

# LEER, ESCRIBIR, PARTICIPAR: UN RETO PARA LA ESCUELA, UNA CONDICIÓN DE LA POLÍTICA\*

*Mauricio Pérez Abril*  
Universidad Javeriana

## **Resumen**

*En el texto se conciben la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales. En este marco se establecen algunas tensiones claves referidas a la lectura y la escritura como condiciones del funcionamiento de la vida democrática y del ejercicio de ciudadanía. En concordancia con lo anterior, se plantean reflexiones en torno a las funciones de la escuela que, en el campo del lenguaje, implican una orientación que va más allá de la pedagogía y la didáctica y se sitúan en el ámbito político.*

*Por otra parte, se desarrollan explicaciones al hecho de que en la escuela no se hayan abordado la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, prevaleciendo orientaciones dominantes desde la lingüística y la psicología. El texto se cierra señalando la necesidad de avanzar en la discusión amplia sobre las características de una política pública de la lectura y la escritura, política que en Colombia, aún, no existe.*

**Palabras claves:** *lectura y participación ciudadana, prácticas sociales, lectura-escritura y política.*

## **Abstract**

*In this text reading and writing are considered as socio-cultural practices. Within this context, some aspects related to reading and writing are defined as necessary conditions for democratic life functioning and citizenship participation. Thus, some reflections are developed about school functions that in the language field involve an orientation beyond pedagogy and didactics, and addresses the political sphere.*

*Further more, some explanations are given about the prevailing development of reading and writing as linguistic and psycholinguistic approaches rather than socio-cultural practices.*

*The text concludes with the need for further developing the discussion about the characteristics of public policies on reading and writing, policies which, in Colombia, do not exists yet.*

---

\* Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura – FUNDALECTURA. 2004.

Art 5º. *Lectura.* En los dos primeros años se ejercitará á las niñas en lectura, tanto en lo impreso como en lo manuscrito, hasta que lean, no solo con facilidad, sino con propiedad i elegancia, haciéndoles adquirir el acento i la pronunciación mas puros, i un perfecto conocimiento del uso de las letras i notas ortográficas. Para la lectura se elejirán textos que, al mismo tiempo que sean correctos, puedan ser instructivos para las niñas.

Art. 6º. *Escritura.* La enseñanza de la escritura se hará precisamente segun el sistema Castairs; debiendo aprender las niñas á escribir con soltura i rapidez, sin hacer uso en ningun caso de papel rayado. Para que al mismo tiempo que cursen i perfeccionen la letra, i aprendan las niñas á redactar, se les dictarán modelos de cartas, i se les darán puntos para que las escriban, corrijiéndoles, después de escritas, tanto el estilo, la construcción i la ortografía, como la forma de la letra, en todo lo que fuere necesario.

*Decreto de la Gobernación de la Provincia de Bogotá (De 9 de diciembre de 1846). En ejecución de la ordenanza 2ª. De la cámara Provincial Reglamentando el Colejio de la Merced*

#### A MODO DE CONTEXTO

El problema de la lectura, si es un problema, suele abordarse desde diversas perspectivas. Según la que se seleccione, el verbo leer toma diferentes connotaciones. Por ejemplo, si se observa la lectura desde la psicología, pensamos en los estudios de cognición, metalectura, estrategias de control del proceso lector, etcétera. Si se enfrenta desde la sociología, hablamos, por ejemplo, de la lectura como práctica sociocultural. Si lo hacemos desde la Historia, pensamos en la historia de las prácticas lectoras. Si es desde la Pedagogía, hablamos de didácticas de la lectura. Si se aborda desde la política aparecen temas como el que nos convoca en este encuentro: la formación del ciudadano, la construcción de democracia. A mi juicio, esas diversas perspectivas son complementarias, en el sentido de ser puntos de vista sobre un objeto, que es complejo.

En este texto me interesa abordar la lectura, y en parte la escritura, en el marco de una tensión al menos entre dos de esas perspectivas: la pedagogía y la política. De manera más concreta, me interesa hablar de las condiciones de posibilidad para que en

la escuela, y desde las aulas, la lectura pueda abordarse como práctica sociocultural, porque considero que desde allí es posible pensarla como una condición del ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia. Además, porque creo que esa vía arroja luces para remover ciertas concepciones sobre la lectura y las funciones de la escuela respecto de ella. Creo, de otro lado, que este enfoque abre una vía para avanzar en la construcción de una política pública de lectura para el país, asunto que este congreso ha tematizado en sus diferentes versiones.

En las sociedades occidentales, de las que, afortunadamente o no, hacemos parte, el no acceso a la lengua, y a través de ella a la lectura y la escritura, es una forma de exclusión, pues lengua, lectura y escritura son lugares donde ocurren los intercambios sociales, la construcción de lazos, la vida de las instituciones, el vínculo con los relatos fundantes. La pertenencia a un grupo social, a una nación, es ante todo el ingreso a ese espacio común que es la lengua: esa es una primera patria. De este modo, resulta válido afirmar que la participación en un grupo, en un clan, en una «polis», ocurre en gran parte en el terreno del lenguaje. Ese terreno está determinado por múltiples variables que lo convierten necesariamente en un campo de tensiones.

A comienzos de este nuevo siglo, ya lo sabemos, Latinoamérica no ha logrado el dominio pleno de la lengua, la lectura y la escritura, entendidas como competencias o códigos básicos. Al parecer, en la última década el analfabetismo ha aumentado en Colombia. Francia ha nombrado el iletrismo como una de las más graves enfermedades contemporáneas. Perú acaba de declarar la «emergencia educativa», cuyo centro es el dominio básico de la lectura y la escritura. Esa realidad hace que expresiones como crisis de la lectura, iletrismo, fracaso en la alfabetización sean términos que siguen apareciendo en las declaraciones de los organismos internacionales y en los discursos y planes de desarrollo de nuestros gobiernos, en esos documentos se reitera, se insiste, desde hace más de cinco décadas lo mismo: educación para todos, para los excluidos, para las minorías, acceso a los códigos básicos de la modernidad..... en casi

todos los casos se habla de la necesidad de cerrar filas frente al analfabetismo, frente al iletrismo.

Nuestros gobernantes no dejan de nombrar la esperanza, como si a fuerza de nombrarla, el mal se pudiera conjurar. No hemos dejado, ni dejaremos, de nombrar esa esperanza, eso no es posible, ni deseable, pero tal vez sea necesario comenzar a nombrarla desde otra perspectiva, ese es el propósito de mi intervención en este congreso: quiero plantear algunas ideas que permitan esbozar una perspectiva para abordar la tensión entre escuela (lectura y escritura) y participación en una democracia, pues es el tema que nos convoca en este encuentro. Debo insistir en que mi interés consiste sólo en esbozar una perspectiva, su desarrollo requiere de un trabajo complejo que deberá ser abordado de manera colectiva. Veamos algunas ideas que sirven de marco a dicha perspectiva.

1. La escritura y la lectura están distribuidas de manera inequitativa en las sociedades, eso también lo sabemos: la sociología reciente se ha encargado de recordárnoslo: al interior de, y entre, las sociedades, las condiciones de acceso al mundo letrado son desiguales. No sólo están distribuidos inequitativamente los libros y los objetos culturales. Las posibilidades de acceder y vincularse en forma efectiva a prácticas sociales, en las que leer y escribir son centrales, también están distribuidas de manera diferencial. Incluso, hay ciertas prácticas clausuradas para ciertos sectores, concretamente los sectores populares (Lahire, 1993). En muchas de esas prácticas se juegan las decisiones de la colectividad a la que se pertenece. Se juegan las características de la democracia. En este sentido, resulta posible pensar que una sociedad con débiles niveles de lectura y escritura produce las condiciones para una débil democracia, o tal vez construye las condiciones de su fracaso.

Si nos planteamos como hipótesis de trabajo que el funcionamiento de una democracia supone el dominio básico de prácticas de lectura y escritura que van más allá, mucho más allá de la alfabetización, pensar la función de la escuela frente a esos dominios se convierte en un asunto que desborda las

dimensiones de la pedagogía y la didáctica: se trata de un asunto político<sup>1</sup>.

Desde esta óptica se hace más clara para la escuela esa idea de que leer y escribir son asuntos de alta prioridad, pues no sólo la disminución de las desigualdades cognitivas es lo que está en juego, no sólo el acceso al libro y la cultura. Se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella. Pero esta enorme tarea no es responsabilidad única de la escuela. Generalmente resulta muy cómodo responsabilizar de este tipo de asuntos, y de muchos otros, a la escuela. De hecho, en el imaginario común se ve el fracaso en la lectura y la escritura como un fracaso de la escuela, de los docentes.

Ese análisis es una reducción sin fundamento, pues si la escuela fracasa, fracasa también la política educativa, concretamente la política de lectura, si es que existe. Fracasa también la universidad, pues es allí donde formamos a los docentes, fracasa la investigación que no ha producido soluciones concretas, fracasa la sociedad civil que no reclama una posición del estado frente a esa situación. Fracasan los planes de lectura y las campañas de promoción de la misma, que no son pocos. En fin, la vía de responsabilizar a alguien parece que no funciona, pues es una reducción de la complejidad del fenómeno que lo vuelve una caricatura odiosa. La vía de desprestigiar a la escuela, definitivamente no funciona y lo único que genera es un malestar que se convierte en tedio, un malestar que, al menos en Colombia, paraliza. Pero lo anterior no significa que la escuela no tenga parte de esa responsabilidad, eso sería una posición demagógica. De hecho las ideas aquí planteadas se refieren a esas responsabilidades.

---

<sup>1</sup> Votar, exigir un derecho, responder por una responsabilidad pública en un tribunal, acceder a la información, diligenciar un derecho de petición, analizar un plan de gobierno, dominar las formas textuales propias de las instituciones públicas y privadas son algunos ejemplos de las prácticas sociales propias de la vida ciudadana, en las que la lectura y la escritura son condiciones de posibilidad.

2. Leer y escribir son verbos conjugados de manera desigual según el lugar social desde donde se habla<sup>2</sup>. Pero, vaya paradoja, el tipo de escritura y de lectura que la escuela distribuye produce diferencias en los sujetos, diferencias que los dispone de una u otra forma para vivir en dichas sociedades. Por tanto, para la escuela es posible mantener, ampliar o reducir esas diferencias, por supuesto reconociendo los límites y alcances de esta desbordante tarea, pues, insistamos, *La Escuela no Puede Suplir las Fallas de la Sociedad* (Bernstein, 1983).

Así las cosas, el reto que enfrentamos los docentes supone, al menos, dos condiciones: a) contar con una posición pedagógica y didáctica configurada desde una concepción sobre el papel de la lectura y la escritura y, ante todo, contar con b) una política, entendida como un acuerdo derivado del diálogo del estado, la sociedad civil, el sector productivo y la esfera de la cultura, sobre el sentido de la lectura y la escritura como prácticas culturales, y como condiciones del funcionamiento de la democracia. Considero que, si bien la segunda condición nos compete a todos, es el Estado el que debe liderar su desarrollo. La primera es la responsabilidad directa de la escuela, pero, en parte, está determinada por la segunda. Desarrollaré básicamente lo referente a la escuela, entre otras cosas, porque la segunda condición se ha abordado en otros trabajos<sup>3</sup> y porque la construcción de una política debe producirse desde una dinámica amplia y una discusión nacional.

#### LA PERSPECTIVA

Las perspectiva que quiero esbozar no es una idea novedosa, al menos en el ámbito de la historia y la sociología de la lectura, pero sí lo es en el campo educativo latinoamericano. Consiste en partir de la concepción de lectura y escritura como prácticas

---

<sup>2</sup> De eso nos habló, de manera magistral, Emilia Ferreiro en un congreso de lectura anterior realizado también en Bogotá. Véase también Ferreiro, 1999.

<sup>3</sup> Vale la pena resaltar el trabajo que ASOLECTURA adelantó en el 2002. Véase el texto Resultados de los Primeros Encuentros Regionales de Lectura y Escritura Colombia 2002. Por una Política Pública de Lectura y Escritura. Bogotá. Asolectura. 2002.

culturales (Chartier y Bourdieu, 1993), para desde allí reflexionar sobre las condiciones pedagógicas y didácticas de la escuela, de cara a pensar elementos que aporten a la consolidación de una política pública de lectura, que ponga en el centro la construcción de ciudadanía y democracia.

Como he señalado, considero que la aproximación a la lectura y la escritura como prácticas y como experiencias culturales ha ganado bastante terreno en el ámbito de la historia y la sociología de la lectura. Teóricamente y desde la investigación se revela como una idea consistente y muy potente, pero, al menos en nuestro país, aún no ha tocado de manera clara las prácticas educativas, tal vez por tratarse de un desarrollo teórico relativamente reciente. Tampoco ha tocado las políticas públicas de lectura y escritura, porque no contamos con una política como tal<sup>4</sup>. Considero que en esos dos ámbitos debemos avanzar de manera simultánea y articulada<sup>5</sup>.

#### LA INSERCIÓN DE LOS SUJETOS EN PRÁCTICAS CULTURALES: UN CAMINO PARA PENSAR LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA RESPECTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Bajtin (1982), de manera nítida, nos ha señalado algo evidente que a veces, desde las políticas educativas y la organización de la enseñanza, no vemos: desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de

---

<sup>4</sup> El rastreo de información sobre documentos en las que se formule de manera sistemática una política pública, en Colombia, en este sentido, indica que, si bien han existido algunos esfuerzos, por el momento no contamos con una política. Sólo conozco un intento de formular política de lectura y escritura para la ciudad de Bogotá, en la segunda administración del alcalde Mockus, desde la secretaría de educación. Nunca nos enteramos de las razones por las que esa idea no se concretó. Conocemos, eso sí, en el país, muchos planes de lectura casi siempre asociados a la «dotación» de textos, en ocasiones marcados por los intereses de la industria editorial. Es necesario resaltar la labor de instituciones como CERLALC, FUNDALECTURA y ASOLECTURA que han realizado grandes esfuerzos orientados hacia la definición de una política, desde sus espacios y sus posibilidades. CERLALC tiene actualmente abierto un foro regional de discusión sobre políticas de lectura y un proyecto regional en ese sentido, que es una referencia obligada.

<sup>5</sup> Es necesario distinguir entre una política de lectura y una política de dotación de textos, o de las campañas de lectura.

modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido. En esas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo<sup>6</sup>, que en ciertas circunstancias leer y escribir son casi condiciones de supervivencia. Cuando se ingresa a la escuela... ¡Ah!, esa historia ya se ha relatado muchas veces, se afirma que los niños pierden el gusto por los libros, por la lectura y la escritura, que la escuela no cumple con su labor alfabetizadora. Generalmente se termina culpando a la escuela, a los docentes, como se anotó, esa es una posición cómoda e inútil.

Las razones que hacen que la escuela haya desconocido que leer y escribir son verbos que tienen sentido dentro de prácticas culturales, son muy diversas. Podemos buscar varios tipos de explicaciones.

Por ejemplo, en las reglamentaciones de orientación de la escuela y la enseñanza, es decir en las políticas curriculares, a lo largo de la historia, tal como se evidencia en el epígrafe de este texto, podemos encontrar una explicación: hay una tradición en centrar la lectura como un fin en sí misma, ha habido un énfasis en la dimensión técnica y cognitiva de la lectura, se ha insistido en la comprensión como un fin de la lectura; y aunque hay algunas ideas sobre la dimensión estética, esa mirada, muchas veces atomizada, se ha centrado en pensar el sujeto frente al libro, frente al texto, un sujeto que disfruta, pero que tiene el reto de decodificar, para luego comprender y en muchas ocasiones para demostrar que ha comprendido. En el mejor de los casos se nota un esfuerzo por pensar la lectura como goce estético, pero esto suele verse como lectura sin rigor, sin expectativa, sin proyecto, eso amerita otra discusión. Para el caso de la escritura ocurre algo similar, en muchos casos se escribe para demostrar que se leyó, se escribe para demostrar que se sabe escribir. Se

---

<sup>6</sup> Ludwig Wittgenstein (1995) relata un ejemplo pertinente: un sujeto arranca de un libro un poema, unas palabras impresas. Lo pone en un sobre y lo deja en el buzón de un sujeto 2. Al día siguiente, el sujeto 2 abandona el pueblo, cargando con su equipaje.



escribe para aprender a escribir. Así, si se antepone la lectura como un fin, el trabajo pedagógico se agotará en alcanzar la comprensión, o el disfrute, a cualquier precio. Desde allí, la lectura como practica inserta en la sociedad y la cultura, no tendrá lugar, pues deberemos hablar de la lectura como construcción de los significados de los textos, pero no de sus sentidos al interior de prácticas sociales.

De otro lado, la evaluación estatal de la lectura y la escritura sólo recientemente comienza a pensar el asunto desde una dimensión discursiva y social. Pero en general, la referencia a prácticas culturales como contextos de producción del sentido de la lectura, ha estado ausente. Recientemente se ha comenzado a repensar la lectura, principalmente desde los lineamientos curriculares, pero ese esfuerzo requerirá de un desarrollo y de una propuesta pedagógica concreta.

También podemos buscar explicaciones a la ausencia de ese enfoque sobre la lectura y la escritura en los modos como los discursos pedagógico y didáctico se han convertido en políticas curriculares, ese tipo de explicaciones son muy orientadoras (Saldarriaga y Saenz, 1997). Por supuesto, también podemos encontrar explicaciones en la forma como han llegado al país las teorías lingüísticas, psicológicas, semióticas..., como derroteros de la labor docente. Pareciera que las perspectivas de trabajo sobre la lectura y la escritura en nuestro contexto van girando en función de desarrollos de múltiples disciplinas y tendencias, pero ni desde la escuela, ni desde el estado, incluso ni desde la academia, hay una tradición que podamos reconocer como un discurso, o una discusión nacional sobre las pedagogías de la lectura y la escritura de cara a pensar una política<sup>7</sup>.

Distinto ocurre con las reflexiones e investigaciones puntuales, sobre Psicología, Pedagogía, Didáctica y Sociología de la lectura, así como en el campo de los estudios sobre el discurso y en el terreno de la evaluación. En esos ámbitos hay bastante producción y debate. Incluso podemos afirmar que nuestro país

---

<sup>7</sup> A fines de este año se realizará en la Universidad del Valle, en Cali, un congreso nacional sobre pedagogías del lenguaje, convocado por la Red Latinoamericana para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje, en el que se espera que se dé ese debate pendiente.

produce discurso académico sobre la lectura, pero eso es diferente a pensar una política. Con estas ideas no quiero afirmar que se deba unificar la orientación, en el ámbito de lo pedagógico y didáctico, aunque considero que sí es necesario cotejar los enfoques, los modos de abordar la lectura y la escritura en la escuela.

En este punto, resulta necesaria una distinción referente al asunto de las competencias básicas en lectura y escritura, versus lo que significa abordar la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales. Si bien el dominio de las competencias básicas es una prioridad de nuestros países, tal como se señaló en este texto, eso podríamos verlo como una primera alfabetización: estar en condiciones de comprender lo que se lee, estar en condiciones de usar la escritura. Esa es una condición fundamental, que de hecho amerita un trabajo sostenido, pero el dominio de las competencias básicas no puede confundirse con la tarea de formar lectores y usuarios de la escritura, que participan efectivamente en prácticas culturales, que ejercen la ciudadanía y están en condiciones de participar de una democracia. Esa es otra condición. Digámoslo en una palabra: el dominio de competencias básicas no garantiza que formemos lectores, en el sentido socio-cultural del término. O al menos, tendríamos que decir que una educación que pone como fin el desarrollo de competencias básicas no puede esperar construir las condiciones para formar ciudadanos que a través de, y en, la escritura y la lectura ejerzan la ciudadanía. Al menos no se vislumbra como posible desde esa perspectiva. Entonces, el reto consistirá en pasar de las competencias básicas a experimentar la lectura y la escritura como experiencias culturales y sociales, lograr que los ciudadanos sean efectivos usuarios de la lectura y la escritura parece ser el corolario de optar por este enfoque.

PERO, ¿QUÉ SE REQUIERE REMOVER PARA AVANZAR HACIA UNA PROPUESTA DE ESTE CORTE?

Los humanos orientamos nuestras acciones, de manera consciente o no, desde las ideas, creencias, relatos y concepciones que tenemos. Valoramos cierta perspectiva o despreciamos

otra porque creemos o no creemos en ella. Ese sistema de creencias se consolida a lo largo de la historia personal, que es una historia social, marcada por las huellas de la cultura en la que estamos inmersos: familia, estado, país, época. De este modo el sistema de creencias se consolida de una manera no necesariamente lineal, reflexiva y sistemática. De otro lado, ese sistema de concepciones suele ser muy estable, dado su profundo arraigo en la historia personal.

La escuela por su naturaleza social misma y como espacio de múltiples determinaciones, interacciones, intereses y expectativas, es un ámbito en el que el margen de autonomía efectiva para la acción, con que contamos los docentes, es muy amplio, debido, entre otras cosas, a que no existe una, llamémosla «ingeniería pedagógica y/o didáctica», que haya logrado, afortunadamente, estandarizar los procesos educativos. Es frecuente hallar en ciertas teorías de la enseñanza y el aprendizaje o en ciertas propuestas didácticas la ilusión de que al fin esa será la vía de mejora de los resultados educativos, pero casi siempre la expectativa supera la efectividad de su implementación. Lo mismo puede ocurrir con esta propuesta.

Esta situación es apenas esperable, pues las teorías, las apuestas didácticas, e incluso los instrumentos, que ingresan a la escuela por decisiones no derivadas del fuero de los implicados, al ser usados por los sujetos particulares, terminan marcados por el sentido que les asigna quien los usa. Es por eso que los efectos que se esperan, generalmente, se quedan a medio camino respecto de las expectativas iniciales.

En el campo de la lectura y la escritura hay muchos desafortunados ejemplos de esa situación. Cuando se publicó la investigación sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), comenzaron a aparecer formulaciones didácticas que veían allí un camino expedito para la mejora de los procesos de enseñanza de la escritura y la lectura. Desde esos valiosos planteamientos teóricos se diseñaron materiales, cartillas, secuencias de enseñanza, que convirtieron la teoría en instrumento. Dicho instrumento al llegar al aula, se re-convierte, se traduce, en términos de las concepciones de quien lo usa, pues en educación,

los instrumentos sin la teoría de soporte no funcionan, y por la vía de los instrumentos es difícil llegar a valorar la teoría que les subyace, o tal vez sea posible llegar a ella, pero entre reconocer la teoría y creer en ella hay un abismo.

Un caso similar suele ocurrir, por ejemplo con las teorías que se producen en las ciencias del lenguaje. Por ejemplo, algunos avances en la lingüística del texto, como el hecho de retomar el texto completo, el tipo textual, como unidad de análisis, que podrían tener implicaciones importantes para la enseñanza de la lectura y la escritura, suelen convertirse en propuestas sin futuro, por ejemplo, si se pasa de enseñar el análisis de la oración a enseñar el análisis del texto. Pues la idea de disección, de análisis abstracto de textos sin contexto, es decir, por fuera de prácticas socioculturales, puede seguir en el centro de esa pedagogía. La idea de aplicar una teoría lingüística A o B para realizar análisis, no altera en nada el dispositivo didáctico, de hecho pone a circular un concepto de lectura y escritura, pues la idea dominante, la creencia que subyace allí, consiste en que el objeto del trabajo pedagógico sobre los textos se reduce a realizar análisis; o como diría Daniel Cassany, el propósito pareciera ser formar pequeños lingüistas, que ya no serían pequeños analistas de oraciones, sin contexto, sino analistas de textos, sin contexto. Por supuesto esto ocurre porque se toma una porción de la teoría y se traslada, se traspone, a la educación sin evaluar sus alcances y sus límites en ese nuevo ámbito.

Lo anterior no significa que las teorías sobre el lenguaje y los textos, incluso las teorías lingüísticas, carezcan de lugar en la pedagogía de la lectura y la escritura. Al contrario, deben constituirse en un referente del pensamiento didáctico, pero tendrán que ser tomadas de manera reflexiva, si se quiere crítica, reconociendo sus alcances. No todos los planteamientos teóricos sobre el lenguaje se pueden «didactizar», esa es una mala vía, pues en muchos casos, esto puede resultar muy ajeno a las condiciones comunicativas, sociales y culturales de producción y circulación de los textos.

De manera fuerte, podríamos decir que las concepciones no se cambian con instrumentos sino con teorías sólidas que

problematizan las concepciones existentes. Bajo esta mirada diríamos que la mejor didáctica es una buena teoría, pero la teoría gana su sentido si la logramos valorar como alternativa porque hemos puesto en cuestión aquellas concepciones que guían nuestro actuar, porque se han reconocido sus límites y sus alcances. Nótese que este planteamiento conduce necesariamente a la pregunta por la investigación, pues tal vez resulte muy difícil problematizar las propias concepciones si no se cuenta con una actitud investigativa, entendida como la mirada crítica, permanente y sistemática sobre la propia práctica, sobre las concepciones que la guían. En este sentido, la actitud investigativa vendría a ser una condición más del ejercicio docente.

Es por esto que los proyectos de mejora escolar basados en la instrumentalización de la enseñanza, y que, generalmente, desconocen la incidencia de las concepciones sobre el tipo de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, han fracasado y seguirán fracasando: los estilos de docencia están fuertemente marcados por las concepciones que los determinan. Es por eso mismo que las famosas y muy variadas iniciativas de transferencia de experiencias exitosas no logran avanzar, pues las condiciones de producción de una experiencia están marcadas por las determinaciones de los implicados, sus expectativas, sus contextos, sus historias personales, y eso no es transferible, se puede intentar transferir el formato de la experiencia, pero las concepciones que le subyacen, que en realidad es lo que le da piso a la experiencia, eso, no es transferible. Bajo estas ideas, si se piensa en apoyar algún proceso de mejora escolar, esta loable tarea deberá pasar necesariamente por un trabajo de reconocimiento de las concepciones, como condición de dicha transformación y esas concepciones sólo las puede problematizar el implicado (Bordieu, 1999). Por tanto, iniciativas como la conformación de comunidades estables de docentes que piensan el problema de la lectura en la escuela, de modo permanente, sistemático, que comparten sus experiencias, que ponen en común sus concepciones, puede ser una buena vía.

En general, ese tipo de reflexiones no ha logrado tener, en Latinoamérica, buena acogida en el fuero de quienes deciden las

políticas educativas, porque se suelen ver como complejas, difíciles de convertir en un indicador o una herramienta concreta. Pero es necesario pasar del temor a la dificultad, al nivel propositivo. Considero que sí es posible que este planteamiento haga parte de una política y de una estrategia concreta. Pienso que sí es posible avanzar hacia la formación de una actitud investigativa en la escuela, por ejemplo a través de la consolidación de comunidades académicas de docentes, tal vez esa sea una vía más efectiva que la oferta de cursos de capacitación, que de por sí tiene implícita una mirada deficitaria sobre el docente. La vía de la formación de actitud investigativa necesariamente conduce a la actualización y la formación permanente, pues cuando la realidad, efectivamente, se convierte en problemática, se requiere buscar una salida.

En este marco, podemos ver la docencia como un espacio de tensiones y un lugar de decisiones, decisiones que implican contar con un criterio sólido. Es por esto que en la actualidad los estudios sobre concepciones de los docentes, pensamiento del profesor, etnografías de la enseñanza son muy numerosos, pues es esperable que allí se encuentren, si no respuestas, al menos explicaciones plausibles a las determinaciones del ejercicio docente.

De lo anterior se desprende que para empujar una propuesta en la que leer y escribir se tomen como experiencias inscritas en prácticas culturales, se requiere que los docentes problematicemos nuestras prácticas y las concepciones que les subyacen, para así avanzar hacia la configuración de un planteamiento didáctico consistente, por supuesto, comprendiendo la didáctica más allá de una mirada estrictamente técnica, o como un paso a paso sin norte teórico y político. La didáctica supone el soporte en concepciones que se han explicitado, sustentado y documentado. Un sustento que se ha cotejado con otras alternativas. Para el caso que nos ocupa, implicará, además, la revisión del concepto de lectura que orienta nuestro actuar, así como del concepto de escritura. Estas variables se pueden pensar en términos de contar con un proyecto pedagógico.

CONTAR CON UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE LECTURA, DE ESCRITURA...

Es esta una condición, pues la escuela no puede darse el lujo de explorar sin certezas. Es prioritario que los estudiantes alcancen ciertos dominios, ciertas prácticas, ciertos saberes y esto difícilmente se alcanza tomando la docencia como un ejercicio de experimentación. Al hablar de proyecto no se puede pensar sólo el asunto de la didáctica, de la organización de la enseñanza y del aprendizaje. Tener un proyecto implica tener una posición sobre el lenguaje, sobre lo que significa enseñar y aprender, sobre el sentido de los verbos leer y escribir y su lugar en el ámbito social, sobre las políticas curriculares.

Concretamente, en la educación básica, contar con un proyecto implicará, además, pensar la dimensión política que conlleva una perspectiva u otra. Esto pasará necesariamente por preguntarnos por el sentido de la organización didáctica que ponemos en escena y sobre los efectos que esa configuración puede producir: decodificar, leer para comprender, leer para participar en prácticas... Es posible encontrar configuraciones didácticas pensadas desde la organización de la enseñanza: diseño de secuencias didácticas claramente estructuradas y muy bien monitoreadas, e incluso evaluadas, pero que carecen de sentido, desde el punto de vista social y cultural, y desde la perspectiva de los intereses de los estudiantes.

Igualmente, podemos encontrar propuestas de lectura centradas estrictamente en el aprendizaje, que descuidan la planificación de la enseñanza desde alguna postura teórica. Resulta prioritario que nuestro proyecto de formación vincule las expectativas e intereses de los sujetos implicados. Para el caso que nos ocupa, esto significa que los estudiantes, desde muy pequeños, evidencien la utilidad, los beneficios y los alcances de pertenecer a un mundo letrado. Requerimos que noten que acceder a prácticas de lectura y escritura es una prioridad no solamente escolar, sino ante todo social y cultural. Si fracasamos en ese intento, tendremos, en el mejor de los casos, estudiantes que «hacen la tarea», que comprenden lo que leen, pero que desconocen el valor de la lengua, la escritura y la lectura como condiciones de la vida social.

Tendremos sujetos alfabetizados, pero que no están en condiciones de participar de una democracia.

De este modo, tendríamos que decir que no basta con tener un proyecto pedagógico consistente, sistemático que orienta el acceso a la lectura y la escritura, se trata, ante todo, insistamos, de un proyecto político.

De manera más concreta, veamos un ejemplo que ilustre cómo estos planteamientos se pueden poner en escena. Si estamos de acuerdo que lo que existen son prácticas: académicas, estéticas, jurídicas, institucionales... y que en ellas la lectura y escritura se enmarcan, resulta necesario y casi obligatorio que la finalidad del trabajo pedagógico ya no sea la comprensión del texto sino la participación en prácticas. Pero participar supone el dominio básico de la lectura y la escritura. Asuntos como el dominio de las condiciones de puesta en texto, cobrarán sentido, pues se utilizarán con un fin que desborda la rendición de cuentas sobre reglas y normativas del buen escribir, el buen hablar o el buen leer.

Por ejemplo, para la educación secundaria, es posible seleccionar las prácticas de argumentación en el periodismo, lo cual implicará adelantar análisis sobre el funcionamiento de ese micromundo y sobre las condiciones de producción del sentido en ese ámbito. También implicará abordar los géneros textuales y discursivos propios de ese tipo de práctica: el editorial, el artículo de opinión, serán pues, los textos que se leerán y probablemente se escribirán, si el correlato del proyecto consiste, por ejemplo, en la preparación de un periódico o una revista. Este proyecto requerirá, además, realizar comparaciones entre los diversos géneros discursivos del periodismo, es decir, se contará con la posibilidad de explorar la lectura entre textos (intertextualidad).

Nótese que en este tipo de proyecto leer y escribir no son fines, son condiciones para participar en las prácticas argumentativas del periodismo escrito, participar como lector de dichas prácticas y no sólo de los textos que las determinan, y también, por qué no, como escritor. Aspectos como la corrección ortográfica ganarán sentido en el proceso de preparación de un



artículo de opinión que se publicará. Así, la ortografía se comprenderá como una adecuación a la situación de escritura pública y no se abordará por la memorización de normas o como un fin didáctico.

Este enfoque, como puede notarse, hará que se piense en secuencias de aprendizaje globales, de este modo se rompe con la atomización del trabajo curricular. De hecho, esta perspectiva exigirá y permitirá un trabajo transdisciplinario.

El problema que aparece al trabajar desde esta óptica consiste en definir un criterio para seleccionar aquellas prácticas relevantes en el marco del proyecto educativo de la escuela. Será necesario abordar no sólo prácticas académicas, se requerirá retomar prácticas del ámbito jurídico, del ámbito político, del ámbito estético. Será necesario retomar prácticas institucionales en las que leer y escribir son decisivas para el ejercicio de la ciudadanía<sup>8</sup>. Así, por ejemplo, la coyuntura de un referendo o la elección de gobernantes se convertirán en prácticas en las que el debate, el análisis de los textos que allí circulan, la construcción de punto de vista crítico, serán los propósitos centrales. Pero, desde el punto de vista educativo, lo importante es que habremos pasado de una pedagogía orientada hacia la lectura como comprensión a una pedagogía en y para la participación.

#### DOS PALABRAS ACERCA DEL CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA

Avanzar en la construcción de una política de lectura y escritura supone abrir un diálogo y una reflexión sistemática amplia, desde la academia, la investigación, los ciudadanos, el sector privado, los decisores de política pública, los organismos internacionales, que permita avanzar hacia una posición nacional sobre la relevancia del lenguaje, la lectura y la escritura para la formación de ciudadanos, para apoyar el proyecto de país que se desea. Una declaración, por supuesto, acompañada de metas,

---

<sup>8</sup> Solicitar información en un Ministerio público, elaborar un derecho de petición, pagar impuestos, abrir una cuenta bancaria, inscribirse, a través de la red virtual, a un cargo, a un concurso, votar, participar en un referendo, asistir a una indagatoria, servir de testigo.... Son ejemplos de prácticas que podrán trabajarse desde la escuela.

estrategias y acciones concretas para los diferentes espacios de la vida del país. Por supuesto esa política podrá estar apoyada en una reglamentación, pero no se puede reducir a una norma: un decreto no cambia las mentalidades y difícilmente altera de manera sostenida las prácticas. Lo que se ha esbozado aquí pretende dar un aporte, desde la pedagogía, desde la escuela, para esa tarea que nos convoca a todos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la Creación Verbal*.. Siglo Veintiuno Editores, México.
- BERNSTEIN, B. (1983) *La Educación no Puede Suplir las Fallas de la Sociedad*». Lenguaje y sociedad.. Ed. Universidad del Valle, Cali.
- BOURDIEU, P. (1999) *¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos*. Akal, Madrid.
- CHARTIER, R.; BOURDIEU, P. (1993) *La Lecture, Une Pratique Culturelle*. Debate entre Bourdieu y Chartier, a propósito del tema, publicado en *Pratiques de Lecture*. Payot et Rivages. Paris.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica, México.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo XXI, México.
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- SALDARRIAGA, O.; SAENZ, J.; OSPINA, A. (1997) *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- WITGENSTEIN, L. (1998) *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Tecnos, Madrid.