

TRANSVERSALIDAD PROGRESIVA E INTEGRALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Los programas de formación en lectura y escritura académica, así como los cursos de formación básica y media en lenguaje, a menudo evidencian problemas estructurales como la falta de continuidad o la presencia de rupturas en las propuestas curriculares de las instituciones, la discrepancia entre las acciones comunicativas propias del estudiante y las que propone la escuela y la falta de contundencia de los resultados que se obtienen tras el proceso de intervención pedagógica, entre otros. No obstante, actualmente, también pueden identificarse una serie de condiciones favorables que fortalecen el desarrollo de dichos procesos formativos, tales como: proyectos institucionales interesados en el fortalecimiento de estas capacidades, una inquietud generalizada por renovar, actualizar y perfeccionar los métodos de enseñanza y una ostensible preocupación por el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo académico y personal de los seres humanos, fruto de reflexiones pedagógicas y lingüísticas bastante elaboradas. Quienes nos dedicamos a la enseñanza o investigación sobre los procesos de alfabetización tenemos, entonces, la tarea de aprovechar estas condiciones favorables para responder, audaz y contextualizadamente, a los conflictos y desafíos que nos atañen.

El presente escrito aparece como un intento por acometer esa tarea. En concordancia, se propone ofrecer una postura sobre los fundamentos que soportan la reflexión en el campo de la alfabetización, entendiéndola como un proceso educativo, y analizar las consecuencias prácticas de esos fundamentos en las dimensiones curricular y didáctica de los procesos de formación.

Pretextos en el campo de la alfabetización

Aunque no siempre lo hacen de manera explícita, las distintas teorías que circulan sobre lo que compete o no a la formación en lectura y escritura involucran una posición frente a dos aspectos nucleares:

1. Una concepción epistemológica y filosófica sobre la alfabetización

Desarrollar un campo de estudio implica problematizar las representaciones, los saberes y las relaciones que se han establecido al interior de ese campo (Foucault, 1994). En este caso, dicha problematización resultaría necesaria porque ellas constituyen el referente para dar razón del proceso formativo que propone de campo de la alfabetización y permite la reflexión sobre:

- La razón y el propósito de formar personas en ese campo dadas las condiciones culturales y las necesidades sociales de desempeño.
- La relevancia y pertinencia de los presupuestos teóricos que justifican la formación en ese campo.
- Los roles, responsabilidades y realidades de las comunidades académicas que se ocupan de ese campo.
- La selección, organización y distribución de los conceptos específicos involucrados en ese campo de estudio y de las acciones que se van a cualificar en los estudiantes.
- Los aportes específicos que hace la disciplina al desarrollo integral de una persona en los planos colectivo e individual.

Cada uno de estos puntos exige un debate particular, y uno de los intereses de este documento es suscitar ese debate. Pero empecemos por afirmar que la alfabetización es un campo de reflexión y enseñanza intrínsecamente multidisciplinar y estratégico, que no puede tornarse en medio y fin. Esto implica que se enseña para permitir la reflexión, la participación y la acción social, no solo para facilitar la formación disciplinar o el acceso a las lógicas que circulan en la escuela (Vigotsky, 1993). Ahora, si las claves para justificar un desarrollo en esta materia están en las condiciones, necesidades y desafíos de la sociedad, no solo en la búsqueda científica y didáctica, es posible afirmar que uno de los principios más importantes que guían nuestra acción es el interés por incrementar la capacidad crítico-inferencial de los estudiantes, por evitar la simple adaptación a los acelerados cambios contemporáneos.

Bajo esta misma lógica, es visible que nuestro hacer nos distancia de las prácticas empíricas, por cuanto no pretendemos la generación de un conocimiento que sea fruto del control externo de un proceso. La perspectiva en la que nos situamos es, claramente, más

comprehensiva porque pone de presente la vivencia del educador en el proceso formativo y asume retos contemporáneos, como la interculturalidad, apelando a las relaciones contextuales. El proceso de alfabetización es ante todo un proyecto social (Olson, 1998).

Ahora, quienes nos ocupamos de la enseñanza en este campo hemos reconocido que el analfabetismo funcional no es grave, solamente, por la censura social que comporta, sino por los límites éticos, económicos y políticos que impone. Asimismo, que los altos niveles de lectura y escritura no se expresan solamente en los ejercicios de evaluación y validación escolarizados, sino también y, sobretodo, en la acción social y en la vinculación cultural. Por tanto, hemos hecho nuestro el compromiso de liberar el aprendizaje de la lectura y la escritura de la apariencia formal que lo ha rodeado en las aulas (Lerner, 2001) y resaltar su importancia como requisito para la interacción social y la efectiva participación política. Nuestra comunidad académica ha pretendido solventar barreras y disolver prejuicios (Carlino, 2005) para acercar al estudiante a los relatos que la humanidad ha construido, es en esta tarea en donde ubicamos nuestra responsabilidad.

Para cumplir con esa responsabilidad, hemos renovado nuestro concepto de lectura, liberándolo de la búsqueda del significado del autor, para ir tras el acopio de diversas interpretaciones (Geertz, 1988); y hemos desechado la idea de la escritura como don, para entenderla como una capacidad que se puede enseñar, desarrollar y perfeccionar (Scardamalia y Bereiter, 1985). Por tanto, partimos de que la alfabetización tiene un carácter continuo que supera los años de escolarización y se extiende a lo largo de la vida. Parece claro que no se alfabetiza, principal y exclusivamente, para forjar mejores estudiantes, para acceder a los desarrollos de una disciplina, sino para posibilitar una participación social efectiva. La alfabetización es un campo de reflexión encaminado a aportar herramientas para el desarrollo de los intereses propios y colectivos, no solo pretende mejorar habilidades.

De manera pues que el reto no se reduce a consolidar el manejo de herramientas lingüísticas, más bien busca que los estudiantes superen la dificultad de acceder a la interpretación y reconstrucción de los signos que han creado las culturas, la dificultad de

acceder a la vida política, económica y a la participación social. En consecuencia, parece necesario allegar los conocimientos que ha generado este campo a los objetivos sociales que tienen los estudiantes; así como, acopiar y poner las herramientas que hemos desarrollado, en torno a la lectura y la escritura, a disposición de los diferentes agentes educativos y espacios de formación.

En síntesis, dado que la alfabetización surge en la intersección de diversos campos como la lingüística, la metodología de la investigación, la epistemología, la filología, la gramática y la filosofía, no puede ser autorreflexiva. Es decir, los objetivos de quienes trabajamos en esta área no pueden ubicarse en un desarrollo solipsista. Nuestro principal aporte radica en la conformación de dispositivos pedagógicos que comporten una propuesta de formación transversal e integradora.

2. Una lectura de los contextos socioculturales y antropológicos de formación

Tras las propuestas investigativas y formativas que se generan en un determinado campo de estudio, titila una forma de concebir tanto el sujeto al que se pretende formar como el entorno en el que se produce esa formación (Fullat, 2000). Por tanto, es preciso explicitar esa concepción y comprender abiertamente ese sujeto recurriendo a las condiciones socioculturales que lo rodean, a saber, la procedencia, el estrato social, la situación familiar y personal y la edad, entre otros; asimismo, explorar ese entorno, reconociendo el carácter y la proyección de las instituciones en las que se desarrollará la acción pedagógica.

Dicha comprensión contribuye a facilitar el establecimiento de relaciones entre factores como:

- Las condiciones culturales de formación y las necesidades sociales de desempeño (nacionales y regionales) en este campo (León y Calderón, 2003).
- Los requisitos y referentes externos (por ejemplo los gubernamentales) que condicionan los alcances de las estrategias y políticas internas de formación.
- El rol, el sentido y la utilidad del campo de estudio en el marco del proyecto institucional en el que se desarrolla.

- Los conocimientos, intereses y la relación que tienen los estudiantes con la formación lectora y escritora.

Huelga decir que el carácter de la reflexión sociocultural y antropológica hace que el llamado sobre las preguntas y los puntos de reflexión tenga más valor que la formulación de posiciones generales. No obstante, aunque la discusión sobre estos puntos debe realizarse en contextos de formación específicos, resulta pertinente mencionar algunos aspectos.

El desarrollo de estos puntos de reflexión nos llevaría a reconocer, por ejemplo, que en Colombia la cultura ha sido casi excluida de los medios de información con más rating; que en este país no hay emisiones culturales, a excepción de las caricaturas sobre nuestro folclore. Aquí, los reportes culturales parecen extraídos de una enciclopedia anquilosada en la que lo importante de un autor es su fecha de nacimiento, la fecha de su deceso y los títulos de las obras publicadas, no sus aportes, dudas y contradicciones -sus ideas-. En nuestro medio, la alfabetización es algo más que urgente. Sin embargo y como ya se decía, la caracterización de nuestro empobrecido panorama cultural le compete más a los equipos de docentes, sin duda, ellos podrán ser más precisos. En este escrito basta con afirmar que una caracterización minuciosa de nuestra relación actual con las letras, seguramente, nos llevaría a cuestionar la idea de que en una “buena” lectura y escritura siempre es necesario cumplir con el parecer de otro y dejar de ser lo que se es.

También es importante que no perdamos de vista grandes implicaciones de dichos puntos, como la necesidad de centralizar la formación docente en las discusiones sobre el desarrollo del proceso lector y escritor. Es apremiante la necesidad de una formación integral y estructurada -no una capacitación- que le permita a los docentes de todas las áreas manejar categorías para resolver autónomamente qué debe enseñar, cómo aprender de su práctica y cuáles son las consecuencias de leer y escribir (Imbernon, 2000). En la etapa que vive actualmente el proyecto alfabetizador, sería lícito poner más esfuerzos en la preparación de los docentes que en la de los estudiantes. Si los docentes no sentimos la escritura como una oportunidad feliz para compartir nuestras ideas y la lectura como una oportunidad para

dialogar con los otros, si no hay entusiasmo y búsqueda constante de la experiencia personal en estos dos campos, se pierde la posibilidad de asumir el rol de mediadores que ayudan a encontrar significados y brindan confianza para el error (Carlino, 2005).

Para no extender más la caracterización de este aspecto, digamos que: si involucramos en la reflexión sobre la lectura y la escritura los horizontes que dan origen a nuestras opiniones y al sentido que le otorgamos a nuestra labor, será visible que la tarea de los alfabetizadores no se reduce a facilitar el dominio de herramientas comunicativas, buscar una ruta autónoma o consolidar un método eficaz. Los fines de nuestra labor, entonces, están encaminados a la penetración efectiva del proyecto alfabetizador en los diferentes espacios formativos, a la generación de políticas institucionales que propicien esa penetración y al planteamiento de un currículo que, en todos sus componentes, asuma la formación en lenguaje como un medio para garantizar la reflexión autónoma, motivar la acción y permitir el acceso.

La estructura curricular, los planes de formación y las secuencias didácticas

El análisis de los aspectos mencionados, exige relacionar, de una manera más funcional, las representaciones teóricas y metodológicas involucradas en el proceso formativo; de manera que podamos avanzar en la construcción de una propuesta capaz de atender los retos contemporáneos de la alfabetización. Para tal efecto, es preciso relacionar las categorías que organizan las actividades del docente: estructura curricular, plan de formación y secuencia didáctica.

Es preciso mencionar que cada una de estas categorías explicita las formas de organización, de relación, de ejecución y de regulación de las acciones pedagógicas y didácticas en las instituciones educativas. De la misma forma, establece una relación de interdependencia estructural y funcional con las otras, tanto en la construcción como en la función que desempeñan en el contexto formativo.

La estructura curricular puede definirse como “un conjunto de criterios orientadores para la acción educativa que, asumiendo los factores contextuales, propone valores, prioridades,

formas de organización procesual del conocimiento y del trabajo, objetivos para los programas, roles de los actores involucrados (docentes, estudiantes, padres, instituciones) y genera un sistema de logros para alcanzar” (León y Calderón, 2003). La construcción de ese conjunto de criterios es un proceso integrador que actualiza los fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos y socioculturales de los actores educativos, en función de un proceso de formación y de desarrollo personal que surge del reconocimiento de las necesidades de formación.

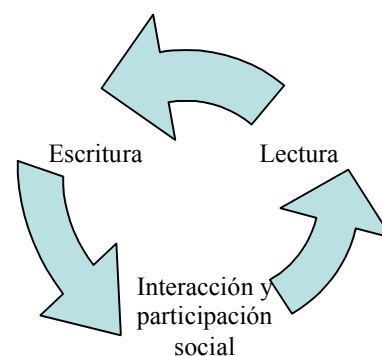
En este caso y si asumimos los fundamentos antes planteados, convendrá que este conjunto de criterios reconozca que el acercamiento a los conflictos contemporáneos impone la imbricación de los distintos tipos de saberes y áreas de conocimiento. Es decir, impone la *transversalidad progresiva*, entendida como la extensión gradual de la enseñanza de un campo a todas las prácticas educativas institucionalizadas.

Hay que decir que para llevar a buen puerto dicha transversalidad, los criterios curriculares también deberán promover y consolidar una propuesta educativa interdisciplinar que atienda los intereses del estudiante. Ni siquiera durante la adquisición del alfabeto es necesario el desarrollo puramente lingüístico, aunque durante los primeros grados sea necesaria la motivación e información de los intereses del estudiante. El necesario trabajo interdisciplinario exige la conformación de equipos de docentes que formulen, desarrollen y evalúen planes de formación en torno a tópicos o problemas, provenientes del contexto sociocultural y pertinentes para cada ciclo de formación, y consoliden políticas institucionales para afianzar su propia capacidad comunicativa (Carlino, 2005)¹.

Así mismo, convendrá reconocer que la formación en lectura y escritura tiene un carácter continuo, que no se agota con los años de escolarización, y debe impartirse de forma integral. Este criterio de *integralidad* parte de que la lectura y la escritura son elementos de una misma capacidad (Flower, 1996), por tanto, no pueden desligarse los propósitos, métodos, recursos e instrumentos evaluativos que intervienen en su enseñanza; parte de

¹ El aumento de las referencias a los diferentes hechos y temas que se podrían relacionar con el tema de lectura y escritura aumentan las posibles inferencias (Scardamalia y Bereiter, 1985; Cassany, 1993) .

que, efectivamente, son procesos de desarrollo paritario y en constante interdependencia. Leemos y escribimos para “hacer cosas” y, generalmente, esas cosas están vinculadas con el desarrollo personal y colectivo. En síntesis, una enseñanza integral de la lectura y escritura es aquella en la que lectura, escritura e interacción y participación social son elementos de un solo proceso formativo.



Estos criterios orientadores permitirían proponer que:

- Los valores presentes en un currículo orientado a la alfabetización se centren en la construcción de posición y en el fortalecimiento de la participación social.
- Se priorice en el proceso formativo la validación de las interpretaciones y de las construcciones textuales, juzgándolas por el trabajo que han implicado, por sus relaciones trans e intertextuales y su relación con una lectura de la historia y no porque los demás estén de acuerdo con ellas (Geertz, 1988). Es válido agregar que la centralización de la transtextualidad y la intertextualidad en la alfabetización es el camino más eficiente, sino el único, para formar lectores críticos que “puedan interpretar los hechos y deconstruir las interpretaciones oficiales para elaborar y visibilizar las suyas propias” (Ricoeur, 2003).
- Se organice el currículo pensando en la progresión del proceso de lectura y escritura, no en la progresión temática. Si entendemos la teoría gramatical como una herramienta y no como un objetivo de enseñanza (Gomes, 1998); la escritura como una búsqueda de la conciencia sobre el sentido de la palabra en contexto, como un medio para la consecución de objetivos en comunidades alfabetizadas (Lerner, 2001; Ong, 1987; Cassany, 1997); y la lectura como una forma de acceder a la simbolización propia de la cultura, no como un rastreo del propósito del autor o de la idea principal (Geertz, 1988; Ricoeur, 2003), podremos configurar propuestas de alfabetización articuladas por el acceso de los estudiantes a los hechos sociales². En esto radica lo progresivo de la transversalidad propuesta.

² La experiencia en los programas de lectura y escritura de diferentes universidades estadounidenses evidencia un progresivo interés en los problemas argumentativos y de contenido de los textos de los estudiantes, más que en los problemas sintácticos y morfológicos. Mientras que una primera mirada a las propuestas

- Se organicen comunidades interpretativas entre los docentes y directivos que permitan conocer las diferentes dificultades que se advierten en las asignaturas, las exigencias que se están haciendo y las expectativas que se persiguen. Estas comunidades también deben forjarse entre los estudiantes, de manera que permitan visibilizar las causas del posicionamiento de unos y las dificultades de otros, así como generar conciencia de sí mismos, por qué se adscriben a lo que se adscriben y aceptan lo que ya aceptaban en sus procesos interpretativos y de construcción textual.

- Se establezca una evaluación formativa, que involucre la correvisión y la autorrevisión (Carlino, 2005), con objetivos claros para toda la comunidad, progresivos y contextualizados para cada nivel. De otra manera, el estudiante siempre va a tener un desempeño menor al que estamos requiriendo y la evaluación no va a fortalecer el proceso, sino que va a irrumpir asumiendo protagonismo (Johnston, 1989).

El plan de formación se ocupa de formular los conceptos, saberes, procesos y propósitos que un equipo de docentes considera válidos para desarrollar el proceso formativo en un nivel determinado (León y Calderón, 2003). De manera que sin un planteamiento curricular transversal e integrado, estos planes de formación siempre resultarán superficiales e ineficaces. Es decir, si en los colegios el plan de formación en alfabetización es formulado por los docentes de lenguaje y en la universidad estos planes recaen en unidades académicas aisladas, los problemas estructurales que señalamos en la introducción serán progresivos y latentes.

Además, sin una coherencia con los fundamentos antes expuestos y con los criterios orientadores del currículo, es difícil lograr que el plan se valore y ejecute institucionalmente. Los principios de transversalidad progresiva e integralidad ponen de presente la necesidad de:

- Situar la reflexión sobre el lenguaje en contextos de actuación social extraescolar que exijan el concurso de las diferentes áreas de conocimiento.

- Hacer uso de la tecnología (en laboratorios de informática, idiomas o química) para conformar una interpretación válida o un escrito coherente.
- Concienciar al estudiante de los recursos y el tiempo necesarios para desarrollar un planteamiento. Es decir, dejar de medir el tiempo en unidades temáticas, para medirlo en procesos de desarrollo de acciones del estudiante. De la misma forma, invitarlo a plantear objetivos interdisciplinarios y esquemas de trabajo colectivo en el desarrollo de sus proyectos.
- Diseñar un diagnóstico que permita identificar el punto de partida en la formación de los estudiantes y el nivel esperado en cada ciclo de formación.
- Construir indicadores evaluativos complejos que subsuman diferentes propósitos de las áreas y de la institución en su conjunto y, en consonancia, buscar desempeños del mismo carácter. Desde esta mirada, la correvisión y la autoevaluación no se limitan al estudiante, sino que piden el concurso de los docentes para ofrecer una valoración sobre un trabajo y el reconocimiento de los altibajos de su propia gestión como baremo para juzgar los resultados obtenidos por los estudiantes.

La secuencia didáctica presenta una propuesta de acción en el aula que expresa los fundamentos del proceso, los criterios curriculares y evidencia un proceso de selección, organización y secuenciación del conocimiento (León y Calderón, 2003). Por tanto, demanda la búsqueda de métodos que se adapten a dichas concepciones y requerimientos. A este respecto, formas de trabajo como los proyectos de aula ofrecen posibilidades efectivas para la integración, participación y creación de los diferentes actores del proceso formativo y pueden convertirse en un espacio para la realización de intereses frente a un campo de conocimiento o un espacio de prácticas escolares.

Sin embargo, los proyectos no son la única alternativa; el trabajo por ejes problémicos, por ejemplo, constituye otra opción. Lo central es que la propuesta de acción elegida permita tres prácticas básicas. En primer lugar, comprender las actividades que se desarrollan durante los procesos de formación en lectura y escritura (argumentar, refutar, tomar posición, comprender, indagar e interpretar) no solo como habilidades y saberes autotéticos, sino como referentes para la construcción de iniciativas para la participación.

Si la propuesta elegida cumple con este requisito no nos permitirá, por ejemplo, desvincular el aprovechamiento científico y social de un texto de su “buena lectura”. Por tanto, permitirá no solo “*escribir a través del currículo*”, sino deconstruir y reconstruir un problema a través de textos, describiéndolo desde diferentes perspectivas disciplinares; lo que incrementa la perspectiva contextual y el sentido de los trabajos para los estudiantes. Tampoco permitirá generar situaciones de lectura y escritura “cuasirreales”, cuando la comprensión lectora y la comunicación de esa comprensión se ponen en juego todo el tiempo en la vida real.

En segundo lugar, centralizar la proposición e interpretación de categorías y conceptos en el proceso formativo, antes que la formación en la opinión (Bachelard, 1995). Dado que los conceptos “remiten a un problema, a otros conceptos y tienen una historia (tradicción teórica) y un devenir” (Gadamer, 1984), el trabajo con estas herramientas de análisis devela ideologías, propicia la visibilización de prejuicios y nutre o transforma las representaciones. Específicamente en el campo de la lectura, el trabajo con conceptos y categorías anula, o por lo menos cuestiona, la idea de la “lectura literal” y permite diferenciar intenciones de lectura.

En tercer lugar, desarrollar procesos tutoriales o de asesorías personalizadas en el curso de los espacios de encuentro programados por la institución (clases, bloques, etc.). El encuentro personal exige disposiciones temporales y curriculares que se acercan a la educación personalizada y son difíciles de implementar en la práctica. Lo más viable sería diseñar secuencias que involucren ejercicios de lectura y escritura individuales que puedan ser retroalimentados por diferentes docentes y estudiantes en diferentes etapas.

En síntesis, la vinculación de los principios de *transversalidad progresiva e integralidad* a la concepción y formulación de los componentes del proceso formativo aparece como un mecanismo eficaz para responder a los problemas estructurales y potenciar las condiciones favorables que presentan los programas de alfabetización en la actualidad. Desde luego,

subsisten muchos interrogantes que el espacio no permite resolver, pero el tema queda sobre la mesa. Solo queda esperar que el intento “perdure y arda”.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, Paula. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. (2005). “Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar”. Exposición invitada en el Panel sobre “Análisis del discurso científico”. *X Congreso Nacional de Lingüística: A 400 años de la publicación de El Quijote*, Salta, 4-8 de julio de 2005, Universidad Católica de Salta.

Cassany, Daniel. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Flower, Linda y otro. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.

Foucault, Michel. Ciencias humanas. México, editorial Siglo XXI, 1994.

Fullat, Octavi. (2000). Paideia. Filosofías de la educación. Madrid: visor.

Gadamer, H. (1984). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En: verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Geertz, Clifford. (1998). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de la cultura. Barcelona: Gedisa.

Gomes de Morais, Artur. (1998). Escribir como se debe. En: más allá de la alfabetización. Barcelona: Aula S. XXI Santillana.

Imbernon, F. y VV. AA. (2000). La educación en el S. XXI. Los retos del futuro inmediato. Madrid: visor.

Jonhston, Peter. Evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo. Madrid: Paidós S. A., 1989.

León, Olga y Calderón, Dora. (2003). Un punto de referencia para el trabajo curricular y didáctico. Pasto: Secretaría de educación.

Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE, Colección espacios para la lectura.

Olson, David. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

ONG, Walter. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2003). *La explicación y la comprensión*. En: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl. (1985). *Desarrollo dialéctico en el proceso de la escritura*. Cambridge: University Press.

Vigotsky, Lev. (1993). "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.