significativa de la escritura de textos.

Para evitar la deserción y la resistencia a la escuela es necesario orientar el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura de acuerdo con las expectativas y los rasgos culturales de la población que asiste a la escuela fundamental; en esta perspectiva, es importante repensar la formación de los docentes de los primeros ciclos, de tal modo que puedan distinguir los modelos pedagógicos y observen las diferencias y los efectos de sus prácticas en el aprendizaje de sus alumnos.

De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –LDB– (Ministerio de Educación, 1996), la formación de profesionales de la educación debe fundamentarse en la “asociación entre teorías y prácticas, inclusive mediante la capacitación en servicio”. El artículo 62 de esa ley atribuye a la formación de los docentes para la educación básica, hasta la enseñanza superior, cursos de licenciatura de graduación plena, administrados por las universidades e institutos superiores de educación.

El diploma en la Enseñanza Media Normal es admitido como formación mínima para el ingreso en el magisterio en la educación infantil y en las cuatro series iniciales de la enseñanza fundamental. Al finalizar la “Década de la Educación”, solamente serán admitidos profesores habilitados en el nivel superior, los formados por entrenamiento en servicio para enseñar en la educación infantil y en las series iniciales de la enseñanza fundamental.

En 2004 es creada la Red Nacional de Formación Continua de Profesores, compuesta por la red de los centros de investigación y desarrollo de la educación, cuyo compromiso es atender a las necesidades y demandas de los sistemas de la enseñanza. Le corresponde a esta red, en articulación con

las instituciones de la enseñanza superior, producir materiales de instrucción y orientar los cursos a distancia, semipresenciales, en programas para los Departamentos, los Municipios y el Distrito Federal.

En 2006, la LDB fue cambiada para definir las “funciones de magisterio”, y, en 2008, es creado el Programa de Consolidación de las Licenciaturas – Pro Docencia. Este tiene por objetivo contribuir a aumentar la calidad de los cursos de licenciatura por medio del fomento a proyectos institucionales que, entre otras medidas, “integren la educación superior con la educación básica, desarrollen experiencias metodológicas y prácticas docentes de carácter innovador”. El propósito innovador es considerado inherente a las diversidades regionales de un país inmenso con grandes diferencias culturales. Por eso, algunos estudios muestran que los docentes recién vinculados a las escuelas son iniciados en modelos pedagógicos por los docentes de planta de la institución a la que llegan. Pero el riesgo es que se reproduce una visión sesgada sobre la alfabetización, en la que el fracaso es asignado al niño y no al docente; los docentes antiguos son los que implantan un modo de asumir la lectura y la escritura, casi siempre asociadas con la alfabetización tradicional.

Los niños que no logran acoplarse al modelo de enseñanza adoptado por el profesor, difícilmente consiguen aprender a leer y a escribir; entonces se marginan de lo que ocurre en las clases, desarrollan una baja autoestima y se neutralizan las iniciativas naturales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Generalmente, las profesoras se quejan sobre el bajo desempeño de los alumnos. La consecuencia es que un alto número de niños ingresan a los contingentes de la población de analfabetos y de analfabetos funcionales (los que pueden pronunciar en voz alta lo que está escrito, pero no comprenden, ni escriben mensajes simples).

Un antecedente: los problemas de la formación

En las diversas regiones de Brasil existen los programas de formación de los docentes. La investigación de Gatti (2011) identificó 71 cursos de pedagogía. La investigación muestra que en los cursos que atañen a la formación inicial de profesores (para los años iniciales de la educación básica), predominan los componentes teóricos y apenas el 0,6 % de los componentes de las asignaturas se refieren a la práctica docente. En estos programas, el énfasis está dirigido a la pregunta: por qué enseñar. Este aspecto, según Gatti (2011, p. 80) contribuye a evitar que dichas asignaturas se transformen en recetas, pero finalmente focalizan "solo de forma muy incipiente lo que es enseñar". El 28,9% de las asignaturas, que pueden ser consideradas de formación profesional, se imparten de manera teórica en detrimento de enfoques sobre las prácticas pedagógicas situadas, es decir, contextualizadas.

Acerca de los contenidos disciplinares de la educación básica, en "alfabetización" y lengua portuguesa, Gatti (2011, p. 82) resalta:

(...) podemos inferir que la estructura curricular tiene la responsabilidad de propiciar el desarrollo de las habilidades profesionales específicas para la actuación en las escuelas y en los salones (...). Así, la relación teoría-práctica como propuesta en los documentos legales y en las discusiones del área, también hacen parte de dicha base formativa.

Los resultados de la investigación proporcionan elementos relevantes para la comprensión de los problemas relativos a la alfabetización en Brasil y a la formación de los profesores "alfabetizadores". Estos resultados coinciden con otros investigadores, como Shuveter (2008) y Guilherme (2011), en torno a las clases de "alfabetización" en la enseñanza primaria. Schuveter y de Guilherme destacan que la alfabetización pone el énfasis en las correspondencias entre sonidos y letras (grafías), con muy poca atención a las manifestaciones de los

niños; los procedimientos están centrados en la enseñanza, el control y la censura a actividades independientes de los niños y a sus discrepancias.

Los resultados de estas investigaciones muestran la falta de relaciones dialógicas entre el profesor y los alumnos, sobre todo en lo tocante a las orientaciones para la realización de las actividades. Muestran, también, la falta de oportunidades, principalmente los que aún no leen convencionalmente pero interactúan con los libros u otros materiales escritos. Las observaciones revelan los poquísimos diálogos sobre la escritura como objeto de conocimiento en el salón de clase; las interacciones entre el profesor y sus alumnos, en muchos casos, varían según sea el desempeño de los alumnos en el aprendizaje, dedicando más atención a quienes alcanzan “buenos desarrollos”. Cuando los niños solicitan ayuda se repiten los procedimientos didácticos y, en consecuencia, no se observan transformaciones. Las situaciones didácticas raramente se diversifican, no incorporan las diferencias según sean los desempeños de los niños.

Se observa también que en la clase el texto se usa para pronunciar bien, es decir, para aprender las correspondencias entre escritura y sonorización de las palabras. Los niños disponen de la libertad para hojear, observar, leer imágenes o escuchar la lectura hecha por los compañeros de clase que consiguen leer oralmente. Pero, en la mayoría de las veces, el texto es introducido como material para decodificación, para el aprendizaje de las correspondencias entre sonidos y grafías.

El trabajo con la pedagogía por proyectos

Es en este contexto que se consideran los trabajos de la Red Rayos de Sol, vinculada a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. La red busca identificar prácticas pedagógicas favorables al

aprendizaje de la lectura y de la escritura y, por eso mismo, escoge la pedagogía por proyectos, en la perspectiva de Jolibert (1994 a; 1994 b; 2013). Esta opción, al considerar la problemática de la alfabetización, propone la superación de la metodología tradicional y del tipo de formación docente que ha prevalecido en el país. La propuesta de trabajo por proyectos tiene en cuenta los diversos aspectos problemáticos de la enseñanza, en el contexto de la emancipación para formar ciudadanos críticos. Se trata de una pedagogía con énfasis en el desarrollo del sentido del trabajo escolar para alumnos y profesores;

- de la autonomía discente y docente;
- de la superación de la enseñanza tradicional centrada en las correspondencias entre sonidos y grafías;
- de la asunción de la alfabetización como formación de ciudadanos letrados;
- de las prácticas didácticas favorables en la interacción de los niños con la escritura;
- de la interacción del alumno con la escritura como objeto de conocimiento;
- de las prácticas pedagógicas que contemplen la continuidad del aprendizaje de la lectura y la escritura (es la propuesta de la enseñanza por ciclos).

Con la pedagogía por proyectos la escritura se aprende como ocurre en la vida y en la sociedad. Con los proyectos los niños interactúan y usan diferentes tipos de textos (cartas, invitaciones, carteles, cuentos, fichas técnicas, etcétera). Escriben y leen con placer y para resolver situaciones reales de comunicación, para tratar asuntos de carácter práctico de la escuela o de la clase a través de periódicos, revistas, libros, rótulos, cartas, cuentos, poemas, etcétera. La construcción continua de significados en el trabajo escolar hace que la pedagogía

por proyectos se diferencie sustancialmente de la enseñanza tradicional.

Una cosa es intentar leer para aprender a leer, o por obligación; otra es, leer por querer leer, por el deseo de saber. Copiar palabras del tablero o escribir palabras compuestas en una familia silábica que la profesora dicta, es diferente de organizar un texto oral que la profesora registra en el tablero para después ser copiado y enviado a la abuela de uno de los niños, solicitando la receta de la torta de chocolate para una fiesta especial de la clase. Los carteles para invitar a la fiesta, las listas para la compra de materiales necesarios en la construcción de juguetes folclóricos, las cartas para solicitar los permisos... constituyen intercambios comunicativos auténticos. Así, los niños aprenden a leer, leyendo y a escribir, escribiendo.

Los niños interactúan con la escritura como pueden y de acuerdo con sus saberes. Los llamados errores revelan los caminos recorridos en la construcción de sus conocimientos acerca de la escritura; sus escritos son aceptados como provisionarios en las interacciones con textos, borradores corregidos en procesos de autoevaluación y de evaluación. Con la ayuda de la profesora rehacen sus caminos, buscan en las "herramientas" (registros de otros encuentros con obstáculos iguales o semejantes) los elementos necesarios para llegar al sentido del texto, para construir textos, para comunicarse con las personas dentro y fuera de la escuela. De este modo, cada alumno puede contemplar con su propia mirada la escritura como objeto de conocimiento, en situaciones pedagógicamente organizadas. La pedagogía por proyectos constituye la estrategia más poderosa para aprender a leer y a escribir como un derecho fundamental en la vida.

BIBLIOGRAFÍAS

- GATTI, B. (2011). Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: ZAMBELLO DE PINHO, S. (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- GUILHERME, F. R. O. (2011). Alfabetização: dinâmicas das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Rio Claro.
- JOLIBERT, J. (2009). Prefácio de obra coletiva do Projeto Raios de Sol. IN: Micotti, M. C. de O. (Org.) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. Contexto.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. *Pedagogia, Linguagem e democracia: Crianças ativas em um meio que elas administram*. Palestra. Anais do VIII Congresso da Rede Latino Americana para a Transformação do Ensino de Linguagem. Rio Claro, Projetos Raios de Sol, Instituto de Biociências–UNESP.
- MICOTTI, M. C. de O. (2004). Alfabetização: o aprendizado do ensino. In: MICOTTI, M. C. de O (Org). *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro-SP, Instituto de Biociências. Unesp.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.) (2009). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, Contexto.

MICOTTI, M. C. de O. (2012). *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo, Contexto.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. (2001) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília, MEC.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação básica, Diretoria de currículos e Educação integral, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. (2012) *Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º. 2º. 3º. Anos) do ensino fundamental*. Brasília.

PORTELA DE OLIVEIRA, R. A. (2011). *Qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores*. In: ZAMBELLODE PINHO, S. (Org.) *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo, Ed. UNESP.

SCHUVETER, M. H. A. (2008). *interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Rio Claro.

EL LUGAR DE LA LITERATURA EN LOS DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

Gustavo Aragón⁴
Alice Castaño⁵

La literatura demanda, para el que la enseña y el que la aprende, una condiciones de interés que sobrepasan la obligación o la obligación curricular; la literatura desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos en otro escenario: la relación con lo estético, con ese proceso que empieza y se funda en la emoción, pero que aspira tocar la experiencia estética. Por ende, las didácticas que pueden colaborararnos o sernos útiles para una clase de lengua no son siempre las más afortunadas cuando las llevamos al campo del arte. Por supuesto, puede haber filia-ciones, cruces, intercambios, pero no es muy rentable para la educación subsumir la literatura a servir sólo de ejemplo o ilustración de una categoría gramatical.

Fernando Vásquez

Puede afirmarse que la literatura tiene fundamentalmente tres lugares en nuestras aulas. El primero, sería dotar al es-

4 Universidad del Valle.

5 Universidad Icesi, Universidad del Valle.

tudiante de una especie de cultura general; en este caso bastaría saber que *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* es una novela escrita por Miguel de Cervantes Saavedra, *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, y el *Nocturno III*, es un poema de José Asunción Silva; en fin, nombres, procedencias, filiaciones y fechas. El segundo lugar sería la literatura entendida como un instrumento para la movilización de competencias en lectura y escritura; así, los textos literarios estarían ahí para estudiar la arquitectura de las frases, los intrínquilos de la coherencia y la cohesión, las exigencias propias de la redacción. El tercer lugar, con el que se identifican autoras como Louise Rosenblatt, Ana María Machado o Marina Colasanti, entiende que la literatura es un patrimonio de lo esencialmente humano, y que, si está en las aulas, tendría potencialmente la capacidad de incidir en lo emocional y lo ético de los sujetos, abriría las puertas a un repliegue subjetivo, ampliaría la conciencia.

A lo largo de la historia reciente de la educación en Colombia hemos asistido a diversas reconceptualizaciones sobre cuál debería ser la función de la literatura en nuestras propuestas formativas. Quienes estábamos cursando secundaria en los años 80 recordamos lo que Fabio Jurado ha denominado la perspectiva historiográfica en la pedagogía de la literatura: uno leía *María* y *En la diestra de Dios Padre*, en 8º, porque entonces era cuando se leía literatura colombiana y los cuentos de Borges y Cortázar, en 9º (literatura latinoamericana), Góngora y Quevedo, en 10º (literatura hispánica) y Homero y Dante, en 11º (literatura universal).

Con el arribo de la Ley 115 y la publicación de los Lineamientos Curriculares (y en ese contexto la noción de PEI) los profesores de Español y Literatura comenzamos a avizorar otras posibilidades de trabajar con ella; por ejemplo, la didáctica de los géneros. Esto permitió leer de otra manera, en otra correlación, cuentos de épocas y latitudes disímiles que, sin embargo, estaban vinculados por sus búsquedas estéticas: Arthur Conan Doyle y Edgar Allan Poe, encontrándose

en lo policiaco; Gabriel García Márquez y William Faulkner, fundando Yoknapatawpha y Macondo; Homero y Juan Rulfo describiendo el periplo de un ser humano vivo por el mundo de los muertos.

Con los documentos emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) -Estándares para la calidad (2004) y Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006)- lo que comenzó siendo una apertura y una oportunidad se fue convirtiendo lentamente en un terreno ambiguo e inseguro. ¿Cuál era, en realidad, el referente que podíamos utilizar quienes trabajamos con literatura en las aulas, cuál el criterio para incluir textos en nuestras planeaciones? A la fecha, no resultaban claros, entre otras razones, porque hicieron un fuerte énfasis en ofrecer un nicho epistémico que diera cabida a una comprensión discursiva del lenguaje; no hubo ahí una propuesta sólida sobre el tema de la literatura. Esto implicó que se hicieran distintos esfuerzos, tanto locales (en las instituciones) como en comunidades (por ejemplo, en el seno de las redes académicas, como la Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en Lenguaje), por fundar y encontrar rutas a propósito de los criterios para incluir la literatura en las propuestas formativas.

El MEN, en los últimos tres años, ha lanzado varias publicaciones de reflexión y orientación alrededor de la enseñanza del lenguaje⁶, buscando la consolidación de un catálogo que

acompañe los procesos pedagógicos de los maestros y estudiantes de todo el país; de manera que estas publicaciones no solo nutran las bibliotecas escolares, sino que se conviertan en herramientas pedagógicas indispensables para

6 Colecciones: Manuales y cartillas; Libros Maestros; Territorios Narrados. Destacamos dentro del material de orientaciones para los docentes: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela* (2013); *Prácticas de lectura en el aula* (2014), *Prácticas de escritura en el aula* (2014), *La biblioteca escolar que soñamos* (2014).

el ejercicio de la enseñanza de las prácticas de la lectura y la escritura⁷.

Estos documentos son la concreción de una parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (MEN, 2011) y muestran un avance en la concepción de dichos procesos. En el año 2015 apareció con un documento que, por diversas razones, ha resultado polémico y riñe con los planteamientos del PNLE: los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Creemos que aquello que ahí se plantea representa un retroceso respecto al área de lenguaje, la formación de lectores y escritores críticos y, por ende, a los planes del gobierno.

Como docentes de literatura hicimos un rastreo de este componente en los DBA, y las prácticas que promueve van en contravía de la formación de "sujetos que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual" (MEN, 2011: 2-3), uno de los objetivos del PNLE. Esperamos que el siguiente análisis sea un insumo para la escritura de la segunda versión de los DBA. Específicamente queremos ilustrar y comentar algunos rasgos, inconsistencias y aspectos por potenciar, vinculables con la presencia de la literatura en la clase de Lengua.

Algunos rasgos, inconsistencias y posibilidades de los DBA, son:

1. Abordaje de la literatura a partir de fragmentos textuales

En los manuales de Lenguaje o lengua castellana, previos a la publicación de la Ley 115, en la ya mencionada perspectiva historiográfica de la literatura, ocurría que el ámbito que debía cubrir un profesor de español era sumamente amplio. Piénsese en la denominación Literatura Universal, que correspondía al grado 11^o; ella incluía autores tan com-

7 Presentación del Plan Nacional de Lectura y Escritura, 2011. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325413.html>

plejos (y obras de considerable extensión y género diverso) como Homero (*Ilíada* y *Odisea*), Sófocles (*Edipo Rey*), Virgilio (*Eneida*), Dante Aligheri (*Divina Comedia*), William Shakespeare (*Hamlet*), Víctor Hugo (*Los miserables*), Gustave Flaubert (*Madame Bovary*); en fin, lo que Harold Bloom ha denominado el "canon occidental".

Así las cosas, se debía, al menos, pasar por encima, mencionar los argumentos y los personajes, leer uno que otro fragmento. No había tiempo, pues, para una lectura detallada, pormenorizada y mucho menos placentera de estas joyas de la inteligencia humana de todos los tiempos. En la mayor parte de los casos el efecto conseguido era justamente el contrario al pretendido: una apatía o una franca antipatía por la literatura presentada en la escuela. Esto fue objeto de crítica por parte de diversos estudiosos del tema y maestros y maestras del país y quedó exiliada de los documentos ya reconocidos (lineamientos y estándares básicos de lenguaje). El caso más explícito lo encontramos en el grado 10º, para el cual el derecho planteado es el siguiente:

Lee fragmentos y obras literarias completas de la literatura universal y realiza un análisis crítico y creativo de las mismas.

Además de retornar al adjetivo "universal", se propone el uso de fragmentos, lo cual afecta claramente la manera como se relacionan los estudiantes con el hecho literario, particularmente en una época en que las prácticas lectoras de tipo hipermedial afectan la permanencia de los lectores en los textos y provocan, como afirma Virgilio, un vértigo. Fernando Vásquez ha denominado este fenómeno como la "didáctica del retazo".

Cuando recortamos un capítulo o un apartado -y subrayo esta práctica sobre todo en la enseñanza de la épica, el drama o la novela- y le damos al estudiante dos o cinco páginas para que las lea, estamos cometiendo varias equivocaciones. De un lado, haciéndole creer al alumno que dicho "bocado

textual" refleja o representa la totalidad de una obra, que dicho recorte es un "ejemplo" de su calidad o su forma; y de otro, que con sólo leer un trozo se puede vivenciar la experiencia de leer una obra completa. Que no hay mucha diferencia entre leer un capítulo o todo un libro... Y sabemos que no es así: una obra literaria, una obra de arte, no es como una torta o un ponqué en donde sin importar la tajada que se elija, podemos saborear la esencia de la misma (2006: 17).

En otros casos los fragmentos iniciales de diverso tipo de obras se utilizan como corpus para aplicar alguna forma de análisis textual (que, por lo general es la misma, enfatizando la identificación de componentes de la historia contada, de la anécdota o trama). Es el caso del del DBA No. 9, del grado 2°, que usa un fragmento inicial de la fábula *El águila y la zorra*, de Esopo, un texto de por sí bastante breve. Se pide a los estudiantes: "identificar personajes principales y acciones realizadas por ellos".

Otro tanto ocurre con el DBA No. 1, del grado 4°: el fragmento inicial de *El árbol que no tenía hojas*, de Fernando Alonso, recomendado para que el estudiante lo lea "en voz alta, con fluidez, respetando la pronunciación de las palabras y la entonación". En este caso, nos enfrentamos a un requerimiento de otro orden: la lectura en voz alta. No obstante el interés en el aspecto sonoro del lenguaje, no convendría alejar al estudiante de la noción de totalidad textual y, sobre todo, de la comprensión.

Esto resulta particularmente grave cuando el abordaje sí demanda del estudiante tener en cuenta la arquitectura textual; para ofrecer un claro ejemplo, los DBA No.10 de los grados 5° y 6°: se pide al estudiante, a partir de dos fragmentos de poemas (*Tus ojos*, de Julio Flórez, y *Margarita*, de Rubén Darío) reconocer "los elementos de la lírica que refuerzan el significado de los poemas y los caligramas" y comparar "elementos comunes de textos del mismo género (personajes, ritmos, espacios, tiempo)". Lo que aquí se pide demanda la

totalidad textual ya que se trata, en ambos casos, de identificar rasgos de un texto que lo hacen perteneciente a una categoría o tipología.

Para ilustrar de manera más contundente el anterior planteamiento pensemos en un cuento de Edgar Allan Poe, *El escarabajo de oro*. La mayor parte de este cuento posee un matiz de misticismo que, por los rasgos del autor, le permitiría a un estudiante pensarlo como expresión de una ficción de terror sobrenatural (del tipo El gato negro o El corazón delator). Sin embargo, la explicación final del mismo nos obliga a entenderlo como analítico, ya que existe un misterio que la razón consigue resolver. Trabajar con fragmentos, definitivamente, implica perder esa perspectiva de totalidad (textual, genérica, estética) que habita la obra de arte literaria.

2. La apariencia de inclusión y trabajo desde una perspectiva de interculturalidad.

La Constitución de 1994 entiende a la nación colombiana como un territorio complejo, en donde conviven diversos pueblos, diversas culturas y múltiples tradiciones, algunas letradas y otras con énfasis en la oralidad ancestral. Esto impacta tanto en la Ley 115 como en el documento Lineamientos Curriculares, así como a otros documentos MEN en donde se invita a maestros y maestras del país a incorporar aquello que ocurre, en términos estéticos, en diversos rincones del país. En los DBA encontramos la alusión a *Guajirita*⁸ un texto elaborado por Aminta Peláez, Wouliyu, etnoeducadora Wayuu.

El asunto no es únicamente incluirlo, remitir a él; lo que ocurre aquí es que, además de citarse tan sólo el fragmento inicial, no se tiene en cuenta las ilustraciones que expresan la

8 Texto que pertenece a la Colección Territorios Narrados, incluido en la Colección Semilla que hace parte del PNLE

riqueza simbólica de esa cultura, la lengua wayuunaiki en la que fue escrito y su traducción al español. Esto se repite en la obra *Juan Tama de las Estrellas* (DBA 8º, 11). Por lo tanto, al no tener en cuenta aquello que hace de este texto algo importante y diferente (y lo decimos con relación al concepto previamente citado de canon occidental) lo que ocurre es, justamente, una invisibilización más.

En ambos casos nos enfrentamos, por un lado, a una inclusión políticamente correcta de la otredad. No obstante, la manera como es incorporada y el tipo de transposición didáctica que se propone, contradice una valoración positiva y completa. Veamos, en detalle, qué es aquello que se deja por fuera, qué es aquello tan importante que hace de los dos textos algo singular y necesario en nuestro contexto contemporáneo.

- La recreación de la vitalidad cultural de los territorios que componen a Colombia desde la voz de las mismas comunidades.
- La introducción -que realizan los autores o las comunidades- que ofrece a los lectores un contexto más específico sobre su cultura y tradiciones.
- La alusión a la lengua en que fue escrito. Esto es un aspecto central en la propuesta de Territorios Narrados ya que busca garantizar que las instituciones educativas del país cuenten con libros que reconozcan e incorporen la diversidad étnica y lingüística presente en el país.
- Las imágenes que representan, como hemos dicho, la mitad de la propuesta estética. Particularmente en un proyecto que pretende visibilizar los rasgos de nuestros pueblos indígenas, la imagen (junto a la oralidad, recordemos) funge un rol decisivo para hacer comprender la axiología wayuu o de algún otro pueblo.



Con todo y ser positivo tener en cuenta un texto de Territorios Narrados, lo que se consigue con el encuadre didáctico sugerido (que define, en última instancia, el destino y la percepción de un texto en el aula) es no tener en cuenta al otro, borrándolo en su imagen y su lengua.

3. Persistencia de una mirada lingüística en nuevos formatos literarios.

Sin duda, en el contexto contemporáneo, resulta altamente positivo la inclusión en el aula de tipos de textos que incorporan la imagen, como los comic, las novelas gráficas y los álbumes ilustrados, así como retomar la reciente producción de autores colombianos que se sirven de la imagen como un importante factor de construcción de sentido, como es el caso de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, Ivar da Coll, Claudia Rueda.

En el DBA No. 8, del grado 2°, se toma como ejemplo el libro de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, *Camino a casa*. La historia nos introduce en el periplo de una niña huérfana, desde el colegio hasta su casa, retorno durante el cual está acompañada de un impresionante león, que la defiende y la hace sentir segura. El relato alude, desde el lugar de estos huérfanos de la violencia, a episodios de la historia colombiana, como los conflictos políticos en los años 50 y su persistencia en los asesinatos y desapariciones en los años 80. Las

imágenes potencian esa sensación que oscila entre la ternura y la crudeza.

¿Y qué se sugiere que se pida a los niños colombianos que hagan con un texto de tal riqueza? Veamos:

Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos, glosarios). Por ejemplo: ¿De qué puede tratar la historia?, ¿qué quiere decir la palabra “camino” y “casa”?, ¿podemos poner estas dos palabras en nuestro diccionario personal?



De las “partes de un texto que ayudan a su comprensión”, el texto de Buitrago y Yockteng no incluye ni subtítulos ni glosarios. En cuanto a la pregunta por el posible asunto de la historia sólo se restringe al significado de las palabras “camino” y “casa” a modo de diccionario, así de básico. No se alude al sentido de éstas en el contexto del libro *Camino a casa* lo que exigiría tener en cuenta ese periplo de la protagonista. Y eso es todo. Tampoco hay consideraciones sobre los diversos códigos (lingüístico, icónico, diseño gráfico, intertextualidad) que definen la riqueza de un Libro Álbum.

El problema, una vez más, vincula lo didáctico. A pesar de que se afirme que el propósito es propiciar un análisis, en concreto, identificar paratextos (títulos, subtítulos, glosarios),

la consigna subsiguiente demanda otro tipo de operaciones de los lectores que suponen un abandono de la riqueza del texto propuesto. Como antes se dijo del texto Guajirita, el enorme potencial que ofrece el libro es desaprovechado por consignas que apuntan sobre todo al contenido y desatienden lo propio del género, particularmente el componente intertextual. El usufructo de este tipo de textos corresponde exactamente al abordaje de textos con soporte exclusivamente lingüístico. Esto, a todas luces, implica desaprovechar todo el potencial que éstos poseen en términos de imagen, lo cual resulta altamente preocupante sobre todo con un público que está construyendo el sistema escrito.

Un poco más debajo de la referencia a *Camino a casa*, encontramos el siguiente derecho:

Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de éstas.

¿No debería ser eso, justamente, lo que habría que hacer con los Libros Álbum?

4. Ausencia de rigor teórico y conceptual.

Se lo ha dicho en artículos de prensa, en portales virtuales oficiales y en redes sociales: los DBA están dirigidos, principalmente, a los padres. Sin embargo ¿esto justifica la falta de rigor, la imprecisión y la desinformación?

Bien sabemos que, por ser un documento emanado de un ente oficial, éste será tenido en cuenta de diversas maneras por todas las esferas de la comunidad educativa. Incidirá en la manera como maestros y estudiantes se sirvan de la literatura en las aulas. De hecho, en la introducción al mismo se afirma que son “referentes para la planeación de una clase” y, además, “son un apoyo y un complemento para la

construcción y actualización de propuestas curriculares” y se afirma que poseen un alto grado de claridad, concreción y especificidad.

Se esperaría que la propuesta de los DBA garantice el derecho de todo niño y joven, a lo largo del país, a “acceder a lo que es básico y fundamental en términos de aprendizaje”; pero el documento aún está lejos de alcanzar lo que se propone. Veamos un caso: para el No. 1 del grado 7° se plantea la siguiente meta a alcanzar por parte de los estudiantes:

Identifica la estructura de un texto y algunos elementos textuales (narrativo, expositivo, argumentativo). Por ejemplo, al leer un cuento de Edgar Allan Poe, como “La caída de la casa Usher” puede identificar:

- La secuencia de eventos y como por ser un cuento de estilo policíaco, comienza con la situación final para después desenvolverse en una secuencia de eventos cronológicos.
- El tipo de narrador en primera persona, quien está representado por el personaje principal: Dupin.
- Los personajes principales y secundarios, y cómo éstos últimos apoyan la importancia de los primeros.
- Secuencia cronológica de eventos, donde se destaca la época victoriana en que se desarrolla la historia a partir de la descripción de los lugares, los personajes y las costumbres de éste.

Por lo requerido a los estudiantes se observa una alusión a la estructura básica del cuento: inicio-nudo-desenlace, características del narrador, de los personajes principales y secundarios, exposición de una serie de hechos reales o imaginarios. Sin embargo, esta estructura no se complejiza, es la misma en primaria y en secundaria, no aparece otro tipo de secuenciación o algún tipo de abordaje más elaborado,

uno que llame la atención de los estudiantes sobre otros elementos que hacen del cuento de Poe una gran obra literaria.

Por otra parte es necesario precisar que, dentro del conjunto de relatos de Edgar Allan Poe, publicados en la colección *Narraciones extraordinarias*, se encuentran diversas categorías de cuentos; quizá los más famosos sean los de terror sobrenatural (El gato negro, El corazón delator, El demonio de la perversidad); pero también son célebres los analíticos o policíacos (Los crímenes de la calle Morgue, El misterio de Marie Roget y La carta robada). En la colección también encontramos cuentos metafísicos y fábulas.

Y aquí viene la pifia: el cuento elegido, La caída de la casa Usher, no hace parte de los relatos policíacos; es un cuento de terror. El narrador no es Auguste Dupin (aunque sí lo es de varios de los cuentos policíacos). Resulta muy desorientador, tanto para los padres como para maestros y estudiantes, que una imprecisión de este tipo se haya colado en un documento de política curricular oficial. Esto podría atribuirse, por ejemplo, a que, como ocurre con la mayor parte de los otros casos, las fuentes consultadas son Web Sites, muchos de los cuales ofrecen versiones reducidas de los cuentos y omiten secciones importantes como índices, prefacios y estudios preliminares.

Horizontes y posibilidades de reconceptualización

La literatura como un encuentro de subjetividades, como posibilidad de indagar por las emociones y por experiencias propias y ajenas, queda excluida en los DBA. Las propuestas alrededor de la lectura en su mayoría son de corte mecánico e instrumental. Las consignas apuntan al nivel más explícito y superficial del texto. Al respecto conviene recordar los cuatro niveles que propone Dante Alighieri en su propia Comedia: el literal, el simbólico, el moral y anagógico.

La excepción podría estar en el “derecho” No. 12, del grado 7, porque encontramos “Lee textos literarios narrativos (cuentos y novelas cortas) y líricos (poemas y canciones) en los que reconoce afinidades y distancias con su propia experiencia”; no obstante, en las ideas secundarias que dan sentido al DBA y en el ejemplo, no se concreta esto, pues se pide la escritura de dos ejemplos similares. Es decir, se lee literatura para escribir un texto similar, no para dialogar con la experiencia.

Incluir la emoción es fundamental si se pretende instaurar una relación cercana con la literatura:

Para entender un cuento es necesario conectarlo con sensaciones, emociones, ritmos interiores, evocaciones (...) símbolos tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia (...) Así como se enseñan y se aprenden números, vocales o competencias semánticas, es posible “enseñar” la experiencia esencial de la literatura: es decir, su poder para revelarnos sentidos ocultos y secretos; para conmovernos y aterrarnos y zarandearnos y nombrarnos y hacernos reír o temblar, y para hablar de todo aquello que no se dice, de labios para afuera, en las visitas (Reyes, 2013: p. 66-67).

Otro aspecto a tener en cuenta cuando de emoción se trata es la lectura en voz alta, elemento fundamental para la formación de lectores. Los DBA parecen consecuentes con esta idea, pues se pide que los estudiantes lean en voz alta consecutivamente de primero a cuarto. Sin embargo, cuando nos detenemos en ese pedido, observamos un sinsentido. Se pide que los estudiantes que apenas están acercándose al código alfabético, construyendo su conocimiento de cómo funciona la lengua, lean con fluidez, rapidez (en un minuto) y adecuada pronunciación. Hay una concepción arbitraria: la lectura es una cuestión de letras y para ello se usa la literatura, para “pronunciarlas”, pero no para construir sentido.

Ahora bien, este énfasis en la velocidad, enseña de manera implícita a los niños que todos los textos se leen igual. Es

decir, que no hay ninguna diferencia entre leer un texto de ciencias naturales y uno literario. Esta concepción la retoma Carlos Sánchez cuando muestra la diferencia entre la lectura eferente y la estética propuesta por la profesora Louise Marie Rosenblatt; la primera es esencial para aprender nuevos conocimientos y la segunda está “basada en las reacciones emocionales que suscitan estos textos” (2014: p. 16). Esta segunda, es condición de lo literario.

Restringir la lectura en voz alta a una habilidad contradice el significado de “Práctica”, y el de “cultura escrita”, porque el único destinatario de esa lectura es el maestro y, casi siempre, con un fin evaluativo de por medio. Una consecuencia de concebir esta forma de lectura como un medio para adquirir una habilidad es que desaparece de los DBA a partir del grado quinto. Los niños más grandes y los jóvenes quedan privados de esta práctica social en la escuela. Propiciar que la lectura en voz alta sea una constante, sin importar el grado, garantiza la participación de la comunidad alrededor de la lectura literaria. Convoca a una audiencia y hace surgir propósitos diversos (padrinos de lectura, hora del cuento, lectura en familia, lectura en los hospitales...).

Por último, para pensar en “derechos” desde el punto de vista de los estudiantes en su formación como lectores, es necesario dar una vuelta de tuerca y no exigir que los estudiantes lean rápido, sino que tengan la oportunidad de escuchar. Tienen derecho a ver cómo el maestro (u otros) lee, cómo se configura en modelo de lector experto.

Es urgente, entonces, en una segunda versión de los DBA presentar propuestas didácticas complejas que propongan retos conceptuales; posicionar el rigor conceptual alrededor de la literatura y una relación con la lectura de ésta, que trascienda lo literal; asumir la interculturalidad desde una perspectiva de equidad y respeto; vincular nuevas formas en que la literatura tiene lugar; reivindicar en las propuestas de lectura literaria

la discusión de la misma en el plano subjetivo. Reconocernos como humanos con nuestras complejidades, particularidades, ansías y emociones es un derecho que no se nos puede negar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-342126.html>
- Pérez, M. (2013) "Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética" En: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Reyes, Y. (2013). "La sustancia oculta de los cuentos" En: *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco.
- Vásquez, F. (2006) *La enseñanza literaria, crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá, Editorial Kimpres.

EL DERECHO A LOS APRENDIZAJES “BÁSICOS”: LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Fabio Jurado Valencia⁹

La historia de la escuela revela los dilemas sobre los componentes considerados “básicos” en la educación de los ciudadanos, pero sobre todo para los ciudadanos que no hacen parte de las élites sociales, porque estas ya tienen un destino educativo asegurado. La pregunta tácita, nunca expresa, que se han planteado los gobiernos, hace referencia a lo “básico” que requieren aprender en la escuela los “ciudadanos comunes y corrientes”; se entiende por “básico” saber escribir el nombre, leer avisos, propagandas y recibos; es “básico” saber firmar para “saber elegir” a los gobernantes y, supuestamente, poder ser elegido; “aprender a leer y a escribir” ha estado asociado de algún modo con las presiones para asignarle validez a la “democracia”. Pero la palabra “democracia” es ambigua y polivalente, pues sus significados dependen de cada momento histórico y de cada gobierno.

9 Universidad Nacional de Colombia.

La respuesta sobre qué es “el aprendizaje básico” se infiere de las políticas públicas para la educación en las distintas etapas históricas de un país. Para el caso de Colombia, sólo hasta 1991, con la nueva constitución, se legisló sobre la obligatoriedad de la “educación básica” con nueve grados de escolaridad además de un grado de pre-escolar (Transición, para el sector público); es bastante tardío considerar como “básico” nueve grados si lo comparamos con otros países latinoamericanos. En Argentina, por ejemplo, con los trabajos de Leopoldo Lugones y de Ricardo Rojas, en la primera década del siglo XX, y en México, también iniciando dicho siglo, con la obra y la labor del dominicano Pedro Henríquez Ureña y de José Vasconcelos, sin que en estos países se hablara de obligatoriedad, se ofrecieron diversas oportunidades de educación para garantizar la aprehensión de los principios de identidad con la nación; en dicha educación, considerada fundamental, ya se incluía la educación secundaria y, para el caso de México, incluso las preparatorias, o en el caso de Argentina los colegios universitarios, fundados desde finales del siglo XIX. El referente en estos países no es la obligatoriedad sino la oportunidad de la educación para todos, en la perspectiva de la construcción de la “identidad nacional”. El proyecto de nación sirvió de fundamento en muchos países para sustentar la necesidad de fortalecer la educación escolar y dentro de ella la lectura y la escritura.

Antes de 1991 en Colombia lo “básico” era “aprender a leer y a escribir”, sumar, restar y multiplicar, para lo cual se requería de cinco grados de educación primaria o menos; en todo caso el criterio era “saber leer y escribir”, en el marco de lo que se ha llamado la alfabetización de los ciudadanos; hacia las décadas de 1960 y 1970 era común que muchos niños no volvieran a la escuela después del tercer grado cuando creían que ya eran “alguien”, porque estaban alfabetizados; los índices de repitencia y de abandono, antes de llegar a quinto grado, eran altos; a los 10 u 11 años de edad las familias percibían como inútil continuar en la escuela ante la

apremiante necesidad de buscar ingresos económicos, en un país caracterizado por la desigualdad aguda; así, un alto porcentaje de los padres de familia –con muy baja escolaridad o casi ninguna- decidía sobre las ocupaciones de sus hijos en oficios agrícolas o de albañilería porque no se necesitaba más que leer y escribir en el nivel elemental para sobrevivir; estas son señales sobre cómo lo que se ha entendido por saber leer y escribir no es ajeno a la historia de nuestras violencias; no se trataba de saber leer y escribir para participar en una comunidad letrada, esto es, para discutir con criterios, conocimientos universales y razones argumentadas, lo propio de un lector crítico, sino simplemente saber descifrar palabras y oraciones en la inmediatez del día a día.

En 1994, con la Ley General de Educación y su primer decreto reglamentario (Decreto 1860), se avizoraron posibilidades nuevas para la escuela en Colombia: se comenzó a hablar menos de la alfabetización tradicional, para recalcar en “un mejor desarrollo cognitivo y una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando” (MEN, Decreto 1860, 1994), para lo cual se propuso, y se propone hoy, orientar los aprendizajes “bajo la modalidad de proyectos pedagógicos” (MEN, Ley 115, artículo 14, 1994) y según los indicadores de aprendizajes (MEN, Resolución 2343) en los conjuntos de grados y no grado por grado, pues implícitamente se reconocían los principios de la psicología cognitiva: los seres humanos aprendemos en lapsos largos, no en lapsos cortos. Y respecto a la evaluación se señalaba que el desarrollo formativo se puede monitorear “mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y, en general, de apropiación de conceptos.” En consecuencia, se considera(ba) que “las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación...” Es decir, se invita a que los docentes acentúen sus prácticas pedagógicas en la com-

presión para la reflexión y eviten las actividades mecánicas, descontextualizadas.

Un derecho fundamental para todos los ciudadanos del siglo XXI es saber leer críticamente y saber escribir de manera auténtica para saber discutir, proponer y convivir en el ámbito de las diferencias y de las heterodoxias. Pero esto es imposible de lograr si las familias, la escuela y el mundo de afuera (el que afrontamos en la cotidianidad: la educación de la calle, de los medios y los comportamientos de los gobernantes) no lo hacen sentir en sus acciones. No es un compromiso exclusivo de la escuela garantizar la formación de los ciudadanos con pensamiento crítico, mediados por la lectura crítica, pues hay otras fuerzas educadoras más potentes para lograrlo, si bien la escuela tiene una función de gran importancia.

El problema relacionado con los derechos fundamentales, como la lectura crítica, es estructural; entonces se espera que haya consistencia en las distintas acciones. Una de las acciones es la definición de políticas públicas de Estado coherentes para la educación escolarizada y aun para la población que renuncia a la escuela y orienta la educación de los hijos con y entre las mismas familias. Reestructurar el sistema educativo atendiendo sus fisuras (el aislamiento entre los grados y entre el conjunto de grados, la atomización asignaturista, la ausencia de un ciclo completo en educación pre-escolar para el sector público, la inexistencia del ciclo de la educación media diversificada, con los docentes y sus perfiles correspondientes, la desarticulación de la educación superior, la confusión de las políticas mismas, la masificación de las aulas, las jornadas restringidas, la debilidad de la investigación en la formación inicial y en la formación avanzada de los docentes...) es una prioridad para hacer realidad los derechos fundamentales de todos los ciudadanos.

Los derechos en educación han de apuntar hacia las oportunidades y es el estado el más indicado para ofrecerlas, de frente a las demandas de las comunidades, lo cual implica

construir las políticas yendo de abajo (con la consulta a las comunidades) hacia arriba (el MEN) y no a la inversa. En un país multi-racial y multi-diverso las políticas educativas tienen que ser flexibles y apoyarse en el trayecto histórico de las innovaciones y las investigaciones propias, que no son ajenas a la investigación internacional. El tema sobre la formación de los lectores críticos desde la escuela no es nuevo, pero las oportunidades para lograr este propósito han sido muy pocas porque el acceso a los libros genuinos, de diferente género, sigue siendo insuficiente. Los niños y los jóvenes quieren leer pero la oferta de la escuela y de la sociedad es restringida.

Sobre los enfoques para aprender a leer críticamente

En 1930, Evangelista Quintana, en el mensaje a los maestros, en su cartilla *La Alegría de Leer*, señalaba el fracaso del método fonético en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La primera frase de su mensaje es contundente: “La escuela nueva quiere, ante todo, lo racional, y una idea completa dice más a la razón del niño que una palabra, una sílaba o una letra.” (p. 3). Invocaba entonces “las modernas tendencias pedagógicas” en contraposición a “las cartillas que usan el silabeo y el sonideo” para iniciar a los niños en la lectura y la escritura y caracterizaba como maestros evolucionados de la época a quienes ensayaban el método ideo-visual proveniente de las teorías de Decroly. Para este pedagogo belga el acto de sentir, pensar y expresar es determinante en el proceso de aprendizaje y por eso invitaba a considerar los centros de interés, acogidos por Quintana en su cartilla, que no son más que estrategias para que la escuela se ponga al servicio del niño y no el niño al servicio de la escuela. Se trata de los principios fundamentales de la escuela nueva, en donde el niño regula las dinámicas del aprendizaje a partir de la observación, las preguntas y las predicciones, como lo destacarán posteriormente las investigadoras post-piagetianas (Ferreiro, Braslavsky, Teberovsky, Lerdner, Tolchinsky, entre las principales).



El método global, el de las palabras normales y el fonético, son objeto de reflexión en el mensaje que dirige Evangelista Quintana a los maestros. Les propone el método ecléctico de la cartilla que ha diseñado, considerando, con la excepción de las vocales, trabajar con la comprensión de las frases según el centro de interés, de tal modo que sea el niño el que deduzca las unidades menores (letras y sonidos). La imagen y las frases son dispositivos, según Quintana, que promueven el dibujo y el juego en los niños, sin lo cual es difícil que se interesen por aprender, pues insiste que en su método no se admite “lo absurdamente llamado lectura mecánica” (p. 10), si bien en su cartilla permanecen las frases estereotipadas:

Olano une la lona
 Ana le lee a Olano
 La nube en la luna
 El enano bebe
 Lola no baila ni lee
 Ata tu tilo a la tuna
 Boto el lulo a la tina
 Elena tapa la tina



Pero Quintana parece adelantarse a lo que será la cultura de la imagen con la aparición de las herramientas digitales, cuyo antecedente lo constituyen los cómics, las historietas y las fonovelas de las décadas de 1950 y 1960. Todas las frases de la cartilla de Quintana están acompañadas de imágenes policromáticas que insinúan narrativas, confirmando así el interés pedagógico de asumir la lectura como interpretación de ideas; es lo que el autor explica en el anverso de la portada de la cartilla:

El niño, lo mismo que el adulto, trata cuando hace uso del lenguaje, de expresar ideas; y siendo la lectura y la escritura formas de expresión y de representación, debe, por consiguiente, su enseñanza tener por base la interpretación de ideas. O sea, que desde su iniciación ha de practicarse la lectura ideológica, aboliendo la llamada lectura mecánica que atormenta a los niños y desperdicia el período más precioso de su vida, convirtiéndolos de seres activos en pasivos, y de individuos pensantes en máquinas parlantes.

(1930)

Al finalizar la cartilla, señala los “defectos de los métodos silábico y fonético”, resumiendo a Decroly; señala que tales métodos

1. Obedecen a la creencia puramente estimativa o empírica de que lo simple y lo fácil para el niño desde el punto de vista de la percepción y comprensión es el sonido, letra o sílaba;
2. Inician el aprendizaje por la mecánica de la lectura;
3. Retrasan la habituación del ojo para el dominio de un campo visual extenso, con lo cual retrasan también la comprensión del significado, produciendo la aberración de la LECTURA MECÁNICA;
4. Habitúan al niño el tipo de lectura titubeante, silabeante, defecto que permanece aun después de los años escolares, produciendo una perturbación y un atraso a la comprensión.

Resulta loable para su tiempo (década de 1930) el llamado de atención de Quintana y la reivindicación que hiciera de la obra de Decroly; por entonces, las teorías de Vigotsky y de Piaget están en elaboración y, como sabemos, irán más lejos en relación con los procesos de desarrollo del pensamiento y la función del lenguaje en el niño. “El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien”, dirá Vigotsky en *La imaginación y el arte en la infancia*; la tarea pedagógica consiste en “infundir en el niño el deseo de escribir y ayudarle a dominar los medios de hacerlo”, reiterará; es lo que veremos en las investigaciones de Emilia Ferreiro, hacia las décadas de 1970 y 1980, con la apertura de las corrientes socio-constructivistas en las pedagogías para el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura: los niños juegan a escribir y al hacerlo descubren que tienen que aprender unos modos de escritura de los adultos; entonces a partir de proyectos y de indagaciones (o centros

de interés como los llamara Decroly) irán progresivamente accediendo al dominio del sistema; es esta la vía más expedita para iniciar a los niños en la lectura crítica, jugando, porque a la vez que escriben leen (o les leen) y al leer desean escribir sobre el centro de interés; no es la escuela la que impone el aprendizaje sino el niño quien reclama las ayudas para aprender a hacerlo; la interlocución es así un proceso vivificante, de continuos descubrimientos en el niño, al interactuar con los adultos –zona de desarrollo próximo lo llamó Vigotsky-.

Es el potencial imaginativo y la competencia narrativa oral el punto de partida para un aprendizaje que perdurará durante toda la vida, porque nunca terminamos de aprender a leer y a escribir. El énfasis en la interpretación de lo escuchado y lo mirado/leído crea las condiciones para el desarrollo de la agudeza y el carácter incisivo en el niño en esa etapa de los enigmas y de las preguntas, como índices del potencial crítico del niño. Por eso, consideramos que el aprendizaje de la lectura crítica como un derecho ha de iniciarse de manera temprana, pero para ello se requiere de los acervos textuales genuinos y de la disposición de los docentes y las familias para la innovación y el trabajo con proyectos.

Hemos hecho este recorrido a propósito de lo que en Colombia se viene llamando “Derechos Básicos de Aprendizaje”, dictaminados por el Ministerio de Educación Nacional en 2015. Estamos de acuerdo en la necesidad de definir unos derechos fundamentales de aprendizaje, pero no puede ser en desmedro de los enfoques que devienen de los acuerdos a nivel nacional e internacional (cfr. Análisis Curricular, SERCE, UNESCO, 2005), como lo son los enfoques curriculares, de carácter comunicativo y socio-cultural, y otros documentos afines.

La ruta que señalan los “Derechos Básicos de Aprendizaje”, emitidos por el MEN para el área de lenguaje en cada

grado, va en contracorriente con los Lineamientos Curriculares (1998) y con los Estándares Básicos de Competencias (2006), pues su énfasis está no en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos sino en la perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y “escribir bien”. Así, según estos “derechos,” se espera para primer grado que el niño asocie “palabras habladas con palabras escritas sin el apoyo de imágenes” y que aprenda a combinar “fonemas para formar palabras con y sin sentido”.

Para segundo grado, los DBA señalan que el niño “lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto” y se espera que “en un minuto” lea determinados textos. Este “derecho” (leer veloz, en un minuto, un texto) permanece durante todos los grados de la educación primaria; será inevitable que tal perspectiva converja en las resistencias de los niños para aprender, por el carácter frío y mecánico de esta actividad –ya lo mostramos con la investigación que hicieramos con el MEN en el año 1987, en el proceso de desmonte de las aulas remediales-.

Así pues, el énfasis de los DBA no está en la interpretación textual (lo que evalúan las pruebas externas, sea SABER, LLECE o PISA) sino en el dominio de las estructuras superficiales de la lengua –aspecto criticado desde 1984 cuando se adoptara el enfoque semántico comunicativo para el área de lenguaje-. En un país tan inequitativo como Colombia el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz sino cómo leer comprendiendo e interpretando para disfrutar con las representaciones que se movilizan en los textos: es el acento de las especificidades de las pruebas externas y a la vez es la fuerza propulsora de la formación de lectores críticos para una sociedad incluyente y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Decroly y Boon, G. (1950). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. B. Aires, Losada.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- _____ (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá, Colombia.
- _____ (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2015). *Derechos básicos de aprendizaje para lenguaje y matemáticas*. Bogotá, Colombia.
- Quintana, E. (1930). *La alegría de leer*. Bogotá, Voluntad.
- SERCE-LLECE-UNESCO (2005). *Análisis curricular*. Santiago de Chile, Unesco.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.
- Vygotsky, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. B. Aires, Akal.



LOS DERECHOS DEL LENGUAJE: ACCEDER A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA, AL RELATO Y A LA LENGUA DESDE LOS PRIMEROS AÑOS¹⁰

Mauricio Pérez Abril¹¹

La creación poética se inicia como violencia sobre el lenguaje. El primer acto de esta operación consiste en el desarraigo de las palabras. El poeta las arranca de sus conexiones y menesteres habituales: separados del mundo informe del habla, los vocablos se vuelven únicos, como si acabasen de nacer.

Paz, Octavio

-
- 10 Conferencia presentada en el Congreso: *Diálogos y Reflexiones sobre Literaturas, Lecturas, Escrituras y Relatos con Niñas y Niños de 3 a 5 Años*, organizado por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Subsecretaria de Calidad y Pertinencia. Octubre 1 y 2 de 2015.
 - 11 Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Pontificia Universidad Javeriana.

La escuela, la historia, las odiosas cifras

En la historia de la escuela de occidente la lectura no ha estado asociada directamente al disfrute, al deseo o al gusto, sino, por el contrario, la orientación ha sido mucho más funcional, pues el propósito dominante de la escuela es la "apropiación del conocimiento". La preocupación por la lectura como experiencia, vinculada al gusto, es relativamente reciente. La escuela cumple una función homogeneizante y, en contravía, la lectura en uno de sus sentidos, el de tomarla como experiencia, tiene que ver con lo particular, con la vivencia de cada quien; dicho sentido es el que defenderemos en este texto. Al respecto Bustamante (2012) señala:

El output que la escuela espera arrojar es un ser medido, marcado, evaluado, normalizado (Miller, 2003/2004). El dispositivo toma heterogeneidad e intenta convertirla en homogeneidad mediante el operador del poder de clasificación... por ello, todo el dispositivo se erige en nombre de la eficacia (...). Para el discurso regulativo en la escuela, no es posible hacer que las cosas funcionen desde lo singular y lo inestable, en un mundo donde nada equivale a otra cosa. Por eso, rechaza las soluciones locales y busca equivalencias (mediante la evaluación, por ejemplo, y con ayuda de disciplinas como la psicología del desarrollo), por eso busca universales (p.90).

El enfoque que rige actualmente las políticas públicas, las prácticas de lectura escolares, la producción de materiales, las dotaciones de libros y los proyectos institucionales se basa en la perspectiva homogeneizante, pues eso es lo que hoy le corresponde hacer a la escuela: estandarizar. En el caso colombiano hemos transitado de una escuela en la que se leía para consolidar los valores morales, predominantemente católicos, desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX (Rey, 1999; Saldarriaga, 2003) a una lectura y una escuela orientada al progreso y al desarrollo económico, estrechamente vinculadas a la noción de competencia lectora. Para

corroborar esta orientación actual basta dar una mirada a los documentos de política curricular, a los objetivos de las evaluaciones internacionales y nacionales o a los planes de lectura. Por ejemplo, en la fundamentación de la noción de competencia lectora, objeto de evaluación, en las pruebas PISA se señala que “los responsables políticos, entre otros, están llegando al reconocimiento de que, en las sociedades modernas, el capital humano —la suma de lo que los individuos de una economía saben y pueden hacer— puede ser la forma más valiosa de capital”. (OCDE, 2013, p. 50).

Por su parte, el objetivo central del actual Plan Nacional de Lectura plantea

fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. (MEN, 2015, p. 22).

Estos planteamientos coinciden con los demás documentos de política curricular del país. La exigencia que se hace a la escuela, desde el Estado, es formar sujetos competentes que puedan participar de la vida académica y aportar al desarrollo económico, propósito con el que nadie puede estar en desacuerdo dadas las condiciones de pugna económica que vivimos. Esto hoy no es discutible: ser competentes o desaparecer. Desde esta lógica, los esfuerzos económicos, pedagógicos y didácticos están claramente alineados, son muy consistentes. Los ministerios de educación y de cultura, así como el sistema nacional de evaluación, marchan de manera clara en una misma dirección.

Para que no queden dudas, nuestro actual presidente se propuso una ambiciosa meta, no deja de ser desmedida si

pensamos en la historia de los resultados en las evaluaciones internacionales de lectura: que Colombia será el país “más educado” de Latinoamérica en el año 2025, entendiendo por educado el logro de resultados en la pruebas PISA, pues desde el año pasado se planteó como propósito que Colombia ingrese a la OCDE¹², es decir, al grupo de los países industrializados. Veamos lo que dijo nuestro presidente al tomar esta decisión, en voz de la prensa:

“Colombia deberá ser en 2025 el país más educado de Suramérica”.

“Queremos ingresar a la OCDE para ser comparados con los mejores y no con la mediocridad” (El Espectador, 2014).

Como vemos, las orientaciones de política son muy claras y son las que han regido al sistema educativo en las últimas tres décadas y, en consecuencia, las que han generado los resultados de lo que ahora se denomina calidad educativa, que para el caso de la lectura consiste en la medición de la competencia lectora con pruebas estandarizadas, por ejemplo las pruebas PISA. Como sabemos, dichos resultados han causado vergüenza nacional, promesas de cambio y culpabilizaciones múltiples. Pero, más allá de compararnos con los demás países, lo que más debería preocupar al Estado es que estamos cada vez peor respecto a nosotros mismos. Veamos

12 La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, organismo intergubernamental que reúne a los países más industrializados. Su sede está en Francia. “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países”. Consultado el 12 de septiembre de 2014 en: <http://www.oecd.org/PISA/PISAenespaol.htm>

los resultados de las últimas aplicaciones de las pruebas PISA en lectura:

Tabla 1. Resultados de la participación de Colombia en las últimas aplicaciones de las pruebas PISA: puntajes promedio de estudiantes en niveles 5 y 6, nivel 2 y por debajo del nivel 2 en 2006, 2009 y 2012

| | Matemáticas | | | | Lectura | | | | Ciencias | | | |
|------|-------------|-----------|-------|---------|----------|-----------|-------|---------|----------|-----------|-------|---------|
| | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | < 2 (%) | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | < 2 (%) | Promedio | 5 y 6 (%) | 2 (%) | < 2 (%) |
| 2006 | 370 | 0,4 | 18,2 | 71,9 | 385 | 0,6 | 25,2 | 55,7 | 388 | 0,2 | 27,2 | 60,2 |
| 2009 | 381 | 0,1 | 20,3 | 70,4 | 413 | 0,6 | 30,6 | 47,1 | 402 | 0,1 | 30,2 | 54,1 |
| 2012 | 376 | 0,3 | 17,8 | 73,8 | 403 | 0,3 | 30,5 | 51,4 | 399 | 0,1 | 30,8 | 56,2 |

Fuente: OCDE 2013, citado por el ICFES (2013).

Como se observa, los resultados en lectura han disminuido entre 2009 y 2012 y deben ser leídos, al menos en parte, como efecto de las orientaciones de las políticas educativas de fines del siglo pasado y comienzos de este. Así que algo anda mal. El sistema no funciona. Lo que debemos preguntarnos ahora es ¿en qué momento vamos a hacer un alto en el camino y plantear un giro en el enfoque, en las orientaciones, en los programas y en los planes relacionados con la lectura y con la formación del lector? Y ¿qué hacer con los niños que están ingresando a las aulas cada vez más pequeños? Porque, si seguimos la directrices de las políticas, comenzaríamos a formarlos para obtener resultados en pruebas estandarizadas de comprensión, desde el concepto de competencia, ya no desde los seis años de edad, sino, ahora, desde los tres o cuatro; dicho de modo directo: comenzaríamos a producir el fracaso en la formación del lector desde más temprano.

Y respecto a las “ganas de leer”...

Desde esta breve historia y estas cifras, no debe resultarnos asombroso que, además de haber fracasado en competencia lectora (comprensión lectora), la escuela colombiana no haya logrado generar las “ganas de leer”, pues esta dimensión de la lectura, vinculada a la experiencia personal, no ha estado entre los fines del sistema educativo, las aspiraciones, las exigencias y las orientaciones de la política curricular, ni en la historia de la escuela, en general, ni en el caso colombiano. Pareciera que no es una función central de la escuela, que de hecho cumple ya demasiadas.

En la encuesta nacional de hábitos de lectura y consumo del libro de 2005 se consultó a los escolares entre 4 y 11 años sobre sus preferencias y gustos en relación con la lectura:

Tabla 2. ¿Le gusta leer?

| Le gusta leer? | % |
|---------------------|--------|
| Si | 61,1% |
| No | 13,9% |
| No sabe leer | 24,5% |
| No sabe si le gusta | ,5% |
| Total | 100,0% |

Fuente: DANE. Encuesta continua de hogares, octubre – diciembre de 2005

Tabla 3. Lugar en que le gusta leer

| Lugar donde le gusta leer | % |
|---------------------------|--------|
| En casa | 53,135 |
| En escuela | 39,611 |
| En biblioteca | 6,537 |
| Otro lugar | 0,707 |
| No sabe | 0,011 |
| Total | 100 |

Fuente: DANE. Encuesta continua de hogares, octubre – diciembre de 2005

Tabla 4. ¿Le gusta que le lean?

| | % |
|---------|--------|
| SI | 63,0% |
| NO | 36,1% |
| NO SABE | ,9% |
| Total | 100,0% |

Fuente: DANE. Encuesta continua de hogares, octubre – diciembre de 2005

Tabla 5. ¿Quién prefiere que le lea?

| | % |
|------------------|--------|
| Abuelos | 4,1% |
| Papá | 12,6% |
| Mamá | 61,3% |
| Otros familiares | 12,2% |
| Profesor (a) | 9,1% |
| Bibliotecario | ,1% |
| Otras personas | ,6% |
| No sabe | ,0% |
| Total | 100,0% |

Fuente: DANE. Encuesta continua de hogares, octubre – diciembre de 2005

Las cifras son claras: a los niños colombianos les gusta leer, les gusta que les lean, pero no reconocen a la escuela como el lugar donde ocurre esta práctica, la del gusto, ni al profesor como el mediador por excelencia entre ellos y el libro. Pero, además de tener claro que históricamente a la escuela no le corresponde producir el gusto por leer, sabemos que detrás de esto lo que existe es una pragmática implacable: a la escuela se le pide mejorar los resultados en pruebas nacionales e internacionales de competencia lectora, y es desde esa pragmática que el sistema se ordena: las prácticas toman forma, las dotaciones de libros ganan su función, los directivos hacen su mejor esfuerzo por salir bien en el ranking y los docentes quedan atrapados en esa lógica que diluye las ganas de lectura.

La situación en relación con el acceso a las bibliotecas no es muy distinta. Al respecto Jorge Orlando Melo, uno de los estudiosos de la historia del libro y la lectura en el país, señala:

si uno compara el uso del libro y de las bibliotecas en Colombia con Finlandia, el país que obtiene mejores resultados en las pruebas internacionales de educación, la diferencia es abismal: las visitas a bibliotecas por habitante en Colombia son más o menos el 5% de las de Finlandia, el número de libros prestados por habitantes en las bibliotecas públicas fue aproximadamente el 2% y el número de libros en las bibliotecas públicas por habitante es de 7, mientras en Colombia no llega a uno por cada cuatro habitantes (2012, p. 45).

Desde este marco de análisis tampoco debe asombrarnos la cifra del número de libros leídos por habitante. Sabemos que en los países con altos índices de lectura los ciudadanos leen más de 40 libros por año. La mayoría de estos países obtienen los más altos logros en comprensión (competencia lectora), según los resultados periódicos de las pruebas PISA. En contraste, los colombianos leemos 1,9 libros, cifra que antes era más alta, y ocupamos el puesto 61 de 62 en el ranking de PISA.

En síntesis, la directriz que orienta los esfuerzos del sistema educativo hacia la mejora de la competencia ha fracasado: leemos poco, muy poco, comprendemos casi nada y, al parecer, producimos apatía por la lectura y por los libros. ¿Realmente con esa perspectiva seremos el país más educado de Latinoamérica en 10 años? Algo habrá que hacer.

Una alternativa: pensar el aula como una comunidad de lectores¹³

Quisiera plantear una opción que nos permita pensar la lectura desde otra óptica, para que asistir a la escuela, para los niños, al menos en los primeros grados, no se reduzca a ingresar a esa pragmática de los resultados en comprensión, a toda costa. Proponemos pensar el espacio escolar, el aula, como una comunidad de lectores, especialmente de literatura: una comunidad que lee de cierto modo. Como un espacio en el que disfrutamos leer, compartimos libros, modos de leer, hablamos sobre lo que leemos y, también, como un espacio en el que vivimos momentos íntimos de lectura: espacios individuales para estar consigo mismo. Pero esto supone formar en cierto tipo de disposición y de apertura hacia la lectura, lo cual debe abrirse paso entre las múltiples demandas que llegan a la escuela, pues:

(...) con la lectura pasa lo mismo, ya sabes... sólo obtienes algo de los libros si eres capaz de poner algo tuyo en lo que estás leyendo. Quiero decir que sólo si te aproximas al libro con el ánimo dispuesto a herir y ser herido en el duelo de la lectura, a polemizar, a convencer y ser convencido, y luego,

-
- 13 Las imágenes corresponden al proyecto (2015): *Narración, Conocimiento y Apropiación Tecnología*, que se desarrolla entre Pontificia Universidad Javeriana, SAMSUNG –SMART SCHOOL, el Centro ATICO y la Institución Educativa Técnica Rural Eduardo Barajas Coronado, Vereda Cebadal, Municipio de Ciénega, Departamento de Boyacá. En este proyecto implementamos el enfoque de lectura que se expone en este texto. Equipo de investigación: Alejandra Bernal, Alejandra Bolívar, Camila Balaguera, Carolina Olivero, Catalina Waked, Erika Muñoz, Karen Pineda, Laura Zárate, Lina Fajardo, Manuela Correa, María Araoz, Mónica Mayorga, Paula Gómez (Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil); Ana Cecilia Rojas (docente de la Institución Educativa Técnica Rural Eduardo Barajas Coronado), Catalina Roa Casas y Mauricio Pérez Abril (docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana):https://www.facebook.com/proyectoruralaticosamsung2015?ref=aymt_homepage_panel

una vez enriquecido con lo que has aprendido, a emplearlo en construir algo en la vida (Marai, 2002, p. 76).

En este sentido, la consolidación de una comunidad de lectores implica, además de definir una postura, un enfoque, sobre lo que entenderemos por leer, sobre su sentido y de promover un cierto tipo de prácticas, una estructura de funcionamiento, una ritualización necesaria. Sabemos que no basta con contar con libros de buena calidad (la dotación, el acceso, los criterios de selección), ni con abrir un espacio y un tiempo definidos (el horario, el plan lector...). Ese espacio-tiempo debe estar estructurado, debe existir, por ejemplo, una organización física del lugar, una periodicidad y una preparación, no sólo de quien coordina sino de todos sus participantes. Debe existir una disposición para estar allí (estar dispuesto a... tener ganas de...), y esta disposición se vincula directamente con la idea de hábito, palabra que no goza hoy de mucho prestigio en el campo de las teorías sobre la lectura.

Cuando pensamos en el término hábito, tendemos a invalidarlo por la carga conductual que porta, pero cuando hablamos de lectura vale la pena explorar otras entradas conceptuales, antes de desecharlo del todo, o de asociarlo únicamente con cultura del "consumo". Nos parece que considerar el hábito como una disposición puede ser una salida. Aristóteles, al definir lo que llama virtud, hace una distinción entre pasiones, potencias y hábitos entendiendo el hábito como una virtud y como disposición:

Llamo pasiones al deseo, la cólera, el temor, la audacia, la envidia, la alegría, el sentimiento amistoso, el odio, la añoranza, la emulación, la piedad, y en general a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer o la pena. Llamo potencias a las facultades que nos hacen pasibles de esos estados, como son las que nos hacen capaces de airarnos o contristarnos o compadecernos. Y llamo hábitos a las disposiciones que hacen conducirnos bien o mal en lo que respecta a las pasiones, como si, por ejemplo, al airarnos

lo hacemos con vehemencia o remisamente, estaremos mal dispuestos, y si con medida, bien, y así en las demás pasiones.

(...) dicese que somos movidos por las pasiones, mientras que, por las virtudes y vicios no somos movidos, sino que estamos de tal o tal modo dispuestos.

(Aristóteles, II, v. III, p. 22).

Consideramos que si bien el término “hábito” es complejo (no solo por polisémico sino por estar asociado a mecanización), en la formación del lector, al menos en la escuela, hay algo de ritual, de reiteración, de espacio íntimo, individual o compartido, espacio - tiempo reservado, periódico, que puede ayudar a construir esa disposición hacia la práctica social de la lectura: autónoma, vinculada al deseo, a la construcción de sí mismo. Esa disposición se produce en la esfera de la vida social, cultural y familiar, pero la escuela puede contribuir también a su consolidación, sobre todo en ciertos contextos en los que los libros son escasos y la tradición en prácticas lectoras casi inexistente, por ejemplo en los ámbitos rurales.

La formación de esa disposición supone contar con un espacio en el que leemos individualmente, exploramos libros, incluso antes de leer alfabéticamente, en el que escuchamos a alguien leer: la docente, una madre o un padre de familia que han sido invitados, otro estudiante del curso o de otro curso; espacio en el que compartimos lo que leemos: nos preparamos para aportar algo al colectivo, para leer en voz alta, en el que conversamos sobre lo que leemos sin que tengamos que ser guiados hacia una única interpretación: la del examen.

Consolidar el aula como una comunidad de lectores, u otro espacio vinculado a las prácticas de lectura de la escuela, implica destinar tiempos generosos no sólo para leer sino, especialmente, para conversar. Por ejemplo, cuando leemos

en voz alta, si aparece una palabra nueva, extraña para los niños, incluso para el maestro que lee en voz alta, debemos llenarla de sentido colectivamente, no obviarla ni cambiarla. Esto supone tiempos de conversación mientras se lee, pero igualmente tiempos de preparación de quien leerá en voz alta. De otro lado, si la conversación es algo estable y es lo central en un grupo, su complejidad irá aumentando a medida que pasan las semanas: iremos aprendiendo a escuchar, a estar dispuestos, a preguntar, a esperar un turno de habla. En síntesis, a reconocer que existe otro, otra manera de comprender y de interpretar, otra manera de hablar y de estar en el mundo.

Iremos, a su vez, construyendo el criterio para elegir aquello que queremos leer e igualmente notaremos que se requiere regular la interacción, el turno de habla, el tono de la voz, las pausas, los silencios, la escucha. También aprendemos a flexibilizar nuestra perspectiva e iremos notando que es importante intentar comprender realmente lo que el otro dice, no sólo estar en silencio cuando habla o lee. Así, reconocemos la importancia de comentar, de preguntar, de proponer otra idea, de complementar. En fin, descubriremos que existen otros distintos y, así, aprendemos a respetar y a flexibilizar nuestra perspectiva. Y todo esto es viable comenzar a hacerlo desde que los niños ingresan a la institución escolar, a los tres o cuatro años de edad.

Por esto, la labor de quien coordina ese espacio de lectura debe tener ciertos cuidados: ayudar a construir las condiciones mínimas para la escucha, no imponer la interpretación sobre lo que se lee (no homogenizar), generar confianza para que todos tengan voz (contribuir a consolidar la identidad y seguridad en el uso de la lengua oral), ayudar a producir el éxito en las intervenciones (en los comentarios orales o cuando alguien lee en voz alta), ayudar a que estas se nutran cada vez de más elementos, gestionar la organización de las actividades y de los tiempos.

La oralidad

Especialmente, en ese espacio debe existir un cuidado con la oralidad, pues es en el lenguaje oral que nos reconocemos, nos aceptamos, nos excluimos, allí transcurren los intercambios de la vida social. Por eso el ingreso a un grupo social podemos pensarlo como el ingreso a la lengua, por tanto es una prioridad: a la vez es un derecho, derecho a la lengua, y es una condición de la vida ciudadana, pues el tejido social está hecho de lenguaje. Por esto hablamos de derecho a la lengua.

Es en el terreno del lenguaje que aprendemos a reconocer que hay otro, que ese otro puede ser escuchado, respetado, comentado y cuestionado. Por esto, tomar la literatura para aprender a conversar es una posibilidad valiosa para aportar a la construcción de condiciones para la ciudadanía. De este modo, pensar el aula como una comunidad de conversación sobre lo que leemos es una buena alternativa; sin embargo, es importante aclarar que estamos hablando de conversación genuina, no de forzar el diálogo desde los objetivos curriculares o, como señala Larrosa (1996), no se trata del control pedagógico de la interpretación homogénea, definida por el docente o el mediador, pues esa sería la lógica orientada al desarrollo de la competencia lectora, de la comprensión. Ya dijimos que eso también hay que hacerlo, pero en otros espacios, más adelante, en otros grados.

El espacio de conversación sobre lo que leemos (la comunidad de lectores dispuestos a...) tendría otro fin, pues es la dimensión que suele estar ausente en la escuela. El propósito central consistirá en permitir que cada quien tenga su propia experiencia de lectura, su singular vivencia. Sabemos, como ya se señaló, que esta posibilidad es muy reducida, pues las múltiples demandas que se hacen a la escuela son formuladas desde un principio de homogenización del que ningún aula escapa. Pero si consideramos que la formación no se reduce a contar con ciudadanos que se comunican eficien-

temente, ciudadanos competentes que aportan al desarrollo de un país, aspectos por supuesto de suma importancia, debemos considerar que la dimensión estética y el desarrollo de las ganas de leer son una prioridad. Es en este sentido que tomar el aula como comunidad de conversación sobre lo que se lee puede ser una alternativa. Veamos otras ideas de enfoque:

Leer para ingresar al relato y aprender a amar la lengua

Aprender a querer la lengua, la lengua con la que se nace, es una prioridad en la formación del lector. Aprender a degustar las palabras, a sentir su ritmo, su sonoridad es una vía para ingresar a la lengua, de una vez valorándola, amándola, más allá de su funcionalidad. A los niños pequeños, cuando están consolidando su lengua oral, les atrae la sonoridad de las palabras, les causa gracia, la disfrutan. El ritmo les atrae, su musicalidad. Por esto les gusta aprender poemas y canciones de memoria, repetirlos, susurrarlos, decirlos. Cuando les pronunciamos palabras con sonoridades particulares o cuando las escuchan en algún espacio, en algún medio, se detienen, reflexionan, ríen.

Leamos (mentalmente y/o en voz alta,) una parte de un poema de León de Greiff (2000, p.131). Si prestamos atención a la forma en que está escrito notamos que el autor nos propone un modo particular de leer, un tiempo, unas pausas, un ritmo. Es como una partitura que debe ser interpretada, más allá de los significados literales de las palabras:

Suite de la Luna Negra (fragmento)

Gira
la negra,
gira
la luna,
gira la negra luna,

gira
sobre sí propia,
gira
la negra
luna
de ebonita,
gira la negra luna de ebonita
-sobre sí propia- y canta...

Ese es uno de los efectos estéticos de la lectura de literatura, y tiene que ver con algo que podemos nombrar como la educación del oído para valorarla, que se complementa con la formación en la lectura de diversidad de relatos (de diferente complejidad), de géneros, de soportes, de tradiciones literarias. Y para cada quien dicho efecto toma una forma particular e intransferible, incluso incomunicable y muchas veces inconsciente, pero alguna huella queda en el sujeto que pasó por esa experiencia de lectura, porque hay algo que queda cuando se está dispuesto a dejarse tocar por las palabras, que escapa a la idea de comprensión lectora, de competencia lectora, y que tiene que ver con el silencio, con el placer de leer, con la posibilidad de leer para estar solos.

Es muy difícil que no vengan a la mente los fragmentos de los textos que nos han tocado. Veamos algunas huellas de ese efecto estético que queremos resaltar, en estos dos fragmentos: uno de Fernando Pessoa, comentando un texto de un escritor cercano a él; y otro de Sándor Marai, en voz en uno de sus personajes. De Pessoa:

De lo que ha escrito, guardo el mismo recuerdo disperso y nítido que queda de los perfumes. No es la reminiscencia de algo espiritual, pero tampoco es la de algo material. Existe en el intervalo de las cosas que pueden definirse. Es un aura, una atmósfera, un placer indefinido, una presencia para los que sonreímos (Pessoa, 2003, p. 76).

De Marai:

Pero la mayoría de las veces leía diccionarios de húngaro, de los que explican el significado de las palabras. Y los leía con una expresión devota, embelesada, como si estuviera en una especie de trance místico (...). De vez en cuando pronunciaba en voz alta una palabra húngara, miraba hacia el techo y soltaba la palabra para que pudiera volar como una mariposa... Sí, recuerdo que una vez dijo precisamente esa palabra... mariposa... y la siguió con la mirada como si de verdad fuera una mariposa que aleteaba por allí, delante de él, bajo la dorada luz del sol... que flotara, se meciera y ondeara brillando con la luz que se reflejaba en sus alas cubiertas de polen... y él observaba esa bailarina celestial, ese baile del hada de la palabra magiar, y parecía que se amansaba porque aquello era lo más hermoso y lo más importante que le quedaba en la vida. (Marai, 2005, p. 372).

Es precisamente a eso a lo que también tiene derecho el niño como lector: a ese dejarse tocar por el lenguaje, a esa disposición. Esto, sin embargo, se aprende, requiere de nuestra intervención. No es del todo parte de nuestra dotación genética. A esa dimensión estética de la lengua, vinculada con el placer del texto, con la lectura como experiencia, se refirió Roland Barthes (1986) al plantear algo que nos parece muy sugerente. Propuso diferenciar la obra del texto para indicar que el placer de leer está en el texto, en el nivel del disfrute del significante, no sólo en la interpretación convencional de los significados, de hecho así nombró su postura: el placer del texto.

El texto no se experimenta más que en un trabajo, en una producción (la del lector)... Al texto uno se acerca, lo experimenta, en relación al signo... la lógica que regula al texto no es comprensiva (definir lo que la obra quiere decir), sino metonímica; el trabajo de asociaciones, de contigüidades, de traslados, coincide con una liberación de la energía simbólica (si esta fallara, el hombre moriría). (p. 74).

Si trabajamos con los niños en la formación de esa disposición para leer en la perspectiva que exponemos, y si abrimos espacios para la experiencia estética de la lectura, algo grato puede pasar, estaremos enseñando a valorar la lengua. Sabemos que ese gusto ancestral por la lengua se suele perder al pasar por las aulas, pues la lectura, al ser tomada en su perspectiva funcional, escolar, evaluativa, va diluyendo ese gusto... y luego nos quejamos porque odian la gramática.

Finalmente, en la perspectiva de repensar el lugar de la dimensión estética de la lectura de literatura en la escuela, cabe resaltar que no hay experiencia generalizable ni técnica alguna para que una experiencia opere de modo igual para un sujeto u otro, para un grupo u otro. Al respecto, Jorge Larrosa (1996) cuestiona ciertos modos de leer que circulan en la escuela desde una postura cercana a la que hemos expuesto:

La experiencia de la lectura ha sido pensada con la imagen de algo que penetra el alma. Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos (...)

Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos (...)

Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de tras-formación. (Larrosa, 1996, p. 64).

En fin...

Cuentan que Stendhal tomaba mucho café y pasaba horas decidiendo entre una preposición u otra. Fernando Pessoa, según él mismo relata, pasaba noches enteras de pie escribiendo, dando forma a su prosa. De ese trabajo artesanal: esa labor de selección y ordenamiento de las palabras, de producción de una estructura, nace, al menos en parte, la obra. Alguien, en otro espacio - tiempo trabajó arduamente, luchó con las palabras.

Por esto, y por lo demás expuesto anteriormente, leer merece su tiempo. Tomarse en serio la lectura y especialmente la formación de nuestros niños como lectores autónomos, desde este enfoque, implica ciertas condiciones. Por ejemplo, leer respetando la obra, su literalidad, que es lo justo con su autor y con los niños, supone invertir esfuerzos y tiempos, que son escasos, para preparar la lectura de quien va a mediar, a leer en voz alta, a comentar..., y supone, además, tiempos amplios de conversación cuando se lee. Implica, igualmente, tiempos para leer en silencio, para pensar, para no decir nada, tiempos para explorar la diversidad de géneros... y, por supuesto, tiempos para ir más allá de la literalidad, más allá de la obra, mucho más allá... hacia el intertexto... hasta donde sea posible, hacia la reconstrucción de las condiciones de producción de la obra, si es posible, incluso desde los primeros grados. No hay límite, sólo el impuesto por las decisiones de la comunidad de lectores.

Sabemos que dada la naturaleza de la escuela y su función homogeneizante, no es fácil abrirle campo a este tipo de propuesta, pues hay muchas metas que cumplir, muchas directrices que seguir, muchos temas que enseñar... para luego olvidar. Pero, en cualquier caso, si queremos echar a andar la comunidad de lectores, incluso en las condiciones adversas de la época, es necesario anteponer, al vértigo temporal de la escuela, la pausa del lenguaje.

Requerimos de un tiempo que no es el de la eficacia ni el de la inmediatez. La lectura que se orienta a la experiencia estética tendrá, necesariamente, que ser lenta, rumiada, como señala Zuleta comentando a Nietzsche: "El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar; por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos." (1982, p. 2).

En fin... Seguiremos reiterando que es posible que, leyendo literatura de cierta calidad, y desde cierto enfoque, aprendamos a amar la lengua, porque, insistamos, ser usuarios del lenguaje no se reduce a un asunto de habilidad, de competencia lectora y de resultados en pruebas estandarizadas. Necesitamos con urgencia, al menos en nuestro país, una formación del niño como lector en este sentido, ayudar a construir esa disposición, la emergencia del deseo de, en este caso del deseo de leer, para que el ingreso temprano de nuestros niños a la escolaridad no siga produciendo la apatía. Coincidimos con Phillippe Meirieu (2007) en que es responsabilidad de los maestros producir ese deseo, pues no es algo natural, el deseo de leer es de carácter cultural. Si logramos instaurar en las aulas comunidades lectoras los niños las valorarán como el espacio que los identifica, los vincula al tejido social, pues lo que nos hace grupo, comunidad, territorio y país es, en gran medida, compartir la lengua y unos relatos, unas literaturas, de eso está hecho el tejido social. Es a esto a lo que nuestros niños tienen derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles, de E. (1997). *Ética Nicomaquea*. México, Editorial Porrúa.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura* (C. Fernández Medrano, Trad.). Barcelona, Paidós.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97
- De Greiff, L. (2000). *Obra Poética*. V.2. Manizales, Universidad Nacional de Colombia.
- El Espectador (2014). Colombia deberá ser en 2025 el país más educado de Suramérica. Consultado el 12 de septiembre de 2015 en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-debera-ser-2025-el-pais-mas-educado-de-suramer-articulo-493193>
- ICFES (2013). Resumen ejecutivo de los resultados de Colombia en PISA 2012. Publicado por el ICFES en su portal. Consultado el 12 de septiembre de 2015 en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- Marai, S. (2005). *La Mujer Justa*. Barcelona, Salamandra.
- Marai, S. (2002). *La extraña*. Barcelona, Salamandra.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía*. 373.
- Melo, J. (2012). El poder de la palabra, de la voz a la lectura en internet. Consultado el 12 de septiembre de 2015 en:

<http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/EI%20poder%20de%20la%20palabra.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) Plan Nacional de Lectura y Escritura. Consultado el 16 de septiembre de 2015 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325393.html>

OECD (2013). *Marco y pruebas de evaluación de pisa 2012. Matemáticas, lectura y ciencias*. Traducción por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España del documento: PISA 2012, Assessment and analytical framework mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy.

Paz, O. (1982). *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica.

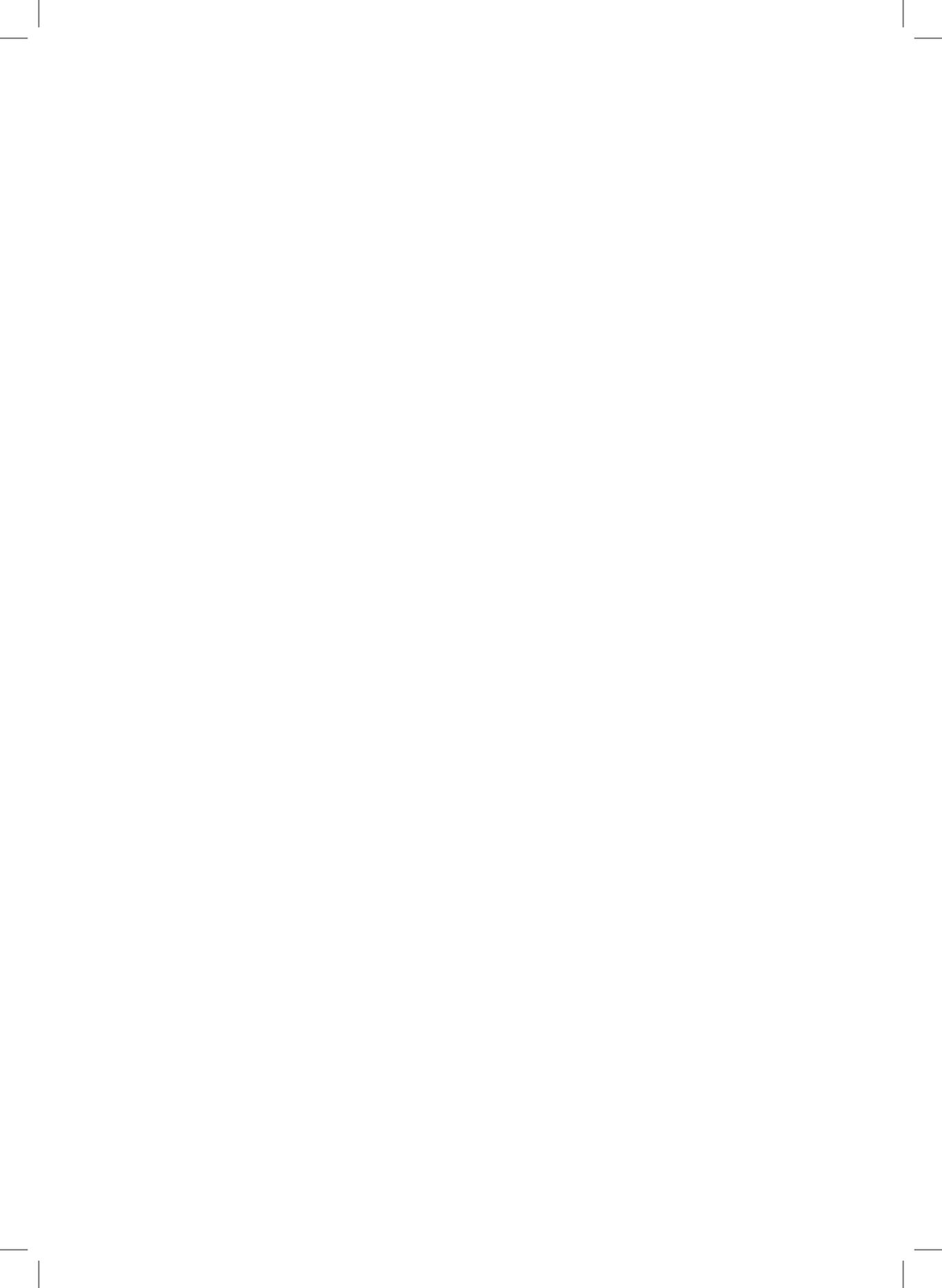
Pérez-Abril, M (2006). Resultados Relevantes Desde la Escuela y Algunas Hipótesis Explicativas. En *Hábitos de Lectura y Consumo del Libro en Colombia*. Bogotá, Fundalectura.

Pessoa, F.(2003). *Crítica: ensayos, artículos, entrevistas*. Barcelona, Acantilado.

Rey, A. (1999). El discurso pedagógico contenido en las cartillas para la enseñanza de la lectura y escritura en Colombia (1870-1930). Una aproximación desde el análisis del discurso. *Revista Científica* (1), 23-50.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Magisterio.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Consultado el 14 de septiembre de 2015 en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf



ACERCA DE LOS “DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE”

Guillermo Bustamante Zamudio¹⁴

El Ministerio de Educación [MEN] dice que, continuando con su trabajo constante de mejorar la calidad educativa, ha venido desarrollando diferentes herramientas para fortalecer las prácticas escolares y, así, mejorar los aprendizajes. En realidad, en nuestra educación las cosas no parecen “continuar” ni, mucho menos, “avanzar”. Más bien parecen bascular: si revisamos las políticas educativas durante varias décadas, vemos cambios, sí, muchos cambios... pero, en el fondo, se regresa periódicamente a cosas muy parecidas, bajo ropajes nuevos. Y, a veces, medidas que no parecen muy distintas —como agregar la palabra “derecho” a una medida curricular— sí materializan cambios estructurales que van en un sentido muy distinto del que aparece explícito en la política respectiva.

El asunto curricular

Antes de la Renovación Curricular (años 80), los programas sólo se atenían a la “voluntad política” del gobierno, en el

14 Universidad Pedagógica Nacional.

marco del plan de universalización de la educación. La escuela alemana aportaba cierta reflexión clásica en torno al proceso formativo (no en vano, en aquella época hablábamos de las guías alemanas). En ese momento, nadie hablaba de 'derechos' en el marco del diseño de la educación del país, aunque, por supuesto, las personas involucradas tenían sus derechos y, por lo tanto, existían unas instancias en las que tales derechos se dirimían.

Luego vino la Renovación Curricular en la que, a diferencia de lo anterior, la voluntad política parecía ir detrás de la sustentación teórica. Ahora aparecían explícitamente autores y corrientes teóricas que legitimaban dicha renovación. Fue cuando, por ejemplo, se empezó a hablar del constructivismo en relación con la educación. En ese momento, parecía como si el compromiso educativo estuviera teóricamente legitimado, además de políticamente ejecutado. Ahora bien, esa legitimación se pasaba al lado técnico; se habló, entonces, de la "tecnología educativa", del "diseño instruccional". En el MEN, donde estaban los técnicos, se planeaba (paso a paso, semana a semana, con indicadores específicos de evaluación) la educación que debían impartir los profesores. Quedaban, así, conminados a ser unos aplicadores del diseño técnico. La idea era que, si se llevaban a cabo, puntualmente, tales indicaciones, los estudiantes aprenderían. Casi podríamos decir: los niños aprenderían pese a los profesores, gracias a quienes hacían el diseño instruccional de manera tan efectiva que, aún un gremio tan numeroso, disperso y heterogéneo como el de los docentes, aplicado a la tarea, lograba realizar los objetivos del MEN.

Esta no era, se entiende, la única posición posible al respecto en el campo educativo. Muchos maestros, profesionales en sus áreas y deseosos de pasar la posta a las nuevas generaciones, sintieron que les estaban escatimando su trabajo. ¿No se trataba, pues, de una profesión cuya aplicación no era en todo previsible, dado que se realizaba con la mediación de un encuentro humano, situado en tiempo y espacio especí-

ficos? Un fuerte movimiento nacional tomó las banderas de la defensa de la profesión de maestro así entendida. La idea de las innovaciones, a lo largo y ancho del país, tuvieron que ver con esta resistencia a un modelo que no consideraba al maestro un intelectual, que lo convertía en un aplicador. La revista Educación y Cultura, liderada desde el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la FECODE, representa esta resistencia.

Luego, en una coyuntura política específica, el país se dotó de una nueva Constitución. Eso implicaba volver a legislar sobre todos y cada uno de los asuntos de la vida social; entre ellos, por supuesto, la educación. Así, desde 1991 —fecha en que se promulgó la nueva Carta— hasta 1994 —año en el que apareció la Ley General de Educación—, hubo en el país una discusión muy intensa sobre lo que debía ser nuestra educación, lo que debía consignar una ley de educación acorde con las posibilidades y las restricciones que la nueva Constitución materializaba. Hubo, como en todo asunto social, una pugna que quedó reflejada en el texto de la ley. Y no se trataba de una pugna entre dos fuerzas, sino entre diversas fuerzas, a veces explícitas, a veces implícitas, a veces portadas sin saber por algunos de los voceros de otras propuestas... Una heterogeneidad también compuesta por el permanente cambio de la correlación entre esas fuerzas. Por eso, la reglamentación hecha a partir de la Ley 115 no constituye necesariamente un “desarrollo” de dicha norma, sino principalmente una muestra de cómo se recomponen las diversas posturas en lucha, de cómo el país responde a la política social que se intenta aplicar en el mundo entero.

Entonces, dicha ley reflejó tanto la inquietud de recuperar la profesión y la autonomía de las instituciones, como el ajuste de nuestra educación a los compromisos que el país adquiere con las entidades multilaterales y la banca internacional. Podemos ver, en consecuencia, que aparece la idea del Proyecto Educativo Institucional [PEI], otorgando autonomía (aunque eso sea un oxímoron), dando libertad para la determinación

de los planes de estudio, siguiendo unas asignaturas obligatorias y fundamentales. Sin embargo, al mismo tiempo, esa ley instituye las evaluaciones masivas (que habían comenzado en 1991), cuyo fundamento es completamente opuesto a la idea del PEI.

Con todo, la lucha por la dignificación de la profesión no era la bandera de todos los educadores. Cuando, ante la nueva ley, se vieron en la obligación de diseñar sus propios planes de estudio, cada uno echó mano de lo que podía, de lo que sabía. Un magisterio acostumbrado a aplicar, por fuerza de lo que regía desde el MEN, se vio sobrepasado y empezó a clamar por una capacitación que lo pusiera a la altura de la tarea. Pero el asunto de la capacitación nunca había estado claro: poco a poco se fue ligando al tópico de los ascensos y, en su afán de descomprometerse, el MEN y las secretarías de educación lo fueron delegando en otras entidades hasta que se convirtió, según decía todo el mundo en el ámbito educativo, en “la feria del crédito”.

El MEN no estaba en capacidad de responder a esta demanda del magisterio. Recordemos que, al mismo tiempo, estaba impulsando la evaluación masiva, la cual, en últimas, es un recurso para legitimar, supuestamente por la vía de la investigación objetiva, las políticas educativas. Y, justamente, la capacitación docente era uno de los focos contra los que se esgrimían argumentos tomados del cruce entre evaluación masiva e instrumentos de factores asociados: la capacitación —se dijo— no estaba asociada a la calidad de la educación. Excelente coartada para retirarle los apoyos económicos a la capacitación, a nombre de la objetividad, y sin hacerse responsable de aquello en lo que ella se había convertido, justamente, por los movimientos de las mismas instancias que la administran.

La ley general no habla de currículo, no habla de estándares, no habla de derechos básicos de aprendizaje. Habla, más bien, de lineamientos generales de procesos curriculares. Esta

idea, que se desarrolló en el primer documento oficial que vio la luz inspirado en la Ley 115, representaba esa fuerza que participó de la discusión, buscando restituirle al docente una profesión en la que él, en tanto intelectual, enfrentaba el encuentro con los estudiantes, con la comunidad educativa, y, en consecuencia, inventaba la vida de la escuela: aquello que iba a enseñar, la manera como lo iba a hacer, los vínculos con la comunidad, con los pares y con los administradores de la institución. Las instancias estaban perfiladas en la ley general, pero las iniciativas de los docentes y de los directivos docentes las llenarían de contenido. Tales ideas, presentes en los lineamientos generales de procesos curriculares, iban en una dirección completamente opuesta a la de comparar entre sí instituciones educativas, a la de exportar PEIs eficaces.

Poco a poco, con la implementación de las evaluaciones masivas, con el supuesto hallazgo de los factores asociados a la "calidad" (léase: asociados a los resultados de las pruebas masivas), se olvidan los lineamientos generales de procesos curriculares y, en su lugar, aparece la idea de lineamientos curriculares... ya no de procesos; estábamos volviendo a la idea de currículo, con el suavizante —eso sí— de que sólo se trataba de lineamientos.

Quienes hacían las evaluaciones masivas se quejaban de la imposibilidad de definir el objeto de tales pruebas si las instituciones educativas eran autónomas para definir sus planes de estudio. Así, paso a paso, se va legislando a favor de un referente común, dado que hay pruebas. No un referente común en función de cierta idea de país, de cierta idea de formación. Comienza, entonces, a hablarse de los "Indicadores de logro". Claramente, son indicadores para la evaluación. Y las investigaciones basadas en las pruebas masivas se encargarán de dar la última estocada, al "demostrar" que la autonomía de las instituciones educativas profundiza la inequidad educativa (cada vez se aumenta más la diferencia de desempeños entre los estratos altos y los estratos bajos).

De un lado, los realizadores de pruebas piden definiciones más claras. De otro lado, muchos docentes, abocados a la tarea de definir sus planes de estudio, recurren a los libros de texto e, incluso, a los viejos programas de la renovación curricular; piden a gritos capacitación. En otras palabras, ni es cierto que los administradores de la educación estén reglamentando la Ley 115 en dirección a la autonomía y a la consecución, por parte del maestro, de su estatuto de intelectual (pues, en realidad, están volteando al revés la ley); ni es cierto que estaban creadas las condiciones de posibilidad para que los maestros asumieran un papel protagónico en la construcción de ese proyecto. Así, las evaluaciones masivas se constituyen, en función de sus efectos, en el retorno a un currículo definido desde el MEN, como en el diseño instruccional. Por eso, después de los indicadores de logro pasamos a la idea de “Estándares básicos de competencia” que ahora, con todas sus letras, es todo lo contrario de los lineamientos generales de procesos curriculares, establecidos por la Ley General de Educación.

Los diseñadores de pruebas ahora estaban contentos, pues tenían un objeto para evaluar. Los que estaban un tanto sobrepasados por la autonomía que supuestamente se les entregaba, se tranquilizaban, pues ahora su labor es hacer que a los estudiantes les vaya lo mejor posible en las evaluaciones masivas, no importa cómo. La respuesta a sus inquietudes está en aquello sobre lo que indagan las pruebas, pues éstas determinan, retroactivamente, el currículo, ya que aquello que hay que enseñar es aquello que se pregunta en las pruebas, toda vez que los resultados obtenidos en tales instrumentos resultan ser muy importantes para el destino de maestros, estudiantes, directivos e instituciones. ¿Para qué enseñar algo que no va a salir en las pruebas? ¿Qué métodos aplicar para que los estudiantes no se inhiban a la hora de responderlas?

Estamos otra vez como al principio: el maestro es un aplicador, ya no de un currículo técnicamente hecho en el MEN, sino de las implicaciones curriculares de unas pruebas técni-

camente hechas en el ICFES. Como se ve, no hay desarrollo, hay movimiento pendular, en cada momento con los ropajes de la época.

El asunto de los derechos

Y ahora aparece el MEN con un nuevo sintagma: “Derechos básicos de aprendizaje” [DBA, MEN, 2015]. En toda esta apretada historia, hemos visto desfilar los buenos propósitos, los mandatos de las entidades multilaterales, las presiones políticas de todos los participantes —en la medida de sus posibilidades—, las dificultades de los maestros, el desentendimiento de las autoridades educativas por los procesos formativos de los docentes, por el sentido de la formación que se está dispensando a la juventud. Las autoridades educativas tienen, por supuesto, grandes retos, pero para solucionarlos sólo parecen tener a mano la política social que se vende para el mundo entero. En ese marco, la idea de trasladar los costos de la educación es una de las consignas.

Tal vez por eso, al lado de la palabra “autonomía” aparece siempre un nuevo aportante; al lado de la palabra “derecho”, aparece un nuevo responsable. Por eso vemos, en el video que el MEN ha colgado en Youtube para explicar esta nueva medida de los DBA, de un lado, la continuación de la dependencia que con la evaluación tienen todas las medidas de corte curricular de un tiempo para acá; y, de otro lado, la vinculación oficial de un nuevo agente a la responsabilidad de la educación.

Los padres y los acudientes siempre han sentido alguna responsabilidad en relación con la educación de los jóvenes que tienen a cargo. Pero ahora, la nueva expresión —DBA— le da a tal sensación la categoría de una responsabilidad, de una co-responsabilidad entre el Estado —obligado, por ley, a dispensar la educación— y la familia, anexada a última hora, en calidad de igual, a esta responsabilidad. Tal vez esto

explique por qué aparece la palabra “derechos” en medio de una disposición que, en principio, no agrega nada a la línea de medidas curriculares que, cada vez más, se ponen al servicio de la evaluación masiva. Por eso dice el MEN que los DBA “se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias”. ¿Cuál coherencia? Si hay lineamientos curriculares, ¿para qué se diseñaron los estándares? ¿Qué relación hay entre unos y otros? ¿Qué lugar hay, en ese panorama de amontonamiento, para los DBA?

De hecho, el video... ¿y por qué un video en Youtube? Eso responde a toda una idea de formación: de la formación formal, necesitada de procesos específicos que se distancian de lo cotidiano, de la imagen, y van progresivamente hacia los conceptos que no pueden ser ilustrados... nos estamos desplazando hacia una formación informal, supuestamente vertible por completo en un formato icónico. Por eso, el video dice que algunos aprendizajes se pueden fortalecer con acciones de la vida diaria: “cuando organizamos el mercado o la ropa, podemos invitar a nuestros hijos a que nombren cada objeto y lo escriban, con su forma, su color, su tamaño o su textura, para después clasificarlos. O, por qué no, también podemos contar historias con estos objetos: la ropa o comida favorita del abuelo, la nuestra, la de nuestros amigos”. ¡La puerilización de la educación, a manos del ente responsable de la misma!... al menos hasta ahora.

El video comienza —decíamos— hablando de la familia: “Nuestra familia también hace parte de la experiencia educativa. Por ello, ayudamos a los maestros a construir lo que queremos que aprendan nuestros niños, niñas y jóvenes”. Ahora resulta que los padres están a la par de los maestros y les ayudan a construir “lo que queremos”...; es decir, ya no hay un Estado que ofrece una educación, sino unas familias que saben lo que quieren al respecto. El estado entra allí como colaborador de eso que ya las familias supuestamente saben, como un garantizador de derechos. De un tiempo para acá,

ya padres y acudientes no preguntaban cómo les había ido a los muchachos, sino qué iban a exigir. Pues bien, el MEN acaba de legitimar ese cambio que se estaba registrando: no se trata de currículo, sino de “derechos” (así sean de aprendizaje), por lo tanto, vaya exija lo suyo... y no al MEN, sino al maestro.

El video afirma que los DBA “Son la propuesta del MEN para establecer unos aprendizajes básicos grado a grado. Con éstos, y de la mano de los maestros y padres, podremos garantizar equidad educativa”. Aquí en realidad no se trae como nuevo algo del lado de los aprendizajes, pues ya teníamos los estándares; lo nuevo es que ahora esto se hace “de la mano de los maestros y padres”. Para cualquier observador, esto es un desorden total: las ideas de lineamientos, indicadores, estándares y DBA no son complementarias. El MEN, y sus asesores (no aparecen los nombres en el documento), lo saben y, por eso dice que:

1. Los DBA “son una herramienta de apoyo para las planeaciones de clase de los profesores”. ¿Se nota que se insiste en la idea de que el maestro no puede planear por sí mismo las clases, sino que necesita de un apoyo? No se pregunta el MEN por qué, de ser cierto esto, hoy la República de Colombia está graduando profesionales de la educación que no pueden planear sus clases solos. No le interesa: sencillamente, aporta el apoyo. Quizá unos maestros capaces de planear sus clases le cuesten más. Invertir en la formación de maestros profesionales, verdaderos intelectuales, tal vez salga más costoso que tener en las aulas unos promotores de pruebas con licenciatura, pendientes de que todo el acto educativo gire alrededor de las evaluaciones masivas.
2. “De los DBA no depende la promoción de un grado a otro, ya que no son la evaluación”. Ciertamente, no son la evaluación que llevan a cabo los maestros en la institución, aquella relacionada con la promoción, aquella que

ha perdido su fuerza, dado que está en oposición directa a la evaluación masiva, que es aquella que sí termina importando; de hecho, más adelante, en el video se ponen los DBA en relación directa con la evaluación masiva: "Nuestros niños y niñas presentan en 3°, 5°, 9° y 11° una prueba nacional que se conoce como "Saber". Estos DBA guardan una estrecha relación con estas pruebas, lo que puede ayudarnos a mejorar en sus resultados". Ahí está la clave de todo: pruebas a lo largo de toda la formación de los jóvenes, prueba para pasar a la universidad, prueba para poder obtener el título universitario. Lo paradójico es que la mayoría de los DBA no son objeto de la evaluación que hace SABER, por una tradición que se ha mantenido, aunque con tensiones: la comprensión de texto.

Estas evaluaciones masivas son una condición de los préstamos internacionales, de la aspiración de Colombia a pertenecer a la OCDE, de la firma que el país ha dado a ciertas políticas educativas globales, lideradas por entidades multilaterales. No sobra decir que, hasta ahora, esta estrategia a) ha desbaratado iniciativas de procesos formativos sólidos; b) ha introducido la pragmática del "sálvese quien pueda"; c) ha eliminado la enseñanza a cambio de un aprestamiento para las pruebas; y d) ha incurrido en gastos exorbitantes para obtener resultados similares, año tras año, década tras década; cabe preguntarse cuánto costó la "asesoría" para diseñar los DBA y quiénes fueron los beneficiarios.

"Los colegios también pueden proponer otros aprendizajes, teniendo en cuenta las características del medio", añade el video; es decir: los DBA no riñen con la autonomía de quien quiera agregar algo, pero a condición de que no objete absolutamente nada del modelo, sino que se disponga solamente a sumar. Paradójicamente, las evaluaciones masivas y las investigaciones de factores asociados a la calidad (que paga el Estado, en gran medida, por disposiciones legales) han dicho varias veces que la ayuda de los padres no siempre es beneficiosa. Recordemos que, en los estratos bajos, el nivel edu-

cativo de los padres puede ser inferior al que los estudiantes están cursando. Además, a veces estudiaron hace mucho tiempo y el trabajo que desempeñan poco tiene que ver con ello. Un informe de Fedesarrollo, por ejemplo, sostiene que es contraproducente que los padres intenten ayudar a sus hijos a hacer las tareas. Estos estudios, insistimos, son pagados por el Estado. Pues bien, el mismo Estado, ahora paga este esfuerzo que dice todo lo contrario: “El colegio no es el único responsable del desarrollo de los DBA en los estudiantes. Por eso, yo padre, madre o cuidador implemento en casa algunas estrategias para fortalecer sus aprendizajes”.

Este detrimento patrimonial promueve a los padres al nivel de los maestros. Por supuesto, los padres tienen lugar, pero también los maestros, y ese lugar no es idéntico. Sin embargo, esta nueva medida hace de los padres maestros que incluso implementan en casa estrategias para fortalecer el aprendizaje. Asunto que antes estaba en la escuela. Si Colombia no llega a ser “la más educada en 2025”, como dice en la página web del MEN que informa sobre los DBA, ya sabemos que la culpa también será de los padres, pues no implementaron en casa las estrategias pedagógicas que, gracias a esta nueva medida, ahora estarían en capacidad —¿en obligación?— de llevar a cabo. Si cualquiera puede realizar la labor educativa gracias a que al MEN se le ocurre sacar una nueva medida, pues entonces ser maestro es muy fácil. En el video, por ejemplo, se recomienda a los padres: a) Hablar constantemente con los docentes para comprometerse con el aprendizaje de los jóvenes. b) Acompañar a los hijos en las tareas escolares. c) Proporcionarles espacios de estudio. d) Visitar la biblioteca y leer en familia.

La primera recomendación, como hemos dicho, redistribuye responsabilidades educativas; la segunda, es la que desaconseja el mismo MEN en otros documentos (en otros contratos); la tercera, es una verdad de Perogrullo que, sin embargo, no tiene en cuenta las condiciones vitales de la inmensa mayoría de las familias colombianas; y la cuarta,

reduce a consejo algo que tiene que ver con el capital cultural que las familias pueden tener en función de que estamos en una sociedad estratificada: leer en familia: ¿qué?, ¿hay libros en todas las casas?, ¿no dizque los colombianos leen —según el DANE— en promedio menos de dos libros al año?

La puerilización de la educación, de la que hace gala la medida que comentamos, la podemos comprobar en el contenido específico de tales medidas. Se trata de unos mínimos, de unos ínfimos, indignos de la formación escolar. Pero eso amerita otro comentario.

LOS DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INICIAL Y POSGRADUAL DE PROFESORES EN LENGUAJE. ALGUNAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS¹⁵

Sandra Patricia Quitián B.¹⁶

En el año 2015, el presidente de Colombia, en compañía de la Ministra de Educación, presentó ante los medios de comunicación “los Derechos Básicos de Aprendizaje en matemáticas y lenguaje”, referenciándolos como una herramienta que fortalecerá y enriquecerá la práctica en el aula y unirá a docentes y padres de familia en pro de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes¹⁷ y por ende la calidad educativa.

15 Intervención realizada en el Coloquio: *Mirada crítica a los proyectos: Acuerdo del MEN que reglamenta las licenciaturas en Colombia y “Derechos Básicos de Aprendizaje”*, U. Distrital FJC, julio 21 de 2015.

16 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

17 Recuperado de: <http://compartirpalabramaestra.org/noticias/derechos-basicos-de-aprendizaje-para-padres-y-estudiantes>

Este pronunciamiento ha desatado diferentes reacciones entre la comunidad académica pero particularmente en los escenarios de formación de profesores, bien sea de nivel inicial o posgradual, en tanto tales Derechos Básicos de Aprendizaje representan de distinto modo un retroceso sobre perspectivas teóricas y pedagógicas que se consideraban superadas; de ello dan cuenta los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias, las Orientaciones Curriculares para la Excelencia Académica y la Formación Integral, entre otros documentos de política pública donde el lenguaje más allá de hacer parte de un campo disciplinar específico, es reconocido como un campo fundamental en la estructuración de los sujetos, a nivel subjetivo y social.

Esta presentación tiene como propósito aportar a la discusión académica que adelanta nuestra facultad en el marco de la revisión y análisis sobre las políticas públicas de educación en Colombia. Para ello compartiré algunas reflexiones de carácter pedagógico respecto a las implicaciones que tienen los DBA en los procesos de formación de maestros de lenguaje desde el escenario universitario.

Para dar alcance a este propósito desarrollaré esta ponencia en dos momentos: 1. Algunas tensiones a propósito de los DBA de lenguaje, 2. Retos en la formación de docentes.

1. Perspectiva prescriptiva, conductista y tradicional de lenguaje y de la lengua presente en los DBA de lenguaje

El MEN afirma que “Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC)”. Esta afirmación no resulta del todo cierta. Tanto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) como en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) se asume el lenguaje desde una perspectiva social y cultural

en oposición al enfoque prescriptivo y conductista desde el cual se orienta la formulación de los DBA.

Los DBA se alejan del reconocimiento del lenguaje como facultad de naturaleza social, propia de los seres humanos, que se expresa a través de diversos sistemas semióticos de mediación, entre los cuales se destaca la lengua. De modo que, a través de las prácticas discursivas situadas en contextos sociales y culturales específicos, se realizan las actividades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de las cuales se lleva a cabo la función esencial de la significación, ampliamente documentados por Baena en la década de 1990. Consecuente con esta concepción amplia sobre el lenguaje, que comprende, por una parte, el lenguaje verbal y, por otra, el lenguaje no verbal, dimensiones no reconocidas en los DBA, se ubican los demás sistemas simbólicos creados para conformar sentidos y para comunicarlos; es el caso de la música, la pintura, la escultura, entre otras opciones. Resulta preocupante el carácter fonético y gramaticalista propuesto particularmente para la etapa de alfabetización inicial, negando con ello que cuando el niño ingresa a la escuela ya es de por sí un sujeto del lenguaje.

2. Ausencia de una perspectiva pedagógica

La formulación de los DBA se orienta desde una concepción tradicional de la pedagogía, ya que se le otorga gran importancia a contenidos predeterminados sin tener en cuenta la condición de sujeto de aprendizaje del estudiante, como tampoco el saber pedagógico y disciplinar del profesor para determinar la pertinencia del contenido en función de los procesos de formación. En este sentido, los DBA proponen al maestro colombiano la estructuración de planes y programas de enseñanza estandarizados donde las condiciones de diversidad social y cultural que necesitan reconocerse en los procesos de formación en la escuela, se dejan de lado para volver la mirada sobre el diseño e implementación tal vez de

guías e instrumentos que de manera efectiva garanticen la instrumentación de cierto conocimiento amparado en las disciplinas y referenciado perversamente bajo el lema de “Derechos Básicos de Aprendizaje”.

Se niega la posibilidad de la flexibilidad curricular otorgada en la Ley General de Educación, pues desde este reconocimiento es claro que el maestro cuenta con las capacidades suficientes para adecuar un programa acorde con las necesidades e intereses de formación de los niños y los jóvenes insertos en escenarios sociales y culturales particulares.

Desde el punto de vista pedagógico hace falta en los derechos básicos de aprendizaje en lenguaje promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a un estudiante que construye su conocimiento; a un docente que enseña con sentido para sí mismo y para sus estudiantes; a un aula donde niñas, niños y jóvenes comprenden lo que se les enseña y son capaces de transferirlo a distintos contextos; a unos educandos creativos y activos; a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construye conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos.

3. La oralidad, la lectura y la escritura no son reconocidos como procesos discursivos

En los DBA la oralidad como modalidad discursiva que implica los procesos de hablar y escuchar se invisibiliza. Aunque en los DBA se retoman algunos aspectos de producción y comprensión relacionados con los EBC, estos se rezagan en una perspectiva meramente lingüística de la lengua. Leer y escribir resultan siendo acciones que se instalan en el plano de lo gramaticalmente correcto y en prácticas no situadas en contextos auténticos. Leer y escribir son considerados instrumentos para distintos fines.

Es necesario que el dominio progresivo y formal de la lengua materna y el uso de la oralidad, de la lectura y la escritura, por parte de los hablantes, incorpore de manera complementaria tanto el conocimiento de sus componentes formales (morfológico, fonológico y sintáctico), como de éstos en función del componente semántico que circula de acuerdo con las condiciones específicas de su realización (componente pragmático) en una relación indisoluble en la actividad discursiva. Este conocimiento de la lengua permitirá establecer “en qué condiciones y bajo cuáles reglas los enunciados están bien formados (...) las condiciones para que los enunciados sean interpretables (tanto en lo relativo al significado como a la referencia) (...) y las condiciones bajo las cuales las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas” (van Dijk, 1983, pp. 80-81).

4. El trabajo por proyectos no es posible desde la atomización del conocimiento propuesta en los DBA

El trabajo por proyectos contemplado en la Ley General de Educación como una estrategia que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en los intereses de los estudiantes y de la escuela para alcanzar una experiencia educativa de mejor calidad, resulta ajena al tipo de formulaciones realizadas en los DBA. El MEN advierte que debe tenerse en cuenta que los DBA son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados en los planes de área y de aula; sin embargo, esto no es posible si no se reconoce a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje como sujetos de conocimiento que construyen precisamente en escenarios de intercambio e interacción.

5. ¿Los DBA marcan rutas de aprendizaje?

Para el MEN la importancia de los DBA radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los Estándares Básicos de Competencias propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, no hay relación entre la formulación de los EBC, y el enfoque de los DBA. Los estándares básicos por competencias proponen rutas progresivas de aprendizaje desde tres campos fundamentales de la formación en lenguaje: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, tienden a favorecer un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje. En este sentido, no hay correspondencia, ya que los DBA desde enunciados básicamente temáticos desconocen el aprendizaje de la lengua como actividad de construcción en y desde el uso a partir fundamentalmente de las experiencias de orden social y cultural que posee el sujeto que aprende y cuyo valor se potencia en situaciones de interacción con otros y en contextos diversos.

Retos en la formación de docentes

Considerar la educación como un proceso de construcción humana y política es uno de los llamados centrales en el proceso de formación del educador. La diversidad cultural, plurilingüe, que declara no solo la constitución sino también la Ley General de Educación queda desconocida a la hora de pretender la instalación de currículos homogéneos cuyo interés y propósito no se instala en el sujeto sino en contenidos de carácter instrumental. La Ley General de Educación (Ley 115) reconoce la autonomía del maestro, su conocimiento y capacidad para construir currículo pero estos principios parecen ausentes cuando se proponen los DBA como herramientas para el mejoramiento de los aprendizajes en lengua.

La Ley General de Educación plantea en el artículo 109 como finalidades de la formación de educadores las siguientes:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Si esto es así, a partir de los DBA, ¿qué tipo de profesor se requiere formar? ¿De qué manera resistir y afectar políticas públicas en el campo del lenguaje y la formación como los DBA?

Para realizar una aproximación a estas preguntas, propongo acudir a los "Referentes curriculares para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad", desarrollados por la Comunidad Alternativa (2012), a la cual pertenecen varios profesores de la Facultad de Educación. Estos referentes, producto del ejercicio investigativo de docentes comprometidos con el lenguaje y la formación de maestros, plantean "atender a la exigencia de formación de profesores", desde las teorías curriculares en las que en el currículo convergen: conocimiento, sujeto y aprendizaje, básicamente; y para ello proponen como campos necesarios en esta formación los siguientes:

1. **Formación epistemológica en lenguaje y comunicación.**
En este campo ubicamos un componente relacionado con las ciencias del lenguaje, considerando: el lenguaje (perspectiva filosófica, cognitiva y socio-cultural), las lenguas (como sistemas, como factor de identidad y de cultura) y

otros sistemas de comunicación (en una perspectiva semiótica, cultural, ética y estética).

2. **Formación pedagógica en el campo del lenguaje.** Ubicamos en este campo aspectos relacionados con el contexto de la educación (factores filosóficos, históricos, ético-políticos, organizacionales, administrativos y situacionales); políticas para la formación de profesores en el área de lenguaje (lineamientos curriculares, programas y propuestas, planes de educación, sistemas de evaluación del docente y de los estudiantes, etc.); la profesión del profesor y el saber didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.
3. **Formación en didáctica del lenguaje y de las lenguas.** En este campo ubicamos la formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (procesos de formación, de evaluación, enfoques metodológicos, etc.).

De ahí que sea necesario preguntarnos por el tipo de profesor que se requiere:

1. Un sujeto crítico y conocedor de la política pública y en condiciones de modificarla.
2. Un profesor que se reconozca como sujeto ético y político.
3. Un profesor que reconozca en la diversidad y la interculturalidad principios en el procesos de la formación.
4. Posicionar la condición transversal e interdisciplinar del lenguaje en los procesos de formación.
5. Un profesor que reconozca en la autonomía institucional que otorga la Ley General de Educación una posibilidad para construir currículo.

A manera de cierre

Seguramente el proceso que adelante la comunidad académica y educativa sea lento; sin embargo, ¿qué acciones concretas podemos adelantar nosotros los formadores en estos tiempos de incertidumbre? Aprovechar circunstancias como las de los DBA, que atentan contra el sentido de la educación, y del educador y sus educandos en sí mismos, implica hacer de la política educativa y sus implicaciones pedagógicas y sociales un escenario para la crítica propositiva; se trata de dispositivos que activan en nuestros profesores en formación o en educación continuada, como es el caso de quienes se vinculan a programas de especialización y de maestría, un alto sentido crítico y de compromiso con su labor docente, sin renunciar a la apuesta de trabajar juntos desde los grupos de investigación, desde los colectivos docentes y las redes para construir el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, L.A. (1989). Estructura, funcionamiento y función. En: *Revista Lenguaje* No. 17, Universidad del Valle, Colombia.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Halliday, M. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lengua Castellana*. Lineamientos Curriculares. Bogotá, Colombia.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencia. Lenguaje y Matemáticas*. Bogotá, Colombia.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.

DERECHO INALIENABLE A LA COMUNICACIÓN

Olga Yolanda Rojas Torres¹⁸

Introducción

En 2015 el Ministerio de Educación de Colombia –MEN– publica los “Derechos Básicos de Aprendizaje” –DBA–. Con ocasión de esto, quiero insistir en la importancia de orientar la enseñanza de la lengua materna hacia una idea amplia de la comunicación humana. Es decir, rebasar las metodologías de aprendizaje mecánico en busca de la construcción y comprensión de los efectos de sentido; porque la escuela está para dar a los estudiantes herramientas para la vida. Con este propósito, contamos con un marco clave: los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– en los que las necesidades, sueños y potencial de las comunidades aparecen explicitados.

En el documento de los “Derechos Básicos de Aprendizaje” el MEN propone a los docentes seguir la pauta y agregar nuevos DBA. ¿Cómo participar del proceso de construcción de unos DBA, en tanto contenidos curriculares, pertinentes para nuestras instituciones escolares –IE–? Antes de lanzarnos a

18 Universidad Nacional de Colombia.

hacer sugerencias que amplíen los DBA quiero resaltar dos aspectos: la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura privilegiada en ellos, y el papel que debemos reconocer al PEI como rector de las planeaciones escolares. El propósito es reflexionar sobre la enseñanza de la lengua española en Colombia, así como el de sugerir rutas para proponer DBA convenientes para cada IE.

¿Qué son los DBA?

El documento “Derechos Básicos de Aprendizaje” publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia bajo la dirección de la ministra Gina Parody presenta un “conjunto de saberes y habilidades fundamentales que los estudiantes han de aprender en cada uno de los grados de educación escolar, de primero a once, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas” (MEN, 2015: 2). Dentro de los propósitos de los DBA está mejorar la calidad de la educación. Así, con el proyecto “e” se identifica la “Ruta hacia la excelencia educativa”. También se declara que se guarda coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia –EBC–. Además, busca orientar las prácticas escolares, así como plantear fundamentos para construir rutas de aprendizaje año a año, y finalmente, articularse con los PEI.

El diseño de este documento evoca a una cartilla escolar; tal vez con la intención de facilitar su memorización. Así vemos que su comprensión es rápida gracias a que se trata de una lista enumerada, escrita con estructuras sintácticas simples y a que cada numeral está ilustrado. El documento presenta, curso a curso, tanto los “Derechos Básicos de Aprendizaje” para lenguaje como los sugeridos para matemáticas.

Modelos de enseñanza de la lecto-escritura

El documento con los DBA se orienta hacia un enfoque conductista de la lecto-escritura, incluso en los grados superiores, a pesar de que allí se alude a temas de retórica y textolinguística. Otros modelos de enseñanza-aprendizaje de la lengua como el constructivista, pragmático o semiótico no hacen parte de la propuesta.

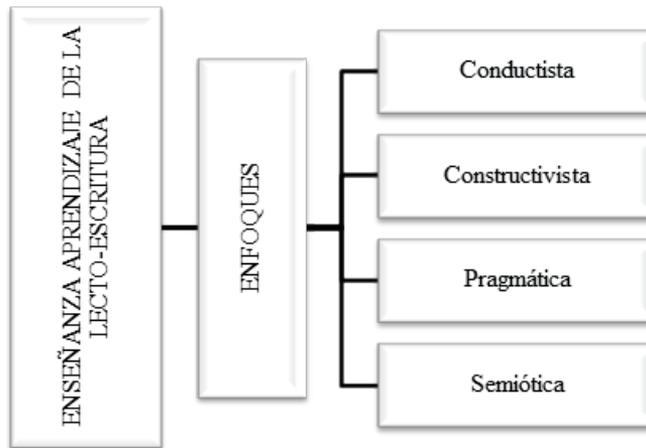


Ilustración 1: Enfoques para la lecto-escritura

Sin duda ha sido largo y persistente el esfuerzo que en Colombia se ha hecho, desde los pregrados y las maestrías, y en talleres de formación continua de los docentes, para reconocer la pertinencia de los enfoques constructivistas, pragmáticos y semiótico en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Enfoque conductista

El documento de los DBA propone del numeral 1 al 7, del grado 1º, la identificación, reconocimiento y combinación de letras, y el deletreo como forma de lectura. También se propone adiestrar en el uso de la hoja en una orientación

izquierda a derecha. Se espera que a través de ejercicios mecánicos los niños aprendan la lectura fluida en voz alta. Esta perspectiva permanece en los distintos grados de la educación primaria. Después, en los grados 6° a 11°, aparecen temas de la retórica (las figuras literarias) y se introducen algunas categorías de textolingüística, pero aisladas de los contextos y las situaciones auténticas de comunicación.

En las primeras páginas de los DBA, en el capítulo sobre el lenguaje, llaman la atención los contenidos propuestos (vocales, sílabas...) y la secuencia paso a paso. Allí subyacen pedagogías mecanicistas al suponer que el significado de una palabra se hallará en la suma de las letras que la componen. Cuando enseñamos el alfabeto con un orden secuencial, y vamos juntando vocales y consonantes, y repitiéndolas hasta llegar a escribir estamos formando un pensamiento mecánico. Se parte de elementos constitutivos del significante, aplazando, así, el significado. Cuando llega el momento de la palabra completa seguimos la ruta alfabética "A-alfil", "B-barco"; luego, a estas palabras les agregamos una ilustración. Llamamos mecánico a este modelo de enseñanza-aprendizaje por la tremenda distancia que se marca entre significado y significante, y por el altísimo valor que se asigna a la correcta escritura de cada grafía: letra, sílaba, morfema. Además, en este enfoque, cuando se llega al momento del significado se insiste en que hay una forma escrita para cada forma visual. Así queda propuesto que el significado es fijo, estable y único.

Esto le interesa a una modalidad conductista porque en el fondo le estamos indicando a los estudiantes unos principios de "norma" que podríamos sintetizar de este modo: "lo correcto es escribir así, y llamar así a las cosas". Esto es conductista porque proponemos una verdad fija, una insistencia por el comportamiento "ajustado a la norma" y "correcto". Este enfoque en un aula de comunicación resulta una herramienta para espantar al diálogo, para temer al error, para reprimir la creatividad, para entrar en una lógica según la

cual “el saber lo tienen otros”. Así, se pierde el planteamiento de los Lineamientos Curriculares y de las teorías de los actos de habla, que explican que con los “signos” representamos la realidad.

Enfoque constructivista

En el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1989) se insiste en un tema fundamental: el aprendizaje primero y central del “nombre propio” como unidad de sentido analizable. Esta apuesta constructivista de la enseñanza tiene el valor de orientar la reflexión sobre el sujeto: el “yo”. La pregunta imprescindible para los estudiantes es ¿quién soy? A partir de allí, la maestra tiene la posibilidad de enseñar la red intertextual, familiar y cultural en la que participa el niño a través del modo como lo designan. De hecho, con el nombre suyo, el de sus tocayos y sus familiares cuenta el niño con una riqueza morfológica suficiente para entrar en la lengua escrita y sus particularidades.

También desde una perspectiva constructivista, Teberosky, en Ferreiro y Gómez (1991), señala algunas características clave del aprendizaje de la lecto-escritura en un aula de clase con compañeros de la misma edad. Como se puede inferir las aclaraciones que hace Teberosky, se refieren directamente al enfoque constructivista. En primera instancia señala la inconveniencia de enseñar como proceso lecto-escritor la asociación entre sonido y grafía; esto es inconveniente porque desprecia la capacidad del niño para aprender conceptos. Además, insiste esta alumna de Piaget en la importancia de algunas actividades del aprendizaje autónomo: la activación del conocimiento previo, la producción de hipótesis, el error, y la realimentación o feedback. De lo que se trata es de reconocer que el niño quiere saber, por eso pone todo su empeño en ello y se apoya en sus saberes previos: sus asociaciones. El niño se lanza a producir posibilidades en relación con el sentido de lo que dice el texto. También inventa la manera

como se escribe su idea, así como las imágenes, garabatos o grafías que dicen lo que él está pensando. El niño se arriesga, pone a prueba sus presuposiciones, y así, lee o escribe. Lo que procede a este esfuerzo infantil es el diálogo generoso con un maestro que pone de sí para entender cómo va ese proceso intelectual, acompañándolo en dirección al conocimiento convencional. En este modelo se incita a los estudiantes a construir su propio conocimiento de la lengua a partir de producir conjeturas, siendo ellas una actividad cognitiva fundamental para la creatividad y la ciencia.

Un ejemplo de este proceso de comprensión de la gramática es el de Vivi, una niña que explicaba a su maestra: “yo me llamo Vivi con “ve pequeña” porque soy pequeña, pero cuando yo sea grande me voy a llamar Bibi con “be grande””. La niña se hace a la idea de que la escritura es motivada, que hay una relación estrecha entre grafía y objeto referido, como lo explica Chacón (2013). Por eso, ella presume que su nombre crecerá con ella. Constatación de su hipótesis – pensaría la niña– es que hay letras que van por tamaños: pequeñas o grandes.

El maestro irá enseñando el concepto de “arbitrariedad” en la relación significado/significante. Este acompañamiento dialógico entre maestro y estudiante(s) es lo que llamamos retroalimentación. En el proceso que lleva al comentario de retroalimentación no se castiga el error, ni se proponen como norma secuencias de conceptos ordenados enciclopédicamente. Lo que es pertinente como herramienta para la vida es partir de la observación de los hechos, de la experimentación, siempre con el propósito de llegar al conocimiento nuevo o al conocimiento avalado.

Enfoque pragmático

Otro enfoque es el pragmático, liderado por la profesora Josette Jolibert (1988); este se apoya en un principio funda-

mental: leer y escribir son formas de la comunicación. Así, el esquema de comunicación básico (emisor-mensaje-receptor), y sus versiones más elaboradas mediarán. Entonces, la enseñanza-aprendizaje ha de comenzar con la reflexión sobre ¿qué quiero decir?, ¿a quién?, y por tanto, ¿cómo lo digo para tener éxito en la comunicación? Allí, en esas preguntas que aparecen como dinamizadoras de la propuesta de Jolibert está condensado el modelo comunicativo pragmático: un “yo” que tiene una intención comunicativa; un “tú” que juega un papel social y al que nos dirigimos siguiendo unas reglas de interacción, y una estrategia comunicativa que matizará al enunciado que producimos para que sea efectivo y pertinente.

Es por esto que cuando Jolibert (1988) propone enseñar la escritura pasando por tipos de texto –tipos de escritos sociales– como la carta, el afiche, y otros, se pregunta ¿por qué enviar el mensaje por carta?, ¿por qué no por teléfono?, ¿qué se espera como efecto de sentido de un texto escrito frente a uno oral?, etc. En este modelo, el diálogo también resulta fundamental. Cada decisión sobre la escritura será objeto de conversación. Esa conversación, la puesta en claro de las opciones sobre el tipo textual, el destinatario o el emisor, etc., es la clave para la producción de sentido. Cuando se pregunta, por ejemplo, ¿a quién escribiremos la carta?, en el fondo se pregunta no solo a qué persona, sino también a qué rol social de esa persona. Por ejemplo, si la carta es a la mamá, es importante poner en claro que aunque la mamá tiene varios roles sociales (ciudadana, trabajadora, vecina, etc.), le escribiremos “mami” o “mamita”, por su rol familiar. Es decir, no la llamaremos por nombre completo como lo harían en la votación electoral, ni con el título profesional, ni le diremos “vecina”... Además, la tutearemos; a menos que, por cultura, en su región de origen, los niños no deban tutear a los padres. Discusiones como esta ayudan a los niños a entender cómo funciona el lenguaje, su complejidad y sus reglas de uso. Estos son los saberes fun-

damentales para hacer comprensibles, pertinentes y exitosos nuestros mensajes.

En la escritura de la carta, incluso los niños pueden jugar con ideogramas tomando como base el esquema visual de la carta sobre el papel para ubicar dónde corresponde al destinatario, el mensaje y el emisor, por ejemplo. Así, unos dibujos de los participantes de este acto comunicativo serían perfectos porque ayudarían a visualizar. Luego, palabras o un acercamiento grafemático a ellas sería suficientes en el mensaje. En estos casos, la maestra interviene el texto del estudiante agregando la escritura convencional, es decir, palabras y oraciones que el niño le dicta. Entonces, el niño se las lleva, las observa, y sin duda más adelante buscará en su memoria o en su archivo físico el apoyo para reconstruir, según vaya comprendiendo la escritura formal.

Es decir, la escritura no se entiende como un juego con los elementos del alfabeto, sino como una apuesta de producción de sentido en la que la construcción de la estrategia comunicativa involucra cada una de las decisiones: el tipo textual, ¿cuál y por qué?, el destinatario, ¿quién y por qué?, el emisor ¿quiénes, resaltando qué rol social, y por qué?, la temática de conversación, ¿cuál, en qué aspectos, y por qué?, la opción argumentativa, retórica y léxica, ¿cuál y por qué? La escritura, por tanto, es una apuesta para que la intención del emisor sea exitosa.

Enfoque semiótico

Un último modelo, el semiótico, para la lecto-escritura considera el aprendizaje del sentido por encima de la apropiación del código formal de la lengua. Se trata de comprender que "el signo" es representacional. Así, lo que dicen los niños, lo que les dicen a ellos no es "verdad", sino una "representación social", una "convención". Es importante, entonces, que los niños aprendan a preguntar por aspectos de lo que les ex-

plican. Así, si quieren hacerse su propia imagen, su propia "representación" deberán explorar el signo vía preguntas, ejemplos, variación de contextos, cambios en el punto de vista, experimentación, etc.

En semiótica, conviene enseñar que todo comunica porque para los seres humanos producir o encontrar sentido es una tarea natural, permanente. Entonces, el lenguaje no son exclusivamente las palabras. El mundo se representa en signos verbales, visuales, gestuales, musicales, arquitectónicos, de la moda, de la gastronomía, del cine, de la televisión, de la radio; la naturaleza misma se hace signo cuando queremos buscar en ella un camino, un alimento, una medicina.

Por tanto, llamaremos escritura o producción de sentido a los dibujos que revelen perspectivas personales o colectivas. Llamaremos escritura o producción de sentido a las obras de teatro que nos ayudan a entender lo que vivimos. También, si se hace una maqueta de la casa, o de un lugar y lo acompañamos de reflexiones sobre el valor o los valores que allí encontramos, también tendremos un texto escrito, con sentido. Igualmente, si visitamos calles con historia, casas míticas, lugares emblemáticos, en busca de las representaciones e intentando ubicar esas representaciones en la malla de valores y modos de comprender nuestro mundo, estamos leyendo.

En resumen, si buscamos formar lectores analíticos, es decir, niños, niñas y jóvenes que entiendan los procesos de producción de sentido, y puedan, más allá del alfabeto, entrar en la circulación del pensamiento, se requerirá de metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que rebasen al conductismo. Habría que considerar entonces unos DBA más acordes con los enfoques constructivista, pragmático y semiótico.

Los DBA y los PEI

El currículo único no puede ser el norte en Colombia. Una nación de regiones, multiétnica, plurilingüe, y multicultural necesita unos faros heterogéneos, globales y locales. O sea, si queremos una nación en la que se promueva la consolidación de las diversas culturas será necesario fortalecer los PEI. También es importante reconocer que estamos en una coyuntura de paz y de búsqueda de herramientas para la convivencia. De hecho, el Ministerio propone la Cátedra de la Paz pensada como un esfuerzo transversal. Es esta una invitación a incorporar principios y habilidades para la resolución dialogada de los problemas. Si queremos pasar de la confrontación a la comunicación comprensiva y reflexiva, produzcamos currículos que lo posibiliten.

Sin duda, en todas las instituciones educativas contamos ya con un PEI. Los documentos, resultado de discusiones inter-estamentarias, se han ido puliendo. También hemos ido entendiendo que un PEI es un documento vivo, cambiante, un documento que muestra las fluctuaciones de los intereses sociales con arreglo a las contingencias y a la lucidez de los sueños colectivos. Muchos PEI se orientan hacia la convivencia, otros a las ciencias, la tecnología, la comunicación, o la cultura.

Así, en cada región, para cada IE elegiremos enseñar aquello que responda a las situaciones y necesidades de los educandos y de su comunidad. En este panorama, la enseñanza de la lengua debe considerar aquello que es pertinente. Recordemos también que cuando hacemos reuniones escolares para evaluar o rediseñar el PEI, el área de lengua, llamada también lengua castellana, comunicación, humanidades o español parece tener una tarea central y así se corrobora en los lineamientos curriculares: el estudio de la lengua debe servir de eje para la integración de los discursos académicos.

Entonces es necesario animar las discusiones en el seno de las comunidades en torno al papel del lenguaje en la cohesión del PEI y en la perspectiva social de la escuela:

Tabla 1. Proceso de construcción colectiva de la versión 1

| Construcción colaborativa desde los DBA | | Construcción colaborativa desde el PEI | |
|---|---|--|---|
| Versión 1 | Análisis de los EBC | Versión 1 | Consulta de problemas comunicativos por grado o comunidad |
| | Revisión y análisis de currículos | | Análisis del PEI |
| | Definición de conocimiento clave por ciclos | | Análisis de: EBC y DBA |
| | Mesas de discusión | | Mesas de discusión |

En este documento del Ministerio de Educación Nacional (2015) nos proponen seguir un proceso de construcción de nuevos DBA. El primer paso es la construcción de la versión 1; en este paso se hace el análisis de los Estándares Básicos de Competencia –EBC– y los currículos; se definen conocimientos clave por grado y se programan mesas de discusión (MEN, 2015: 6). No obstante, el orden sería otro. Si queremos pensar en los derechos de aprendizaje de nuestros estudiantes es necesario consultar los problemas comunicativos que enfrentan los chicos en la escuela y en la comunidad; revisar el PEI y hacer los ajustes requeridos; analizar los documentos de EBC y los DBA en busca de contrastes o convergencias; luego ir a mesas de discusión con la comunidad educativa.

Es decir, en este proceso de construcción de los DBA, el gobierno está saltándose la vinculación de los contenidos curriculares con los PEI. Si bien los PEI son rediseñables, mientras estén vigentes, ellos son rectores de la experiencia escolar; así lo ordena la ley. De hecho, partir de la revisión de los

Estándares Básicos y los currículos para avanzar en las propuestas para la “e”, “ruta por la excelencia”, es desconectar las competencias comunicativas y los contenidos disciplinares de las necesidades y realidades locales presentados en el PEI. El compromiso es, como lo indica la Ley 115, en su TÍTULO I, “prestar un Servicio Público de Educación que cumpla una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”.

Para terminar propongo un Derecho Básico de Aprendizaje que se enmarque en una educación para la paz. Sugiero enseñar que cuando yo tomo el turno de comunicación y produzco un enunciado asumo la responsabilidad de proponer un contrato de habla (Charaudeau, 2003). Eso hace que el “tú”, el destinatario, de la conversación se sienta obligado a entrar en las reglas y comportamientos propios de ese contrato. Pero, más revelador aún sería reconocer que cuando yo tengo el turno de la conversación puedo reorientar el contrato que el “tú” me propuso antes.

Así, por ejemplo, si un hombre propone a una mujer que él tiene un estatus superior a través de señalarle que su lugar es la cocina y no en las discusiones sobre economía, tendríamos un contrato en el que una autoridad recuerda a un subordinado los límites de sus funciones. Pero, entonces –y es ahí donde el maestro se apoya en los enfoques socio-constructivistas– el tú de la conversación, ella, tiene múltiples opciones de respuesta, puede aceptar el contrato, sonreír y restringir sus temas de conversación al ámbito indicado; o puede hacerse la sorda, anulando todo efecto; o proponer un contrato en el que ella es la autoridad, manteniéndose así en el esquema autoritario; o puede entrar en el tono de la dulzura y jugarle una broma en términos económicos para señalar que sabe, aunque no quiere confrontaciones; o hacer eco de las palabras de él y presentar una explicación de cómo ellas afectan el vínculo afectivo; etc. El DBA consistiría en aprender a recuperar la autonomía en cada turno al saber interpretar

los discursos, que son unidades mayores en los procesos comunicativos, no palabras aisladas.

En fin, debe ser tarea de todos pensar la comunicación. Las políticas y documentos guía son material de reflexión como lo son los problemas y realidades de nuestros contextos. En todo caso, los recursos de la interacción verbal que son material de nuestras clases de lengua castellana constituyen una riqueza, una entrada a las lógicas de razonamiento individual y al capital cultural que compartimos. Enseñar a comunicarse con mayor conciencia lingüística es entonces el Derecho Básico de Aprendizaje de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Gedisa.
- Chacón, L. (2013). *Docente y estudiante en la construcción del conocimiento gramatical* [tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Jurado, F., y Bustamante, G. (1997). *Los procesos de la lectura, hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Hachette.

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2006). Estándares básicos en competencias. Bogotá: MEN.

_____ (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje para lenguaje y matemáticas. Bogotá: MEN.

POR EL DERECHO DE LOS NIÑOS A LEER Y A DISFRUTAR DE LOS LIBROS Y LA CULTURA

Mario Rey¹⁹

*A Beatriz, quien dedica su vida a la lucha contra la pobreza
y al encuentro de los niños con el libro y la cultura.*

*“No sólo de pan vivirá el hombre,
sino de toda palabra que sale de la boca de Dios.”*
(Mateo 4: 4, Biblia)

Me pregunto si es pertinente hablar y luchar por el derecho a la lectura y el libro, y por el derecho a las distintas formas de la cultura, cuando cerca de 795 millones de personas en el mundo, uno de cada nueve seres humanos, no tienen los alimentos necesarios para llevar una vida saludable, activa y satisfactoria; cuando el 12.9% de la población de los países en desarrollo sufre por el hambre y la desnutrición; cuando el hambre y la alimentación deficiente causan el 45% de las muertes de niños menores de cinco años –3,1 millones de sonrisas infantiles borradas de la faz de la tierra por cada vuelta al sol–; cuando uno de cada seis pequeños de los

19 Universidad Autónoma de la Ciudad de México

países en desarrollo, 100 millones de niños y niñas, tienen un peso inferior al normal; cuando uno de cada cuatro niños padece de retraso en el crecimiento —uno por cada tres en los países en desarrollo—; cuando 66 millones de pequeños asisten a clases con hambre en estas naciones; cuando se desperdician 1.300 millones de toneladas de alimentos al año y con ellas se incrementa la contaminación; cuando la industria armamentista y el presupuesto para la guerra no paran de crecer y romper récords; cuando miles de personas, funcionarios, partidos políticos, organizaciones oficiales y empresas particulares lucran en el mundo entero con el hambre de los niños y los pobres...

Es justo, oportuno y necesario hablar del derecho de los niños y los adultos, a la lectura y al acceso a las distintas prácticas culturales que la humanidad ha ido cultivando y cosechando a lo largo de su existencia. Es claro que el niño, como el resto de los seres humanos, en general, necesita gozar para su realización, "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición", de los "Derechos Humanos", en particular "de una protección especial", los "Derechos del Niño", y disponer "de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad".

Nadie estaría dispuesto a negar a conciencia y en voz alta el pan a los niños o a los hambrientos, ni siquiera los más obstinados y fatuos provocadores de oficio, ni en los hechos ni en la realidad gestual o verbal de sus poses y discursos; en cambio, el derecho a la lectura, el arte y la cultura suele ser olvidado o desconocido, perdiendo de vista la sabia sentencia de la Biblia, "No sólo de pan vivirá el hombre", como si estos exquisitos bienes de la humanidad fueran un producto prescindible, de segunda clase o un lujo, quizás porque se piensa

que está incluido en el derecho a la educación, cuando, en realidad, esta práctica es sólo una parte de la cultura, quizás porque en el fondo se cree y se acepta que el arte y la cultura le corresponden de manera exclusiva y natural a las clases dominantes y las élites.

El derecho al libro y a las distintas formas significantes de la humanidad es olvidado incluso en los mismos “Derechos Humanos” y los “Derechos del Niño”, y por ello urge levantar la voz para que se incluya de manera explícita en los ajustes que se introduzcan a estos principios y derechos para actualizarlos de acuerdo con la evolución de la conciencia ética humanista, tecnológica y cultural.

Es muy evidente la afrenta por la falta de pan, vestido, habitación, educación y salud, pero es igual o más ignominioso que nuestros niños no tengan acceso a los libros, ni a la música, ni a la pintura, ni a la escultura, ni a la fotografía, ni al teatro, ni a los títeres, ni a la danza, ni a la mímica, ni al cine, ni a la arquitectura, ni a los museos, ni a las ferias, ni a los espectáculos, ni al circo, ni a las fiestas, ni a la información, ni a los documentales, ni a los viajes, ni a diversos paisajes y ecosistemas, ni a jardines, ni a zoológicos, ni a otras zonas, ciudades, regiones o países, ni al deporte, ni a otras lenguas, ni a internet, ni a tantas y tantas formas culturales de la humanidad...

No sólo es indignante que los niños, en general, no puedan disfrutar de estas formas de la naturaleza y de la creación y la comunicación humanas, no sólo es indignante que no puedan alimentar y enriquecer con ellas su ser, indigna sobremanera saber que cuanto más pobres o marginales son sus familias, menor es su posibilidad de acceder a las más altas y nobles expresiones del ser humano, salvo casos excepcionales —pensemos, por ejemplo, en Gabriel García Márquez, Albert Camus o el mundo marginal de los grafiteros norteamericanos que engendra un artista como Basquiat—, y que

con ello se mantienen y se alimentan la segregación, la desigualdad social y la deshumanización de manera “natural”.

Los niños que no tienen acceso a una buena educación ni a los libros ni a las distintas prácticas culturales no sólo dejan de disfrutar de ellas y formarse con ellas, son limitados para el ejercicio gozoso de esas prácticas significantes y sufren como condena afrontar su vida personal, laboral y social en condiciones de desigualdad, con menos herramientas intelectuales, emocionales y culturales que los niños de las élites que sí pueden acceder a ellas.

La formación ética, cultural, estética y sentimental de los niños que no tienen acceso a una buena educación ni a los libros ni a las distintas prácticas culturales que la humanidad ha cultivado, se ve reducida a los muy pobres y discutibles valores que transmiten las telenovelas, las películas, las series, los shows, los “big brothers”, los “reality shows”, los reportajes y las noticias de los tradicionales “mass media” y las contemporáneas y masivas “redes” que produce y reproduce inescrupulosamente, sin límite, de manera invasiva y aparentemente imparcial y anodina, el sistema para estimular un consumo insaciable de mercancías y seres humanos sin ningún límite ético, ecológico o social; esclavos autómatas sometidos a la explotación, el trabajo deshumanizado, el dinero, el consumo, el poder, la cirugía estética, la prostitución y la fama.

Por eso deambulamos entre millones y millones de insatisfechos, angustiados e infelices pequeños émulos sonrientes del Señor de los Cielos, Pablo Escobar, los Rodríguez, el Chapo Guzmán, Montesinos, la Reina del Sur o de los modelitos muertos o a punto de morir por anorexia o en los gimnasios o en las mesas de operaciones “estéticas”, dispuestos todos “a vender su alma al diablo” a cualquier precio; millones de potenciales clientes haciendo grandes filas para hacer cualquier cosa que les dé dinero para poder hacer con él otra gran fila para poder comprarse el éxito, los coches, las pieles, las

blusas, las corbatas, los jeans nuevos con rotos, las zapatillas, el celular, los lentes o la encarnación del maniquí de los personajes de moda en un mundo de carcajada todavía más feliz que el anunciado por Huxley.

Aunque la educación, los libros y el acceso a las distintas formas del arte y la cultura, más allá de las odiosas y clasistas divisiones entre “alta” y “baja” cultura, o entre “la cultura”, a secas, y “la cultura popular”, no garantizan necesaria o mecánicamente la felicidad o la mayor bondad o humanismo de los individuos como se puede constatar en casos como el de Hitler, lector, escritor, amante de la música y las artes plásticas y uno de los mayores asesinos y monstruos de la humanidad; sí contribuyen significativamente la mayoría de las veces a una mejor calidad de vida, a una mejor calidad de diversión y empleo del tiempo libre, a una formación integral, a mejores oportunidades y trabajos, a una mejor relación con el trabajo, a mejores condiciones para entender la naturaleza, la sociedad y la relación del individuo con ellas, a una mayor conciencia de su lugar en la sociedad y la naturaleza y a una mayor conciencia de su pequeñez y fugacidad en el universo y el tiempo.

La educación, el arte y la cultura alimentan nuestro espíritu, incluso en condiciones donde falta el pan; nos permiten distraernos y formarnos; conocernos y dialogar con nosotros mismos, con el otro que quisiéramos ser, con el otro que no queremos ser, con los otros, y ser otro u otros; encontrar un sentido de vida que tenga en cuenta la naturaleza, a los seres vivos y a las otras personas; vivir positiva, creativa y placenteramente la bondad y la maldad, el amor, el desamor y el odio, el descanso y el trabajo, el interés y la indiferencia, el desasosiego y la paz, la tolerancia y la intolerancia, la belleza y la fealdad, la vida y la muerte, la justicia y la injusticia, la solidaridad y el egoísmo, la dignidad y la humillación, el respeto y el irrespeto, el equilibrio, la opulencia y la pobreza, la satisfacción y la necesidad, el despotismo, el totalitarismo y la

democracia; viajar a otras regiones, países, épocas y mundos; conocer otras culturas y otras formas de ser y de pensar...

En fin, la educación, el arte y la cultura nos permiten divertirnos y vivir mejor, crecer y enriquecer nuestro ser en búsqueda de equilibrios con la naturaleza, los demás seres vivos y la humanidad. Por eso urge luchar por el derecho del niño a la lectura, al arte y a todas las expresiones culturales, y por eso "urge" que los adultos que los rodeamos, los maestros, los promotores, los funcionarios y los padres de familia tomemos conciencia de que su necesidad es también la nuestra, de que la conquista y satisfacción de ese derecho y esa necesidad son también nuestra responsabilidad, de que sólo reclamando y ejerciendo a plenitud nuestros derechos podemos contribuir a su conquista para los niños, nosotros mismos y la humanidad.

Urge que caigamos en la cuenta de que las ideas, la indiferencia y la falta de acción, el no hacer nada o el hacer lo mínimo excluyen a la mayoría de los niños y de los pobres de los libros, de la buena educación, del arte y de las distintas formas de la cultura-, están presentes en nosotros mismos, padres y maestros, quizás de manera inconsciente, quizás por la costumbre, quizás por la falta de hábitos de lectura y contacto con el arte y las diversas expresiones culturales, quizás por pereza, quizás por cansancio, quizás por miedo, y no sólo a causa de nuestra pobreza y la brutal ineficiencia del Estado.

Sí, sin duda, nuestros países ocupan los últimos lugares en lectura y consumo de bienes culturales, y la mayor responsabilidad por tan desastrosa situación es del Estado, porque no destina el presupuesto necesario a la educación, el arte y la cultura, porque gasta buena parte de su presupuesto en la guerra, porque un porcentaje muy alto del presupuesto y la infraestructura se pierden en la ineficiencia y la corrupción...

Pero, ¡ay, qué pena!, tenemos que reconocer que muchos de nosotros somos profesores y trabajadores del Estado y partici-

pamos activa o pasivamente, consciente o inconscientemente, por indiferencia, cansancio, miedo, pereza, desconocimiento y costumbre, o por un malentendido sobre la manera de luchar contra el Estado, de su ineficiencia y de su corrupción. El Estado somos todos, aunque hayamos permitido que unas minorías lo manejen a su conveniencia.

Asimismo, ¡qué pena!, tenemos que hacernos conscientes de que muchos de nosotros, padres, abuelos, tíos, maestros y promotores, por las mismas causas señaladas antes, no utilizamos suficientemente los saberes y recursos disponibles en nuestro propio ser, en nuestras familias, en nuestros barrios, escuelas, ciudades y países, ¡y muchas veces ni los conocemos! No estimulamos suficientemente y de manera gozosa, sin autoritarismo y sin relación condicionante con las calificaciones, el interés, el gusto y el apetito por la lectura, los libros, el arte y la cultura en nuestros niños. No intentamos suficientemente satisfacer con ellos y nosotros mismos la inmensa necesidad de palabra y comunicación que somos los seres humanos.

Recordemos que “No sólo de pan vivirá el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios” y, sin dejar de luchar porque a nadie le falte el pan, pongámonos a pensar cómo satisfacemos también la necesidad de diálogo de los niños y nosotros con nuestro interior, con la naturaleza, los demás seres vivos y la humanidad a través de la palabra, el libro y la música, el teatro, la danza y la arquitectura, en fin, con las distintas formas culturales que la humanidad ha cultivado y cosechado.

Contémosles a nuestros niños las historias que más nos han gustado, léamoslas con ellos; hablemos con nuestros pequeños de las pinturas y los pintores que más nos han impresionado; escuchemos con ellos la música que más nos conmueve; vayamos con ellos y nuestros familiares al teatro, al cine, a las bibliotecas, a los museos, a los festivales, al

campo, a los zoológicos...; organicemos ferias, festivales y muestras de libros, poesía, cuento, canto, danza, música, gastronomía... En fin, hagamos de nuestro ejercicio magisterial y de nuestro ser padres, abuelos y tíos un carnaval cultural; "hay que pensar que la vida es un carnaval y es más bello vivir cantando", ¡y bailando, y leyendo, y haciendo el mapa de los recursos culturales que tenemos a mano, y buscando cómo utilizarlos y qué hacer con nuestros niños!





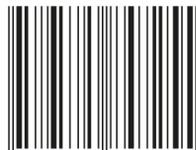
¿Derechos básicos o derechos fundamentales de aprendizaje? Los derechos básicos pueden ser los mínimos: lo mínimo en educación, lo mínimo en salud... Al contrario, los derechos fundamentales son aquellos que son esenciales y dependen de las necesidades de las comunidades. Entonces, no es lo mismo lo fundamental que lo básico. Lo fundamental es determinante para el desarrollo humano. Lo básico connota compensación y no implica necesariamente progreso social: las personas sobreviven con lo básico, pero no se transforman de manera plena. Lo fundamental es cambiante, mientras que lo básico es estático.

Al hablar de derechos básicos se colige que estos existen por contraste con un conjunto de derechos más amplios. Así, la mayoría de la población tiene unos derechos básicos, pero otra porción de la población tiene unos derechos superiores que trascienden lo básico. Aprender a leer y a escribir para saber firmar y comprender avisos, saber marcar con una X en una encuesta o interrogatorio, saber leer y escribir frases cortas en la herramienta digital, puede ser un derecho básico; este derecho es adquirido a través de programas de alfabetización que se acoplan en una visión restringida sobre el acto de leer y escribir: no apuntan hacia una comunidad letrada.



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

ISBN: 978-958-58472-5-5



9 789585 847255