

MEMORIAS **V**

del Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

El impacto de la lectura y
escritura en el desarrollo
del pensamiento



Organizan



Quito, 24, 25 y 26 de junio de 2009
Universidad Andina Simón Bolívar

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Área de Educación
Programa "Escuelas Lectoras" - Proyecto CECM

MEMORIAS **V**

del

Congreso Internacional de

Lectura y escritura

El impacto de la lectura y
escritura en el desarrollo
del pensamiento

Quito, 24, 25 y 26 de junio de 2009

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente

EL IMPACTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Autores

Mercedes Carriazo

Soledad Mena

Édison Paredes

Hugo Salgado

Manuel Bello

Director del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros

Raquel Villaseca

Coordinadora Regional

Mario Cifuentes Arias

Coordinador Nacional - Ecuador

Eurídice Salguero

Edición

Andrea Gómez

Diseño y diagramación

FR Ediciones

Impresión

ISBN: 978-9978-19-380-8

Quito, noviembre de 2009

Escuelas Lectoras - Área de Educación

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Toledo N22-80

Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085

Fax: (593 2) 322 8426

Quito-Ecuador

Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec

www.uasb.edu.ec

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de la Oficina Regional de Desarrollo Sostenible, Oficina para América Latina y el Caribe, de las Agencias de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, bajo los términos del Acuerdo de Cooperación No. EDG-A-00-02-00036-00. Las opiniones expresadas aquí corresponden a sus autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.

PRESENTACIÓN

El Programa *Escuelas Lectoras* de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en el marco del Proyecto Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM), organizó el V Congreso Internacional de Lectura y Escritura “*El impacto de la lectura y escritura en el desarrollo del pensamiento*”, que tuvo lugar los días 24, 25 y 26 de junio de 2009, en la sede de la Universidad.

El programa de capacitación *Escuelas Lectoras* tiene como propósito que los docentes asuman la lectura y la escritura como dos herramientas fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, y que los y las estudiantes accedan a la cultura escrita para lograr mejores oportunidades, así como para construir una sociedad equitativa y una mejor calidad de vida.

Escuelas Lectoras fundamenta su intervención dentro del paradigma de la *comunicación como constructora de significados*. Esto supone redefinir la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y la escritura como un proceso de expresión del pensamiento mediante la palabra escrita. Esta redefinición del significado de leer y escribir impacta en el desempeño docente, mejorando su relación pedagógica e innovando su didáctica.

El objetivo principal del Programa es proporcionar a los y las docentes herramientas teóricas, habilidades y estrategias didácticas, acompañadas de un paquete de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, además de un seguimiento permanente en el aula, en sus dos modalidades de capacitación: presencial y virtual.

El propósito del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura “*El impacto de la lectura y escritura en el desarrollo del pensamiento*” fue propiciar en toda la comunidad relacionada con la educación y con la enseñanza y promoción de la lectura y escritura, la reflexión sobre el impacto de estas competencias socioculturales en el desarrollo del pensamiento.

Alrededor de doscientos cincuenta docentes, directivos e investigadores de la educación de todo el país participaron de las experiencias y aprendizajes desarrollados en el marco del Proyecto CECM. De esta manera pudieron reflexionar en torno a la lectura y escritura como instrumentos de reestructuración de la conciencia, en tanto transforman no solo la actividad intelectual de la persona sino su comportamiento, su comprensión del mundo y de sí misma.

Por lo tanto, enseñar a leer y escribir no es realizar solamente actos mecánicos de codificación y decodificación de signos, sino que implica el desarrollo de todas las habilidades mentales y su interrelación para lograr la comprensión del complejo mundo que nos rodea y de nuestro propio ser interno. Es enseñar a razonar dentro de los más elevados procesos mentales, que incluyen diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas.

La programación del Congreso se inició con la presentación de Programa Escuelas Lectoras por parte de Soledad Mena, socióloga ecuatoriana, maestra de educación básica y formadora de docentes, consultora pedagógica en diversas instituciones nacionales e internacionales, egresada de las maestrías de Gerencia Educativa y de Desarrollo del Pensamiento. Actualmente es la coordinadora pedagógica del proyecto CECM en Ecuador. En los últimos años, su trabajo se ha centrado en buscar una metodología de la enseñanza de la lengua que compense las inequidades sociales y culturales que viven niños y niñas de sectores marginales y rurales del Ecuador. Cree que la enseñanza significativa de la lectura y de la escritura puede ser la clave para una escuela de calidad.

Las conferencias magistrales estuvieron a cargo de:

- Hugo Salgado (Argentina). Actualmente se desempeña como profesor de Lengua y Didáctica de la Lengua en la Escuela Normal “Juan Bautista Alberdi” y es asesor del área en varios colegios de Argentina. Autor de libros de texto y de ensayos didácticos editados en México, Uruguay y Argentina, así como de artículos publicados en revistas internacionales especializadas. Ha publicado en Magisterio *De la oralidad a la escritura* y *Cómo enseñamos a leer y escribir*. Últimamente ha realizado diversos trabajos de investigación sobre la relación entre la enseñanza de la lectura y la escritura y el desarrollo del pensamiento, tema de la conferencia presentada en este Congreso.
- Mercedes Carriazo (Colombia). Licenciada en Educación, con especialización en Lingüística y Literatura. Posgrado en Desarrollo del Pensamiento y Educación. Posgrado en Enseñanza de la Literatura. Doctorado en Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación e Innovación Educativa. Su trabajo se ha centrado en la enseñanza y aprendizaje significativo de la lengua materna. Ha diseñado un currículo para la enseñanza de la lengua castellana desde preescolar hasta el último año de bachillerato, sobre dos ejes fundamentales: la construcción de significados y la comunicación, y dos ejes subsidiarios: la literatura como fuente de hábitos y disfrute espiritual y como objeto de estudio, y los conocimientos lingüísticos como fundamento para comprender el porqué del uso en la comunicación oral y escrita. La conferencia de la

Dra. Carriazo versó acerca de la relación entre el lenguaje y el desarrollo del pensamiento.

- Édison Paredes (Ecuador). Master en Filosofía, catedrático del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar y de las facultades de Psicología y Ciencias Humanas de la Universidad Católica de Quito. Especialista en lógica matemática, epistemología de la ciencia y en educación popular y sindical. Ha realizado varias investigaciones, consultorías y ponencias relacionadas con la epistemología, formación sindical y educación para el nivel de bachillerato. El tema de su conferencia fue la relación entre la lectura y el desarrollo del pensamiento desde una perspectiva filosófica crítica.

Asimismo, se realizó un ciclo de talleres sobre los siguientes temas:

- El impacto de la lectura y escritura en el desarrollo del pensamiento.
- El desarrollo de las funciones cognitivas mediante la lectura y la escritura.
- La propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras y el desarrollo del pensamiento.
- La enseñanza de la lectura y escritura y el desarrollo de la metacognición.
- La propuesta pedagógica de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento.
- La enseñanza del código alfabético y el desarrollo del pensamiento.

A continuación se presentan las ponencias de los investigadores nacionales y extranjeros convocados por el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Escuelas Lectoras

Programa de capacitación para educación básica: **lectura y escritura**

Soledad Mena



La Universidad Andina Simón Bolívar, a través de su Área de Educación, ejecuta el programa de capacitación para educación básica “Escuelas Lectoras” con el objetivo de fortalecer en los docentes su liderazgo innovador, a fin de optimizar la enseñanza de la lectura y de las habilidades escritoras de los estudiantes de educación básica del país. El programa Escuelas Lectoras reconoce que la lectura y la escritura constituyen dos herramientas indispensables para el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos y los pueblos y, por tanto, también para el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía.

Este programa se inició en el año 2002 en el marco del proyecto regional “Centro de Excelencia para la capacitación de Maestros” (CECM), financiado por USAID, con el objetivo de reducir los altos índices de analfabetismo, deserción y bajo rendimiento escolar existentes en el nivel de la educación básica en los países de la Región Andina.

En el Ecuador, la Universidad Andina Simón Bolívar asume el programa y lo integra a su misión de mejorar la calidad de la educación básica, perfeccionando las competencias profesionales de los docentes de los primeros años de escuelas urbano-marginales y rurales del país en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El programa se ejecuta en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad Andina Simón Bolívar, y ha sido avalado y reconocido oficialmente por dicho ministerio mediante el Acuerdo Ministerial N° 3289.

Dentro de un contexto de seriedad académica y de compromiso por el mejoramiento de la educación ecuatoriana, la Universidad Andina Simón Bolívar, a través del Programa Escuelas Lectoras, incorporó a lo largo de siete años a más de 2000 docentes de centros educativos fiscales urbanos y rurales en un proceso de formación y reflexión para fortalecer su desempeño como mediadores exitosos de los procesos de aprendizaje, a fin de innovar y mejorar las estrategias metodológicas de enseñanza de la lectura y escritura que aplicaban en el aula.

De esta manera, la Universidad Andina validó tanto la propuesta teórico-metodológica como el sistema de capacitación en múltiples contextos educativos urbanos, rurales y bilingües. Hoy se presenta una propuesta de capacitación docente en pedagogía de la lectura y escritura consistente, coherente y pertinente a la realidad ecuatoriana, fundamentada en investigaciones pedagógicas validadas y reconocidas, lo cual garantiza su seriedad y la factibilidad de su aplicación.

PROPUESTA TEÓRICO - METODOLÓGICA DEL PROGRAMA ESCUELAS LECTORAS

El Programa Escuelas Lectoras fundamentó su propuesta de intervención en un diagnóstico de la situación de la enseñanza de la lectura y escritura en el país. Este concluyó en la necesidad de diseñar una propuesta teórico-metodológica con estrategias y actividades que apunten, por sobre todo, a hacer significativo este aprendizaje.

La propuesta de Escuelas Lectoras para la enseñanza de la lectura y escritura comenzó con la redefinición de estos dos conceptos, en donde la lectura deja de ser la sonorización de los signos alfabéticos y la escritura una actividad caligráfica, para concebirlas como prácticas culturales; es decir, como actividades realizadas por grupos humanos con propósitos determinados y en contextos específicos. Por lo tanto, la nueva definición de lectura y escritura trasciende los tradicionales objetivos escolares que las conciben como habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos, o para tener buenas notas. Así, el programa las define como actividades intelectuales y culturales de alto nivel, que deben ser enseñadas desde su práctica social y en las que la comprensión y la producción de sentido son los objetivos primordiales.

La propuesta metodológica diseñada por el programa diferenció cuatro contenidos u objetos de conocimiento que deben ser enseñados intencionalmente por los docentes y aprendidos

voluntariamente por los estudiantes. Estos cuatro objetos de enseñanza son:

- a. **El sistema de escritura:** La normatividad del sistema de escritura del castellano, que incluye las correspondencias grafofónicas, es decir el código escrito, la ortografía (las reglas gráficas), la sintaxis y la gramática.
- b. **La actividad de lectura:** Las formas de leer del lector, las operaciones y las habilidades cognitivas, sociales, culturales y lingüísticas del acto de leer. El saber leer.
- c. **La actividad de producción escrita:** Las formas de escribir del escritor, las operaciones y las habilidades cognitivas, sociales, culturales y lingüísticas del acto de producir escritos. El saber escribir.
- d. **Las actitudes y valores de la cultura escrita:** Los niños y las niñas no solo deben aprender a leer y a escribir, sino a gustar y a ser usuarios cotidianos de la lectura y de la escritura. Deben apropiarse de las prácticas de la cultura escrita: saber usar libros, periódicos, bibliotecas, conocer la literatura infantil, los documentos científicos, etc.

Si bien estos cuatro contenidos se complementan entre sí porque son interdependientes unos de otros, tienen propósitos distintos y ameritan procesos didácticos diferentes.

A continuación expondré, en breves rasgos, la manera como Escuelas Lectoras enfrenta cada uno de estos contenidos.

El primer contenido para enseñar y aprender: *el sistema de la lengua o la enseñanza del código*

El sistema de funcionamiento de la lengua. Esto se refiere al conocimiento de la normativa de la lengua. Es decir, la gramática y sus contenidos, como la correspondencia fonema-grafema, la sintaxis, la ortografía, etc.

Para elegir la metodología pertinente para enseñar la gramática de la lengua española, que la sabemos importante, nos hicimos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el objetivo primordial que queremos conseguir?
- ¿Cuál es la función básica de la gramática cuando uno escribe?
- ¿Qué relación hay entre gramática, lectura y escritura?

Concluimos que lo que queremos es que los estudiantes lleguen a ser usuarios competentes de la lengua y no estudiosos teóricos. Por lo tanto, la gramática se desarrolla a partir del uso de la lengua, de la producción, de la comprensión de textos y de la necesidad de estructurar el pensamiento. La reflexión significativa y consciente sobre la lengua será la que potencie las capacidades expresivas de los estudiantes.

Entonces, una de las grandes certezas a las que arribó la propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras es que hay que diferenciar la enseñanza del sistema de funcionamiento de la lengua, de la enseñanza de la lectura y escritura. Además,

que hay que supeditar la enseñanza de la normativa de la lengua a la exigencia de la comprensión, producción y comunicación de significados.

Esta diferenciación es crucial en los primeros años, cuando se enseña el código alfabético. Entendimos que enseñar el código no es lo mismo que enseñar a leer o a escribir. Una maestra que enseña "m+a=ma", está enseñando el código, no está enseñando ni a escribir, ni a leer.

Ahora bien, existen muchos métodos para enseñar el código alfabético. Durante muchas décadas, los docentes de los primeros años nos hemos debatido en la búsqueda del mejor método, presuponiendo que existe "EL MÉTODO" que puede salvarnos de todas las dificultades. Son los contextos, las realidades, las que dictan cuál es el recorrido más apropiado. Insisto en que la estrategia de hacerse preguntas ayuda a tomar la mejor elección. En este caso: ¿Qué clase de aprendizaje buscamos? ¿Cuál es el objeto que ha de ser aprendido? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Es pertinente al contexto cultural?

En un contexto cultural no lector ni escritor, fue necesario encontrar una propuesta de enseñanza formal del código alfabético que explicitara su importancia y favoreciera su aprendizaje. Es decir, encontrar un recorrido para enseñar el código que invite a reflexionar sobre la lengua. Los métodos silábico y fonético utilizados por casi todas las escuelas públicas son métodos fundamentalmente asociacionistas que no invitan a reflexionar sobre el significado de las palabras u oraciones que se leen o se escriben.

Los docentes que usan este tipo de métodos piensan que primero los estudiantes deben ser diestros en “oralizar” las sílabas y que la comprensión llega después. El usar este tipo de métodos en contextos no lectores tiene el riesgo de sellar con el “sin sentido” a la lectura y a la escritura y es lo que ocurre generalmente en las escuelas.

El profesor Hugo Salgado, pedagogo argentino que nos acompaña en este quinto congreso, concibió una propuesta para enseñar el código alfabético desde la fonología. Su propuesta invita a los estudiantes, luego de un proceso bastante rico en reflexión y análisis semántico, léxico, sintáctico y fonológico de palabras y oraciones, a descubrir cómo las letras son herramientas que permiten comunicarse con otros.

El recorrido planteado por Salgado y puesto en marcha por el Programa Escuelas Lectoras, se distancia de los métodos de alfabetización conocidos hasta el momento, pues en vez de implementar estrategias didácticas para enseñar a leer, se comienza el proceso enseñando a escribir.

La propuesta de Salgado de ir de la “oralidad a la escritura”, inicia con la reflexión sobre la articulación oral para desarrollar la conciencia fonológica. El desarrollo de la conciencia fonológica permite a los estudiantes identificar, reconocer y manipular los fonemas que conforman las palabras del idioma castellano.

Una vez que los identifican, reconocen y juegan con los fonemas, se les pide que busquen y propongan hipótesis para graficarlos. Luego, guiados por una mediación atinada y pertinente, llegan a descubrir el código alfabético convencional.

Los niños y niñas descubren la mecánica de funcionamiento de la lengua en cuanto a la correspondencia fonema-grafema, de forma rápida y con gusto, en un promedio de tres meses. Enseguida empiezan a aplicar el código en sus producciones escritas. Los estudiantes comprenden, entonces, que las grafías convencionales corresponden a la representación escrita de los fonemas, y que es necesario adoptar esa convención para que los “otros” comprendan las ideas y pensamientos que cada persona desea transmitir. Pero también entienden que es un desarrollo de importancia secundaria en la gran tarea de escribir.

Reconocen que primero deben tener la idea o el pensamiento. Que además necesitan querer comunicar esos pensamientos. Y, por último, necesitan utilizar las letras para concretar los mensajes y comunicarse efectivamente. Este reconocimiento hace que los estudiantes se conviertan rápidamente en escritores autónomos. La elección de la propuesta de la “oralidad a la escritura” garantizó un acercamiento a la escritura con sentido. Esto marcó la diferencia.

El segundo contenido para enseñar y para aprender: *la producción de textos escritos*

La nueva propuesta de producción de textos plantea un acercamiento distinto a lo que habitualmente hace la escuela tradicional, que es trabajar con base en copias y dictados, con la idea de que mediante la práctica de esas actividades se aprende a escribir bien. En este caso, escribir bien es sinónimo de tener buena letra y reprodu-

cir fielmente aquello que el docente escribe en la pizarra o dicta. En definitiva, para la escuela tradicional, la escritura es una actividad caligráfica.

En cambio, para Escuelas Lectoras, gracias a los aportes de la lingüística, la sociolingüística y del análisis de las acciones y actitudes que realiza un escritor experto, la escritura se define como un acto cognitivo y metacognitivo múltiple, para lo cual es necesario tener ideas, ganas de socializarlas, conocer al destinatario, conocer las palabras, el tipo de texto, su estructura, y conocer un código. La primera parte de esta definición es la parte más compleja del proceso escritor pues entraña:

- Un saber social e interpersonal, referido a las relaciones de los interlocutores.
- Un saber conceptual, referido a los conceptos del texto.
- Un saber lingüístico, referido al conocimiento de formas lingüísticas y del tipo de texto.

Por lo tanto, conocer la mecánica de la escritura, es decir, el código alfabético, no significa que una persona sepa escribir.

Escribir, como todos sabemos, no es una actividad espontánea ni natural como el hablar y escuchar. Requiere de un aprendizaje intencionado y sistemático, que garantice a los estudiantes el dominio de todas las exigencias propias de esta competencia comunicativa.

Ahora bien, al no ser natural el aprendizaje de la escritura, es necesario crear la necesidad de escribir. Así, Escuelas Lectoras propone que el docente inicie la enseñanza creando situaciones reales o simuladas para que a los estudiantes el escribir les interese, motive y desafíe. Todas las ac-

tividades de escritura que se proponen en el aula de clase deben tener una finalidad sentida por los estudiantes. Es cuando ellos se involucran afectivamente en la tarea de escribir, que comienza a tener sentido la enseñanza detallada de todos los subprocesos implicados en el manejo eficiente de esta competencia.

El Programa Escuelas Lectoras optó por el enfoque procesual, combinado con la teoría del género textual y la teoría funcional del lenguaje, que es de donde partimos. Este enfoque ecléctico propone la producción y comprensión de distintos tipos de textos.

Cuando hablo de enfoque procesual me estoy refiriendo a una serie de etapas o momentos en el proceso de producción de un texto escrito, que son: planificación, textualización, revisión y publicación. Este enfoque, como su nombre lo dice, pone énfasis en el proceso, más que en el resultado.

Dentro de este enfoque, para enseñar a los estudiantes a perfeccionar cada una de las destrezas que forman parte de las etapas del proceso escritor, Escuelas Lectoras utiliza como estrategia didáctica la elaboración de textos colectivos, donde el docente modela la producción de distintos tipos de textos. La enseñanza modelada tiene por objetivo exteriorizar la actividad cognitiva que está subyacente en todo el proceso escritor. El docente media la construcción de significados, explicita el proceso, las reglas, las estrategias, etc. En fin, guía la reflexión sobre el lenguaje. Esto permite que los estudiantes tomen conciencia de lo que hacen y lo que deben hacer para tener éxito en sus producciones escritas autónomas e individuales.

Es decir, la enseñanza modelada fortalece el trabajo individual, que será la tercera fase del proceso: primero, el estudiante participa en una producción colectiva; luego, propone una producción individual mediada muy de cerca por el docente y sus compañeros a fin de recibir sugerencias, dirección y ayuda; por último, el estudiante asumirá la responsabilidad de su producción. Entendida así, la autonomía es un punto de llegada y no de partida.

La enseñanza modelada es un recurso educativo de primer orden porque además de favorecer la metacognición, antes descrita, invita al diálogo entre compañeros y con el docente. Se comparan y negocian significados, lo que enriquece las ideas y se implementa un trabajo cooperativo en el que se exteriorizan los procesos, la reflexión, la toma de decisiones, etc.

En el trabajo modelado el docente presenta distintas estructuras que corresponden a distintos tipos de textos. Así, el enfoque procesual se entrelaza con la teoría del género textual, que propone que el escritor decide y elige, de entre una cantidad de opciones disponibles y según el contexto comunicativo, una manera o estilo de escribir, establecidos culturalmente (convenciones estilísticas). Así, cada género textual tiene una superestructura que guía y ordena el proceso escritor. Esto quiere decir, pedagógicamente hablando, que no se aprende a escribir "en general", sino que se aprende a narrar, a describir, a explicar, a exponer, a argumentar, a escribir distintos tipos de cartas, de afiches, de invitaciones, etc.

Una de las características de la teoría del género textual es estar relacionada con el lenguaje real utilizado por la gente. Se parte de situaciones cotidianas y concretas que exigen escribir. Esta característica nos entrecruza con el enfoque funcional de la enseñanza de la escritura, que se mencionó al inicio, que concibe su aprendizaje en contextos de uso. Solo cuando el estudiante tiene propósitos reales, situaciones significativas para escribir, esta actividad tendrá sentido y por lo tanto, será aprendida. Los estudiantes son capaces de aprender de una manera relativamente fácil lo que es relevante y funcional para ellos.

Entonces, para escribir, como todo escritor experto, debe haber una razón, un "para qué" o un "por qué" se escribe. Los docentes, en sus aulas y antes de escribir, deben diseñar situaciones problema reales, cuya solución implique la escritura. Cuando los estudiantes evidencian cómo el texto escrito satisface necesidades y expectativas, reconocerán y valorarán a la cultura escrita y se convertirán, ellos mismos, en productores de textos.

Este concepto de funcionalidad se relaciona con el de acceso a la cultura escrita, ampliamente descrito por Judith Kalman, quien dice que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura es directamente proporcional a las oportunidades de ejercer estas dos competencias. En este sentido, en el aula, en la escuela, y si es posible fuera de ella, los docentes deben proponer una variedad de ocasiones para que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y comunicarse por escrito.

Ahora bien, como decía en un principio, enseñar el código no es enseñar ni a leer ni a escribir. Descubrir el principio alfabético y entender el sistema de correspondencia entre fonemas y grafemas, no es más que una mínima parte de lo que significa ser lector o escritor. Por lo tanto, además del código alfabético, los estudiantes principiantes deben tener la experiencia de producir, interrogar y comprender textos escritos dentro de situaciones comunicativas que resalten su significado.

Los niños y las niñas de los primeros años deben participar de experiencias de lectura y escritura, aunque no conozcan el código alfabético. Pueden utilizar estrategias como “los estudiantes dictan y el maestro escribe” o el uso de sus propios códigos no convencionales.

El fomento de la “escritura” arbitraria, desde el punto de vista lingüístico, es fundamental para que desarrollen el gusto por expresarse y amarse con la escritura, a la vez que se relacionan con la superestructura textual. Luego, paulatinamente, con la mediación del docente, transfieren a sus producciones escritas los aprendizajes logrados con respecto al código.

El tercer contenido para enseñar y para aprender: *la comprensión lectora*

Reafirmamos que la lectura dejó de ser la “sonorización de los signos alfabéticos” para ser concebida como práctica cultural de altísimo nivel intelectual, con propósitos determinados y realizada en contextos específicos. A la lectura, en

esta nueva versión, se la concibe como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo construye su propio significado.

Escuelas Lectoras redefine el concepto de lectura como un acto cognitivo y metacognitivo múltiple, para lo cual es necesario:

- Tener una intención; por qué y para qué leer.
- Tener ideas que puedan interactuar con las que están plasmadas en el texto.
- Conocer el significado de las palabras, las oraciones y párrafos tanto en el contexto del autor como en el suyo propio.
- Comprender la intencionalidad del texto.
- Conocer los símbolos lingüísticos, es decir, dominar el código alfabético.

Leer es interactuar con las ideas de otros, por lo tanto, enseñar a leer es despertar en el estudiante la curiosidad, el deseo e interés por conocer las ideas registradas en libros, revistas, periódicos, carteles, cartas, etc. En fin, interés y curiosidad por conocer ideas y pensamientos de otras personas registrados en distintos formatos.

Así, la tarea de leer tiene relación con una intención determinada. Es decir, se lee con una finalidad, un objetivo o un propósito específico. Desde esta perspectiva, en el aula es el docente el encargado de crear estas situaciones reales para que a los estudiantes les interese, motive y provoque leer. Por lo tanto, todas las actividades de lectura que se proponen en el aula de clase responden a una necesidad sentida por los estudiantes. Esto hace que autónomamente se acer-

quen al libro, a la enciclopedia, a la revista, con el objetivo de conocer más, para enriquecer sus opiniones y puntos de vista, para disfrutar de las ideas, etc. Y solo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de leer es que comienza a tener sentido la enseñanza de las destrezas de comprensión lectora, pues los estudiantes entienden que son destrezas que pueden usar para comprender mejor lo que están leyendo.

En fin, en las escuelas donde está presente el Programa Escuelas Lectoras, los docentes crean varias situaciones de aprendizaje que dan sentido a la lectura, porque están convencidos de que si logran esta condición inicial, es decir, que los niños y niñas disfruten y reconozcan el por qué y para qué se lee, ya han ganado a sus estudiantes como lectores. El resto del trabajo consiste en dar complejidad a los procesos de lectura, que fluyen sin problema, pues si existe el interés de leer, existe una razón para aprender a comprender más lo que se lee.

En este sentido, el primer reto de la escuela consiste en lograr que los estudiantes disfruten de los textos que leen y que tengan razones para hacerlo.

Una vez que esto se logra, se puede avanzar en aspectos puntuales y técnicos de la lectura, pero no es recomendable realizar ejercicios de lectura si no se cuenta con una razón para leer, con un propósito de lectura. Esto se convierte en una condición para la comprensión lectora.

Ahora bien, esto no quiere decir que endosamos a los estudiantes el proceso de comprensión lectora. El equipo que conforma Escuelas Lecto-

ras está convencido de que la capacidad lectora se aprende, y por lo tanto, hay que enseñarla para garantizar que no sea un encuentro casual, esporádico, o de unos pocos.

Escuelas Lectoras acoge la propuesta de los tres momentos de la lectura: la prelectura, la lectura y la poslectura y propone trabajar intencionalmente los tres niveles de lectura: textual, inferencial y crítico-valorativa.

El cuarto contenido para enseñar y para aprender: *las actitudes y valores de la cultura escrita*

Las últimas investigaciones realizadas por pedagogos, psicólogos cognitivos, lingüistas y psicolingüistas con relación a la enseñanza de la lectura y escritura coinciden en que los estudiantes llegan a convertirse en usuarios autónomos y competentes de la lectura y escritura solo cuando reconocen las razones por las que es necesario practicarlas. Esto es, cuando identifican las ventajas que les proporciona su uso y comprenden lo que se pierden si no las dominan. Es decir que solo cuando la lectura y la escritura responden a las motivaciones y propósitos del aprendiz, estas destrezas entran a formar parte de su sistema de necesidades, convirtiéndolos en usuarios autónomos y competentes de la cultura escrita.

Esta característica de la didáctica de la lectura y escritura propone un desafío inmenso a los docentes, pues les exige que antes de enseñar a sus estudiantes las técnicas de análisis de las ideas de un texto, deben primeramente despertarles curiosidad, avidez por averiguar y conocer; atraerles a

querer descubrir nuevas ideas, nuevos mundos; incentivarles a tener un proyecto lector para satisfacer sus necesidades de conocimiento, para interpretar las realidades desde una perspectiva distinta, y para querer sentir y vibrar con el arte de la palabra escrita.

En este proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura, o mejor dicho, en este proceso de formación de lectores y escritores competentes, se debe comenzar por guiar el descubrimiento y comprensión de las razones que tienen las personas para leer y escribir en la sociedad.

Descubrir “para qué y por qué” se lee y escribe en la sociedad, permite que el estudiante reconozca el valor y la importancia que tienen la lectura y escritura. Por otro lado, que el estudiante reconozca “para qué y por qué” lee o escribe, le proporciona una fuente afectiva, emocional y actitudinal que sobrepasa la resistencia del estudiante a estos aprendizajes y asegura su involucramiento.

Los seres humanos regulan su conducta por los significados que conceden a sus propias experiencias y aprendizajes. Esto quiere decir que si los estudiantes encuentran el significado de leer y escribir, se convierten en lectores y escritores autónomos.

Entonces, para desarrollar esta actitud de gusto por la lectura y escritura, es necesario descubrir las sorpresas que ofrece la cultura escrita: escuchar cuentos, poesías, diferentes tipos de textos; reconocer el significado que tiene la lectura y escritura para escritores expertos de la comunidad; tener contacto y conocer los objetos de la cultura escrita como son los libros, revistas, enciclopedias,

periódicos, cartas, afiches, etiquetas, recetas, etc.; visitar los lugares donde la cultura escrita está presente: bibliotecas, librerías, museos. Todo esto, con el objetivo de que el estudiante otorgue valor e importancia a la lectura y escritura y se vuelva un practicante de la cultura escrita.

La estrategia más importante que Escuelas Lectoras utiliza como andamiaje para acceder a la cultura escrita es la ORALIDAD.

Se propone acceder a la cultura escrita dentro de un proceso social, donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Por lo tanto, para que el aprendizaje de la lectura y escritura sea significativo, se lo relaciona con el lenguaje oral, que tiene sentido y en el que son competentes los niños y niñas antes de entrar a la escuela.

Este conocimiento espontáneo que tienen los niños y las niñas de su lengua oral es el punto de partida para que la escuela promueva el desarrollo, de manera intencional y creciente, de representaciones mentales, ideas, conceptos y opiniones, y sirva de “trampolín” para dar significado al lenguaje escrito.

Por otro lado, cuando se parte de situaciones comunicativas concretas, que dan sentido a la lectura y a la escritura, se desarrollan y fortalecen, simultáneamente, la comunicación oral y el diálogo entre pares y docentes que buscan y negocian sentidos y significados. La lectura y la escritura son dos competencias socioculturales que implican un trabajo cooperativo en clase, en el que se exteriorizan los procesos, la reflexión, la toma de decisiones, etc.

Además, al incentivar el desarrollo de la oralidad, se incorporan al aula como recurso fundamental las experiencias traídas por los niños y las niñas, reduciéndose la brecha que existe entre la “cultura familiar” y la “cultura escolar”. La expresión y comunicación de las ideas y valores “míos” y de “los míos” tienen sentido y desarrollan el autoestima.

PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

Esta iniciativa de optimización de la enseñanza de la lengua es implementada en el aula mediante una propuesta innovadora de capacitación docente, coordinada por el equipo técnico del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar.

El modelo de capacitación docente que implementa el Programa Escuelas Lectoras trata de conjugar la experiencia de los docentes y los fundamentos teóricos que la sustentan, persiguiendo como uno de sus objetivos principales, la construcción participativa de propuestas innovadoras, pertinentes y prácticas que marquen nuevas actitudes y acciones en el quehacer pedagógico y que garanticen su sostenibilidad en el tiempo.

Ofrece dos modalidades: capacitación presencial y capacitación en línea.

Capacitación presencial

Para llegar a las aulas del país con esta propuesta de calidad, desde el 2002 la Universidad Andina Simón Bolívar ha formado como capacitadores a un equipo de profesionales provenientes del magisterio nacional. Cada capacitador o capa-

citadora tiene a su cargo el trabajo con un grupo específico de docentes, quienes a su vez impactan en una población de estudiantes.

La propuesta de capacitación presencial está diseñada para dos años de intervención en las escuelas, los que se diferencian por la frecuencia del acompañamiento y de la capacitación presencial.

El proceso de capacitación diseñado por el Programa Escuelas Lectoras integra tres estrategias formativas:

- Talleres presenciales
- Acompañamiento y asesoría técnica en el aula
- Grupos de interaprendizaje (GIA)

Estas funcionan coordinadamente y se fortalecen entre sí. Vale señalar que este proceso de capacitación es reconocido por el Ministerio de Educación para el ascenso de categoría.

Talleres presenciales

Son espacios de formación que parten de la autoreflexión crítica de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas actuales y la base que las sustenta. En los talleres los docentes conocen propuestas concretas para lograr el aprendizaje significativo de la lectura y escritura. Los talleres además proporcionan los fundamentos teóricos y metodológicos para garantizar que los cambios propiciados en el trabajo de aula sean eficientes y sostenibles en el tiempo.

Acompañamiento y asesoría técnica en el aula

Cada docente que participa en el Programa Escuelas Lectoras recibe la visita de un capacitador que le apoya mediante un asesoramiento técnico

basado en la reflexión sobre el quehacer del docente y que implica el trabajo cooperativo entre capacitador y docente en el salón de clase. Esta estrategia procura garantizar la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos en los talleres presenciales.

Grupos de interaprendizaje (GIA)

La estrategia propicia que los docentes de uno o más centros educativos tengan encuentros periódicos para compartir e intercambiar sus aprendizajes y experiencias sobre la implementación de la propuesta en las aulas. Con ello se apunta al fortalecimiento del liderazgo de los docentes, persiguiendo su funcionamiento autónomo hacia el futuro, mediante la conformación de una Red de Escuelas.

Capacitación en línea

El Programa ha desarrollado un aula virtual en Internet a la cual tienen acceso de manera exclusiva los docentes inscritos en esta modalidad. El diseño de este sistema es altamente amigable para el usuario y permite una relación directa y continua entre los participantes. El sistema incorpora herramientas para lectura y descarga de textos, intervención en foros, envío de documentos, cuestionarios en línea, mensajería instantánea y salones de charla sincrónica (chat).

El aula virtual se propone como un espacio de formación bajo la misma concepción de capacitación de adultos que orienta la modalidad presencial. El tutor o la tutora mantienen relación permanente con los docentes y les proveen retroalimentación sobre los contenidos teóricos, las prácticas y su desempeño en el curso.

El diseño del curso involucra también la realización de grupos de interaprendizaje virtuales en los que los docentes de varios centros educativos comparten e intercambian aprendizajes y experiencias sobre la implementación de la propuesta en las aulas. Se apunta al fortalecimiento del liderazgo en los docentes, buscando un funcionamiento autónomo hacia el futuro.

PARTICIPACIÓN Y MOVILIZACIÓN SOCIAL

La Universidad Andina Simón Bolívar, dentro del marco del Programa Escuelas Lectoras, ha diseñado un plan de participación y movilización social. El objetivo de este plan es crear conciencia en la sociedad acerca de la importancia que tienen la lectura y la escritura para lograr una sociedad democrática y equitativa. Se espera que esta toma de conciencia haga que los diferentes sectores sociales, públicos y privados, apoyen y se comprometan a sostener los avances y logros significativos alcanzados por el Programa Escuelas Lectoras.

El plan de participación y movilización ciudadana parte de la conformación de una Red de Escuelas por la Calidad de la Educación Básica. Se pretende que esta red sea autónoma e impulse el liderazgo y trabajo coordinado entre docentes y directivos de los centros educativos, para lograr el diseño y ejecución de un plan de acción que incida directamente en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas participantes.

La lengua escrita y el desarrollo del pensamiento

Hugo Salgado

2

INTRODUCCIÓN

No nos plantearemos ahora si el lenguaje es anterior al pensamiento o si la construcción del pensamiento precede a la adquisición del lenguaje: este tema excede los límites del propósito didáctico que persigue el presente trabajo. Por otra parte, no sería muy pertinente su tratamiento en esta situación, puesto que en nuestro quehacer docente interactuamos con alumnas y alumnos que ya se han apropiado del lenguaje y han construido sus propias estructuras de pensamiento.

Partiremos, eso sí, de un principio compartido por la casi totalidad del conocimiento científico: el hecho de que el lenguaje y el pensamiento conforman una unidad dinámica y compleja, en la cual ambos factores interactúan dialécticamente, si no determinando uno al otro, al menos condicionándolo de manera indiscutible.

Por otra parte, aceptamos y compartimos el hecho de que existen ciertas estructuras lingüís-

ticas que permiten diferenciar entre una lengua oral, espontánea e irreflexiva -cimiento quizá de lo que Paulo Freire¹ daba en llamar la conciencia mágica- y una lengua escrita, premeditada y reflexiva, posible promotora del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta estos dos principios -por un lado, la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y, por otro, las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita- intentaremos analizar la posible incidencia que esta última puede tener en el desarrollo del pensamiento. Esto mismo lo podemos expresar de un modo mucho más sencillo: se trata simplemente de ver de qué manera el aprendizaje de la lectura y de la escritura pueden incidir en las estructuras del pensamiento.

En primer lugar repasaremos algunas características de la lengua oral que podemos descubrir al analizar las producciones escritas de nuestro alumnado.

Luego intentaremos ver cómo el acercamiento a la lectura literaria puede promover el proce-

1. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1971, [1969].

so de aprendizaje de la lengua escrita y, de ese modo, incidir en el desarrollo del pensamiento.

Quedará pendiente, pues, la reflexi3n metalingüística, es decir, el conocimiento gramatical que, sin duda, tiene una incidencia directa en los procesos cognitivos del sujeto. Pero este tema ameritaría, por sí solo, la realizaci3n de otro congreso.

Una vez definido el tema que nos ocupa, no podemos iniciar su tratamiento sin recordar las investigaciones que Alexander Luria² realiz3 con personas analfabetas o con escaso nivel de alfabetizaci3n.

En aquellos encuentros llevados a cabo con individuos pertenecientes a una cultura oral, se les presentaban ciertas figuras geométricas como un círculo o un cuadrado. Los individuos no alfabetizados indefectiblemente identificaban esas figuras con elementos de la realidad: el círculo podía ser un reloj, una luna o un plato. En el cuadrado "veían" un espejo, una puerta o una casa. No reconocían en esas formas vacías una figura abstracta, una mera silueta "sin contenido".

En otra de las experiencias, se les presentaba a los sujetos una serie de elementos tales como un martillo, una sierra, un tronco y un hacha, y se les pedía que los agruparan como consideraran más conveniente. Las personas que no estaban alfabetizadas siempre los clasificaban desde un punto de vista práctico: colocaban el tronco junto a alguna herramienta que permitiera hacer algo con él. Los sujetos no alfabetizados se opo-

nían a organizar estos elementos en términos de categorías; es decir, no agrupaban el martillo, la sierra y el hacha en el conjunto de las "herramientas" y el tronco en otra categoría diferente, como "no herramienta".

También podemos recordar las dificultades que los individuos entrevistados por Luria manifestaban para llevar a cabo ciertos razonamientos formales, de carácter ilativo. Se les daban dos enunciados, por ejemplo: a) *En el lejano norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos;* b) *Novaya Zembla se encuentra en el lejano norte y all  siempre hay nieve.* Teniendo en cuenta ambos enunciados (característicos de un silogismo), se les preguntaba luego de qué color son los osos. Las personas no alfabetizadas se limitaban a expresar el color de los osos que ellos conocían a través de sus experiencias de vida. No podían inferir la informaci3n a partir de los datos suministrados.

Estas características del pensamiento de condici3n oral, de no poder identificar una figura abstractándose de la realidad concreta, de no llevar a cabo un agrupamiento por categorías o no desarrollar razonamientos formales de carácter ilativo, ya no se encontraban presentes en aquellas personas que habían adquirido el conocimiento de la escritura.

Estos descubrimientos, de por sí, ya muestran claramente la incidencia que el aprendizaje de la lectura y la escritura puede tener en la configuraci3n del pensamiento.

2. Alexander Luria, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations [Desarrollo cognitivo: sus fundamentos culturales y sociales]*, Harvard University Press, 1976.

Basado en estos hechos, Walter Ong³, identificó un rasgo propio de la lengua oral: la dificultad en tomar distancia de las situaciones concretas que rodean al sujeto. Utilizando las propias palabras de este autor, una de las características del pensamiento y la expresión de condición oral es la tendencia a ser *situacionales antes que abstractos*.

Ahora bien, todos los que diariamente trabajamos en el aula podemos comprobar día a día las dificultades que algunos de nuestros alumnos suelen poner de manifiesto al tener que llevar a cabo ciertos procesos de abstracción, al verse en la necesidad de construir sistemas o categorías abstractas, o cuando necesitan desarrollar un razonamiento formal de carácter ilativo a partir de ciertas premisas dadas.

Dicho de otro modo: nuestros propios alumnos a veces manifiestan dificultades muy similares a las que manifestaban los individuos no letrados en las investigaciones que acabamos de referir. Muchas veces, dichas dificultades son interpretadas como un déficit de aprendizaje o una limitación de carácter cognitivo o neurológico.

Con un argumento semejante, un docente común queda totalmente impotente ante esa realidad. ¿Qué podemos hacer con una alumna o un alumno que presenta este tipo de inconveniente? Lo único que nos quedaría es resignarnos a obtener un rendimiento menor de su parte y buscar la manera de concretar una derivación a un especialista.

Si somos conscientes de que nuestro alumno o nuestra alumna está llevando a cabo un proceso de alfabetización, es decir, está transitando ese largo y arduo camino que implica el aprendizaje de la lectura y la escritura, ¿por qué no pensamos en principio que sus dificultades se pueden deber sencillamente a una característica propia de todo sujeto en proceso de alfabetización? Al menos, con una hipótesis como esta, tendremos la posibilidad de intervenir y hacer algo para superar tales dificultades.

Podremos promover un mayor acercamiento a la lengua escrita para lograr que la escritura se interiorice, y luego verificar hasta qué punto esa interiorización personal de la lengua escrita puede o no incidir en los procesos de pensamiento: por un lado, en aquellos procesos que son requeridos en el quehacer educativo de todos los días; pero, más allá del aula, en el desarrollo de un pensamiento crítico que promueva la construcción de una ciudadanía consciente.

LA LENGUA ORAL

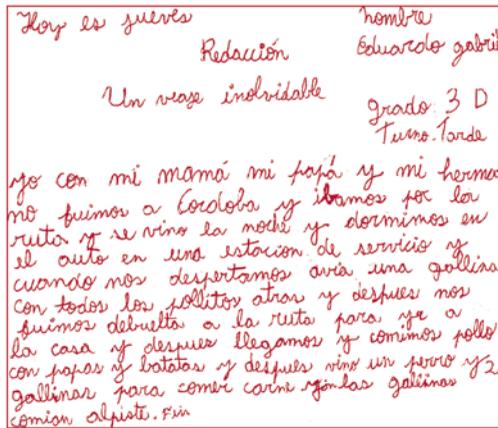
Muchas de estas características propias de la lengua oral o, dicho de otro modo, del pensamiento de condición oral, se nos revelan en nuestra práctica de aula a través de las escrituras de nuestros alumnos.

Para poder analizar algunas de estas características, trabajaremos con producciones de ni-

3. Walter Ong, *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996 [1982].

ñas y niños de los primeros años de escolaridad. Si bien son producciones “escritas”, veremos en ellas ciertos rasgos propios del pensamiento y la expresión de condición oral.

Veamos inicialmente una producción como la de Eduardo, que no deja de llamarnos la atención.



Yo con mi mamá mi papá y mi hermano fuimos a Córdoba y íbamos por la ruta y se vino la noche y dormimos en el auto en una estación de servicio y cuando nos despertamos había una gallina con todos los pollitos atrás y después nos fuimos de vuelta a la ruta para ir a la casa y después llegamos y comimos pollo con papas y batatas y después vino un perro y 2 gallinas para comer carne y las gallinas comían alpiste. Fin

Su narración deja entrever un pensamiento en el cual las ideas se van acumulando una tras otra, relacionadas mediante la conjunción copulativa “y”.

El texto adquiere de este modo un carácter aditivo propio de la lengua oral, que aquí podemos analizar con mayor facilidad gracias a que aparece por escrito:

Yo con mi mamá, mi papá y mi hermano fuimos a Córdoba

+ y íbamos por la ruta

+ y se vino la noche

+ y dormimos en el auto en una estación de servicio.

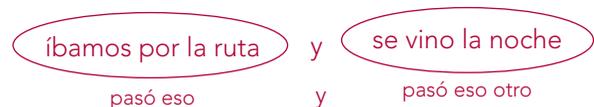
Si le proponemos a una persona con cierta experiencia en el manejo de la escritura que reformule este texto, es probable que obtengamos una versión como esta:

Cuando íbamos por la ruta rumbo a Córdoba, se hizo de noche. Entonces mi mamá, mi papá, mi hermano y yo tuvimos que dormir dentro del auto, en una estación de servicio.

En este caso, la narración fluye de manera mucho más “natural” para nosotros, porque presenta una estructura sintáctica característica de la lengua escrita que ya hemos interiorizado.

Veamos en qué consiste la diferencia.

En el texto original, los enunciados habían aparecido acumulados por simple coordinación.



En la otra versión, en cambio, uno de esos enunciados se ha subordinado como marco temporal de la idea principal que el otro expresa.

Una vez en la playa estaban jugando al fútbol con una pelota de tenis y de repente apareció una sombra y Gonzalito se asustó y le dijo a la mamá: ¡Mirá esa sombra! ¡Mirá esa sombra! ¿Qué es? No sé, Gonzalito, no sé, capaz es una roca; le contestó la mamá. Y se cayó la pelota de tenis al agua.

Más tarde la fueron a buscar y vieron una cara grande, con dientes filosos y una cola larga. Mirá esa cara. ¿Qué es, un tiburón? Capaz sí, y le comió el pantalón. Sí, es un tiburón. Después de todo un quirquincho el tiburón se durmió. Mirá mamá, el tiburón está dormido, le dijo Gonzalito. Sí y ahora podemos venir todos mientras está dormido. Eso es verdad. Vengan todos, el tiburón está dormido y vinieron todos y empezaron a jugar de nuevo.

Finalmente se divertieron mucho mientras el tiburón estaba dormido. ¡Qué linda fue la historia del tiburón en la playa, no?

Al comienzo del texto se nos dice que *“Una vez en la playa estaban jugando al fútbol...”*; pero, pese a que seguimos nuestra lectura, nos quedamos sin saber quiénes son los que estaban jugando. Si bien podemos pensar en un principio que se trata de Gonzalito y su mamá, hacia el final de la historia nos encontramos con que *“...vinieron todos y empezaron a jugar de nuevo”*. ¿Quiénes son todos? ¿A quiénes llama el personaje para reiniciar aquel juego?

En el texto *“Cuando íbamos por la ruta rumbo a Córdoba...”*, la falta de información inicial configura una elipsis que nos empuja a seguir leyendo para completar el sentido *“...mi mamá, mi papá, mi hermano y yo...”*.

La ausencia de información inicial en este otro texto, en cambio, *“Una vez en la playa estaban jugando al fútbol...”* termina convirtiéndose en una omisión, que imposibilita la acabada reconstrucción del significado.

Elidir presupone, pues, tener en cuenta el desarrollo del discurso, cosa que, al parecer, es posible en la medida en que se haya interiorizado la escritura. La lengua escrita nos ha acostumbrado a que podemos dejar pendientes ciertas informaciones para procesarlas un poco más adelante. Pareciera ser que el pensamiento de condición oral prefiere no dejar para más adelante, pues corre el riesgo de terminar olvidando y omitiendo la información necesaria. En el discurso oral, hacia adelante, no hay absolutamente nada a lo cual referir, sólo silencio e incertidumbre.

Esto nos lleva a recordar otra de las características del pensamiento de condición oral: la necesidad de la repetición y de la construcción de frases u oraciones paralelas que también aparecen hacia el final del texto de Eduardo: *“y después nos fuimos de vuelta... y después llegamos... y después vino un perro...”*.

Estructuras paralelas que bien podemos encontrar en otros textos, como el de Cristian.

De pronto se fue el auto y Pancho se puso a llorar. Yo le dije si quería jugar con miso y dijo que sí. Jugamos con autos, carreras y mis playmobils.
 Él se puso contento porque estaba jugando con miso y le gustaba jugar al auto carreras y con los playmobils.

300" *martin*

De pronto se fue el auto y Pancho se puso a llorar. Yo le dije si quería jugar conmigo y dijo que sí. Jugamos con autos, carreras y mis playmobils.

Él se puso contento porque estaba jugando conmigo y le gustaba jugar al auto carreras y con los playmobils.

Este carácter repetitivo y redundante suele aparecer a veces rayano en la exageración, como en la producción de Martín.

me gusta dormir me gusta la escuela me gusta cantar me gusta karate y muchas cosas me gusta silbar me gusta escribir con lápiz me gusta escribir con tiza me gustan los partidos y más cosas un montón

Me gusta dormir, me gusta la escuela, me gusta cantar, me gusta karate y muchas cosas. Me gusta silbar, me gusta escribir con lápiz, me gusta escribir con tiza, me gustan los partidos y más cosas, un montón.

¿Por qué esta necesidad de reiteración, de estar repitiendo una y otra vez las mismas cosas?

Se trata justamente de otra característica propia del pensamiento de condición oral: la oralidad necesita estar reiterando permanentemente las ideas, pues es lo único que garantiza el mantenimiento del tema en el foco de la atención. Si perdemos el hilo de un discurso oral y las ideas no se están reiterando en forma recurrente, no tendremos cómo recuperarlas, pues lo que se dijo ya ha desaparecido en el mismo momento de su enunciado.

La escritura, en cambio, hace posible un razonamiento mucho más lineal y escueto, pues si por algún motivo se pierde el hilo del discurso, la información se recupera fácilmente releendo lo que ya pasó y que seguirá estando siempre allí, invariable, sobre la hoja impresa.

Veamos, por ejemplo, el texto de Mercedes.

Mercedes	
Tema:	ESCRIBO UNA REDACCIÓN
El fantasma de mi casa.	
<p>El otro día en mi casa escuchaba muchos ruidos se caían las latas, se golpeaban las sillas. Yo tenía ganas de investigar, estaba muy asustada. Pero al mismo tiempo tenía un poco de miedo. Pensaba que era peligroso y pensaba que era disidentes. Pero de repente me sentí mucho y entonces me fui a ver que pasaba. Fue y no encontré nada, entonces me volví a la cama. Pero seguía escuchando ruidos. No entendía nada. Entonces, pensé que podía entrar por la cerradura de la puerta. Y me se pueden imaginar lo que pasó. Vi un FANTASMA! Así me desmayé, pero me desperté. Pero el fantasma también se asustó. Y yo dije un fantasma no es malo, como se puede ser malo si se asusta y los fantasmas malos no se asustan. Y el fantasma me escuchó.</p> <p>Finalmente fuimos muy amigos, y todas las noches jugamos muy felices.</p>	

El otro día, en mi casa, escuchaba muchos ruidos, se caían las latas, se golpeaban las sillas.

Yo tenía ganas de investigar, estaba muy ansiosa. Pero al mismo tiempo tenía un poco de miedo. Pensaba que era peligroso y pensaba que era divertido. Pero de repente me tenté mucho y entonces me fui a ver qué pasaba.

Fui y no encontré nada, entonces me volví a la cama. Pero seguía escuchando ruidos. No entendía nada. Entonces, pensé que podía espiar por la cerradura de la puerta. Y no se pueden imaginar lo que vi. Vi un ¡FANTASMA! Casi me desmayo, pero pegué un grito. Pero el fantasma también se asustó. Y yo dije: este fantasma no es malo, ¿cómo puede ser malo si se asustó? y los fantasmas malos no se asustan. Y el fantasma me escuchó.

Finalmente fuimos muy amigos, y todas las noches jugamos muy felices.

Esta niña muestra sin duda un mayor dominio de la lengua escrita. Su producción ya no nos transmite esa sensación redundante de los textos anteriores. El manejo que tiene de los signos de puntuación le permite elaborar un discurso sin necesidad de acumular una idea tras otra mediante el único recurso del nexos coordinante “y”.

Sin embargo, pese al adecuado uso que hace de la puntuación, hacia el final del relato pareciera ser que resurge aquel carácter aditivo propio del pensamiento de condición oral, y las oraciones vuelven a iniciarse con su nexos característico: “Y no se pueden imaginar...”; “Y yo dije...”; “...y los fantasmas malos no se asustan.”; “Y el fantasma me escuchó”.

También podemos entrever ciertas proposiciones subordinadas que demuestran un manejo de la estructura característica de la lengua escrita: “...entonces me fui a ver (qué pasaba...)” [subordinada sustantiva]; “Y no se pueden imaginar (lo que vi...)” [otra sustantiva]; “... ¿cómo puede ser malo (si se asustó)?” [un período condicional].

Pero, al mismo tiempo, descubrimos estructuras paralelas propias de la expresión oral: “Pensaba que era peligroso y pensaba que era divertido”.

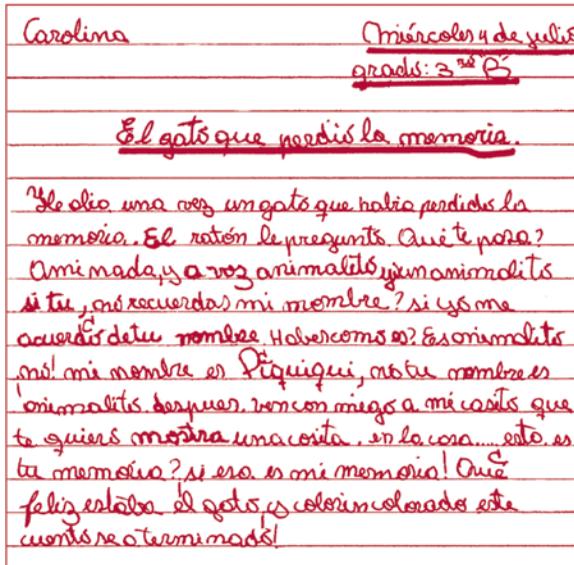
Una vez más, y como en otras tantas circunstancias, podemos comprobar que el proceso de aprendizaje no se da en etapas sucesivas y excluyentes, sino en forma dinámica, con un desarrollo combinado.

Por último, podemos ver que la niña, como si estuviese inmersa en la situación concreta de la comunicación, de pronto se dirige a sus interlocutores: “Y no se pueden imaginar lo que vi...”, tal como si se encontrara cara a cara con ellos. Esta necesidad de ubicarse en la situación comunicativa, de hacer partícipe al otro, de incluirlo dentro del propio enunciado, de establecer con él una cierta empatía, también la pudimos observar al final del texto de Jorge: “¿Qué linda fue la historia del tiburón en la playa, no?”.

Esta característica bien podría derivar de aquel carácter situacional al que nos hemos referido inicialmente, y que constituye sin duda una particularidad propia del pensamiento y la expresión de condición oral.

También es posible advertir algo similar en la aparición del discurso directo ante el fantasma: “Y yo dije: — Este fantasma no es malo... Y el fantasma me escuchó”.

Este uso predominante del discurso directo por sobre el discurso indirecto se hace más evidente en otros textos, como en el de Carolina.



Había una vez un gato que había perdido la memoria. El ratón le preguntó:

- ¿Qué te pasa?
- A mí nada, ¿y a vos, animalito?
- ¿Yo, un animalito?
- Sí, tú.
- ¿No recuerdas mi nombre?
- Sí, yo me acuerdo de tu nombre.
- A ver, ¿cómo es?
- Es animalito.
- ¡No!, mi nombre es Piquiqui.
- No, tu nombre es animalito.

Después.

— Ven conmigo a mi casita que te quiero mostrar una cosita.

En la casa.

— ¿Esta es tu memoria?

— ¡Sí, esa es mi memoria!

¡Qué feliz estaba el gato! Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Carolina no toma distancia de la realidad ficcional que ella misma crea, se sumerge de lleno en las conversaciones que mantienen sus personajes, como si estuviese en medio de la situación concreta; y nos obliga a nosotros a ubicarnos en ese mismo contexto. Incluso, las acotaciones que considera inevitables para ir estructurando el devenir de la acción quedan reducidas a su mínima expresión: “Después...”, “En la casa”.

Hacer uso del discurso indirecto hubiera obligado a tomar distancia del contexto y, sobre todo, hubiese exigido una estructura sintáctica mucho más compleja, sin duda muy lejos de la competencia oral de la niña:

El ratón le preguntó al gato qué le pasaba; a lo que el gato respondió que no le pasaba nada e increpó al ratón llamándolo “animalito”. Éste, asombrado, le preguntó si lo de “animalito” se refería a él, a lo que el gato le respondió que sí. Fue entonces cuando al ratón se le ocurrió preguntarle si acaso era que no recordaba su nombre...

Aquel carácter empático y participante que connota el discurso directo se contrapone a esta otra perspectiva, distante y apartada, que caracteriza al discurso indirecto, perspectiva que refleja un razonamiento más objetivo.

En el discurso directo, quien formula el enunciado queda prácticamente al margen; es el hablante el que ocupa el centro del relato, prescindiendo del relator, y las referencias pronominales aluden a la primera o la segunda persona. Dicho de otro modo: no se toma distancia de la situación concreta que rodea la comunicación.

Estas referencias al hablante las pudimos ver en el texto de Eduardo: "**Yo** con **mi** mamá, **mi** papá y **mi** hermano...". También aparecieron en el de Cristian: "...**yo** le dije si quería jugar **conmigo**...". Y en el de Mercedes: "*El otro día, en **mi** casa...; ...**me** tenté mucho y entonces **me** fui...*".

Pero es en el discurso directo donde estas referencias a los participantes de la comunicación adquieren mayor relevancia, como en el texto de Carolina: "*¿Qué **te** [receptor] pasa?; A **mí** [emisor] nada. ¿Y a **vos**, animalito...?; ¿**Yo**, un animalito?; Sí, **tú**; ¿No recuerdas **mi** nombre?; ¿**Esta** [próxima al emisor] es tu memoria?; Sí, **esa** [próxima al receptor] es mi memoria*".

El discurso directo nos ubica en el centro mismo del mundo vital donde se desarrollan los hechos. El discurso indirecto, en cambio, obliga a alejarse del contexto situacional donde se lleva a cabo la acción: las referencias pronominales no necesariamente aluden a la situación concreta que rodea la comunicación. El relator toma distancia del acontecimiento, se

aleja del mundo vital que rodea los hechos, y elabora un texto mucho más objetivo y apartado.

Lo que en el discurso directo refiere a: *yo, aquí, mío, este, ahora*, en el discurso indirecto debe transformarse en: *él, allí, suyo, aquel, en ese momento*.

El discurso directo connota un pensamiento situacional, inmerso en la realidad concreta que rodea la comunicación cara a cara. El discurso indirecto, en cambio, promueve una mayor objetividad, una toma de distancia de la situación concreta y subjetiva, un alejamiento del mundo vital.

Recordemos la dificultad que los individuos no alfabetizados entrevistados por Luria ponían de manifiesto cuando se les pedía que realizaran un auto análisis: no podían verse a sí mismos desde afuera, no podían desprenderse de los factores externos que dominaban su atención. Y esto, en principio, no dependería necesariamente del pensamiento en sí, sino del pensamiento modelado por la escritura.

Es la escritura la que permite tomar distancia. Mediante la escritura logramos separarnos de lo sabido, encontrarlo allí afuera, sobre el pizarrón, en una hoja o en la pantalla del monitor. Y a partir de ello podemos operar sobre el conocimiento, analizarlo, reorganizarlo, ratificarlo o rectificarlo.

La escritura promueve así un razonamiento de carácter más objetivo.

Estas son sólo algunas de las características del pensamiento de condición oral. Veamos ahora en qué medida la interacción con la lectura literaria puede promover en nuestros

alumnos un cambio en la estructura de ese tipo de pensamiento.

LA LITERATURA INFANTIL

Para ver de qué manera el contacto con la literatura infantil puede incidir en el desarrollo del pensamiento y la expresión de los pequeños lectores, trabajaremos con una obra de la conocida escritora brasilera Ana María Machado.

El relato original se titula *Camilá, o Camilau* y fue editado por primera vez en 1989. Aquí nos referiremos a la edición en castellano, *Camilón, comilón*, que Ediciones SM editó con su sello "El barco de vapor".

Al enfrentarse a la lectura de este texto, muchos de nuestros alumnos sin duda se sentirán identificados con un pensamiento de carácter redundante y repetitivo. Allí aparecen las típicas estructuras paralelas con las cuales los niños se encuentran tan familiarizados, por la lengua oral que ya tienen incorporada. Encontramos, por ejemplo, algunos pasajes como estos:

(...) se encontró con el perro Fiel.
— Buenos días, amigo (...) ¿Qué está haciendo usted?
— Trabajando, amigo (...)
— ¡Jesús, cuántas sandías! Y yo, aquí, con un hambre que creo que me voy a desmayar.
¿No podría usted (...)?

Más adelante leemos:

(...) Camilón se encontró con el burro Yoca (...)
— Buenos días, amigo (...) ¿Qué está haciendo usted?
— Trabajando, amigo (...)
— ¡Jesús, cuántas calabazas! Y yo, aquí, con un hambre que creo que me voy a desmayar.
¿No podría usted (...)?

Luego vuelve a aparecer algo muy similar:

(...) Camilón se encontró con la vaca Mimosa (...)
— Buenos días, amiga (...) ¿Qué está haciendo usted?
— Trabajando, amigo (...)
— ¡Jesús, cuántas cosas! Y yo, aquí, con un hambre que creo que me voy a desmayar.
¿No podría usted (...)?

La repetición brinda previsibilidad, y lo previsible suele no generar conflicto.

Pero, de pronto, la autora también muestra que es posible desarmar esas fórmulas, dividir las en partes, combinarlas; aludir a las mismas situaciones concretas, pero sin necesidad de tener que repetirlas con las mismas palabras. Y todo ello, sin que por eso se pierda el hilo del discurso.

Es así que en un momento leemos:

(...) Camilón se encontró con la gallina Quica... Y la misma conversación... Y la misma petición...

Un poco más adelante:

(...) Camilón se encontró con el mono Simón. Esta vez la cosa no fue tan fácil, porque el mono Simón era muy listo.
Pero tanto insistió Camilón, que acabó convenciéndolo.

Luego:

(...) Camilón se encontró con la abeja Sum-Sum (...)
Y Camilón habló y habló... Y pidió... Y acabó consiguiendo (...)

Observemos cómo, en el proceso de lectura, la mente evoca aquellas mismas situaciones referenciales:

— Buenos días... ¿Qué está haciendo...?

— Trabajando...

— ¡Jesús, cuántas...! Y yo aquí... ¿No podría...?

Pero la evocación se promueve a través de índices que aluden a esas situaciones de manera mucho más general.

La primera vez: "Y la misma conversación..." [Buenos días... ¿Qué está haciendo...?; Trabajando...; ¡Jesús...! Y yo aquí...]. "Y la misma petición..." [¿No podría?]

Luego, más adelante: "Esta vez la cosa [es decir, la conversación y la petición] no fue tan fácil..."

Por último: "Y Camilón habló y habló..." [lo que vuelve a evocar aquella conversación: Buenos días... ¿Qué está haciendo...?; Trabajando...; ¡Jesús...! Y yo aquí...]. "Y pidió..." [¿No podría?].

Estos índices (*la misma, esta vez, la cosa, habló, pidió*) bien podrían ser utilizados en otros contextos, por su nivel de generalización, para hacer referencia a otras realidades totalmente distintas.

Las situaciones planteadas inicialmente en el relato quedan latentes, potencialmente disponibles, y se actualizan en el momento oportuno a través de sustituciones léxicas o pronominales que aluden a ellas de manera implícita. De este modo, el texto escrito va modelando una estructura de pensamiento en la cual es posible evocar y mantener presentes los mismos hechos, pero sin recurrir a la repetición y la redundancia.

Una situación similar podemos observar si analizamos el uso de las referencias pronominales.

Hemos visto que el pensamiento situacional característico de la lengua oral conlleva el uso de los pronombres referidos a la realidad externa que rodea la situación comunicativa; y el texto le proporciona al pequeño lector todo ese tipo de referencias que conoce y maneja.

Por un lado, aparecen referencias al contexto situacional que rodea la comunicación de los personajes en la ficción, dentro de la misma historia: "¿Qué está haciendo **usted**?; Estoy cuidando **estas** sandías.; Y **yo, aquí** con un hambre..."

Por otra parte, también encontramos referencias a elementos que están fuera de la narración, que aluden a la situación comunicativa que se establece entre el lector y el narrador: "**Nuestro** [del narrador y del lector] amigo cerdito era un glotón..."; "**Yo** [el narrador] también voy a ir a la merienda..."; "¿Quieres venir a la fiesta?"; "¿Y **tu** hermano?" [el del lector]...

Sin embargo, la narración no se limita a estas referencias situacionales que el pequeño sabe y domina. El relato también obliga a encontrar otras referencias, dentro del mismo texto, al margen del contexto que rodea la comunicación:

- *Camilo era un cerdito. Un cerdito bastante gordo. Por **eso** lo llamaban...* [por lo que se acaba de decir en el mismo texto].
- *...marchó Camilón con **su** cesta [la del personaje que se acaba de mencionar] y encima de **ella**...* [la cesta recién aludida].
- *...Camilón se encontró con el mono Simón. **Esta** vez...* [la del encuentro al que se acaba de hacer referencia].
- *Bueno, si quieres, **así** puede acabar la historia...* [del modo como se sugirió en los renglones anteriores]. *Pero a mí me parece que **eso** ya ha ocurrido antes...* [el tipo de desenlace al cual se aludió con anterioridad].

Estas referencias que aluden no ya al contexto situacional que rodea la comunicación, sino específicamente a elementos textuales que aparecen dentro de la narración, muestran que es posible elaborar un discurso que dependa más de su propia estructura lingüística que de los contextos existenciales que rodean el discurso oral. Nuevamente la escritura nos permite tomar distancia de la realidad externa y comenzar a pensar en la organización de nuestro propio discurso y, sin duda, del pensamiento que subyace en su elaboración.

Si repasamos todas las producciones infantiles que estuvimos analizando hasta aquí, podremos comprobar que son muy limitadas las referencias pronominales con estas características. En princi-

pio, esta ausencia puede deberse al tipo de texto elaborado: textos más cercanos a la conversación espontánea que a los procesos de instrucción. Pero no cabe duda de que esta obra de Ana María Machado, partiendo de esos mismos contextos espontáneos creados en la ficción, brinda la posibilidad de poner en contacto al niño con una gramática más elaborada y promover así razonamientos que tengan en cuenta el propio enunciado y no ya la situación externa.

Esto es observable también en la capacidad que el texto tiene de dejar elidida cierta información para ser procesada más adelante, en el desarrollo posterior del discurso.

Si repasamos todos los encuentros de Camilón con los distintos personajes, verificamos que todos ellos terminan explicitando lo que el cerdito consiguió, excepto en el último de sus encuentros, con la ardilla. Allí leemos: “Y Camilón habló y habló... Y pidió... Y acabó convenciéndola”. Pero no sabemos qué es lo que esta vez consiguió, hasta mucho después, cuando se vuelve a reiterar todo el contenido de su cesta y al final nos dice: ... “¡y diez avellanas que le dio la ardilla!”

En la lengua oral, la falta de información oportuna puede terminar convirtiéndose en una omisión. En este caso, en cambio, esta falta de información inicial adquiere la figura de una elipsis que nos impulsa a seguir leyendo y encontrar más adelante lo necesario para una cabal reconstrucción del significado.

Retomando los mismos fragmentos a los que nos referimos anteriormente, podemos comprobar, por otra parte, que a lo largo de todo el rela-

to predomina el discurso directo, que sumerge al pequeño lector en el conocido mundo de la situación comunicativa concreta; pero ello no impide que aparezca el discurso indirecto, mostrando una vez más que es posible referir los mismos hechos con mayor distancia y objetividad, haciendo uso de una sintaxis más elaborada y compleja.

El conejo dijo que estaba trabajando... Y Camilón dijo que tenía tanta hambre que estaba a punto de desmayarse... Y al final (...)

En otro orden de cosas, el texto de Machado también le brinda al pequeño lector un canal directo de participación:

- *Sí, señor, Camilón era un gran comilón.*
- *¿Y qué crees que pasó luego?...*
- *Bueno, si quieres, así puede acabar la historia...*
- *¿Quieres venir a la fiesta? Podrías llevar...*

Este carácter empático y participante, característico del pensamiento de condición oral, es el mismo que vimos en Jorge: “¿Qué linda fue la historia, no?”; o en Mercedes: “Y no se pueden imaginar lo que vi... vi un ¡fantasma!”

Por otra parte, la obra literaria le permite al niño interactuar con las estructuras coordinadas que conoce y maneja, y con las cuales se siente totalmente identificado.

Y allá marchó Camilón, camino adelante, con su cesta. Y en la cesta, una sandía. Y encima de ella, la servilleta.

Pero es el mismo texto el que no deja de mostrar, en diferentes oportunidades, que esa coordinación puede lograrse también sin necesidad de reiterar el nexos coordinante en cada caso.

Y allá marchó Camilón, camino adelante, con su cesta. Y en la cesta, una sandía, dos calabazas, tres quesos y cuatro litros de leche.

Una vez más, y desde otra perspectiva, la lengua escrita va modelando un pensamiento en el cual ciertas informaciones pueden ir quedando elididas, para ser reconstruidas en el desarrollo ulterior del razonamiento.

Por último, también vemos que las oraciones simples, con una estructura sintáctica sencilla, propia del pensamiento de condición oral, son las que se privilegian a lo largo de todo el relato, ya sea mediante coordinaciones explícitas o a través de simples acumulaciones:

Camilo era un cerdito. Un cerdito bastante gordo. (...) No era un cerdo muy sucio. Pero sí era perezoso. Y muy glotón.

Pero en su proceso de lectura, el pequeño también se enfrentará con otro tipo de razonamiento, con enunciados complejos y estructuras subordinadas, que obligan a establecer diversas relaciones causales.

En algunos enunciados como: “Nadie se molestaba por eso, **porque** todos eran amigos de Camilón”; o bien “Era amigo de todo el mundo, **porque** compartía lo que tenía”; las relaciones de

causa-efecto aparecen a través de su estructura más directa y mediante el nexo más usual: “sucede tal cosa (*porque* sucede tal otra)”, donde el enunciado principal expresa el efecto de la causa que se menciona luego.

En otros casos, como “**Tanto** insistió Camilón **que** acabó convenciéndolo”; la estructura subordinada ya no expresa la causa, sino la consecuencia de lo referido anteriormente: “tanto sucede tal cosa (*que* sucede tal otra)”. Ahora el enunciado principal expresa la causa y el efecto aparece como consecuencia de ella.

Por último, en un enunciado como “Y hasta les hacía gracia la glotonería del cerdito, **porque** no dañaba a nadie. **Si** acaso, solamente a Camilón”; tras una subordinación causal, aparece un período condicional: “(si sucede tal cosa) sucede tal otra”. La causa ya no se concibe como suficiente, sino como condición necesaria para lograr el efecto. Un período condicional parcialmente elidido que enfrenta al lector a la necesidad de inferir información implícita en el propio texto: “Si acaso [dañara a alguien], solamente [dañaría] a Camilón”.

En la lectura de este tipo de textos, el pequeño lector se ve obligado a construir una sintaxis que está muy lejos de aquellas estructuras simples que caracterizan el pensamiento de condición oral, e interactúa con relaciones causales que, sin duda, plantean desafíos importantes en sus procesos cognitivos.

Más allá del acercamiento a las estructuras lingüísticas, la literatura infantil implica también el acercamiento al libro. Y este contacto con el obje-

to libro, en algunos casos, puede promover asociaciones, inferencias, anticipaciones, conflictos cognitivos, que exceden el texto escrito.

Para analizar este aspecto, nos referiremos a la obra de Colin McNaughton, editada por primera vez en 1994 con el título de *Suddenly!* y publicada en castellano por Editorial Norma, en su colección “Buenas Noches”, bajo el título *¡De repente!*

Este texto deja que el pequeño lector se ubique cómodamente en la zona de su competencia, con un estilo repetitivo, interactuando con ideas muy simples y estructuras sintácticas sencillas.

Allí podemos leer:

Paco caminaba del colegio a su casa cuando, de repente, Paco se acordó de que su mamá le había encargado unas compras.

Paco estaba haciendo las compras cuando, de repente, ¡salió corriendo del mercado! (Se acordó de que había dejado el dinero para las compras en el pupitre del colegio).

Paco tomó el dinero y ya salía del colegio cuando, de repente, Paco decidió salir por la puerta de atrás.

Un relato que, además de ser simple y redundante, puede resultar hasta falto de interés. Pero en interacción con el libro, ilustrado por el propio autor, el lector se encuentra ante el desafío de tener que construir significados a partir de la relación que debe establecer entre el texto y la imagen. Las ideas que las palabras transmiten deben procesarse simultáneamente con aquellas otras sugeridas por la imagen, omitidas lingüís-

ticamente, y que el lector debe reponer para la construcción de otro significado.

La imagen hace que el lector deba poner en marcha sus conocimientos previos referidos al mundo en general (la natural voracidad de estos mamíferos carnívoros) y, por qué no, al conocimiento de otros textos (el lobo de Caperucita o la historia de los tres cerditos).

Paralelamente, un elemento paralingüístico, como es la tipografía (la destacada escritura de la frase “¡de repente!”), reafirma la idea que la imagen sugiere. El contacto con este tipo de recursos, a través de los materiales impresos, fue seguramente lo que le permitió a Mercedes emplearlo en su propia producción y escribir *FANTASMA*, en letra mayúscula.

Imagen y elementos paralingüísticos promueven la formulación de una anticipación, se prevé lo que va a suceder... y que no está dicho en el texto.

Pero el autor agrega un nuevo conflicto en ese razonamiento y, al dar vuelta la página, texto e imagen contradicen la hipótesis que se había anticipado a partir de todos los índices visuales.

Generado el conflicto y su resolución, la distensión vuelve al lector, pues a partir de aquí se repite el mismo esquema lógico (y previsible); retomando así aquella estructura repetitiva propia del pensamiento de condición oral.

Pero, justo en el final, texto e imagen vuelven a contradecir la hipótesis que el lector anticipa a partir de todos los índices visuales.

El libro, en suma, en su alquimia de texto e imagen, logra que el pequeño lector ponga en juego razonamientos más complejos.

EN CONCLUSIÓN

Existe una literatura infantil que parte de las competencias del pequeño lector, tiene en cuenta sus conocimientos previos de la lengua y lo ubica en un lugar desde donde dispone de las herramientas necesarias y suficientes como para llevar a cabo su proceso de lectura.

Al mismo tiempo, al igual que el adulto que colabora en el proceso de instrucción, o como el lector experto que pone en contacto al pequeño con el texto antes de que este sepa leer por sus propios medios, el libro acerca al niño a estructuras lingüísticas propias de la lengua escrita. Lo hace interactuar con otro tipo de referencias pronominales, con estructuras subordinadas, con sintaxis compleja, con discursos indirectos, con elementos elididos.

En síntesis, existe una literatura infantil que, partiendo de un pensamiento y expresión de carácter acumulativo, coordinante, simple, participante, repetitivo, situacional y necesariamente explícito, acerca al niño a un razonamiento analítico, subordinado, complejo, objetivo, escueto, abstracto y muchas veces implícito.

El contacto con este tipo de obras tiende a promover, sin duda, un desarrollo del pensamiento que sería muy difícil de poner en marcha desde la narración oral. Toda la riqueza cultural de nuestras tradiciones orales bien podría corporizarse en textos escritos como estos, que faciliten y promuevan este tipo de desarrollo.

El lenguaje y el desarrollo del pensamiento

Mercedes Carriazo

3

Quiero comenzar expresando que mi planteamiento parte de una concepción clara sobre qué es el desarrollo y qué es el conocimiento. Para autores como Piaget, el desarrollo es anterior al conocimiento y requisito indispensable y único de este. Pero para otros autores como Vigotski, además de otros cognitivistas de nuestro tiempo, como Bruner, el desarrollo es necesario para el conocimiento y el conocimiento produce desarrollo. Esto quiere decir que uno no es anterior al otro, sino que están interrelacionados y son interdependientes.

Es necesario dejar expresadas algunas premisas que sirven de base para el desarrollo que haré más adelante.

- El lenguaje es una herramienta de transmisión de la cultura.
- Todo individuo crece y se desarrolla dentro de una cultura y esta enmarca sus posibilidades culturales de todo tipo, entre ellas, las cognitivas y lingüísticas.

- El lenguaje y la cultura están íntimamente relacionados.

Tomando como base los conceptos de conocimiento y desarrollo, me centraré en el papel que juega el lenguaje en el desarrollo y, de acuerdo con el planteamiento anterior, el papel que juega el lenguaje en el conocimiento. Todo ello lo expresaré teniendo siempre en cuenta la relación que existe entre cultura y lenguaje.

Un individuo que nace dentro de una cultura utiliza los instrumentos del lenguaje y de la cultura en la que está inmerso para desarrollar su estructura cognitiva. A su vez, la cultura también favorece el desarrollo de las estructuras mentales individuales. Esto lo afirma Bruner, retomando a Vigotski.¹

Todos los seres humanos estamos dentro de una cultura que ha organizado de una manera determinada los conocimientos acumulados por sus integrantes. Esa forma cultural de organización de los conocimientos de una comunidad es el modelo que esta pone a disposición de sus nuevos

1. Bruner, Jerome y Haste Helen, *La elaboración del sentido, la construcción del mundo por el niño*, Madrid, Paidós, 1990, p. 14.

integrantes en desarrollo, desde el momento en que estos nacen. Dentro de esa cultura aprenden a hablar y a comunicarse; aprenden a nominar el mundo que los rodea; aprenden a expresar sus necesidades y deseos y, más adelante, aprenden a expresar sus ideas, motivaciones, sentimientos. Bruner dice que ese modelo, que refleja la conciencia organizada de toda la cultura, se convierte en el marco interpretativo del que podrá disponer el individuo y dentro del cual aprenderá todo lo que le sea posible aprender². El desarrollo de los conceptos dependerá de los recursos disponibles dentro de su cultura. Para el niño resulta imposible desarrollar un conocimiento que no tenga expresión en su cultura de origen.

Un ejemplo de esto lo tenemos en las pruebas estatales que aplica Chile a sus estudiantes al terminar el bachillerato. Las pruebas incluían preguntas en donde el estudiante debía responder Verdadero o Falso. Para los estudiantes de la etnia mapuche resultaba imposible responder este tipo de preguntas. Para ellos no existía un concepto dual de falso o verdadero, sino que siempre este concepto estaba compuesto por tres elementos: verdadero, falso y probable. Como vemos, el sistema en que están organizados los conceptos, depende de los recursos que ofrece la cultura. Ese es el marco dentro del cual cada individuo construye su estructura y por ello, como ya se dijo, le resultará imposible desarrollar conceptos que no tengan expresión en él.

Otro ejemplo es el de la niña de dos años y medio que le dice a su mamá: “Mami, descaliéntame la sopa”. La madre le responde: “No se dice descaliéntame, se dice enfríame”. La niña responde de nuevo: “Es que yo no la quiero fría, la quiero menos caliente, por eso te digo que me descalientes la sopa”. En este ejemplo, la niña está utilizando los conceptos que hay disponibles en su cultura (de la cual hace parte su lengua materna) aplicando una regla que se cumple para todos los verbos regulares. Esta regla es que anteponiendo la partícula “des”, la acción que el verbo nombra se convierte en la acción contraria: ordenar – desordenar, armar – desarmar, por lo tanto, calentar – descalentar. Y en realidad, la cultura le ha dado esa herramienta para utilizarla en su comunicación. Es dentro de ese marco que le ha proporcionado su cultura, que la niña ha construido ese verbo. En este caso, tendremos que decir “qué pena por el castellano” por no tener esa palabra, que en realidad sería perfecta para describir la acción que la niña quería expresar.

Las concepciones de una cultura determinan no solo la adquisición de conceptos, como dijimos antes, sino también la manera como se puede razonar sobre ellos. Una cultura colectivista, es decir que se concibe como una sociedad solidaria, en donde el individuo no es el centro de la vida, sino el grupo o la colectividad, influye de manera diferente en la estructura del pensamiento de cada integrante, que si se trata de una sociedad individualista. En

2. *Ibíd.*

esta segunda, la estructura del pensamiento estará más centrada en el individuo como lo importante, mientras que la colectividad pasa a un segundo plano. Este hecho se refleja, según Bruner³, en las explicaciones que puede dar el ser humano: en el primer caso las explicaciones sobre un fenómeno se centran en lo social, en la relación de los objetos con la comunidad; mientras que en el segundo se centran en lo físico, incluso en los objetos en sí o en la relación de los individuos con los objetos. Esto significa que las explicaciones centradas en lo social están ligadas al uso que tienen los elementos o fenómenos con las personas. Las explicaciones físicas, por el contrario, aíslan las características de los objetos en sí mismos, no en relación con las personas. Esto se aprende culturalmente.

Entonces, como hemos dicho, aprendemos culturalmente los conceptos y también la manera como explicamos esos conceptos. Si a un niño wolof⁴ se le pregunta por qué dice que en un vaso hay más agua que en otro, esta pregunta le resultará incomprensible. Esto se debe a que más bien las explicaciones están dadas colectivamente. Dar explicaciones sobre sus propios pensamientos no es lo corriente en esa cultura, puesto que la individualidad no se considera como algo central en ella.

La percepción es una condición esencial para el aprendizaje y para el desarrollo de un ser humano. Las estructuras que ofrece una cultura a sus integrantes no solo le dan el marco dentro del cual construye sus conceptos. También los significados

que la cultura ha construido configuran su percepción. "A nivel léxico, todo lenguaje codifica ciertos campos de la experiencia más detalladamente que otros"⁵.

Como ejemplo, podemos traer aquí el caso de las culturas del desierto del Sahara. El medio en que viven ha obligado a sus habitantes a distinguir entre aproximadamente 15 diferentes colores de la arena. Y poseen palabras diferentes para nombrar esos colores. En nuestra cultura simplemente decimos "color arena". Para esa cultura es muy importante esta diferenciación, pues dependiendo del color de la arena, ellos pueden predecir muchos elementos del clima o de las circunstancias que se presentarán a corto plazo, por ejemplo, un viento que durará varias horas o días que traerá una tormenta de arena, o la proximidad de agua, entre muchos otros.

Diferenciar con nombres 15 colores diferentes de la arena, también produce un cambio en la percepción de los individuos que pertenecen a esa cultura. La percepción de la realidad es mucho más precisa, diferenciada y fina que la nuestra por ejemplo, en cuanto al color de la arena. El niño que nace en esa cultura ve afectada o modificada su percepción de este color por los conceptos construidos en su cultura.

Igualmente para los habitantes del polo norte, existen muchos nombres para expresar los distintos estados de la nieve, que en algunos casos se diferencian por su color. Es importante para esta

3. Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 2001, p. 154.

4. Los wolof son un grupo étnico localizado en Senegal, Gambia y Mauritania (África occidental).

5. *Ibidem*, p. 159.

cultura conocer esa diferencia, pues por el tono ellos sabrán si la nieve está más dura, más blanda, más frágil, más gruesa, etc. Todas estas son características claves relacionadas con la sobrevivencia en ese medio y en ese territorio. Para nosotros, que no pertenecemos a dicha cultura, la nieve es simplemente blanca. En cambio, un niño que pertenezca a ese ambiente aprenderá todos los nombres para los distintos tonos y estados de la nieve, es decir no percibirá la nieve únicamente como “blanca” o como “suave”. Discriminará en su percepción alrededor de treinta estados diferentes. Su percepción estará mejor diferenciada, será más precisa y más fina.

He dado dos ejemplos de diferencias en la percepción, centrados en el color. Pero seguramente, si pensamos en otros aspectos de la realidad, también encontraremos que la cultura en que estamos insertos determina nuestra forma de percibir el mundo que nos rodea, la realidad. Para un niño que hoy tenga siete u ocho años de edad, es inconcebible un mundo con máquinas de escribir mecánicas. Seguramente preguntaría ¿eso qué es?, ¿para qué sirve? Su cultura ya no le mostró ese aparato y tampoco su utilidad. Solo conoce los computadores. Para él es imposible pensar que cuando las personas utilizaban esas máquinas, si se equivocaban, debían sacar la hoja y volver a escribir todo el texto que había en ella. Entonces, la cultura nos define la manera como podemos o estamos en posibilidad de percibir el mundo.

La forma como un ser humano expresa e interpreta su experiencia es muy importante tanto dentro de su desarrollo como de su aprendizaje. Hemos dicho que la cultura modifica o determina la forma en que el individuo perteneciente a ella percibe la realidad. También el lenguaje y la cultura enmarcan y determinan los modos como los individuos interpretan sus experiencias. Y el lenguaje permite expresar estas formas de interpretación.

En general, podemos comprender fácilmente cómo incluso dos personas de una misma familia interpretan de maneras diferentes su experiencia. Siempre esas diferencias tendrán una relación con el ambiente, las experiencias y otros factores individuales. Aquí nos referimos a cuestiones más generales. Por ejemplo, una cultura puede interpretar un terremoto como un “castigo de Dios”, mientras que un geólogo hará otro tipo de interpretación totalmente diferente: “acumulación de presión en el magma por el movimiento de las placas tectónicas”. Entonces, un individuo perteneciente a una cultura teocéntrica⁶ o religiosa, estará más proclive a una interpretación de la realidad centrada en el pecado, el castigo, la buena conducta, y a una forma de actuar en consecuencia con esa interpretación. Mientras que un individuo perteneciente a una cultura más laica o aconfesional y con conocimientos que su cultura también le ha proporcionado sobre los fundamentos científicos del fenómeno, centrará su análisis, interpretación y la consecuencia de esa interpretación en

6. Una cultura en la que toda la interpretación del mundo, el universo, el ser humano y sus acciones giran alrededor de su concepto de dios, y todo fenómeno se explica por la voluntad divina.

qué está pasando en las placas tectónicas de la zona, qué medidas y precauciones se deben tomar, etc. Lo asumirá como un comportamiento cíclico de la naturaleza.

El lenguaje que usará uno y otro individuo también será diferente. El primero utilizará las expresiones propias de una religión para interpretar el fenómeno. El segundo empleará un lenguaje técnico o científico para expresar su interpretación del fenómeno. El lenguaje que cada uno ha aprendido de su cultura para expresar sus conceptos, también se traslada a la forma como expresará su interpretación de la realidad.

Pasemos, ahora, a ver cómo la cultura y la lengua también determinan o influyen en la manera como los individuos aprenden a expresar su interpretación de la realidad. En lenguas que tienen formas gramaticales simples, la expresión de las ideas es menos precisa y exacta. Por ejemplo, en una investigación que hizo Bruner en el África con niños wolof⁷, la explicación que daban para decir que todos los objetos eran del mismo color o que todos los objetos eran rojos, la expresaban simplemente con la palabra "rojo".

Este ejemplo muestra que si en la lengua que usa una cultura determinada no existe cierto tipo de estructuras gramaticales, la expresión de las interpretaciones que hacen los individuos pertenecientes a esa cultura depende y se relaciona directamente con la forma de expresarla en esa lengua. He aquí otro elemento que demuestra que la

cultura y la lengua influyen en la manera como se expresa el pensamiento. El lenguaje expresa conceptos no solo a través de lo que dice sino por la forma de configurar las palabras y las oraciones.

El lenguaje también cumple un papel en la interacción entre las personas en una cultura. La interacción, mediada por el lenguaje, facilita la solución de problemas. Esta interacción puede darse entre compañeros (pares) o por el andamiaje que proporcionan los adultos, que permite una secuenciación del proceso que sigue el individuo para solucionar una situación. Y esto ya se relaciona directamente con el aprendizaje. Es decir, que el lenguaje y la cultura también median en el acto de aprendizaje. Según Vigotski,

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos niveles. En primer lugar aparece en la esfera social, y después en la esfera psicológica. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Lo mismo puede decirse con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición"⁸.

El lenguaje y la cultura también median y codifican las representaciones de las estrategias, reglas y condiciones, y hacen posible la interacción entre las personas de una cultura. El lenguaje se convierte en una parte de la cultura transmisible, una parte de la "caja de herramientas" para posi-

7. Idem. Página 166.

8. Vigotski, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 94.

bilitar esta interacción tanto entre personas, como entre el individuo y la realidad externa a él. Según Bruner, “el niño aprende no solo qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias. [...] La adquisición de la lengua es muy sensible al contexto”⁹.

El niño aprendiz también internaliza los procedimientos a partir de observar y experimentar en grupo o en relación con otros, cómo se realiza una reflexión, un análisis, una síntesis, una clasificación. Estas operaciones intelectuales no son innatas simplemente; tenemos que aprenderlas percibiendo cómo otros las realizan, comprendiendo cómo operamos guiados por otros. Solamente después de ello podremos, como dice Vigotski, convertirlas en herramientas de pensamiento para nosotros mismos.

Por ejemplo, aprender a utilizar un criterio para clasificar un conjunto de objetos no es algo que el niño espontáneamente pueda hacer. Es el mediador quien le da el criterio para hacerlo. Luego el niño puede comprender en qué consiste seleccionar un criterio para clasificar. Más adelante podrá seleccionar el criterio y luego usarlo para realizar una clasificación. Más complejo todavía es aprender a clasificar utilizando varios criterios a la vez. Este uso de varios criterios también el niño tendrá que verlo en acción primero, luego participar en la acción de su uso y finalmente utilizarlo por su propia cuenta.

Lo mismo sucede con las reglas del lenguaje y las condiciones de su acción. El niño aprende,

dentro de su cultura y del uso que ella hace de la lengua, por ejemplo que hay palabras que no se pueden decir en público; que hay palabras y formas más adecuadas que otras para decir algo. Por ejemplo, quienes no hemos nacido en una cultura y luego entramos en contacto con ella, por el hecho de ser extraños a esa cultura, nos damos cuenta de fenómenos como los que he nombrado antes, que los hablantes nativos han internalizado y no los perciben concientemente.

Por ejemplo, en el Ecuador casi no se usa el imperativo, sino unas formas elusivas y elípticas indirectas. Una expresión como “No seas malita... dame escribiendo esta carta”, es una forma que en otras culturas -como la colombiana y otras de Suramérica- se expresaría de forma totalmente distinta: “Por favor, escíbeme esta carta”. En este caso, el imperativo es una orden, así se pida por favor. En cambio en la forma ecuatoriana, la expresión se convierte en una súplica, con tinte de solicitud. Para la cultura ecuatoriana, la forma colombiana es grosera, ordinaria, falta de cortesía. Para la cultura colombiana, la forma ecuatoriana es indirecta y le falta claridad. Así podríamos encontrar múltiples formas de expresar una misma idea, regidas por reglas que dependen tanto de la cultura como del lenguaje. Y todas estas formas se aprenden dentro de la interacción con los otros integrantes de la cultura.

El individuo en desarrollo también aprende a través de la cultura y el lenguaje las intenciones, la interpretación que debe hacer de la interacción

9. Bruner, Jerome. Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva, Madrid, Alianza, 2000, p. 78.

con otros. Y todo ello se aprende en el contexto cultural comunicativo como herramientas para interactuar con su medio. Esto también hace parte del desarrollo de un individuo. Por ejemplo, aprender cuándo un “no” quiere decir “sí” o cuándo un “sí” quiere decir “no”, pareciera algo sencillo, pero es todo un ejercicio mental que se aprende con la inmersión en una cultura determinada, que usa unas determinadas formas lingüísticas, para-lingüísticas y pragmáticas.

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL APRENDIZAJE

El lenguaje media la mayoría de las interacciones entre los seres humanos. Esto no significa que no haya otras formas de mediación exentas de palabras. Sin embargo, el andamiaje en las relaciones del niño con las personas que están a su alrededor se da a través del lenguaje en varios aspectos: corrección del lenguaje del niño, apoyo a los esfuerzos del niño para solucionar problemas ayudándole a secuenciar sus acciones, aprobando los éxitos del niño (que le dan la idea de que lo que hace está bien) sugiriendo acciones, procesos o secuencias para hacerlo bien, etc.

Tomemos el primer aspecto mencionado. Desde el momento en que un niño dice sus primeras palabras, recibe la retroalimentación social de parte de las personas que lo rodean. Si el niño dice “guau” a un ternero, inmediatamente su madre, su padre o los hermanos mayores le dirán:

“no es guau, es ternero”. Esta retroalimentación a través del lenguaje irá ayudando al niño a precisar la forma en que etiqueta el mundo y la realidad. Y esta corrección al interior de la mente del niño no sucederá con una sola vez que se haga. Varias correcciones lo irán conduciendo a esta precisión. La herramienta de esta mediación es el lenguaje. Igualmente sucederá en la precisión de la forma de lenguaje que usa. Si dice “calo” para nombrar el carro, también el lenguaje será la herramienta de mediación para que el niño vaya ajustándose a las formas utilizadas culturalmente.

Esto mismo se aplica a la corrección en la adquisición de conceptos y de todo tipo de conocimientos. Vemos que el lenguaje será la herramienta más efectiva y eficiente para la inclusión de la estructura del pensamiento del niño dentro de la cultura a la que pertenece. La mediación por medio del lenguaje le permitirá al infante reformular sus propias ideas para internalizarlas.

El lenguaje también servirá de apoyo a los esfuerzos del niño para solucionar problemas. La discusión con sus pares o con adultos lleva al niño, no solo a un “acuerdo”, sino que genera una nueva serie de criterios, así como a un ensayo de los criterios ya existentes. Es a través del lenguaje que el niño podrá comprender cómo debe proceder para lograr una meta, y este apoyo vendrá del intercambio con otras personas a través del lenguaje. El apoyo que le pueden brindar los otros puede estar centrado en cómo secuenciar sus acciones, cómo maximizar sus esfuerzos, cómo proceder en cada momento de su proceso. El niño

probará aquello que se le sugiere y verá los resultados de esta mediación, sistematizando para sí cómo solucionar problemas o proceder para hacer algo bien.

La metacognición también hace parte del desarrollo del pensamiento. Es la objetivación de cómo procede un individuo, principalmente a nivel de sus acciones mentales y también de sus acciones físicas. Esta objetivación le permite al individuo sistematizar sus propios procesos, función muy importante tanto en el desarrollo individual como en la inserción dentro de la cultura.

Este proceso es posible también a través del lenguaje y del intercambio cultural. Es el lenguaje y el intercambio lingüístico con otros, el que puede hacer que el niño objetivice aquello que está haciendo. El aprendiz captará a través del lenguaje cómo el "otro" analiza sus acciones mentales o físicas. También le permitirá que mediante preguntas pueda analizar y expresar las suyas propias. Cuando un adulto le pregunta a un aprendiz: "¿qué hiciste primero?, ¿y luego qué hiciste?", le está posibilitando al niño pensar sobre sus propios pensamientos y acciones, pensar sobre lo que él hizo. De igual manera, le permitirá analizar y sistematizar lo que hacen otros y cómo lo hacen, procedimiento clave en el aprendizaje -según los planteamientos de Vigotski-, teniendo en cuenta lo que ya citamos respecto a que primero aparecen los procesos en forma interpersonal y luego intrapersonal.

EL PAPEL DEL LENGUAJE ESCRITO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Hemos analizado aquí varios aspectos tanto del desarrollo como del aprendizaje. Avanzaremos un poco más analizando el papel del lenguaje escrito en el desarrollo del pensamiento y en el aprendizaje.

Vigotski señala que el lenguaje escrito conduce al pensamiento, de estar ligado a los referentes, hacia procesos de abstracción; es decir, conduce a la objetivización de la realidad de forma más evidente que la lengua hablada. La escritura obliga a quien la usa a distanciarse del referente. Como plantea Bruner, "La escritura es un entrenamiento en la utilización de contextos lingüísticos que son independientes de los referentes inmediatos"¹⁰. Esto tiene una consecuencia clara: cuando el pensamiento se puede disociar del objeto, es el momento en que pueden aparecer los procesos simbólicos, las representaciones simbólicas. El pensamiento puede funcionar en términos de posibilidades más que de hechos.

Quiero explicar esto un poco más con el siguiente ejemplo. Cuando en una capacitación con adultos en la que se está trabajando la gramática de la oración, se les pregunta "¿qué es *manzana*?", con alguna frecuencia responden: "una fruta". La respuesta correcta tendría que ser: "un sustantivo". El contexto en que se formula la pregunta y la respuesta es una capacitación

10. Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. (Op. Cit), página 167.

en la que se está trabajando la gramática de la oración, y ese contexto es la clave para el tipo de respuesta que se espera. Ese tipo de respuestas fuera del contexto denota falta de independencia entre el referente concreto y el pensamiento. Pero cuando el individuo está inmerso en un contexto escrito, es más fácil de separar el referente del pensamiento y de la palabra hablada. El hecho de ser el escrito un segundo nivel de representación, obliga a un proceso de abstracción mayor.

El lenguaje escrito obliga al individuo a pensar solo en las representaciones simbólicas y no en la ligazón de las palabras habladas con sus referentes reales. El lenguaje hablado, desde el comienzo de la infancia, se utiliza para nombrar los referentes, sean estos objetos, acciones, relaciones, entre otros. El lenguaje escrito, en cambio, sirve para representar al lenguaje hablado. Este segundo nivel de representación es el que hace posible este distanciamiento del referente. Y solo cuando la mente de un individuo se disocia de lo que representa como una realidad o un hecho actual, puede pensar en términos de lo posible. El lenguaje escrito, según lo anteriormente explicado, conduce claramente a "operaciones formales", en palabras de Piaget, por el hecho de posibilitar que el pensamiento funcione en términos de posibilidades.

Esto no quiere decir que en el lenguaje hablado no se pueda pensar en lo posible. Lo que significa es que el lenguaje escrito ayuda a objetivar el pensamiento y a llevarlo a términos de posibilidades, de manera más clara que el lenguaje hablado.

El lenguaje escrito obliga también a unos niveles de formalización mayores en el uso de la lengua que el lenguaje hablado. Desde pequeños, distinguimos claramente el nivel y el uso del lenguaje escrito, del nivel y uso del lenguaje hablado. Esto se puede ver cuando le decimos a un niño que escriba con sus propios grafismos una tarjeta para su abuelita. El niño, luego de escribirla, la leerá en términos como estos: "Querida abuelita: en el día de la madre, quiero decirte que eres la abuelita más linda del mundo, quiero también decirte que te quiero mucho y que te deseo un día muy feliz con todo el cariño del mundo". Este, obviamente, y podemos corroborarlo desde nuestro conocimiento y experiencia, no será el lenguaje que utilice el niño si le va a expresar personalmente de forma hablada sus sentimientos en ese día a su abuelita.

Otro ejemplo es cuando un niño o niña que todavía no sabe decodificar letras, palabras y oraciones, toma un cuento y "lee" imitando el uso que sabe que se hace del lenguaje escrito. Dirá algo semejante a esto: "Había una vez, una niña tan, pero tan pobre, que tenía que ayudar a su abuelita vendiendo fósforos". Estas expresiones usadas por los niños para "leer" algo que está escrito, cuando aún no conocen las grafías, denotan que el niño comprende la diferencia entre el uso del lenguaje hablado y el uso del lenguaje escrito.

Esta diferencia, que el niño capta de su experiencia dentro de su cultura, será una herramienta muy importante para aprender a usar diferentes niveles de formalización en el lenguaje. Y también aprenderá las diferentes formas de expresar

distintos niveles de abstracción del pensamiento. Es decir, el lenguaje escrito hará parte del desarrollo de sus capacidades y del aprendizaje para comunicarlo.

CÓMO NUESTRA PROPUESTA HA TRABAJADO EL LENGUAJE COMO FUENTE DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Muchos de los aspectos que he mencionado pueden verse reflejados dentro de nuestra propuesta. Siempre hemos tenido claro para qué y por qué lo hacemos de esa manera. Sin embargo, a medida que nuestra propuesta ha madurado gracias a la reflexión continua que han llevado a cabo, no solamente nuestro equipo, sino también los y las docentes que han sido capacitados y han participado en ella-, también se ha enriquecido y hemos descubierto nuevas facetas y riquezas que ella nos brinda. Lo que expondré a continuación es una pequeña síntesis de esos logros.

Para el Programa Escuelas Lectoras, la oralidad ha sido una fuente de riqueza tanto para el aprendizaje de la lengua, como para el desarrollo del pensamiento en los niños beneficiados. La oralidad ha permitido que los niños encuentren una oportunidad y una herramienta para darse cuenta de que tienen ideas y que son capaces de expresarlas. También ha abierto una oportunidad para que los y las docentes sean conscientes de este hecho. Nuestra cultura escolar tradicional, centrada en el docente, hacía y hace todavía de los estudiantes seres que reciben ideas de alguien

que “lo sabe todo”, que es el docente. De igual forma, en muchas de nuestras culturas familiares los niños callan y los adultos tienen la palabra. Esto ha cambiado sustancialmente, gracias a la metodología de usar la oralidad en el aula. Los niños han aprendido a no tener miedo de expresarse, de opinar, de disentir. Han aprendido, mediante su práctica de la oralidad, a estructurar sus ideas, a expresarlas con claridad, a mejorar su manera de hacerlo.

El lenguaje oral ha servido de andamiaje para el aprendizaje del código escrito. Esta estrategia de ir de la oralidad a la escritura, ideada por el Dr. Hugo Salgado y retomada por nuestro equipo, nos ha mostrado un camino antes no recorrido institucionalmente por las escuelas. Ha permitido aprendizajes significativos pues parte de lo que los niños conocen y saben hacer, hacia lo nuevo. Con estrategias específicas hemos llegado de la oralidad a la escritura. Entre otras cosas, no hemos enseñado la lectura como decodificación de grafías. Después de que los niños han aprendido esa segunda forma de representación del lenguaje (la escritura o codificación del discurso hablado), ellos mismos ya han estado en capacidad de hacer la operación contraria: decodificar esas grafías que ya conocen y saben a qué corresponden, y verbalizarlas.

El aprendizaje del código se ha trabajado a través de una reflexión permanente sobre cómo funciona el lenguaje, con un andamiaje sustentado por la interacción lingüística entre el o la docente y los estudiantes: se ha trabajado la conciencia léxica, es decir, la conciencia de que cada palabra

está formada por un grupo ordenado de grafías y que ese grupo de grafías conforma una unidad formal y de significado; conciencia semántica, es decir que cada palabra tiene un significado o varios; conciencia sintáctica, es decir, la conciencia de que las palabras que forman una oración se pueden ordenar de unas maneras determinadas para que trasmitan un sentido.

El lenguaje hablado ha servido también como andamiaje para la comprensión lectora. A través de algunas estrategias, como la lectura para los niños, se ha logrado que los niños entiendan que un texto tiene un significado como totalidad y también que cada oración y cada parte del texto lo tienen. Esto lo hemos comprobado en situaciones, por ejemplo, de niños que aún sin “leer” las grafías o palabras, pueden relatar un cuento como si lo estuvieran leyendo, dándole sentido a sus oraciones, sus palabras y al texto completo.

Otras estrategias, como las preguntas del docente, han conducido a los niños a fijar su atención en qué es lo importante que pretende transmitir el texto, a distinguir los detalles de lo esencial, a comprender la diferencia entre opinión y hecho, entre otros. Han propiciado que los niños puedan predecir lo que puede venir más adelante en el texto, a manifestar sus expectativas con respecto al texto, a expresar las ideas que el texto les ha trasmitido, a identificar sus vacíos de conocimiento respecto al texto, lo nuevo que han aprendido y lo que no les ha aportado el texto. Es decir, los niños se han iniciado en una lectura crítica, que no solo se ha ocupado de verificar la comprensión literal del texto, sino que ha ido más allá de este nivel.

Nuestra propuesta no ha trabajado la fluidez lectora al modo tradicional. Ha trabajado más bien en la comprensión de significados expresados en el texto, hasta lograr fluidez, que aumenta la posibilidad de comprender el texto como un todo significativo. Hemos abandonado aquellas prácticas de leer en coro, con pausas y entonación dada por el docente o aquellas que nos tocaron a nosotros, como contar mentalmente uno, cuando nos encontrábamos una coma, y hasta tres cuando encontrábamos un punto. Hemos trabajado más el sentido. El resultado que hemos visto es que los niños comprenden mejor lo que leen y pueden verbalizar lo que han comprendido. Es decir, su pensamiento ha logrado mayor desarrollo.

La oralidad y la interacción hablada entre el o la docente y los niños han servido también como andamiaje para la producción de textos. El lenguaje oral les ha permitido, primero, sistematizar sus ideas. A través de la expresión de las mismas, los niños se dan cuenta por sí solos si la idea está bien expresada, si comunica la idea que ellos han concebido en su mente, si es comprensible para los otros. Después de esta sistematización, el andamiaje que les proporciona el adulto ha propiciado que ellos organicen de mejor manera sus ideas. Por ejemplo, cuando un niño expresa una idea, el que el docente la parafrasee y le pregunte si eso es lo que quiere decir, ayuda a que los niños, por su cuenta, la organicen mejor para que los otros puedan entender claramente lo que están pensando. Estos son pasos previos a la escritura y la producción de textos. Luego viene la escritura de sus ideas, y después de la escritura

vendrán procesos metacognitivos (semejantes a los anteriormente descritos) que les permitirán revisar y editar sus escritos hasta obtener un producto final bien estructurado.

La mediación del docente también ha sido clave para dirigir todos los procesos de producción de textos (planificación, textualización, revisión y publicación), utilizando una herramienta importante: el intercambio lingüístico. Por ejemplo, aprenden cuáles son las estructuras de diferentes tipos de texto como la carta, el cuento, el aviso clasificado, entre otros. Con base en el conocimiento de cuál es esa estructura y qué función cumple cada parte de ella, los niños -junto con su docente- llevan a cabo unos procesos de producción, que después de ser usados colectivamente, pasan a ser parte de su saber hacer con las palabras: escribir autónomamente textos de diversa índole.

Una muestra del resultado que hemos obtenido podrán verla ustedes mañana en la socialización de textos escritos por los niños y niñas de las Escuelas Lectoras. Sin embargo, quiero ilustrar con un ejemplo que esta comprensión no solo de cómo escribir sino de la función comunicativa de un texto se ha desarrollado en nuestros niños. Hace unos meses recibimos una carta de una escuela del sector de Cotopaxi en que los niños, sin apoyo del docente solicitaban balones para jugar en el recreo, pues no tenían con qué hacerlo. Ellos, en consecuencia con nuestra idea de enseñar la función del escrito, no solamente recibieron una respuesta, sino también balones para su recreación.

Otro ejemplo es el de niños de una escuela de Fe y Alegría, que se capacitó con nosotros el año pasado. Los niños escribieron a la universidad una carta solicitando cuentos para su biblioteca, pues ya habían leído muchas veces lo que habían recibido de nosotros. En la carta también se comprometían a compartirlos con niños de otras aulas. Adicionalmente, daban las gracias por los evaluadores tan “contentos” que les habíamos enviado a aplicar las pruebas externas.

El andamiaje oral también ha servido para el progreso de los estudiantes en el mejoramiento de la comunicación de sus ideas tanto en forma oral como en forma escrita, y para mejorar la comprensión de las ideas que los demás les comunican.

Algunas estrategias específicas, que en principio han sido utilizadas más o menos generalizadamente en nuestro medio para la comprensión de palabras, fueron también utilizadas en nuestra propuesta para aumentar el vocabulario de los niños y reflexionar sobre la naturaleza de las palabras y su composición, dando un fundamento bastante amplio para su uso tanto en la producción de ideas como de comprensión de ellas.

Por ejemplo, la estrategia de familias de palabras, no solo se usó para inferir significados de palabras, sino para trabajar la ortografía y el por qué se escribe una palabra de determinada manera. También para reflexionar sobre cómo se forman las palabras en español y por qué. La estrategia de la sinonimia también se utilizó para ampliar el vocabulario de los niños y para incentivarlos a establecer relaciones entre palabras y sus significados,

así como para utilizar los sinónimos en función de una mejor y más rica expresión de sus ideas, evitando repeticiones. De igual manera, la antonimia sirvió para desarrollar todas estas posibilidades.

En la propuesta del Programa Escuelas Lectoras, el lenguaje escrito se ha utilizado para sistematizar ideas y para ordenar los pensamientos de los niños. El acompañamiento y andamiaje que han brindado los docentes ha posibilitado que los niños aumenten su capacidad de reflexionar sobre los diferentes usos personales del lenguaje: cómo escriben, cómo seleccionan las palabras, cómo ordenan las palabras, con qué letra escriben cada sonido, por qué escriben de esa manera y cómo deben hacerlo. En este punto han sido claves las preguntas de los docentes, que no corrigen el error del niño, sino que por medio de preguntas le han hecho reflexionar y decidir si está bien o mal y también cómo puede corregir él mismo sus errores. Para esto también se han trabajado estrategias en las que se retroalimentan entre pares hasta conseguir que los mismos niños hagan su autoevaluación y autocorrección. Esta conciencia se ha desarrollado gracias a la metodología que ha implantado nuestra propuesta para la evaluación permanente durante los procesos de aprendizaje. Si observamos cómo ha funcionado, po-

dremos darnos cuenta de que estamos sentando las bases para que los estudiantes un día puedan ser autodidactas.

Y lo serán no solamente en cuanto a expresar sus ideas de forma oral o escrita. También lo serán porque el trabajo en las escuelas ha contemplado la comprensión lectora encaminada a que en muchos momentos los niños, comprendiendo para qué se lee y cómo se lee, puedan prescindir de un maestro o un adulto que le explique o le lea. Esto será una fuente de enriquecimiento personal para todos los estudiantes que han sido formados en nuestras escuelas.

Esperamos que todos estos aprendizajes no solamente contribuyan a acciones puntuales en la vida de estos niños, sino que sean fundamentos reales para el ejercicio de su ciudadanía, como seres que exigen y reclaman sus derechos, que proponen soluciones a los problemas de su sociedad, que ejecutan propuestas de mejoramiento para su país. Eso realmente dirá en un futuro si esta propuesta de enseñanza de la lengua desarrolló su pensamiento y los dotó con herramientas eficientes para vivir en un mundo que cada vez exige menos información específica y más procesos intelectuales para vivir y defenderse en ella y construir la sociedad del futuro.

La lectura y el desarrollo del pensamiento

4

Édison Paredes Buitrón

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la lectura y su relación con el pensamiento supone cuestionarnos acerca de nuestros propios procesos de lectura y re-conocer las experiencias, circunstancias y contextos en los que aprendimos a leer.

Estas experiencias se inscriben en el marco de una forma de asumir la educación, de una práctica educativa. La mayoría venimos de experiencias autoritarias en las que la lectura fue reducida al deber, en circunstancias de imposición, presión, necesidad, agresión, violencia, volviendo a la lectura una práctica repetitiva, mecánica, memorista, que termina por limitar las posibilidades de desarrollo del sujeto. Sin embargo, con mucha frecuencia, algunas experiencias placenteras de la lectura están fuera del ámbito escolar inicial o medio: están en la relación familiar, en las relaciones de amistad, en las relaciones con la naturaleza, en el mundo fantástico o mágico, en el encuentro con revistas o cuentos, en el campo universitario o profesional que, de alguna manera, se articulan tanto con las

búsquedas de los sujetos como con las situaciones existenciales, vitales o vivenciales, afectándolas.

El documento que presentamos aquí intenta reflexionar acerca de estas vivencias. Se tratará, en primer lugar, del lenguaje como condición y actividad humana, para luego abordar el tema de la lectura y su relación con el pensamiento.

1. Condición

La lectura y el pensamiento se desarrollan en un campo común: el lenguaje. De ahí que, a manera de supuestos, es imprescindible reflexionar acerca del lenguaje.

El lenguaje es una actividad específicamente humana; ningún otro ser que no sea el humano está en posibilidades de generar el lenguaje, el que se manifiesta como habla o discurso. El lenguaje permite expresar el conjunto de relaciones que el ser humano establece: las relaciones con el universo, con el mundo, con la naturaleza, con otros seres humanos (sociabilidad), y las relaciones consigo mismo.

Siendo el lenguaje un elemento sustancial que caracteriza lo humano es preciso, según Lyotard, descartar algunos prejuicios que impiden visualizarlo en sus reales dimensiones.

El primer prejuicio tiene que ver con el carácter meramente instrumental del lenguaje, que diferencia a este del pensamiento, considerándolos determinaciones diferentes: el lenguaje aparece como el vehículo del pensamiento. La tesis de Lyotard, superando este prejuicio, establece una unidad fundamental entre pensamiento y lenguaje: el lenguaje es pensamiento y el pensamiento es lenguaje.

...es corriente creer que primero se piensa y después se expresa lo que se ha pensado, y que eso es hablar, expresar. El pensamiento se concibe como una sustancia interna, oculta, de la que la palabra no sería más que la sirvienta y la mensajera delegada de asuntos exteriores. Debemos liberarnos completamente de este concepto que hace del pensamiento una cosa... debemos comprender que pensar es ya hablar. Todavía no pensamos si no podemos nombrar lo que pensamos. Y seguimos aún sin pensar si no somos capaces de articular conjuntamente lo que hemos nombrado...¹

El lenguaje no puede ser reducido a mero instrumento, sino que, al contrario, el lenguaje es constitutivo de lo humano, el sujeto se constituye en el campo del lenguaje; sin lenguaje no somos.

El segundo prejuicio se refiere al «sujeto» del decir. En términos generales, se pone énfasis en quien habla como si fuera el autor o la autora de lo que dice, prejuicio que nos conduce a un tipo de lectura dogmática que trata de descifrar lo que quiso o no decir un «autor». La tesis de Lyotard, para superar este prejuicio y sus secuelas, establece que lo fundamental no está en quien dice sino en lo dicho, aquello de lo cual trata un texto y que tiene, por eso mismo, un grado de autonomía con respecto al autor o la autora. Con quien tenemos que vernos en un texto no es con un autor sino, fundamentalmente, con lo dicho: "...el verdadero sujeto del decir no es "el que dice", sino lo dicho... no designa tanto al que habla sino aquello de lo que se habla..."²

El tercer prejuicio considera que el sentido tanto de las cosas como de los textos está determinados de antemano y "...nosotros no tendríamos más que copiar; la palabra sería hablada antes de que la pronunciáramos. Bastaría con ponernos a escuchar al mundo, al hombre, para oírlos decir lo que tienen que decirnos..."³ La tesis que se presenta como alternativa se refiere al sentido como producción; quien habla produce un determinado sentido:

...Cuando afrontamos la tarea de hablar, para contar una historia, para descubrir un lugar o un rostro, para demostrar la propiedad de una figura geométrica, no nos basta

1. Jean-Francois Lyotard. *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 123.

2. *Ibíd.*, pp. 123-124.

3. *Ibíd.*, pp. 124-125.

con afinar el oído, porque no es cierto que el mundo, las cosas, los hombres, las combinaciones en el espacio hablen claramente. Seguramente hay algún sentido que se adelanta a nuestras palabras y las atrae, pero hasta que el frente –por así decir– de las palabras no lo aborde, en tanto ese sentido no haya encontrado asilo en su cohorte, permanecerá oscuro, inaudible, como algo inexistente...⁴

Desde este punto de vista, el lenguaje, como actividad expresiva, tiene que ver con la relación de expresión y significado, es decir con la producción de signos. "...El signo une no una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica, o sea, la representación de la palabra fuera de toda realización por la palabra o el habla. La imagen acústica no es el sonido, sino la huella psíquica del sonido."⁵ Los signos están constituidos por un plano de la expresión (significante) y un plano del contenido (significado), lo que permite establecer una distinción entre el signo y los objetos designados, ya que el lenguaje es la posibilidad de acceder, pensándolas, a las cosas mismas. Las cosas se designan a través de las palabras. Así, los signos son producto de la actividad humana creadora ligada al conjunto de normas, a una sintaxis.⁶ Así, los seres humanos estamos entre signos y los ordenamos de tal manera que, en el mismo acto de relacionarnos con ellos y organizarlos, se produce sentido:

...Al hablar actuamos siempre en dos registros a la vez: el registro del significante (las palabras) y el del significado (el sentido), nos encontramos entre signos, nos rodean, nos paran o nos arrastran, "vienen" o no vienen, e intentamos ordenarlos desde el interior, colocarlos para que produzcan sentido; y al mismo tiempo nos hallamos al lado del sentido para ayudarlo a refugiarse en nuestra palabra, para que no se marche, para impedirle escapar. Hablar es ese vaivén, ese co-nacimiento del discurso y del sentido...⁷

Para que el lenguaje "sea", es necesaria la relación con un otro, es decir, es imprescindible el diálogo. El lenguaje se constituye en la relación con otro. Por esta razón la comunicación es vital al momento de reflexionar sobre el lenguaje.

La comunicación articula tres tipos de determinaciones en las que se relaciona un «yo» con un otro: saber, conocer y sentir.

Un determinado «yo» sabe del otro y viceversa; pero, no es suficiente saber, es necesario que este «yo» además conozca al otro y el otro conozca al «yo». Sin embargo, no es suficiente el saber y el conocer, es necesario el sentir: el «yo» tiene que sentir al otro como si fuera sí mismo y viceversa. Solo en la conjunción de estas tres determinaciones es posible la comunicación; si una de ellas no está presente, la comunicación se hace imposible y lo que se produce es apenas la transmisión de

4. *Ibíd.*, p. 125.

5. Anika Rifflet-Lemaire, *Lacan*, México, Hermes/Sudamericana, 1981, p. 39.

6. Cfr. Eugenio Coseriu, *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, 1977, pp. 25-28.

7. J. Lyotard, *¿Por qué...?*, Op. cit., pp.125-126.

informaciones. Paulo Freire caracteriza estas relaciones entre el «yo» y el otro, como constitutivas de los sujetos y de una situación dialógica, en los siguientes términos:

El yo dialógico...sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú –un no yo– ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.⁸

Este conjunto de relaciones entre un yo y un otro son básicas para la comunicación. Lyotard lo plantea de la siguiente manera:

Hablar es comunicar... Nuestra experiencia de una palabra viva no es la de la recitación de un discurso prefabricado. Es la de una puesta a punto entre el interlocutor, ante las preguntas que nos dirige y que nos obliga a dirigir hacia lo que pensábamos, hacia nuestro propio mensaje, a lo que creíamos que lo era. Es la experiencia de un juego, de un intercambio, de una circulación de signos... implica también el intercambio de roles, implica que yo no sea simplemente yo-mismo con mis razones y mis posiciones, sino también el otro con las suyas, e implica del mismo modo que el otro sea también yo, es decir que el otro sea el otro de sí mismo, el distinto de sí mismo...⁹

Más adelante señala el carácter social tanto de la comunicación como del sentido:

Al entrar en el orden del lenguaje, que es también el del pensamiento, entramos en el orden de la socialidad; porque tomamos posesión de un sistema... de signos fonéticos –la lengua de nuestra cultura–, mediante el cual no solo se puede articular en un discurso el sentido silencioso, sino que, de igual modo, lo que tenemos que decir encuentra inmediatamente el camino que lleva a los otros por el hecho de que ese sentido todavía inarticulado recorta sus palabras en una red de signos a la que pertenecemos tanto el otro como yo.¹⁰

2. La lectura, el pensamiento y la reflexión

Instalados en el campo del lenguaje como dimensión constitutiva de lo humano, se plantean algunas tesis, es decir posiciones teóricas, que se oponen a otros enfoques, acerca de la lectura y su relación con el pensamiento.

La lectura es una de las formas que tiene la psique humana para representarse el mundo a través de la producción simbólica. Leer es un proceso de encuentro, de interlocución, de diálogo, en el que se desarrolla un tipo de enlace entre el discurso de quien lee desde una problemática específica (del lector/a), con otro discurso (del texto) que se encuentra ubicado en una problemática teórica particular. Esta articulación posibilita la producción de sentido y la apertura al mundo, generado por la búsqueda que emprende el sujeto, desde

8. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, XXI, 54a edición, p. 215.

9. J. Lyotard, *¿Por qué...?*, Op. cit., p. 129.

10. *Ibíd.*, p. 130.

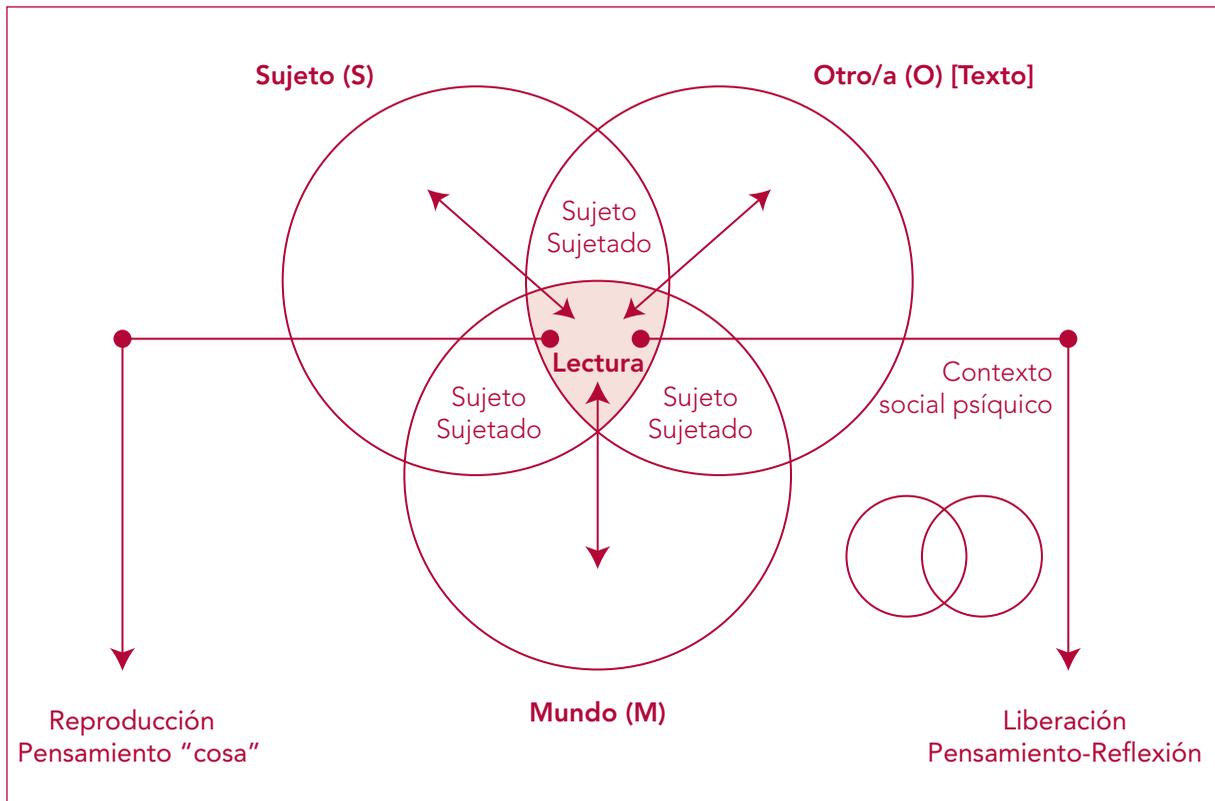
su problemática específica, en las problemáticas que están implicadas en el texto.

En esta medida, la lectura es un proceso relacional, un encuentro, en el que se articulan tres determinaciones:

- Un sujeto.
- Un/a otro/a (sujeto-texto).
- El mundo.

El sujeto se relaciona con el texto (otro/a) mediado por el mundo en el que vive y en contextos sociales y subjetivos específicos.

Estas relaciones entre el sujeto, el texto y el mundo en contextos específicos, lo representamos en un esquema lógico en el que se visualizan sus relaciones, las que dan lugar a determinadas experiencias de lectura.



Es importante definir los elementos que están implicados en el esquema: sujeto, texto, mundo, contexto.

El sujeto: es una construcción social y cultural, es el resultado o efecto de estructuras independientes y anteriores a él. Son estas estructuras –la ideología, la lengua y el inconsciente– las que instauran su existencia. El sujeto es la criatura que ha sido engendrada por estas estructuras y es el soporte de ellas; sin embargo, estas estructuras no existen fuera de ellos. El individuo es un sujeto ideológico, un sujeto hablante, un sujeto deseante.

El texto: es una articulación, un entramado o una urdimbre de signos acerca de algún tema. Un texto es un laberinto abierto, de múltiples entradas y salidas y diversidad de enigmas, que soporta, asimismo, la producción de una diversidad de sentidos, es decir de múltiples lecturas posibles. Cada lector o lectora construye una versión del texto. Sin embargo, es importante ubicar un límite que impida su tergiversación: la problemática del texto, es decir, el campo teórico en el que se halla.

El mundo: el mundo es algo nuestro, humano: aquello que construimos y aquello con lo cual nos relacionamos. Es lo real que ha sido apropiado y producido por el ser humano. El mundo es la totalidad de nuestros proyectos, de nuestras producciones y de nuestras relaciones; es en este sentido que el mundo es una producción humana en tanto las personas construimos: mundos formales, mundos materiales, mundos míticos, mundos mágicos, mundos fantásticos, mundos sagrados, mundos psíquicos, mundos artísticos. Es parte del mundo el conjunto relaciones que establecemos

con la naturaleza, con el universo, con los otros seres humanos, con las instituciones y con nosotros mismos.

El contexto: constituye un conjunto de circunstancias, un espacio, en el que están implicadas determinadas estructuras, relaciones y prácticas sociales así como determinadas estructuras y producciones psíquicas. Hablamos de un contexto social y un contexto psíquico.

CONTEXTO SOCIAL

El contexto social en el que se inscribe la lectura está determinado por las características específicas de las formaciones sociales en las que los sujetos que leen se hallan inmersos. En nuestras sociedades existe diversidad de estructuras y prácticas de producción, así como múltiples estructuras y prácticas políticas, y variadas estructuras y prácticas ideológicas. A pesar de esta multiplicidad, solo una de estas estructuras y prácticas es dominante: la capitalista. En el capitalismo, el carácter mercantil atraviesa el todo social y le impone una dinámica y un sentido particulares: las relaciones sociales dominantes son de explotación, dominación y subyugación. La mercancía no solo está presente en el mundo de la producción sino que afecta al conjunto de estructuras, prácticas y relaciones políticas, ideológicas, afectivas, etc., convirtiendo todo en “cosa”, comprable o vendible, consumible. Al lado del capitalismo y de forma antagónica conviven experiencias comunitarias, formas de renta, prácticas socialistas,

además de experiencias de lucha social de clases y sectores sociales en situación de opresión por construir un tipo diferente de sociedad.

Este contexto en el que predomina una situación de opresión aparece invertido, en la conciencia de las personas, tanto de opresores como de oprimidos: "...para los opresores...son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los 'violentos', los 'bárbaros', los 'malvados', los 'feroces', cuando reaccionan contra la violencia de los opresores."¹¹ Lo más conmovedor es que las personas oprimidas piensan lo mismo de sí mismas, se consideran, efectivamente, las culpables, las violentas.

Esta situación de opresión no solo afecta a las personas sino que se extiende a todos los ámbitos de la existencia, pues transforma "...en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los [seres humanos], los [seres humanos] mismos, el tiempo en el que se encuentran... todo se reduce a objetos de su dominio."¹² En consecuencia, la situación de opresión lleva a valorar más el "tener" que el ser. La lectura, por tanto, no queda fuera de la influencia de las prácticas de la opresión.

La estructura de dominación que reproduce las situaciones de opresión genera algunas características en los oprimidos:

1.- Los oprimidos alojan dentro de sí mismos al opresor; sus concepciones y sus prácticas re-

producen, inconscientemente, las concepciones y prácticas de los opresores.

- 2.- La estructura de dominación se presenta a la conciencia de los oprimidos como eterna, natural, como voluntad de Dios, ante lo cual no queda más que resignarse.
- 3.- El oprimido calca los patrones y estilos de vida del opresor, siente atracción por ellos, aspira a vivir así, enajenándose de su propia condición, quiere "... a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo..."¹³
- 4.- La interiorización del opresor conduce a la desvalorización de sí mismo.
- 5.- El conocimiento del mundo y de las personas se desenvuelve en las meras opiniones, en el nivel de las apariencias, del conocimiento basado en el punto de vista personal.

Estas características de los oprimidos, producto de la situación de opresión, conducen a:

- La creencia en la invulnerabilidad del opresor y de la situación de opresión. El poder de este se presenta como imposible de ser vencido.
- La imposibilidad de desarrollar una lucha coherente y sistemática para transformar la situación de opresión.
- La desconfianza en sí mismo, en sus propias fuerzas, en su propio poder.
- La dependencia de los oprimidos con respecto a los opresores, y dependencia de unas sociedades y países con respecto a otros.

11. *Ibíd.*

12. *Ibíd.*, p. 53.

13. *Ibíd.*

CONTEXTO SUBJETIVO (PSÍQUICO)

No es suficiente caracterizar el contexto social para reflexionar sobre la lectura. La lectura como proceso a través del cual el sujeto se representa el mundo tiene como contraparte la historia psíquica de aquel, su complejidad y organización.

En un primer momento, el infante, dada su precariedad originaria y su pasividad, se representa el mundo de manera fragmentaria, ininteligible y sin palabras. Aunque está atravesado por el lenguaje, poco a poco se apropia de una lengua de un "otro" (la madre o quien cumpla sus funciones) para luego dar paso a la fantasía, a través de la cual el mundo se representa de manera deformada como "una realización imaginaria de deseos o evitación de situaciones de sufrimiento..."¹⁴ Sin embargo, esto no es suficiente para el sujeto; este busca satisfacciones en espacios de mayor complejidad en el campo social, produciendo pensamiento y símbolos. En este contexto "...Se accede a la posibilidad de enunciar, narrar, leer y escribir."¹⁵

El pensamiento, desde el punto de vista psíquico, se dirige hacia aquellos objetos y sujetos que posibilitan experiencias placenteras y evitan estados de sufrimiento. El placer, movido por el deseo, es la motivación que posibilita la investidura de objetos y sujetos, es decir, el sujeto "en-

vuelve" al objeto, lo cubre y le da un particular sentido; el sufrimiento por otra parte, produce lo inverso, retira, desinveste. Esto permite comprender ciertas situaciones de resistencia a la lectura. Así,

El pensar, actividad representativa de máxima complejidad, es comprendida de este modo como un proceso que tiende a la reedición de situaciones placenteras y a evitar aquellas que podrían repetir sufrimientos. Simbolizar sería entonces una forma de representar y dar sentido relacional a aquello que se padeció pasivamente.¹⁶

Para que esto acontezca, para que el pensamiento y la actividad simbólica sean posibles es imprescindible el distanciamiento, la estructuración de un espacio de autonomía, de independencia del sujeto con respecto a los progenitores, es decir que "quien impuso el lenguaje se calle, se ausente, no lo diga todo, sino que ofrezca un espacio de independencia...que otorgue la oportunidad para que el lenguaje se re-cree."¹⁷

Ahora bien, este conjunto de relaciones entre el sujeto, el texto, el mundo y el contexto puede recorrer, en general, dos vías, dos posibilidades de lectura que, en términos abstractos se las puede diferenciar, pero en la realidad se interrelacionan de manera compleja, desigual, antagónica y con predominio de una de ellas.

14. Silvia Schlemenson, "Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos", en: Silvia Schlemenson, Comp., *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 26.

15. *Ibid.*, p. 27.

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*, p. 29.

a) Lectura reproductiva

En este tipo de lectura, la relación entre el sujeto, el texto y el mundo es autoritaria, antidialógica y conduce a la reproducción de la realidad en la que se encuentra.

¿Qué condiciones confluyen en este tipo de relación?

Sujeto - texto

El sujeto (mercancía-alcancía) en su relación con el texto (mercancía) establece una situación de dependencia, de centramiento. En este sentido, el "sujeto mercancía" gira alrededor del texto, depende de este "otro"; el sujeto recibe, consume, adquiere información y la repite. Estanislao Zuleta indica al respecto que "Si se cae en la contemplación exclusiva del texto, el riesgo es el dogmatismo... Aquí, el pensamiento se convierte en pura repetición, sumisión al texto... idealización de lo escrito..."¹⁸

Sujeto – mundo

El sujeto (mercancía-alcancía) en su relación con el mundo (de las mercancías) establece una relación de dependencia y de reproducción. La relación sujeto-mundo tiende a reproducir la situación de opresión y dependencia psíquica.

Sujeto - texto - mundo

El sujeto, en su relación con el texto mediado por el mundo, establece una particular forma de

articulación. El mundo diverso, múltiple, es negado, invisibilizado. La lectura aparece como un práctica objetiva. Sin embargo, "...toda lectura "objetiva", "neutral", o inocente es en realidad una interpretación: la dislocación de las relaciones internas de un texto para someterlo a la interpretación de la ideología dominante."¹⁹

La ideología de las mercancías vuelve a la lectura, por un lado, un proceso de mero consumo, de gasto, de diversión, de disfrute de un objeto y, por otro, como deber, como uso del tiempo útil, como ahorro, que vuelve al sujeto propietario de cantidades de información. "Pero sea que se le trate como ahorro o como gasto, la lectura queda siempre como recepción."²⁰ Es decir, pasiva.

¿Cuál es el resultado, en el campo del pensamiento, de estas relaciones? Se produce un pensamiento fetichizado, cosificado; una lectura memorística, mecánica, "digestiva", consumista, que perpetúa la situación de opresión.

La lectura y el pensamiento en contextos de estructuras y prácticas de opresión y dependencia psíquica tienen como horizonte, como orientación, la reproducción de estas estructuras y prácticas; es decir, lo que este tipo de lectura hace es "...repetir el esquema de la relación opresora y su teoría de la acción..."²¹

La reproducción de los esquemas y prácticas de opresión, en el ámbito de la lectura, convierte a los seres humanos y a su pensamiento, por un lado, en autómatas, en mercancías, reduciéndolos a meras cosas y, por otro, en seres dependientes,

18. Estanislao Zuleta, "Sobre la lectura", en: Revista *Discusión*, Bogotá, Julio-Sep, 1974, p. 47.

19. *Ibíd.*, pp. 47-48.

20. *Ibíd.*, p. 51.

21. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Op. cit., p. 163.

ya que se encuentran, se integran y se incorporan "...Dentro de la estructura que los transforma en «seres para otro»..."²²

Desde esta perspectiva, la lectura y el pensamiento adquieren modalidades particulares: conquista, división, manipulación, e invasión cultural.²³

b) Lectura liberadora

En este caso, la relación entre los términos es dialógica y conduce a la reflexión crítica de la realidad y a la acción liberadora.

¿Qué condiciones confluyen en este tipo de relación?

Sujeto-texto

La relación del sujeto con el texto es dialógica. Esto supone mantener tanto la autonomía del sujeto y de su capacidad reflexiva como la del texto y sus condiciones de producción. Cada uno, texto y sujeto, con su diferencia, con su diversidad, con sus atributos particulares, pero en situación de igualdad, es la condición que da la posibilidad de pensar "con" el texto. Es decir que,

Para poder leer se le debe asegurar al texto su existencia propia. Es necesario que el texto se muestre en su diferencia y que el sujeto lo considere en su alteridad y en su literalidad autónoma. Pero además... la lectura

debería desarrollar a propósito del mismo una reflexión también autónoma y diferenciada.²⁴

El texto tiene sus propias problemáticas por las relaciones internas que establecen unos conceptos con otros dentro del discurso. El valor de un concepto depende de su relación con otros conceptos, es decir, depende de la cadena significativa. El texto genera un lenguaje propio, interior a él. De ahí que sea importante leer un texto desde una determinada problemática ya que esto asegura la producción de un sentido: "...el 'sentido' es múltiple, irreductible a un querer decir, irrecuperable, inapropiable."²⁵

Sujeto-mundo

Lo humano no es pensable sin el mundo, de ahí que las relaciones del ser humano con su mundo, con su realidad, constituyen el punto de partida de toda lectura. El proceso que nos lleva de nuestra situación de adaptación a la inserción activa en el mundo es posible por la mediación de la reflexión crítica sobre la misma realidad. Es sobre el mundo inacabado, sobre lo que "está siendo", que actúa el sujeto y lo transforma. "Y es como seres transformadores y creadores que los [seres humanos], en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones, sus ideas, sus concepciones."²⁶

22. *Ibíd.*, p. 76.

23. *Cfr. Ibíd.*, pp. 178 y ss.

24. Gustavo Cantú, "Leer, ¿es dialogar?", en: Silvia Schlemenson, *Comp.*, *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 47.

25. E. Zuleta. "Sobre la lectura", *Op. cit.*, p. 48.

26. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, *Op. cit.*, pp. 118-119.

Sujeto-texto-mundo

Aquí se trata del sujeto en su relación con el texto, mediado por el mundo.

La lectura del mundo es previa a la relación del sujeto con el texto. El sujeto hace una lectura del mundo en general, de sus mundos íntimos, inmediatos, nacionales, regionales, universales; interroga, cuestiona, problematiza el mundo en el que vive. Con esta lectura previa, el sujeto lee el texto, interroga, cuestiona, problematiza el texto. Con la lectura del texto, el sujeto relee el mundo, reflexiona sobre el mundo, problematiza la lectura del mundo. En esa medida produce conocimiento y el conocimiento posibilita la acción transformadora. La lectura de la palabra, mediada por la lectura del mundo, conduce a la acción transformadora. El punto de partida y el punto de llegada es el mundo, con la mediación de la lectura. Se produce, por tanto, un movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo.

Mundo – Lectura del mundo – Lectura de la palabra – Mundo transformado

Paulo Freire nos indica que el acto de leer:

...no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto...²⁷

Al texto se accede, por lo tanto, desde la vivencia, desde los problemas, desde aquello que ya se sabe, desde nuestras búsquedas que se configuran en preguntas, en problemas de conocimiento. Sin pregunta no hay conocimiento y se corre el riesgo de perderse en el laberinto del texto. La pregunta es la guía y se articula desde una búsqueda, desde una falta, desde el deseo y desde los problemas y conflictos reales y concre-



27. Paulo Freire, *La importancia del leer y el proceso de liberación*, México, XXI, 14ª edición, 2001, p. 94.

tos de la existencia. Desde ahí es posible la producción de sentido. Zuleta señala que:

...el libro le habla precisamente del problema que en ese momento le estaba trabajando... el problema buscaba sus conceptos, sus conexiones, recibía y capturaba todo lo que pudiera servir para llenar sus lagunas, las discontinuidades entre los puntos que parecían esclarecidos, y desechara todo lo demás, o mejor dicho, como no lo capturaba no podía verlo puesto que era **el problema mismo el que leía...**²⁸

¿Cuál es el resultado, en el campo del pensamiento, de esta particular articulación entre el sujeto, el texto y el mundo? El pensamiento deviene reflexión, el sujeto se cuestiona individual y colectivamente acerca de sí mismo, de su pensamiento, de sus representaciones del mundo, del mundo mismo, de la sociedad en la que vive y actúa, de las certezas que tiene, etc. De esta manera,

...la reflexión aparece cuando el sujeto se interroga no solo sobre los contenidos particulares de su pensamiento sino sobre sus presupuestos y fundamentos, fundamentos que no son otra cosa que representaciones socialmente instituidas. La aparición de la reflexión solo puede darse en una sociedad donde no hay una verdad sagrada, y donde es posible psíquicamente cuestionar el fundamento del orden social y el orden del pensamiento, es decir, la propia identidad.²⁹

La reflexión nos coloca en el otro lado de la certidumbre, en el campo de la incertidumbre que todo encuentro implica y suscita. La apertura hacia el encuentro, siempre aleatorio, azaroso, tiene una dosis de incertidumbre.

La lectura crítica del mundo, la reflexión, conduce a una praxis transformadora, a la liberación individual y social, a la creación de todos los mundos posibles, que se efectivizan, justamente, porque la incertidumbre opera.

Desde esta perspectiva, la lectura y el pensamiento adquieren modalidades particulares, a decir de Paulo Freire: colaboración, unidad, organización y síntesis.

3. CONCLUSIÓN

No es posible una lectura neutral, objetiva. Es imprescindible asumir la lectura desde una posición, desde un lugar, desde un punto de vista, sea desde la dominación o sea desde la liberación. De todas maneras, constituye una opción que supone la necesaria reflexión acerca de los lugares y funciones que ocupamos o que nos han determinado en el todo social, acerca de quienes somos, de cuál es nuestra historia, cuáles son nuestras expectativas, nuestras esperanzas, nuestros deseos; acerca de cuáles son nuestros problemas, cuáles son nuestros semejantes, nuestros amigos y nuestras amigas, o nuestros enemigos.

28. E. Zuleta, "Sobre la lectura", Op. cit., p. 50.

29. G. Cantú, "Leer, ¿es dialogar?", Op. cit., p. 41.

BIBLIOGRAFÍA

Coseriu, Eugenio, *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, 1977.

Freire, Paulo, *La importancia del leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 14ª edición, 2001.

_____, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 54ª edición, 2002.

Lyotard, Jean-Francois, *¿Por qué filosofar?*, Barcelona, Paidós, 1989.

Rifflet-Lemaire, Anika, *Lacan*, México, Hermes/Sudamericana, 1981.

Schlemenson, Silvia, Comp., *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Zuleta, Estanislao, "Sobre la lectura", en: *Revista Discusión*, Bogotá, Julio-Sep, 1974.



La lectura estimula la convivencia y las conductas socialmente integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica y, además, es una inagotable fuente de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo.

Universidad Andina Simón Bolívar - Área de Educación
Programa de capacitación para educación básica:
lectura y escritura.



Toledo N22-80
Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085
Fax: (593 2) 322 8426
Quito-Ecuador
Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec
www.uasb.edu.ec