



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador *20 años*

Paper Universitario

TÍTULO

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS LECTORAS ENCUENTRO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

AUTORA

Soledad Mena,
Docente del Área de Educación de la
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Quito, 2013

DERECHOS DE AUTOR:

El presente documento es difundido por la **Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador**, a través de su **Boletín Informativo Spondylus**, y constituye un material de discusión académica.

La reproducción del documento, sea total o parcial, es permitida siempre y cuando se cite a la fuente y el nombre del autor o autores del documento, so pena de constituir violación a las normas de derechos de autor.

El propósito de su uso será para fines docentes o de investigación y puede ser justificado en el contexto de la obra.

Se prohíbe su utilización con fines comerciales.

PONENCIA EN EL ENCUENTRO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Jueves 27 de septiembre 2012/ Paraninfo de la UASB

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELAS LECTORAS

Buenos días a todas y todos.

Es un gusto para la Universidad Andina Simón Bolívar y en especial para el Programa Escuelas Lectoras, realizar este Encuentro de Reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura.

Este evento forma parte de una serie de coloquios, congresos, mesas redondas que las diferentes áreas de la Universidad han organizado para conmemorar el vigésimo aniversario de su creación, hoy, reconocida por su compromiso de servicio a la comunidad académica y a la sociedad en general.

Durante estos 20 años la Andina ha logrado establecer parámetros serios de calidad académica en el país y la región andina. En palabras de su fundador y actual rector "Es un proyecto académico producto de un gran esfuerzo colectivo y de mucha fe en el Ecuador y la Comunidad Andina".

Desde 2002 la Universidad Andina, mediante su programa Escuelas Lectoras, ha sido un referente nacional en cuanto a la enseñanza inicial de la lectura y escritura. La propuesta nació en el marco del proyecto regional Centro de Excelencia para la Capacitación Docente (CECM) que integró a universidades de Perú, Bolivia y Ecuador en un esfuerzo por cualificar la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años, especialmente de las escuelas públicas urbano marginales y rurales del país.

El concepto de lectura y escritura del Programa Escuelas Lectoras en Ecuador, privilegia el componente social del lenguaje y por ende de la lectura y escritura. Esta propuesta procura que los niños descubran lo que las personas hacen con la lectura y escritura: para qué, por qué y cómo las utilizan. En este recorrido, se pretende que los estudiantes encuentren sus razones y motivos, tanto individuales como de grupo, para leer y escribir. No desconoce a hay otros componentes que integran estos aprendizajes, como el lingüístico y conceptual, entre otros, y que también inciden en el desempeño lector y escritor de los estudiantes, pero le confiere al componente social el rol de motor, porque si el estudiante sabe por qué o para qué lee, voluntariamente se involucra en resolver los obstáculos que puedan presentarse.

La propuesta Escuelas Lectoras contempla un proceso de capacitación sistemático y otro de acompañamiento en aula. Esta conjunción entre talleres de capacitación, acompañamiento en aula y una propuesta innovadora de enseñanza del código alfabético, es lo que ha permitido cambios sustanciales en el desempeño docente de las escuelas que han participado en el programa.

Escuelas Lectoras se inició, en el 2001, con una investigación sobre el estado de la situación de la enseñanza de la lectura y escritura en el Ecuador. De los resultados de este estudio destaco, para esta exposición, tres nudos problemáticos que tuvo y tiene que enfrentar Escuelas Lectoras, tanto en el inicio, para el diseño de su propuesta, como para su aplicación posterior, contextualizada a los diferentes escenarios educativos del país.

1. **El primer nudo problema:** la concepción difundida, en casi todo el magisterio, de que la lectura y escritura son meramente técnicas escolares. Es decir, de acreditación de saberes para ascender al peldaño escolar siguiente. La lectura confinada a la oralización de las letras y la escritura a la caligrafía.

Esta concepción mecánica de la lectura y escritura que tienen los docentes condiciona la manera de enseñar a leer y a escribir y su práctica de aula. La mayoría de los docentes de los primeros años privilegian la enseñanza de la correspondencia fonemagrafía (código alfabético), mediante el método silábico, por sobre cualquier otro

contenido. La oralización de las sílabas, la copia, el dictado y las planas de letras son sus estrategias didácticas máspreciadas. Los estudiantes enfrentados a estas didácticas, terminan su escolaridad sin descubrir los beneficios que ofrecen la lectura y escritura, más aún, terminan considerándolas destrezas escolares sinsentido.

Por otro lado, es importante tomar en cuenta que la mayoría de los docentes de las escuelas fiscales y rurales del país, no por falta de capacidad, sino por vivir dentro de un sistema económico y político excluyente e injusto, ha sido también marginada del acceso a la lectura y escritura de manera significativa. Por lo tanto, como tampoco para ellos la lectura y escritura tienen significado, se dedican a predicar las reglas ortográficas, las normas gramaticales y a exigir una linda letra. Este tipo de actividades les proporciona seguridad.

¿Cómo enfrenta Escuelas Lectoras esta situación?

La propuesta Escuelas Lectoras enfrenta el no dominio de la lectura y escritura de los docentes desde el enfoque crítico. Es decir, develando la situación de inequidad con respecto al acceso a la lectura y escritura; refutando la creencia de que la falta de comprensión o fluidez lectora es un problema personal, que puede ser resuelto por medio de una capacitación de 20 horas.

Escuelas Lectoras desestigmatiza el hecho de que los docentes no leen, ni escriben, porque muchos han sido excluidos del capital simbólico, por la división social del trabajo. Junto a este análisis crítico, la capacitación que reciben dentro del Programa Escuelas Lectoras, les guía a reconocer las variedades de usos que realizan de la lectura y escritura. También se crean espacios, dentro de las estrategias de capacitación de Escuelas Lectoras, para que los docentes, simultáneamente y en la interacción con los estudiantes, descubran otras y diferentes cosas que pueden hacer con la lectura y escritura que satisfagan nuevos intereses; sea para mejorar su desempeño como docentes, como para responder a otras necesidades personales de participación e interacción social. Como dice Emilia Ferreiro, la lectura no es un estado, es un proceso que no tiene fin.

En este contexto, la propuesta Escuelas Lectoras plantea la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque de diálogo, discusión, de preguntas – repreguntas e indagación, en cuyo proceso el docente reflexiona e invita a reflexionar a sus estudiantes para construir significados. Esta interacción pretende también, que el docente detecte dónde están sus vacíos y limitaciones y se desafíe a cualificar su desempeño de manera voluntaria.

Otra estrategia que usa el Programa Escuelas Lectoras para modificar la concepción mecánica y psicomotora de la enseñanza inicial de la lectura y escritura es proponiendo una nueva manera de enseñar la correspondencia fonema-grafema. Es decir, se busca el cambio, a partir de reconocer el contenido que para los docentes es importante y valorado.

En este sentido, Escuelas Lectoras aprovecha la valoración que los docentes tienen por enseñar la correspondencia fonema-grafema, para proponer otras maneras distintas de concebir a la lectura y escritura y modificar las prácticas de aula tradicionales.

Este es el aprendizaje que ofrece Escuelas Lectoras de su experiencia: para innovar y mejorar las prácticas de aula, la innovación debe estar contextualizada a las necesidades concretas de los docentes, teniendo clara la meta a la que se quiere llegar y apoyándose en una red conceptual que re-signifique los conceptos de lectura y escritura.

Para diseñar esta propuesta innovadora, el equipo inició una investigación bibliográfica sobre experiencias exitosas de alfabetización inicial, en poblaciones no lectoras; seleccionó a las más relevantes, eligiendo entre ellas la propuesta de Gérard Chauveau, destacado investigador francés en el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura de las escuelas de atención prioritaria, creadas para neutralizar las desigualdades sociales.

Chauveau afirma, fundamentándose en sus investigaciones, que la dificultad que tienen los estudiantes para aprender a leer y a escribir, se debe a que los docentes confunden la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura y de la escritura. Esta ha sido la causa, según Chauveau, para que muchos estudiantes no se apropien de estas dos competencias comunicativas.

Los resultados de las investigaciones de Chauveau explican que cuando los docentes diferencian claramente, en sus prácticas de aula, lo que es la enseñanza del código alfabético, de la enseñanza de la lectura y de la escritura, logran entrelazar la enseñanza de los elementos *rudimentarios* de la escritura con los aspectos más *nobles* que tienen que ver con su comprensión.

Para Chauveau la enseñanza del lenguaje escrito es una enseñanza plural, formada por cuatro grandes contenidos que los docentes deben enseñar y los estudiantes aprender: (a) *El sistema de la lengua*. En este contenido se incluyen: el código alfabético (la correspondencia fonema-grafema); las conciencias lingüísticas (conciencia semántica, léxica y fonológica); la ortografía (las reglas gráficas). (b) *La producción escrita*. Enseñar y aprender las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades, el saber hacer en la producción de escritos. (c) *La comprensión de textos*. Las formas de leer del lector, las operaciones, las habilidades para el acto de leer. (d) *La cultura escrita*. El acceso a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito, valorar y dar sentido y significado a la lectura y escritura.

Estos cuatro contenidos de aprendizaje son interdependientes entre sí, pero son independientes para su enseñanza, pues cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. O cuando se enseña el código, no se enseña ni a leer, ni a escribir; se enseña el código, etc. Esto sucede, aunque se apoyen entre sí.

En este contexto, Escuelas Lectoras propone enseñar el código alfabético como un contenido independiente y a la vez dependiente de lo que es la lectura y escritura.

Esta diferenciación logró que el docente de los primeros años, que todo el año se pasaba repitiendo sílabas, comprenda que la enseñanza de la correspondencia fonema-grafema es tan solo uno de los contenidos que debe trabajar. Debe también guiar a los estudiantes a descubrir la funcionalidad de la lectura y escritura y las ventajas que ofrecen, como también a construir significados y a producir textos escritos, aunque sus estudiantes no sepan todavía el código alfabético. Estas comprensiones desencadenaron nuevas y diferentes interacciones de aula que modificaron la cultura escolar, logrando que los estudiantes, en particular, los que provienen de contextos no lectores, comprendan el significado social que tienen estas competencias comunicacionales.

El Programa Escuelas Lectoras asumió la propuesta de Chauveau en dos de sus ejes. Por un lado, el de reconocer como importante la enseñanza del código alfabético (la correspondencia fonema grafema) de manera intencionada, y por otro lado, la diferenciación de estos cuatro contenidos que conforman la enseñanza la lengua escrita. Y fue a partir de estos dos aportes que se diseñó una propuesta novedosa para la enseñanza del código alfabético, basada en la propuesta de Hugo Salgado (Pedagogo argentino, autor de la propuesta "De la oralidad a la escritura" para la enseñanza del código alfabético).

Salgado piensa que la enseñanza del código es un aprendizaje clave en la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Pero este aprendizaje es solo un elemento de lo que

significa leer y escribir. Critica a los métodos analíticos y sintéticos que tradicionalmente utilizan los docentes, porque inician presentando las *letras*, como objetos externos a la competencia lingüística del sujeto.

Para este autor, todos estos métodos incurren en el error de no abordar la enseñanza del código desde la conciencia de la articulación oral, desde la oralidad, que es el conocimiento previo que tienen las personas, obligándolas a establecer relaciones totalmente irreflexivas. Es decir, la escritura no aparece como un código de representación gráfica de la articulación oral, sino que la letra impresa aparece como un código para la transcripción oral, tergiversando el sentido.

El recorrido de los métodos sintéticos, especialmente el silábico y por último también los analíticos, va desde reconocer el rasgo de la letra, luego relacionarlo con su nombre, después con su sonido, verbalizar el sonido y repetir este proceso con la siguiente signo, para identificar la sílaba, etc. Para Salgado, este recorrido mental y psicológico es complicadísimo, porque exige que las personas memoricen los rasgos de las letras, sus nombres y sus sonidos sin tener ninguna referencia. Este pedagogo piensa que esta es la causa para que los estudiantes silabeen y no comprendan lo que leen, porque el ejercicio asociacionista les exige tanto esfuerzo, que descuidan poner atención en el significado de las palabras.

Frente a esta tradición escolar, el profesor Hugo Salgado propone invertir esta situación: en lugar de enseñar a leer para que se aprenda a escribir, propone enseñar a escribir para enseñar a leer. Es decir, su propuesta es ir de “la oralidad para la escritura” y luego a la lectura.

Salgado propone partir del habla de los niños, del conocimiento previo que ellos tienen de su lengua (por el solo hecho de ser sus hablantes) y mediante ejercicios fonológicos mediar la reflexión y toma de conciencia de los sonidos que forman las palabras.

Entonces, a diferencia de los métodos conocidos que inician con la presentación de las letras privilegiando la vista (el ojo) y la lectura, esta nueva propuesta privilegia la escucha (el oído) para identificar, reconocer y diferenciar los sonidos que forman las palabras, para luego preguntarse cómo graficarlos (escritura).

Jacques Delacour, otro investigador francés, asegura que aprender a escribir antes que leer es una de las mejores maneras de aprender a leer. Es mediante actividades de escritura (no de lectura) que los niños toman conciencia que para escribir se utiliza un código que les permite poner sobre papel lo que quieren decir a otros. Además, favorece el deseo de decir, de imaginar e inventar. El estudiante que escribe palabras o frases que tienen sentido para él, porque las eligió para comunicarse o para recordar, se involucrará más en el proceso, que si fuera solo una exigencia escolar.

Para este enfoque, el desarrollo de la oralidad es clave porque cuando ésta es más rica y variada, puede exteriorizarse con la escritura. Hay experiencias pedagógicas que demuestran que cuando el ambiente del aula aborda los aprendizajes sobre la actividad discursiva oral, ésta se conecta con la escritura y permite la construcción de significados más elaborados.

El equipo Escuelas Lectoras de Ecuador asumió la propuesta de Salgado para la enseñanza del código alfabético. El objetivo de la aplicación de esta propuesta fue transformar la apreciación técnica asociacionista y sinsentido que los docentes y estudiantes tenían de la lectura y escritura, y facilitar la adquisición del código alfabético desde un enfoque con significado.

En este sentido, bajo el gran paraguas de la oralidad y mediante la ruta fonológica, Escuelas Lectoras propuso que los docentes medien la capacidad de los estudiantes de

manipular (reconocer, identificar, eliminar, sustituir,...) todos los fonemas que conforman las palabras y lleguen a descubrir la lógica de la correspondencia fonema-grafema de manera comprensiva y rápida, sintiéndose competentes en aplicarla a sus producciones escritas.

Los docentes que han aplicado la propuesta se han sentido satisfechos por los resultados. Comprobaron que los estudiantes en muy poco tiempo, no solo lograban comprender la lógica del sistema de la correspondencia fonema – grafema, sino que utilizaban este conocimiento, de manera autónoma, en sus producciones escritas y en la lectura.

El sentimiento de éxito que experimentaron al aplicar esta nueva metodología para la enseñanza del código alfabético, hizo que valoraran y confiaran en la propuesta Escuelas Lectoras, que no se limitaba a la enseñanza del código alfabético. Lo incluía como un elemento importante para un aprendizaje significativo de la lectura y escritura, especialmente en contextos no lectores, donde los niños no tienen interés ni motivación por hacer hipótesis sobre la lengua escrita.

Esta confianza de los docentes en el Programa generó una predisposición para modificar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, en función de hacerlas herramientas para la interrelación, comunicación y construcción de ideas, pensamientos y opiniones, dándoles así, otra significación.

2. **El segundo nudo problemático** es la creencia de que todos somos iguales ante el aprendizaje de la lectura y escritura. Los métodos tradicionales para enseñar a leer y a escribir no consideraban el carácter social del lenguaje y por ende de la lectura y escritura. No toman en cuenta las diferencias que existen entre los estudiantes, como tampoco reconocen los diferentes niveles de apropiación de la lectura y escritura de los docentes.

Como dice Emilia Ferreiro, (cito) “La escuela pública, gratuita y obligatoria fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.”¹

Este afán por homogeneizar que tiene la escuela ha impedido el reconocimiento o mejor dicho, no ha hecho evidente que no todos los estudiantes, ni todos los docentes están en las mismas condiciones con respecto al lenguaje y por consiguiente ante el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura.

No están en la misma línea de partida un niño que proviene de un hogar donde hay libros, revistas y más material impreso, ve a las personas que ama leer y escribir. Además, estos adultos le leen e interactúan con sus ideas y opiniones. Y otro niño que viene de otro tipo de hogar, en el que se aprende otras cosas, pero no hay libros ni revistas. Las personas que ama no leen ni escriben. No interactúan con él ni tampoco le leen. Estos dos niños, a la hora de aprender a leer y a escribir, estarán en dos situaciones totalmente distintas. En la escuela, el primer niño sabrá, con mucha facilidad, leer entre líneas y buscar evidencias en un texto, etc. En cambio, el segundo

¹ Emilia Ferreiro, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, Portal Educativo de las Américas, Colección La Educación, No. (123-125) I,III, 1996, en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo1/alfabetizacion.aspx?culture=es&navid=201.

niño entrará en desventaja con relación al compañero que sabe hacer estas cosas desde hace mucho antes.²

En este contexto, Judith Kalman, investigadora sobre la literacidad, afirma que se aprende a leer y escribir desde cuando se nace. Esta aseveración tiene la fuerza, no solo de concebir a la lectura y a la escritura como aprendizajes sociales, no escolares, sino que están determinados por las condiciones sociales y culturales de las personas.

El trabajo de Basil Bernstein (socio lingüista) demuestra que la experiencia que tienen los niños con el lenguaje difiere mucho según la clase social a la que pertenecen. Su tesis básica es que las relaciones de clase, producto de la división social del trabajo, generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de comunicación, de uso del lenguaje y de consciencia, que transmiten *códigos* dominantes y dominados. Estos códigos posicionan de manera diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.³

Para Bernstein las interacciones verbales que utilizan los cuidadores de los niños, su oportuna guía y retroalimentación; las oportunidades de producción lingüística que ofrece el entorno y el tipo de estímulos que brinda para que se expresen, etc. determinan cómo estos niños aprenden a utilizar el lenguaje.

Hay bastantes investigaciones sobre cómo el medio ambiente familiar y social de cada niño, niña, joven o adulto, incide en los patrones lingüísticos y su desarrollo. Bernstein sostiene que estas diferencias en el uso del lenguaje no son diferencias en capacidad intelectual, sino culturales. El desarrollo cognitivo y lingüístico es un aprendizaje que ocurre cuando los niños interactúan con sus pares y adultos. Por lo tanto, el desarrollo y orientación particular que ellos desarrollen está señalado por las actividades histórico-culturales de la comunidad con la que interactúan y pertenecen.

Los conceptos de código restringido y elaborado de Bernstein tienen relación con el concepto de capital cultural de Bourdieu, que se refiere a que los conocimientos y saberes están distribuidos de forma desigual. Esto coloca a aquellos que no poseen este capital en una posición de desventaja respecto a aquellos que lo tienen o que pueden obtenerlo de forma inmediata.

¿Cómo enfrenta Escuelas Lectoras esta realidad?

Trabajando de manera intencionada para ampliar el registro lingüístico de los niños y niñas, especialmente de las escuelas públicas urbano marginales y rurales. Los docentes toman conciencia de que la lengua formal, alejada de la coloquial y propia de los textos escritos, no se aprende o no se desarrolla en todas las personas de forma espontánea o natural. Requiere una mediación intencionada.

El Programa Escuelas Lectoras recoge el planteamiento de David Olson, entre otros, de que las destrezas lingüísticas y de pensamiento se las puede desarrollar oralmente. Por lo tanto, dentro de una rutina diaria, se propone desarrollar de manera oral las conciencias semántica, léxica y sintáctica, incluidos en el concepto de conciencia lingüística. Esta reflexión lingüística se transferirá poco a poco a las producciones escritas de los estudiantes.

La propuesta procura que esta reflexión metalingüística acompañe, de manera transversal, las interrelaciones entre los docentes y estudiantes más allá de los momentos intencionados de reflexión de la lengua. Esto impulsa a crear en el aula un ambiente desafiante, donde los estudiantes se auto exijan mayor precisión, una

² Judith Kalman, "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, 2008, en <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>.

³ Basil Bernstein, *Clases, códigos y control, vol. IV. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 2001.

argumentación razonada, evidencias lógicas, explicitación de los contextos, etc.

Escuelas lectoras se propuso romper la dicotomía entre lengua oral y lengua escrita para situar al diálogo como eje de las interrelaciones del aula. Mediante el diálogo los estudiantes generan ideas, las seleccionan, las organizan, buscan y eligen las palabras más pertinentes, etc.

Este diálogo que construye significados es una práctica poderosa, porque tiene el papel fundamental de desarrollar tipos de interacción que no son universales, es decir, formas de discutir, criticar, comparar, argumentar, ejemplificar, concluir, que para muchos niños no son prácticas de lenguaje cotidianas. Son prácticas sociales de lenguaje, que no son naturales, por lo tanto no todos los niños saben usarlas. En este sentido la escuela crea las condiciones adecuadas para que los niños que en sus contextos no aprenden a argumentar, discutir, comparar, etc. no estén en desventaja de aquellos niños que sí lo hacen.

En esta relación dialógica los docentes empiezan a dar la palabra a los estudiantes, no solo a preguntarles, sino para estimularles a dialogar y a escuchar. En esta dinámica descubren que los estudiantes tienen ideas, lo que les sorprende, pues generalmente piensan que sus estudiantes saben solo lo que ellos les dictan. Este descubrimiento es importante, porque mejora la percepción y las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes, lo que a su vez, motivará a estos últimos, a responder con solvencia.

3. **El tercer nudo problemático** es el discurso dominante que adjudica a la lectura y escritura cualidades de inteligencia, talento y aptitud. Con mucha frecuencia se escucha decir: “leer y escribir son para inteligentes, para cultos”, convirtiéndose así en rasgos constitutivos de esta facultad humana.

Este razonamiento, si bien disculpa a los maestros del fracaso de los niños, convierte a la dificultad de leer y escribir, en un problema personal. No se cuestiona al eje masificador de la educación pública, a las limitadas posibilidades de acceso al conocimiento de la mayoría de personas, ni a la escuela ni a sus métodos de enseñanza. El único culpable es el estudiante. Y como dice Emilia Ferreiro, es aquí, cuando el problema es individual, que aparece el “fracaso escolar”.

El pensar que la lectura y escritura es para “inteligentes” contribuye a bajar la autoestima de las personas, que tienen alguna dificultad para comprender o para escribir un texto. Se piensa que a los “inteligentes” la lectura y la escritura no les exigen ningún desafío ni esfuerzo. Cuando, es todo lo contrario. La diferencia entre un lector competente y otro que no lo es, no es la capacidad ni la inteligencia, sino la seguridad para enfrentar las dificultades y el conocimiento de cómo resolverlas.

La concepción de que la lectura es práctica de inteligentes viene acompañada de un “canon” de lo que hay que leer, así la lectura está fuera de uno. Está allá... con los inteligentes. Una profesora me decía: Sol, yo leo y leo y no comprendo. Algún día voy a dejar de leer. Yo le contesté, no espere tanto. Deje de leer ahorita. En la conversación le pregunté y ¿Qué era lo que leía? Y me contestó... “lo que dicen que hay que leer...”

La lectura y la escritura son como el hilo y la aguja, que sirven para remendar el roto de mi pantalón, de este pantalón. Las utilizo para satisfacer mis necesidades. En este contexto la lectura y la escritura deben entrar en la vida de los estudiantes. Ellos, los estudiantes, no deben salir de sus vidas para encontrarse con la lectura, o con la escritura.

Para la Kalman, apropiarse de la lectura y escritura quiere decir, otorgarles significado propio y personal. Solo en este momento puede el individuo hacer uso autónomo de

esas estrategias y convertirse en usuario pleno de la cultura escrita. La lectura y la escritura son actividades humanas que ocurren en la convivencia humana. Por lo tanto, son competencias esencialmente sociales, ubicadas en la interacción entre las personas.

¿Cómo enfrenta Escuelas Lectoras esta realidad?

Superando la idea de que la lectura y escritura es una propuesta evolutiva, de humano superior, y enseñándolas como prácticas culturales y por lo tanto con una diversidad de expresiones y trayectorias según el contexto, los actores, los procesos de comunicación de la vida cotidiana, la manera de pensar, etc.⁴

Por otro lado, comprender que las personas que leen y escriben lo hacen por algo. Porque nadie lee o escribe porque sí, sin tener razón o propósito comunicativo determinado, invita a los docentes a crear situaciones comunicativas reales para que a los estudiantes les interese, motive y desafíe leer y escribir. Por lo tanto, todas las actividades de lectura y escritura que se proponen en el aula de clase, tienen una finalidad sentida por los estudiantes.

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 y a la escritura, porque están convencidos, de que si logran esta condición inicial, es decir, que los niños reconozcan por qué y para qué leen y escriben, ya han ganado a sus estudiantes como lectores y escritores. El resto del trabajo más técnico y puntual fluirá sin problema, porque los estudiantes contarán ya con el interés y voluntad por aprender a comprender más y a expresarse mejor por escrito. Solo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de leer y escribir es que comienza a tener sentido la enseñanza de las destrezas de comprensión y de producción de textos. No es recomendable realizar ejercicios de lectura y escritura, si antes no se cuenta con una razón, interés o propósito para leer o escribir. Esto se convierte en una condición para la comprensión y producción de textos.

En este sentido, el primer reto de la escuela y de los docentes consiste, no es enseñar a leer y escribir, sino en lograr que sus estudiantes sientan la necesidad o interés por conocer más, sean curiosos, preguntones, desafiantes y atrevidos, todo esto, pero conscientes de que la lectura y la escritura son las mejores herramientas para satisfacer estas necesidades e intereses, con la posibilidad de construir escenarios no reales que puedan constituirse en ideales por los que es necesario luchar.

Muchas gracias!

⁴ Virginia Zavala, *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, y J. Kalman, "El acceso a la cultura escrita...".