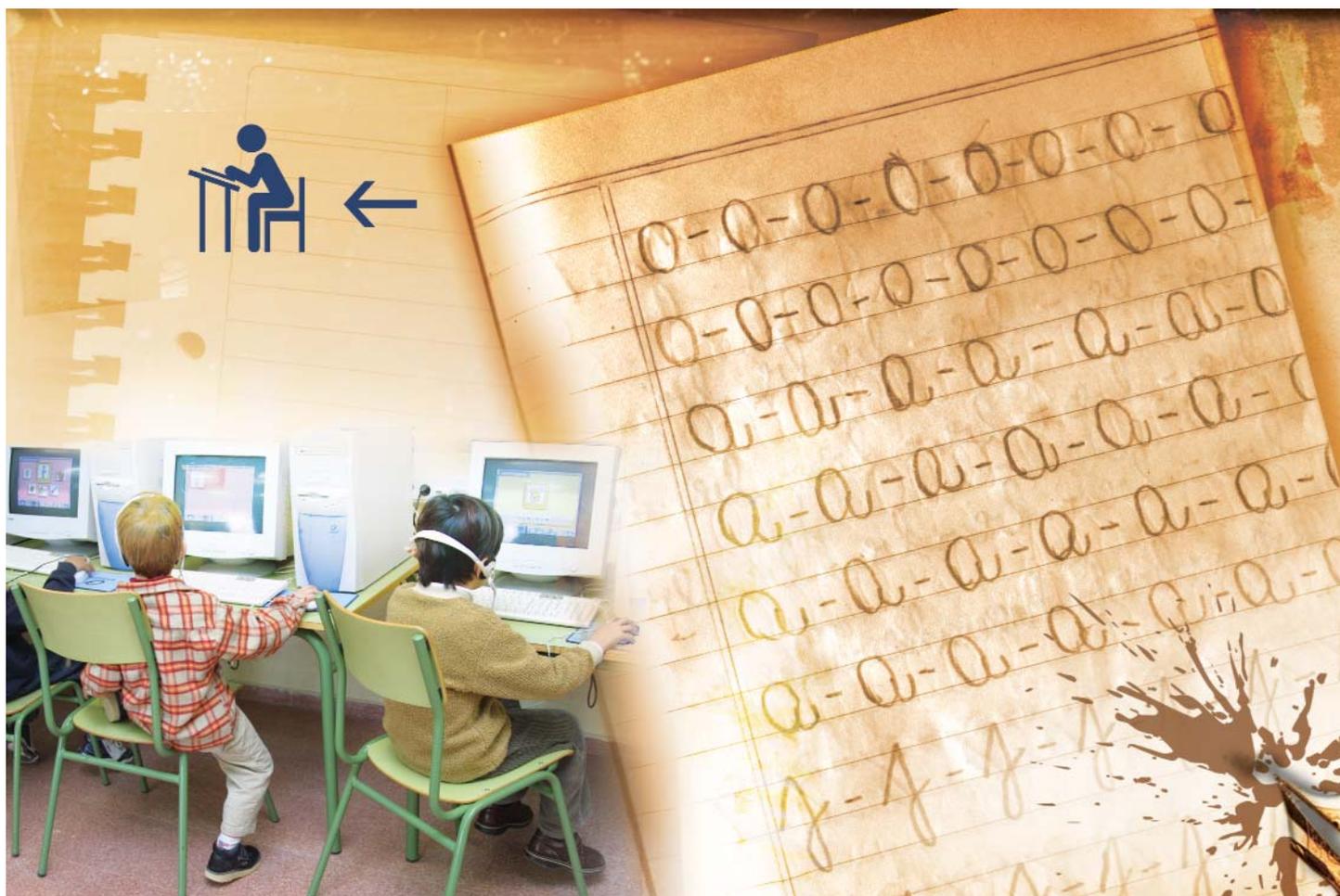


PEDAGOGÍA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA



Introducción. Leer y escribir en (la) crisis | ¿Y la escuela? | ¿Para qué sirve la ortografía? | ¿Qué quiere decir "escribir bien"? | ¿Qué pasa con la ortografía cuando suena el celular? | ¿Por qué ya no se lee como antes? | La querrela de los métodos | **Conclusiones: un desafío maravilloso**

Autores: Lic. Andrea Brito (FLACSO) y Dr. Pablo Pineau (UBA) | **Coordinación Autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

INTRODUCCIÓN. LEER Y ESCRIBIR EN (LA) CRISIS



El desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación ha producido profundos cambios culturales y modificaciones en una escena de lectura y escritura propia de otro ciclo histórico.

Desde hace ya años, la declarada "crisis de la lectura" —y la más silenciosa "crisis de la escritura"— constituyen problemas de fuerte preocupación en la opinión social. Particularmente amplificada por el discurso mediático, la "pérdida" del hábito de leer y escribir aparece demostrada por distintas investigaciones, por los bajos resultados en las pruebas escolares y por percepciones colectivas. Y, si bien la preocupación apunta más incisivamente a las jóvenes generaciones, el problema parece no reconocer distinciones entre niveles educativos ni tampoco entre sectores sociales de la población. Este diagnóstico sostiene que ya no se lee ni se escribe como antes, que ya no se sabe leer ni escribir, o que ya ni siquiera se aprende ni se enseña a leer y a escribir. Y frente a esta sensación, la mirada social se vuelve recurrentemente sobre la escuela, a la que se cuestiona por este problema y a la que se le demanda solución.

Probablemente haya algo de cierto en esta percepción. Pero es probable que haya también algunos fuertes silencios. Aquí queremos recordar que leer y escribir son prácticas sociales e históricas. Por eso, para comprender esta "crisis" es necesario analizar su significación en contextos materiales y culturales determinados. Hacerlo supone considerar las valoraciones colectivas que sobre estas prácticas se construyen en determinados momentos y sociedades, los cambios que en estas se operan a partir de transformaciones en otras esferas de la vida social y, también, los cambios que estas introducen en las formas de vinculación e interacción en las sociedades.

Introducir estos elementos nos sitúa en un escenario donde las prácticas de la cultura escrita transitan un proceso de resignificación. Desde hace algunas décadas asistimos a profundas transformaciones políticas, sociales y culturales que se condensan y expresan en una nueva configuración mundial. La globali-

zación nombra un nuevo panorama donde las fronteras nacionales se desdibujan, dando forma a la llamada aldea global. El sorprendente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tiene, en este nuevo escenario, un papel protagónico, ya que ha promovido una explosión de los intercambios culturales a nivel planetario. Hoy es posible comunicarse con los puntos más lejanos del planeta en un instante, los avances tecnológicos y culturales transforman nuestros modos de percepción, las estrategias de pensamiento, el tratamiento de la información, la producción y adquisición del conocimiento. Imágenes televisivas veloces y fragmentadas, comunicaciones instantáneas con un pariente lejano, escrituras y reescrituras de un texto en pantalla, noticias del mundo en un canal europeo a través de la televisión por cable, fotografías digitales enviadas por correo electrónico o publicadas en un *blog*, juegos en red o videojuegos que nos

permiten simular vidas y personajes, publicidades televisivas de corte y efecto cinematográfico, obras literarias de todos los tiempos en versión de libros electrónicos, son algunos pocos ejemplos de nuevas modalidades de comunicación y conocimiento que tienen particulares efectos en la construcción de nuestras identidades. Constituyen nuevas formas culturales que habitan nuestra vida cotidiana y configuran nuestras relaciones con el mundo y con los otros, hasta hoy fuertemente marcadas por las formas del lenguaje escrito.

¿Ya no se lee y escribe como antes? Seguramente no, pero eso sucede porque la escena de lectura y escritura por nosotros conocida, aprendida y practicada ya no es la única ni la principal de estos tiempos. La centralidad que por siglos tuvieron el libro y la página como soportes y las formas de relación con el conocimiento que estos promueven comparten hoy el escenario con otros lenguajes y otros modos de leer y escribir.

Pero para seguir desandando esta pregunta desde una mirada más compleja es necesario considerar estas transformaciones a partir de otras perspectivas. La nueva configuración mundial también supone un cambio en lo que se considera *espacio público*; en consecuencia, cambia también la idea de ciudadanía. Hoy, en el espacio global de comunicación, ser ciudadano implica el derecho a informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindibles para poder participar en los procesos de toma de decisiones colectivas. Hoy, en un escenario donde la ciudadanía toma carácter internacional, ser ciudadano implica tener derecho de acceso a la información.

En este mapa, y ante la crisis de utopías que atraviesa el ámbito de la política, la "ilusión de democratización" es generada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, fuertemente signadas por lógicas de mercado. Bajo la apariencia de la inmediatez, la transparencia y el libre acceso, las redes promueven instancias de deliberación que crean la ilusión de un proceso sin jerarquías, fortaleciendo la creencia de que los sujetos pueden comunicarse prescindiendo de toda mediación. La consigna "todos tenemos derecho a estar informados y a ejercer nuestra palabra" pareciera ser la regla que rige en el espacio global. Sin embargo, estar incluido en estas

nuevas formas de interacción social tiene, como requisito previo, tanto la disponibilidad de acceso material a los soportes que sostienen los nuevos modos de comunicación —esto es, tener computadora, conexión a Internet, etc.— como la posesión de ciertos saberes que son condición para moverse en este nuevo escenario, entre los cuales la lectura y la escritura tienen un lugar protagónico. Disposiciones que, como sabemos, no son igualitarias en nuestros países.

Por eso, debatir el problema de la lectura y la escritura requiere considerar cómo estas prácticas se producen, se distribuyen y se usan en las sociedades en relación con los procesos de desigualdad social. Recorrer la historia de la cultura escrita es transitar un camino en el cual las diferencias entre los que saben leer y escribir y los que no, con una gama de posiciones intermedias, definen distintos grados de prestigio social

y, como es posible comprobar en nuestros países, se corresponde con la distribución de otros bienes.

Este fenómeno no es nuevo sino que ha caracterizado la historia de las sociedades, pero se nos convierte en problema del presente al observar los fuertes procesos de desigualdad que hoy viven los países latinoamericanos. Es allí donde numerosos grupos de personas bordean la frontera de la inclusión social, viviendo en contextos de fuerte marginalidad política, económica y cultural. Por eso, preguntarnos *quiénes* leen y escriben hoy en las sociedades y *cómo* se distribuye la posesión —material y simbólica— de estas prácticas nos ayuda a entender el mapa social de nuestros países. De este modo es posible pensar la resignificación de tales prácticas culturales en contexto y discutir diferentes alternativas para repensar su transmisión escolar.



Ministerio de Educación y Ciencia de España

El acceso a los nuevos soportes de la información, tanto como el manejo de la lectura y la escritura, responde a parámetros de inclusión o exclusión social.

UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS EN LA RED COMO FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA CULTURA



Desarrollarse en un mundo principalmente mediático favorece la interpretación de sintaxis visuales antes que lingüísticas. Ahora bien, y ya desde una mirada conciliadora con la cultura digital, verificamos también que estos nuevos soportes (mediadores de una alfabetización digital) nos ubican a su vez ante la existencia de nuevos modos de ver el mundo, son promotores de cambios en la percepción y la cognición, dentro de formatos digitales más articulados con lo visual y lo sonoro que con lo escrito.

El ciberespacio es portador de una experiencia particular impregnada de estímulos, de simultaneidad, una experiencia de puro presente sin fin, dado que Internet es insondable. El niño y el adolescente son usuarios de la Red, de las tecnologías, y asumen principalmente ese papel en los espacios conocidos como "cybers".

Podemos observar cómo un mismo medio (la Red), es reapropiado en sintonía con los grupos de pertenencia que portan diferentes significados y se identifican –cultural y socialmente– con esas prácticas a través de los usos sociales. Encontramos así usuarios que son buscadores de información, comunicadores, jugadores, creadores/desarrolladores, compradores. Cada internauta realiza al mismo

tiempo varios de estos usos de Internet y de la PC.

Entre las cualidades de la cultura digital, los usuarios se encuentran con múltiples pantallas, neobarrocas, laberínticas, que son comprendidas velozmente por los niños y jóvenes frente a la mirada extrañada del adulto y a su experiencia de aprendizaje más cercana a la lógica escritural, lineal, organizada y secuencial.

Las novedosas modalidades de práctica de lectura en la pantalla se caracterizan por las cualidades de lo *sincrónico* –desde lo temporal– y lo *simultáneo* –desde lo temporal y lo espacial–. En tanto son capaces de gestionar la información en paralelo, los adolescentes consiguen prestar atención simultáneamente a dos o más fuentes distintas de datos, en ventanas superpuestas en la pantalla.

Cabe resaltar que estas son algunas de las prácticas más usuales en relación con el comportamiento del usuario en la Red. Se trata aquí de conseguir una repartición sensorial de las fuentes de información –en un juego, en las búsquedas por Internet o en un chat–, y mantener en un mismo espacio varias ventanas abiertas en simultáneo.

En lo vinculado a las habilidades motrices e instrumentales, se puede hacer referencia a prácticas emergentes relacionadas con la velocidad de pasaje de las pantallas, a la sobreestimulación y el entrenamiento manual que se requieren para activar desde el teclado y el mouse las acciones de personajes en los videojuegos, así como a pantallas superpuestas con imágenes y textos, diálogos en simultáneo, etc. Existe una sensible, pertinente y minuciosa coordinación visión/mano que, en estos casos, permite acertar en las ejecuciones.

¿Cómo se lee en la Red? Las formas de lectura en la cultura digital, en el

espacio cibernético, son no lineales, no concatenadas, no hay lectura en línea recta ni sucesión secuencial del texto. El recorrido de lectura es hipervincular, reticular y herbóreo, en red, y la información no se reduce a su disposición como contenido en una hoja o en un espacio privado e íntimo como el libro, sino que está alojada en un espacio interconectado, dinámico y cambiante.

Integrada a medios visuales, a múltiples pantallas portadoras de mensajes y discursos (*chat*, celulares, *i-phones*, foros, fotologs, etc.), la lectura y escritura en Internet y en los medios electrónicos actuales están fuertemente atravesadas por la imagen y la velocidad en la producción de mensajes. Por lo tanto, cabe estimular la lectura de distintas fuentes, diversificar las propuestas de participación en contextos variados de apropiación de la lectura.

La cultura se construye porque los hombres nos relacionamos y construimos significados en la sociedad. La cultura hoy está atravesada por los valores de la moda y del mercado. Por lo tanto, abogamos por llevar a los jóvenes a interrogarse, a problematizar el mundo, a buscar comprenderlo y comprenderse en él.

Busquemos ayudarlos a formar su juicio crítico, su pertenencia social identitaria, proveerles modelos que los ayuden a formarse en una personalidad autoafirmada. Abogamos por que los niños y jóvenes construyan significados y sentidos correctos para una futura participación ciudadana responsable, conscientes de que es en la escuela y en los maestros y profesores en quienes la sociedad deposita y renueva la confianza en la transmisión de esos sentidos significativos, construidos entre todos los actores de la sociedad.



SABER Y CASTIGO

Una de las primeras referencias que se encuentran sobre el problema de la distribución diferencial de la lectura y la escritura y sus efectos sociales es la siguiente historia narrada por Juan P. Ramos en su *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910)* (tomo II, Buenos Aires, Editorial Jacobo Peuser, 1911, p. 497):

En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir.

Esto es todo lo que sabemos de este alfabetizado. Sin embargo, nos quedan muchas preguntas por hacer. ¿Quién enseñó a leer y escribir a Ambrosio Millicay? ¿Por qué? ¿Con qué métodos y textos? ¿Qué leía y escribía Ambrosio? ¿Cómo se enteraron los que decidieron castigarlo? Son preguntas que no podemos responder, pero que abren caminos para seguir indagando sobre el lugar de la lectura y la escritura en las sociedades.

¿Y LA ESCUELA?

Mirar el problema de la "crisis de la lectura y la escritura" incorporando distintas perspectivas y matices nos parece un ejercicio necesario si nos toca, como docentes, pensar en posibles respuestas. Como decíamos, la escuela es mirada con recelo ante la decepcionante pérdida de las prácticas de la cultura escrita pero, a la vez, en ella se deposita la confianza para que las nuevas generaciones puedan recuperar esas prácticas.

Ya hemos dicho que, para entender la lectura y la escritura hoy, hay que historiarlas. Lo mismo debemos hacer con la escuela, lo que implica entenderla como una forma educativa específica, macerada durante siglos en un espacio geográfico determinado —el occidente europeo—, que se expandió en poco tiempo —fines del siglo XIX, principios del XX— por todo el globo, volviéndose la forma educativa hegemónica. Este proceso no fue armónico y "natural", único punto esperable de llegada de la "evolución" de la humanidad y de su devenir educativo, sino producto de fuertes contradicciones y oposiciones. La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos, sino que, en algunos casos, se enfrentó a otras formas educativas preexistentes o, más específicamente



Archivo General de la Nación

Entre los siglos XIX y XX, la escuela se consolidó como el espacio para la producción masiva de lectores.

para nuestro tema, a otras formas de alfabetización no escolares.

Una de las características centrales de la escuela es que fue erigida como un espacio

privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del

siglo XIX, y de este modo, siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en la institución escolar. Las formas de leer que enseña la escuela son prácticas específicas que responden a protocolos determinados. Las condiciones escolares de producción de lectores imprimieron particularidades en las condiciones sociales generales de esa producción, en íntima vinculación con situaciones de ejercicio del poder.

A su vez, muchos trabajos demuestran que la constitución de determinados públicos lectores no estuvo exenta de la construcción de sujetos políticos. Para el caso de nuestro país, por ejemplo, el investigador Rubén Cucuzza (2002) plantea que en el temprano siglo XIX los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la exis-

tencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. En sus palabras: "La construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista". A causa de esto, el siglo XIX presenció la sustitución del catecismo y la lectura colectiva y en voz alta, para la repetición, por el libro y la lectura individual y silenciosa, para la comprensión. Las articulaciones con el campo de la política se manifiestan en las siguientes series: el buen súbdito era quien leía para repetir correctamente, el buen ciudadano era quien leía para comprender correctamente.

También la escuela ayudó a la formación de una especial "jerarquía cultural", por la que lo escrito fue considerado la mejor forma de trasmisión cultural, ubicando en lugares subordinados a otros medios como la cultura oral. También sancionó un "buen escribir" (con dispositivos como la caligrafía, la ortografía, la redacción, el "buen gusto", la claridad, etc.) y un "buen leer" mediante un corpus de "buenos libros" y "buenas formas".

La escuela surgió asociada con la cultura letrada y la modernidad, pero esa cadena hoy se encuentra debatida y cuestionada, por lo que es necesario revisar la sinonimia tejida durante siglos entre alfabetización y escolarización. En los apartados que siguen nos ocuparemos de algunos de esos puntos en conflicto.

¿PARA QUÉ SIRVE LA ORTOGRAFÍA?

Si hay algo identificable con la escuela es la enseñanza del "buen escribir". Y, con mayor o menor cercanía, es posible evocar distintas formas en las que este aprendizaje se encarnó en nuestra vida cotidiana escolar. Es así que, desde la experiencia personal, seguramente nuestros recuerdos toman forma cuando reaparece la inevitable y complicada invitación a expresar nuestras ideas sobre un tema común y tradicionalmente escolar: la famosa composición mítica sobre "la vaca", o la más real sobre "mis vacaciones", propia de la primera semana de clase. También, quizá todos recordamos los interminables momentos escolares donde las reglas de ortografía se repetían incansablemente en nuestros cuadernos y desaparecían automáticamente de nuestra memoria al escuchar a la maestra anunciarnos la inminente presencia del temible dictado. Y, según nuestra edad, es posible volver a sentir desde el recuerdo el cansancio en la mano cuando intentábamos lograr esa "H" mayúscula y cursiva —una de las más difíciles—, o cuando copiábamos en sus diferentes formas —en imprenta, en cursiva, en

mayúscula y cursiva— esa extensa oración que la maestra escribía en el pizarrón.

La fuerza de estas imágenes excede nuestros recuerdos personales y nos posiciona frente a la tarea social que históricamente asumió la escuela: enseñar a escribir "correctamente". Y, más allá de las transformaciones históricas de las prácticas de la lectura y la escritura y sus correlatos en la enseñanza escolar, saber escribir sigue siendo una condición necesaria para la posibilidad de participación pública en distintos ámbitos de la vida social. Las expresiones del discurso social más comúnmente instaladas nos hablan de esta relación: "es un burro escribiendo", "no puede escribir sin faltas de ortografía", "escribe bueno con 'v' corta", son frases frecuentes que muestran la valoración que el buen escribir —y su ausencia— adquieren en la vida social.

Si bien el espectro de aquello que se considera "buen escribir" es amplio y ha variado en el tiempo, generalmente es y sigue siendo fuertemente asociado a la cuestión de la ortografía. Quizá por su evidencia, ese es uno de los puntos centrales sobre los que se monta la demanda social hacia

la escuela en la construcción de la complicada relación entre alfabetización e inclusión social.

Sin embargo, aun coincidiendo en la importancia de este tema por sus implicancias sociales, nos parece necesario dejar en suspenso la urgencia de la demanda para anotar algunos puntos que ubiquen estos discursos en una reflexión más amplia y compleja. Para eso, miraremos el recorrido de la historia escolar en la enseñanza de la escritura.

¿QUÉ QUIERE DECIR "ESCRIBIR BIEN"?

En el marco de la titánica tarea de alfabetización masiva que supuso la construcción del sistema educativo argentino, la ortografía, la caligrafía y la composición conformaron la tríada de lo que se entiende por el "buen escribir". Esta fue una de las vías a través de las cuales la escuela tomó a su cargo la instrucción moral e intelectual de las masas. Los recuerdos a los que apelábamos anteriormente muestran cómo esa tríada se encarnó en la práctica escolar y contorneó nuestras evocaciones de la clase de lengua.

En rigor, el "buen escribir" tradicionalmente estuvo asociado al trazado correcto de las letras –de allí la fuerte presencia de los tradicionales ejercicios de caligrafía y de las tareas de copia–, aunque luego, con la llegada de propuestas pedagógicas más centradas en la expresión libre, la imaginación y la creatividad para la escritura, la centralidad de la caligrafía fue perdiendo lugar (Alvarado, 2001).

Pero la enseñanza de la ortografía siempre demandó una atención particular que marcó una huella de fuerte impronta en las prácticas escolares de todo el siglo XX. Esta historia encuentra origen en las propuestas del enfoque inductivo tradicional, es decir, en el trabajo de las reglas hacia los casos, un camino marcado por reiterados ejercicios de aplicación que culminaban en el dictado. Tanto en estas propuestas, como en las referidas a la composición, el trabajo sobre el vocabulario adquiría una importancia central. Avanzado el siglo XX, paulatinamente fue abriéndose paso –al menos desde el discurso pedagógico– un enfoque deductivo de enseñanza de la ortografía, proponiendo el trabajo desde los casos a la regla. Tal como señala la lingüista Maite Alvarado (2001), esta modalidad buscó priorizar un aprendizaje razonado por sobre el memorístico y repetitivo propio de la modalidad anterior.

SARMIENTO Y LA REFORMA ORTOGRÁFICA

Durante su residencia en Chile, Sarmiento propuso –en su obra *Memoria sobre ortografía americana*, de 1843– una modificación y simplificación profunda de la ortografía del castellano latinoamericano, cuya máxima podría ser "una letra para cada sonido".

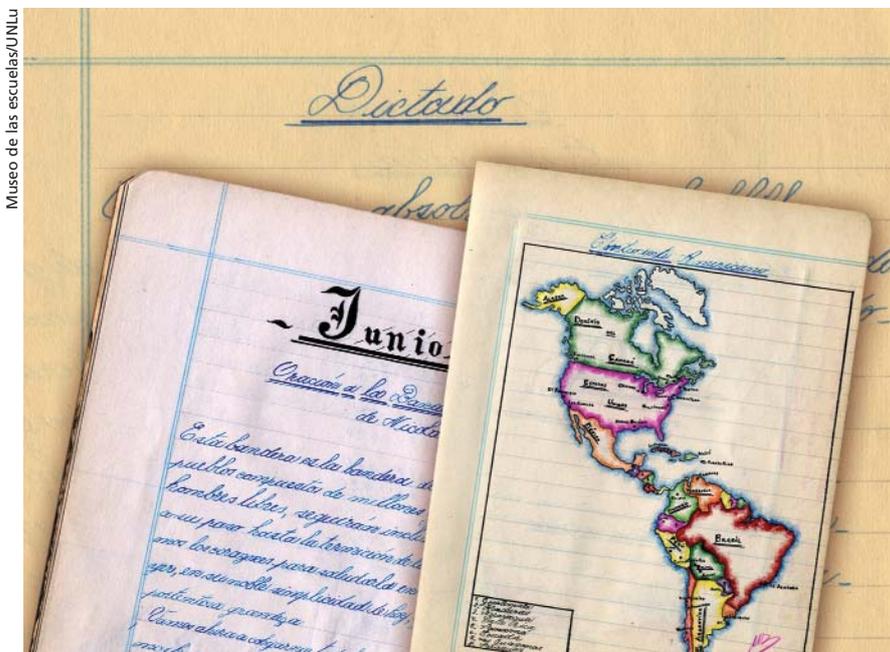
Se trataba de ajustar la grafía al habla, y por eso proponía escribir "rr" en todos los casos en que implica sonido fuerte, eliminar letras como la "h", la "k", la "v" y la "z", la "u" que sigue a la "q", y la "y" como vocal; limitar el uso de la "c" a las sílabas "ca", "co" y "cu", sustituir la "x" por la "cs", y limitar la "j" para el sonido fuerte y la "g" para el sonido débil, prescindiendo de la "u" intermedia. Retomaba algunas ideas presentadas años antes por el venezolano Andrés Bello, también residente en Chile, y basaba estas propuestas en que de esa forma se lograría un mayor grado de alfabetización entre la población. Además, fortalecería la identidad latinoamericana mediante la diferenciación de las reglas españolas.

Estas propuestas vinieron de la mano de un cambio pedagógico más amplio que, en la enseñanza de la lengua y en particular en el caso de la escritura, reivindicó la creatividad y la imaginación en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la traducción didáctica y escolar de estas nuevas tendencias, particularmente inspiradas en ciertas lecturas del constructivismo, trajo algunos malos entendidos. Así, en las prácticas escolares tendió a instalarse la

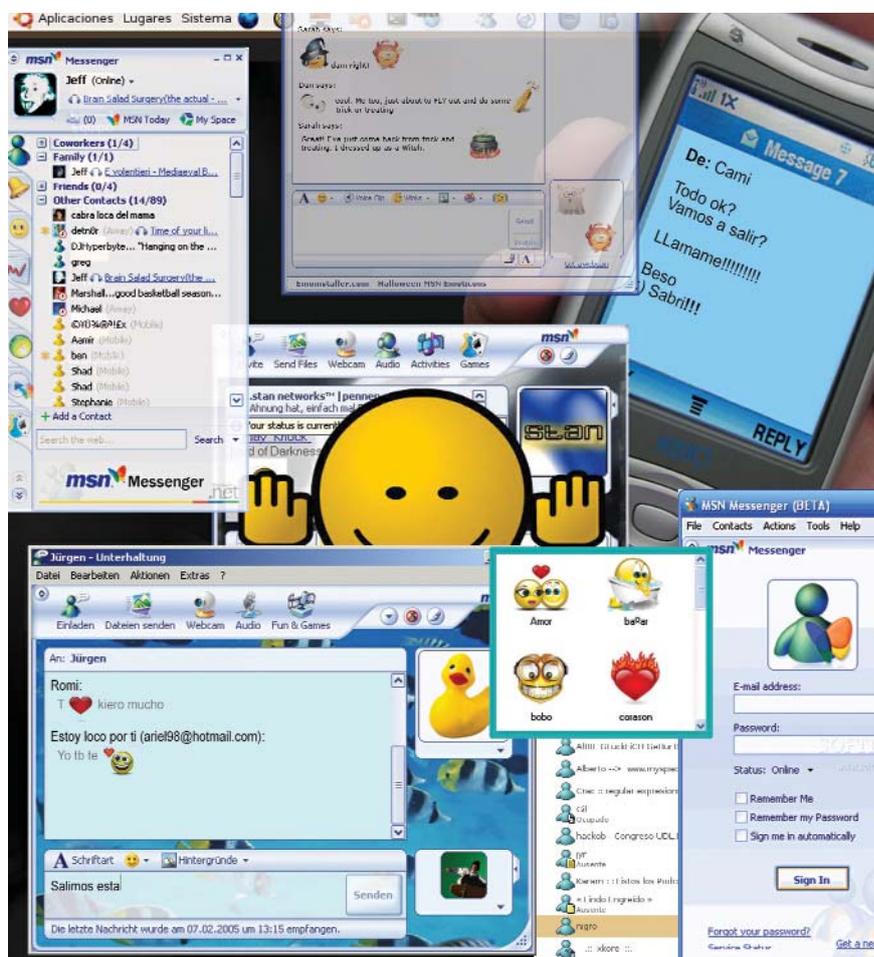
idea de que la ortografía podía cercenar la creatividad y, por lo tanto, se la desplazó del centro de la enseñanza, aunque no de las correcciones en los textos de los alumnos.

En los años ochenta, y asociadas a generalizados movimientos de reforma curricular, las tendencias en la didáctica de la lengua tomaron nuevos rumbos. Y avanzaron a pasos agigantados, alimentadas por los aportes renovados de la lingüística y de la psicología cognitiva, en la década del 90. Es así que, cuestionando la artificialidad de las prácticas escolares de lectura y de escritura, surgen nuevos aportes orientados por la idea de que estos saberes constituyen aprendizajes valiosos para la vida en sociedad. En este marco, aparecen con fuerza las propuestas diseñadas en base a tipos textuales, por la importancia dada al contacto con una diversidad de textos. Desde esta perspectiva, la ortografía resulta un aspecto a atender principalmente durante la instancia de revisión final del proceso de escritura de textos.

En simultáneo con el actual desarrollo de estudios e indagaciones sobre el tema, seguramente nuestro recorrido biográfico como alumnos y como maestros nos encuentra respondiendo o promoviendo varias o algunas de las propuestas hasta aquí brevemente reseñadas. Y esto ocurre porque las escenas escolares y las concepciones sobre el saber escolar entrelazan tradiciones y cambios y se transforman y alimentan con los aportes de distintos discursos y prácticas.



A mediados de la década del 20 –gracias al impulso del movimiento de la Escuela Nueva– se organiza la escritura del alumno alrededor de un cuaderno único.



El chateo y los mensajes de celular dan cuenta de la producción, el uso y la circulación de nuevos códigos y lenguajes.

Sin embargo, en las diversas formas de proponer la enseñanza de la ortografía es posible reconocer un rasgo común al momento de hacerlas jugar en el aula: enseñar las tildes, los diptongos, los hiatos o los signos de puntuación parece siempre conllevar un sesgo de fuerte descontextualización. La ortografía se presenta, por lo general, como un cuerpo de conocimientos desarticulado de los otros saberes implicados en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El problema de la descontextualización no es exclusivo de la enseñanza de la ortografía sino que es un problema propio de la conformación del saber escolar, que data de los orígenes de la escuela. Sin embargo, tuvo particular énfasis en el caso de la enseñanza de la lengua y aún hoy encontramos rastros de ello. Generalmente, en la escuela, ese proceso

de descontextualización del saber hace que la relación con la lengua se establezca más desde el distanciamiento, como un objeto a ser analizado para descubrir sus reglas, que desde el uso en contextos particulares, como un instrumento cultural asociado a emociones, situaciones, gestos (Lahire, 2004a).

Quizá la ortografía sea uno de los aspectos particulares del lenguaje que hoy, al menos desde nuestra tarea docente en relación con la enseñanza de la escritura, necesitan más recontextualización. Para pensar qué es el "buen escribir" y qué enseñamos cuando lo enseñamos. Y para entender los cambios actuales de la práctica de la escritura en el marco de procesos de transformaciones culturales más amplios. Hagamos el ejercicio: pensemos en el desafío que las nuevas tecnologías hoy plantean a nuestra tarea escolar en relación con este tema.

¿QUÉ PASA CON LA ORTOGRAFÍA CUANDO SUENA EL CELULAR?

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su creciente uso por parte de nuestros alumnos traen nuevos interrogantes para la enseñanza de la escritura —y particularmente de la ortografía—, en la escuela. Los cambios tecnológicos se reflejan en escenas bien cercanas a nuestra cotidianeidad. Seguramente, muchos de nosotros hemos sentido una extraña desorientación frente a esa serie de mensajes indescifrables en los intercambios que, en el *chat* o a través de los teléfonos celulares, mantienen nuestros alumnos entre sí. Y, en caso de estar incluidos en esas conversaciones, el desafío de descifrar esa suerte de enigmas, más de una vez nos ha hecho renunciar a la posibilidad de diálogo. Los que no hemos nacido y aprendido a leer y a escribir cerca de las pantallas y los teléfonos celulares tendemos a usar nuestras formas conocidas en estas modalidades de intercambio: escribimos frases y palabras enteras, cuidando las formas establecidas. Y, antes de que nuestro mensaje se lance al espacio cibernético, repasamos la posible ausencia de tildes o de signos de puntuación o la incorrecta ubicación de una "z" o de una "v".

Los temores y desconfianzas en el uso de estas nuevas tecnologías son proporcionales a la curiosidad y atención que nos despiertan. El extraordinario desarrollo tecnológico respecto de hace unas pocas décadas, plasmado en la velocidad con que se reproducen, circulan y transforman los mensajes, o en las variantes y sofisticaciones de sus soportes, nos advierte, con sorpresa, que algo está cambiando.

En este marco de contrastes, surgen posiciones encontradas sobre las repercusiones de estos cambios en la enseñanza de la escritura en la escuela: por un lado, el entusiasmo por su posible enriquecimiento a partir de la creación de nuevas formas de expresión y, por otro lado, la inquietud por la supuesta "deformación" del lenguaje en los modos de intercambio. Esta última posición se refracta en posturas nostálgicas que sostienen que hoy ya no se escribe como antes y que el uso de las nuevas formas de comunicación empobrece la lengua de las nuevas generaciones. La reducción del vocabulario y

la trasgresión de las normas que regulan el uso de la lengua —básicamente, las ortográficas— constituyen algunas de las mayores preocupaciones frente al nuevo panorama.

Sin embargo, nos parece necesario superar estas miradas que exaltan o desconfían del modo de escritura para avanzar en el análisis del cambio cultural que estamos atravesando y de sus implicancias en nuestro modo de pensar la escritura y su enseñanza.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación implican la producción, uso y circulación de nuevos lenguajes. Y, en estos nuevos lenguajes, la escritura no parece detentar el carácter exclusivo. La palabra escrita se combina y entrelaza con la imagen, y estos nuevas formas, que se asientan sobre nuevos medios, poseen lógicas, limitaciones y potencialidades diferentes. Los cambios en los medios de comunicación, centrados básicamente en la pantalla como soporte y en el código digital como lenguaje, suponen transformaciones en los modos de comunicación. Chatear con amigos, o con personas desconocidas, o hacer uso de los mensajes de teléfonos celulares, implica comunicarse haciendo uso de la multimodalidad y, en ese marco, la escritura produce significado junto con otros modos.

Desde allí pueden leerse las diferencias que tanto nos sorprenden en la escritura de nuestros alumnos cuando se comunican entre sí, por ejemplo, enviando y recibiendo mensajes de texto, en contacto simultáneo con varias personas. Conversar con otro supone, hoy, la posibilidad de escribir una frase o una palabra junto con un *emoticon* u otra imagen, un zumbido u otro efecto de sonido que, combinados, transmiten algo: una idea, un sentimiento, una sensación.

La combinatoria de estos modos, además, se construye con las posibilidades y limitaciones que el medio digital ofrece. En este caso, la posibilidad de instantaneidad y el condicionante de espacio en la pantalla configuran la construcción de los mensajes de texto. De este modo, en los medios electrónicos de comunicación las palabras se escriben abreviadas, combinadas con números o con otros símbolos, con otras letras, diferentes a como las aprendimos. Los textos se arman de otro modo, estructurándose en repetidos envíos de segmentos cortos. Los signos de puntuación casi no

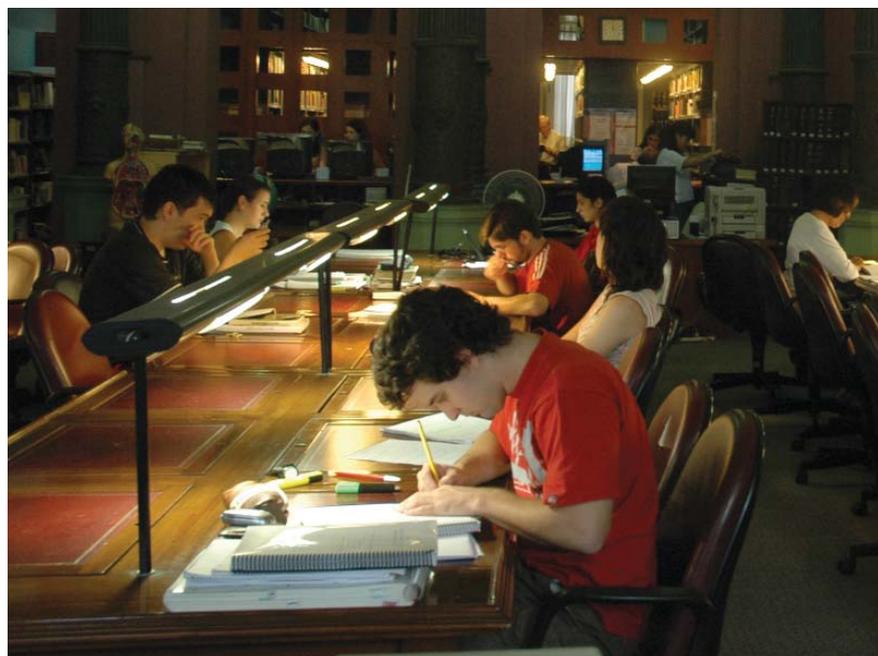
se usan, salvo aquellos que sirven para reforzar las sensaciones que se quieran transmitir o, combinados y procesados por el código digital, para configurar *emoticones* u otros íconos visuales que acompañan al texto.

Las prácticas de la lectura y la escritura son construcciones sociohistóricas y, por ello, sus significaciones se transforman. Vale la pena entonces preguntarse por el lugar de la escuela en un momento de redefinición de estas prácticas. Es necesario interrogar las formas conocidas de enseñanza sobre los saberes históricamente instalados —como la ortografía— para hacerlas entrar en diálogo con aquellas prácticas más usuales para las nuevas generaciones.

Hablamos de estar abiertos a conocer cómo esas nuevas generaciones piensan, leen y escriben, con quiénes se comunican, qué medios utilizan más y cuáles menos, cuáles son los universos de significado que construyen, cuáles sus preferencias, sin juicios de valor de por medio. De este modo es posible pensar en puentes que unan aquello de la cultura escrita que la escuela sigue siendo responsable de transmitir, con lo nuevo, aquello que se está construyendo. Desde allí debemos crear los escenarios para que todos nuestros alumnos tengan la posibilidad de acceso simbólico a estos nuevos lenguajes.

De lo que se trata es de repensar una mirada que renueve lo socialmente valorable de la ortografía en los tiempos que corren, y lo valioso de sus implicancias pedagógicas. Sin dudas, aprender ortografía supone una exigencia social cuyo dominio, en tanto refiere a la lengua escrita, instala la condición de posibilidad de inclusión social. En esto radica la relevancia de nuestra decisión de considerarla o no un saber transmisible escolarmente. También es posible señalar su importancia en tanto norma, en este caso reguladora de la comunicación escrita en la vida social. En este punto, y desde un marco más amplio donde norma y autoridad son ideas asociadas, sería pertinente pensar y decidir a partir de qué concepción social y pedagógica de autoridad estarán orientadas nuestras formas de transmitir este saber.

De lo que resulte de ambas decisiones podrá dibujarse un camino con más o menos margen de libertad para la construcción de los sujetos en relación con y en el lenguaje. El aprendizaje de la ortografía supone un proceso de reflexión sobre el propio uso del lenguaje y su adquisición fortalece los procesos de escritura. Desde aquí es necesario pensar cuáles son nuestros aportes en la enseñanza para ayudar a esa construcción.



Biblioteca Nacional de Maestros

La biblioteca sigue siendo la fuente de lo que la cultura ilustrada tradicional señala que se debe leer.

¿POR QUÉ YA NO SE LEE COMO ANTES?

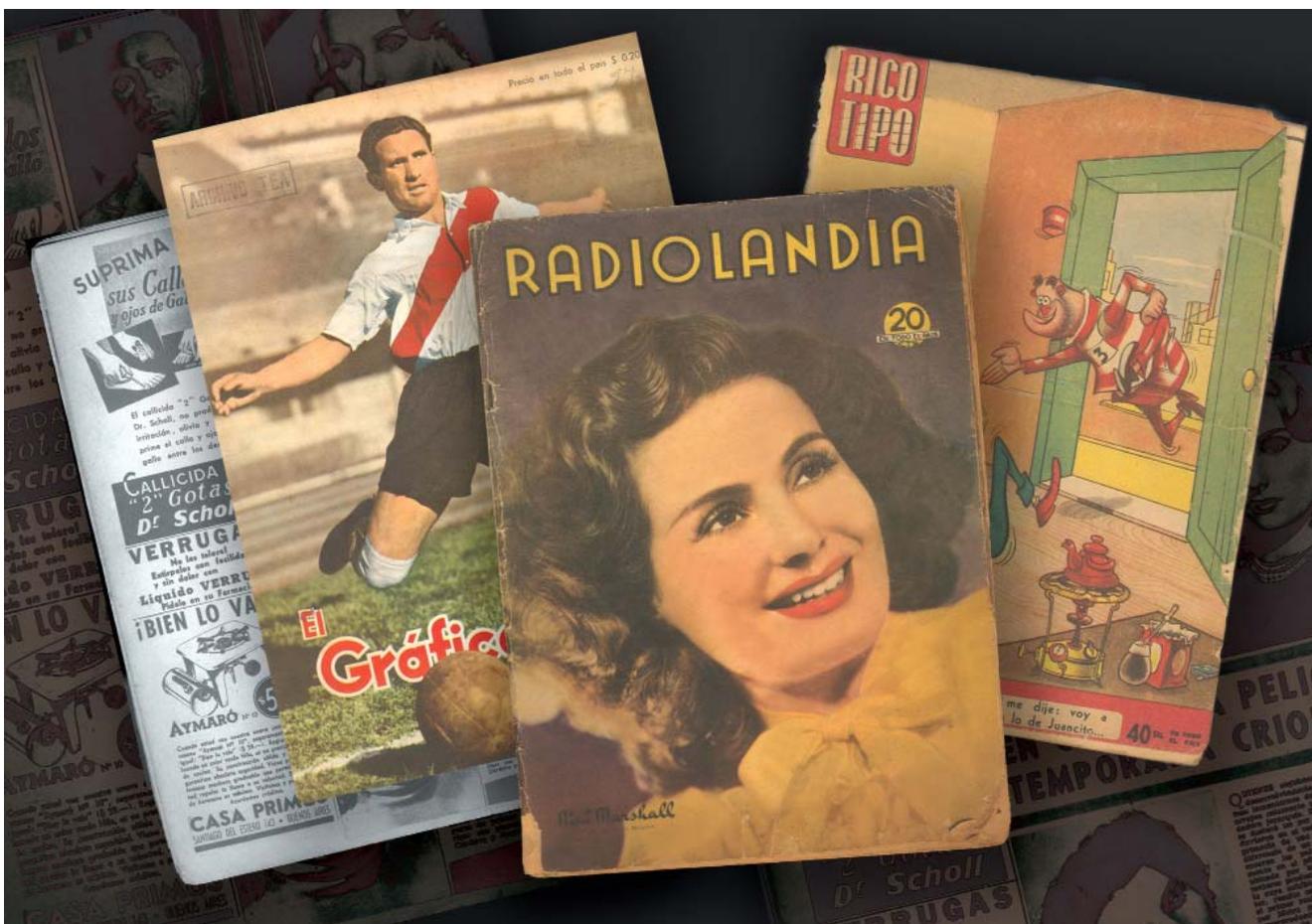
Como decíamos al comienzo, la sensación de pérdida del hábito lector es una preocupación instalada en el discurso social. Al respecto, es frecuente encontrarnos con diversidad de encuestas y estudios que nos muestran cómo, hoy en día, el tiempo libre de las personas se ocupa mucho con actividades "poco instructivas", como la televisión, y casi nada con actividades "muy constructivas", como la lectura. Estos datos, generalmente difundidos por los medios masivos de comunicación, encarnan y transmiten un dejo de nostalgia y preocupación por los efectos que la desaparición de esta práctica conlleva en la conformación de ciertos valores necesarios para forjar y desarrollar la cultura de un pueblo, en términos de nación.

La fuerza en la continuidad de esta idea no es casual. Pero, justamente por la fuerza de esa herencia en las formas de "leer la falta de lectura" y por la necesidad de pensar qué es posible hacer hoy por la vinculación de las nuevas generaciones con la lectura, en la sociedad y desde la escuela, proponemos destejer el sustento que fundamenta esta preocupación. Desde aquí nos parece importante analizar el supuesto que sostiene el diagnóstico alarmante sobre la pérdida de esta práctica: nos referimos a una idea de la lectura de carácter "universal", fuertemente marcada por la tradición escolar. Leer es leer mucho, y si es todo, mejor. Por eso estos diagnósticos centran su atención más en la cantidad de lo que se lee que en la calidad de las lecturas. Y a este supuesto se suma la

jerarquización de la práctica de la lectura, que ubica al formato libro, y más estrictamente al libro literario, en su cúspide más alta.

Qué se lee, cómo se lee, dónde se lee, así como qué relación se tiene con los libros (por ejemplo, la mera posesión, la tenencia y ubicación de bibliotecas en una casa, etc.) son marcas de distinción cultural con mucho peso social. La "jerarquía cultural" de matriz ilustrada conformada en las sociedades occidentales —y por ende, en la argentina— estableció y sostiene la idea de que leer ciertas obras "literarias" en el soporte "libro" es una de las principales garantías para ser considerado "culto". Contra esto, otras formas de relación con la palabra y con los libros son consideradas de menor cuantía, valor y eficacia.

Archivo TEA



A lo largo del siglo XX, las revistas populares de gran circulación pusieron al alcance del público masivo saberes no legitimados por la institución escolar.



LECTURA Y CONDICIÓN SOCIAL

En "Cabecita negra", un cuento de Germán Rozenmacher de 1961, se recrea el problema del vínculo con la lectura y la oposición entre formas culturales cuando el Sr. Lanari, un porteño egresado del Colegio Nacional, intenta hablar de esos temas con un policía con menor nivel educativo:

Después lo llevó a conocer la biblioteca [...] El señor Lanari, sin saber por qué, le mostró la biblioteca abarrotada con los mejores libros. Nunca había podido hacer tiempo para leerlos pero estaban allí. El señor Lanari tenía su cultura. Había terminado el colegio nacional y tenía toda la historia de Mitre encuadernada en cuero [...]. Hubiera querido sentarse amigablemente y conversar de libros con ese hombre. Pero ¿de qué libros podría hablar con ese negro? [...]. De golpe se sorprendió de que justo ahora quisiera hablar de libros y con ese tipo.

En este texto, Rozenmacher demuestra con maestría cómo en esta oposición respecto del acceso a la lectura se encierran otros conflictos más profundos de la sociedad y la cultura argentinas. Tener ciertos libros, mostrarlos, haberlos leído, citarlos profusamente, carecer de ellos, desconocerlos, no son sólo cuestiones circunstanciales sino marcas profundas en los personajes y su ubicación social.

La enseñanza escolar de la lectura se hizo responsable enfáticamente de esta idea ya que contribuía al propósito de alfabetización masiva, fundante de la historia educativa de nuestro país. Al respecto, nada más elocuente que las palabras de Sarmiento, a mediados del siglo XIX:

Quien dice instrucción dice libros. Sólo los pueblos salvajes se transmiten su historia y sus conocimientos, costumbres y preocupaciones, por la palabra de los ancianos [...] ¿Tenemos los libros necesarios en nuestro idioma para comunicar a los que lo hablan todos los conocimientos humanos? ¿Tienen los otros idiomas? Sí: el inglés, el francés, el alemán, tienen todos libros que transmiten el saber, y sólo el español carece de ellos. [...]

Esta idea de lectura sostenida y alimentada por la escuela se instaló fuertemente, configurando, durante mucho tiempo y hasta hoy, las fronteras entre lo legítimo y lo no legítimo en el corpus y las formas de lectura, marcando frentes de batalla entre aquello considerado "culto" y aquello de carácter "popular".

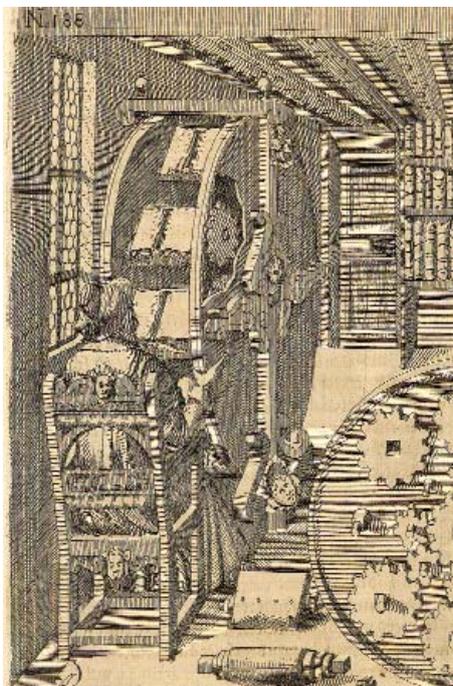
A lo largo del siglo XX se destaca el espacio ocupado por las colecciones populares. Los libros baratos tuvieron una gran circulación en aquellos años, con grandes tiradas y a precios módicos, que sirvieron a la formación de un lector en algunos aspectos distinto al planeado por la escuela. Las edito-

riales Tor, Leoplan, Claridad, El Pequeño Libro Socialista, entre otras, y más adelante Eudeba o el Centro Editor de América Latina —ambos bajo la dirección de Boris Spivacow—, presentaban al público masivo obras que escapaban —o al menos cuestionaban— al imprimátur escolar.

Al mismo tiempo, revistas de difusión masiva —consideradas aún más bajas— estimulaban una lectura más masiva y extensiva. *Radiolandia*, *El Tony*, *Tit-Bits*, *Radio Cultura*, *Ciencia Popular*, *El Gráfico*, ponían a disposición del público letrado otros saberes a los cuales no era posible acceder por medio de las instituciones educativas. Sin embargo, el "buen lector" de entonces debía excluir estos escritos de su repertorio, por lo que quedaban relegados a un lugar degradado. En este proceso de jerarquización y categorización de lo legible, el sistema educativo cumplió un rol principal: las publicaciones que hemos nombrado eran continuamente impugnadas y no lograban atravesar las puertas escolares. Por diversos criterios —políticos, epistemológicos, literarios, didácticos, etc.—, su lectura estaba prohibida en el interior del sistema por no alcanzar los requisitos mínimos de inclusión. Los textos que circulaban dentro de la escuela se constituían en escritos que debían responder a las normas didácticas y pedagógicas de esa época. Mientras la libertad de expresión

garantizaba la libre circulación de todo escrito, las normas que las autoridades educativas prescribían limitaban la circulación de ciertos textos dentro de la escuela.

De la mano de la modernización, los modos de transmitir la información fueron cambiando. En muchos casos, mientras que la escuela seguía manteniendo el viejo canon decimonónico de lectura, nuevas formas de procesamiento de la palabra fuertemente enlazadas con los adelantos tecnológicos fueron transformando las maneras de vincularse con lo escrito. Es así que, en los últimos años, el desarrollo de la pantalla como soporte material implicó la irrupción de los hipertextos, el avance de la lectura extensiva, la combinación del escrito con otras formas de información —imágenes fijas y móviles, sonidos, interacciones, etc.—. La transformación cultural que dialoga con los cambios tecnológicos nos enfrenta con la necesidad de actualizar la idea de lectura desde la cual se analiza la lenta declinación de tal práctica, quizás más con interrogantes que con respuestas acabadas, pero con la posibilidad de incluir los nuevos modos con los cuales se produce el encuentro con lo escrito, particularmente pensando en las jóvenes generaciones. Admitir estos cambios implica acercarse a las nuevas escenas de lectura que hoy definen otras formas de



La idea de una máquina para leer varios libros en simultáneo se adelantó cinco siglos a lo que consiguen hoy las nuevas tecnologías de la información, los hipertextos y la lectura en pantalla.

relación con la palabra escrita. El tradicional acto de lectura instalado desde hace siglos —que definió una escena particular marcada por la posición de sentado, con un libro entre las manos, recorriendo el texto de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo— convive hoy con una nueva escena caracterizada por la lectura frente a la pantalla, con la prolongación de la mano en el *mouse* recorriendo textos e imágenes en sentidos diversos y amplificadas. Al mismo tiempo, el cuerpo de lecturas se multiplica, siendo posible hoy la creación y circulación de géneros sin clara o conocida clasificación.

Nos parece entonces necesario reemplazar la pregunta acerca de *cuánto se lee* por la pregunta por *cómo se lee*, no para evaluar las modalidades emergentes en comparación con supuestas "épocas de oro", sino para habilitar nuevos diálogos y espacios de debate entre las formas culturales tradicionales y las nuevas.

También nos parece imprescindible incluir, en este análisis, la pregunta por *quiénes leen*, ya que esta cuestión nos ubica en otro

punto opacado a la hora de analizar el lugar actual de la lectura en nuestras sociedades: el acceso material a los textos. La construcción del hábito lector supone, antes que ciertas habilidades y motivaciones para la introducción en el mundo de lo letrado, la posibilidad de acceso material a los soportes de ese mundo. Actualmente, y en el marco de procesos de fuerte desigualdad social y económica, el acceso al objeto-libro y a las tecnologías de la información y de la comunicación también se encuentra atravesado por las coordenadas de la desigualdad. De ahí la importancia de analizar y pensar cuáles son las alternativas políticas y educativas sobre la distribución social de oportunidades para que este acceso sea democráticamente posible. El acceso material tanto a los libros como a los nuevos soportes de la comunicación junto con la invención de diversas formas de circulación y socialización del conocimiento son, en definitiva, dos elementos centrales para que la pregunta sobre quiénes leen tenga una respuesta justa y democrática.

LA QUERRELLA DE LOS MÉTODOS

La cuestión de la devaluación de la escritura y de la pérdida del hábito lector que hasta aquí hemos reseñado son dos ejemplos de la preocupación por la supuesta crisis de la lectura y la escritura de estos tiempos. Ante este problema la mirada social se vuelve sobre la escuela en tanto a ella se la considera la institución responsable de la enseñanza de esos saberes. Históricamente, la escuela se ha hecho cargo de esta responsabilidad, asumirla implicó la búsqueda y adopción de diversas formas de pensar y llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta búsqueda de "el método" puede ser rastreada como una de las preocupaciones centrales, y más conflictivas, en la historia de la enseñanza escolar.

El carácter complejo y conflictivo de esta búsqueda radica en los supuestos políticos que sostienen cualquier propuesta metodológica: ¿qué sujeto se está formando?, ¿qué

saberes se están transmitiendo?, ¿a quiénes?, ¿con qué grado de igualdad?, ¿qué modo de relación con el conocimiento se promueve?, ¿con qué márgenes de libertad?, son sólo algunas de las preguntas con las que puede interrogarse a una clase, de cualquier disciplina, en cualquier escuela.

Para el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura hacer este ejercicio no es menor. Interrogar a una clase donde la lectura y la escritura están en juego es preguntarse por qué sujetos de la palabra se está formando, y los distintos métodos de enseñanza nos dan pistas de ello. No es lo mismo aprender a leer primero y a escribir después que aprender a leer y a escribir simultáneamente. No es lo mismo repetir memorísticamente un texto que intentar encontrarle un sentido, dialogando con él. No es lo mismo escribir diez veces una regla ortográfica que revisar lo que se escribe desde distintas pers-

pectivas. No es lo mismo leer un libro de texto escolar que una novela, una poesía o una historieta. En cada una de estas opciones hay una idea de lo que es la lectura, la escritura, el sujeto que aprende, el que enseña. ¿Cómo se jugaron estas opciones a lo largo de la historia del método para enseñar a leer y a escribir? ¿Qué supuestos sostuvieron las distintas propuestas con las que muchos de nosotros aprendimos? Recorramos esta historia, para el caso de la escuela argentina.

Durante muchos siglos, los que leían eran muy pocos, y los que escribían, aún menos. Por entonces, estas dos prácticas estaban diferenciadas, y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente la fusión en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo, durante la Colonia, el método utilizado para enseñar a leer era el llamado "alfabético", creado por los griegos y con vigencia

en la cultura occidental hasta avanzado el siglo XIX. Según este método, lo primero que debía aprenderse eran las letras del alfabeto como unidad básica de sentido del lenguaje. Se usaban entonces las cartillas, hojas pegadas en algún soporte más duro para garantizar su duración, o los silabarios, que eran cuadernillos pequeños y de pocas hojas, que presentaban el abecedario y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas en series a memorizar, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido, en su mayoría catecismos. En cierta forma, la expresión actual que denomina a un conjunto básico de saberes "el ABC de..." recupera esta tradición, en tanto el abecedario era comprendido como el primer saber necesario para aprender a leer. Los pocos que aprendían a escribir –sacerdotes, funcionarios– lo hacían en forma independiente del aprendizaje de la lectura, con el hincapié puesto en la copia y en la buena caligrafía. En todos los casos, además, la enseñanza era individual y no grupal.

A fines del siglo XIX, el establecimiento del derecho universal a la alfabetización condu-

jo a una modificación profunda de esta situación. Por un lado, se construyó la noción de *lectoescritura* como aprendizaje conjunto. Por otro, se planteó la necesidad de crear prácticas que pudiesen aplicarse a un grupo en forma conjunta. Esta construcción dio lugar a la creación de métodos más modernos para guiar mediante su graduación la enseñanza que no podía realizarse con las cartillas basadas exclusivamente en la repetición memorística.

Por eso, a fines del siglo XIX aparecieron los libros de lectura escolares modernos, que presentaban una serie de características específicas: materialmente, eran pequeños y de tapa dura –por lo que podían sostenerse con una sola mano–, y sus páginas tenían un uso del espacio pautado, con soportes tipográficos, espacios libres e ilustraciones. Respondían a los programas educativos en vigencia y debían tener algún sistema de aprobación pública. Eran escritos mayoritariamente por docentes o funcionarios del sistema escolar, y editados generalmente en el país. Sus precios eran baratos, y las cadenas de distribución no se limitaban a las

librerías de textos "literarios", sino que podían adquirirse en otros negocios.

Muchas veces se producían colecciones: un primer libro, de "lectura inicial" –donde se enseñaba a leer y escribir de acuerdo con alguna pauta metodológica, generalmente la palabra como unidad de sentido–, al que seguían los "libros de lectura corriente", dos o tres ejemplares más que se usaban hasta tercer o cuarto grado. En estos, las lecturas eran cada vez más extensas y se incluían textos "consagrados" de otros autores. Luego, de acuerdo con las épocas, se seguía en los últimos años con las antologías o los manuales. Ejemplos paradigmáticos son la colección *El Libro del Escolar*, de Pablo Pizzurno, y *El Nene*, de Andrés Ferreyra, cuya primera edición es de 1895 y que, luego de 120 reimpressiones, dejó de publicarse en 1959.

Para nuestro país –como en la mayoría de los países de lengua española–, se optó por la enseñanza inicial a través del método de "palabra generadora", "madre", "normal", "típica", o método "sintético-analítico". Según este, los pasos a seguir para el aprendizaje de la lectoescritura son:

- presentar la palabra completa con algún soporte icónico o material (imágenes, objetos nombrados, etc.);
- separar la palabra en sílabas;
- separar las sílabas en letras;
- reconstruir las sílabas y las palabras;
- escribir nuevas palabras a partir de nuevas combinaciones de los elementos presentados.

De este modo, la unidad de sentido dejó de ser la letra para pasar a ser la palabra, que luego se descomponía y recomponía en sílabas y letras. El orden de presentación de las palabras dependía de su grado de complejidad. Por eso, generalmente se partía de palabras de lectura y escritura "sencilla", y cercanas al mundo infantil, como "mamá", "nene" o "pininos". La opción por este método estaba favorecida por la forma de escritura del castellano que –a diferencia de otras lenguas como el inglés– establece una relación casi directa entre fonema y grafema. Esta situación también hizo que los intentos de sustitución por otros métodos –por ejemplo, el "método global" o "de texto libre", impulsados por algunos seguidores de la Escuela Nueva– no tuvieran mucho éxito en el país.



Hasta fines del siglo XIX se usaron para la enseñanza de la lectura las cartillas o silabarios, que partían del aprendizaje de memoria de letras y sílabas.

Si bien hubo importantes variaciones internas, a lo largo del siglo la escuela argentina logró difundir masivamente la alfabetización con este método en forma casi exclusiva, imponer sus pautas de lectura al conjunto de la sociedad, y naturalizar prácticas de lectura olvidando su condición de constructo histórico.

En la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad comenzó la crisis de esta situación. La renovación cultural y pedagógica iniciada en los años sesenta y setenta puso en cuestión los modelos educativos previos. En 1962, Berta Braslavsky publicó su ya clásico *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, y en los setenta, de la mano de Emilia Ferreiro, la lectura epistemológica de Piaget había hecho pie en la Universidad de Buenos Aires, desde donde se desarrollaron importantes investigaciones que, años más tarde, renovarían los enfoques de la enseñanza.

Estos aires renovadores se vieron detenidos por la última dictadura militar, cuando se planteó que el aprendizaje inicial de la lectoescritura básica tenía que prolongarse por tres años. En el primer grado de la escolaridad, el primer cuatrimestre debía

estar dedicado a tareas de "aprestamiento" —orientación en la hoja, repetición de formas y figuras, uso del lápiz—, y en el segundo cuatrimestre se esperaba que el alumno reconociera sólo aquellos once grafemas que respondieran a un solo fonema y que no presentaran problemas ortográficos para su uso en la lengua española (las cinco vocales y las consonantes "d", "l", "m", "n", "p" y "t"). A estas se sumaban la "y" en función de coordinante y en su posición inicial en "yo", y la "s" sólo para armar plurales. Un total de trece letras. Estas nuevas concepciones fueron un retorno a posiciones decodificadoras, instrumentalistas e individualistas en detrimento de las posiciones que se basaban en la comprensión y la producción como prácticas sociales y colectivas presentes en la renovación de las décadas anteriores.

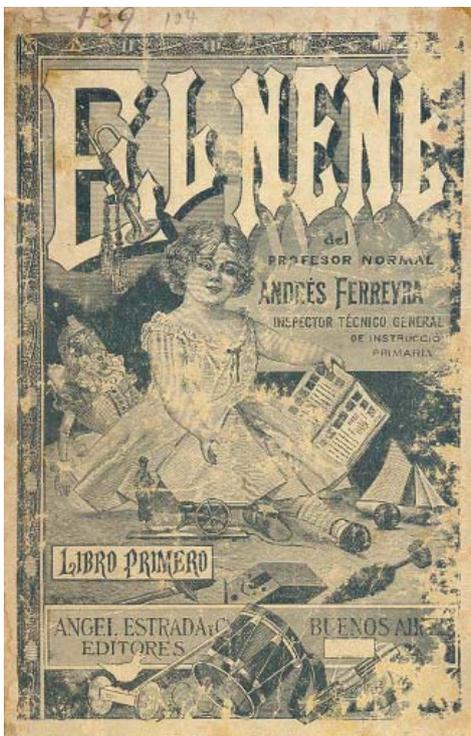
Con la recuperación definitiva de los gobiernos constitucionales se buscó dotar de mayor dinamismo a las propuestas metodológicas, a las formas y los contenidos. Muchos de los libros de texto hoy son escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las

propuestas metodológicas más recientes. También en la incorporación de la imagen no sólo como ilustración sino en diálogo con la palabra escrita. A su vez, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha vuelto objeto de estudio de nuevos campos y disciplinas como la lingüística, la psicología cognitiva, los estudios culturales y la historia, lo que ha enriquecido su comprensión y la elaboración de propuestas pedagógicas.

Otro de los elementos actuales destacables es el eclecticismo metodológico, sobre todo para la enseñanza de la lectura inicial. La opción por el método a utilizar ha quedado librada a la decisión de cada docente o de cada escuela, con las ventajas y desventajas que esto implica. Al haberse corrido el Estado de su función de contralor, se entregó la toma de decisiones a la libertad de mercado, dando lugar a situaciones que en muchos casos relegan las cuestiones políticas y pedagógicas a problemas de marketing.

Más allá de su diversidad, los métodos actuales proponen en su conjunto la necesidad de presentar textos que sean significativos para los alumnos, que no se limiten a libros consagrados sino que incorporen otras formas como los carteles, las historietas y las pantallas, y el acompañamiento del alumno en su acceso a la cultura letrada mediante la acción, la elaboración de hipótesis y la interrelación con la cultura escrita. La graduación como principio central fue dejando lugar a la combinación entre la comprensión, la expresión y la reflexión sobre el lenguaje como base de los procesos eficaces de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Lo cierto es que, más allá de las propuestas elaboradas a partir de los avances de las investigaciones de distintas disciplinas, particularmente la didáctica, las prácticas escolares nos muestran la convivencia de diversos métodos, desde los más lejanos a los más actuales. La cultura escolar, rompecabezas de tradiciones y herencias, se ocupa de que esta convivencia ocurra. Pero probablemente también se trate de ensayos y pruebas en la compleja búsqueda de formas que logren que otros —los alumnos— lean y escriban.



El Nene fue uno de los primeros libros de lectura modernos en la Argentina.

ENSEÑAR A LEER

Mi amigo Gregorio fue un libro pionero en la renovación de la enseñanza de la lectoescritura que fue editado por primera vez en 1969. Elena Lagomarsino, una de sus autoras, relata así los supuestos que orientaron su escritura:

[Nosotras] empezamos a notar que todos los libros que estaban en uso en la escuela en ese momento, no nos servían para trabajar con chicos con problemas de aprendizaje porque usábamos una metodología totalmente diferente. Entonces fuimos inventando ejercitaciones, y así nos surgió la idea de hacer un libro que nos sirviera a nosotras. Y empezamos a trabajarlo en forma muy casera. Lo fuimos puliendo y cuando nos pareció que ya estaba, comenzamos a usarlo con los chicos. Y después se nos ocurrió llevarlo a alguna editorial.

Utilizábamos un método que era una mezcla de palabra generadora con método silábico. Había que comenzar con palabras con letras que tenían una emisión de voz más prolongada, como la "m", que nos permitía mostrarles a los chicos frente a un espejo. Además introducíamos ejercicios corporales, como dibujar la letra en el piso y hacerlos caminar siguiendo el dibujo.

Con esa idea hicimos el libro y comenzamos con la "m", la "t", la "l", la "s", que eran letras que nos permitían una larga emisión de voz, alternando con explosivos como la "p" para que los chicos fueran diferenciando los sonidos y las letras. En general eran chicos disléxicos con los que tratábamos, en ese momento eso estaba muy auge. Entonces poníamos una letra con emisión de voz prolongada, otra explosiva, otra que gráficamente sobresaliera el renglón en la línea de la palabra pero que se pudiera visualizar fácilmente, como la "l" o la "p", y tratando de espaciar en el tiempo de enseñanza aquellas que se prestaban a confusión como la "m" y la "n", que se confunden por la pronunciación, o la "b", la "d", la "p" y la "q", que son famosas en la dislexia por su similitud gráfica, y así fuimos armando el libro.

Elena T. de Lagomarsino, autora del libro de lectura inicial *Mi amigo Gregorio*.
Entrevista realizada por María Cristina Linares y Pablo Pineau, Archivo del Programa Histelea.

CONCLUSIONES: UN DESAFÍO MARAVILLOSO

Si, como decíamos al inicio, enseñar a leer y a escribir supone la distribución de ciertos saberes centrales para una igualitaria inclusión social y la creación de una sociedad más justa, darse la chance de volver sobre las posibles formas para que esto ocurra es una tarea imposible de eludir para quienes nos dedicamos a la educación. Justamente por eso, y por la pregunta que se vuelve hacia la escuela en su tarea de transmitir eficazmente estos saberes, quizá sean necesarias nuevas discusiones que incorporen los problemas y los hallazgos de la práctica de los docentes.

Enseñar a leer y a escribir es una de las tareas más arduas y desafiantes en el trabajo docente que, además, nunca se termina. Y es también una de las más satisfactorias. Ver cómo los chicos toman los lápices por primera vez y cómo deletrean los primeros textos o cómo los adolescentes escriben una historia o comentan algún cuento leído en clase son experiencias inmensamente gratificantes. Sencillamente, nos demuestran que hemos cumplido con nuestra función adulta de garan-

tizarles el ejercicio de su derecho a la cultura escrita.

Por eso, para cerrar este fascículo queremos dejar dos testimonios. El primero, retomando lo que nos contaba Norma Colombatto cuando nos ofrecía el poema de Laura, una alumna de su escuela, y reflexionaba sobre el gesto de haber hecho algo ante su dolor y ese "hacer algo" fue regalarle un cuaderno y decirle "escribilo". El segundo testimonio es de Rosita Ziperovich, docente santafesina; en él se aprecia su alegría por haber habilitado a sus alumnos para seguir explorando los mundos que les abrieron la lectura y la escritura:

Ernesto, allá por 1922, asistía a la escuela (la "Francisco Podestá" de Rosario, no graduada y sin horarios rígidos). Entonces tenía 8 años. Lo encontré el otro día en una calle del centro. Ernesto vende diarios. Conservo de él la impresión de un niño de escasísimas condiciones intelectuales y estaba convencida de que con nosotros no había aprendido a leer. Le compro un diario:

— ¿Ganás mucho vendiendo?

— Regular.

— ¿Qué hacés con el dinero que ganás?

— Se lo doy a mi mamá.

— ¿Sabés leer?

— Sí, señorita.

— ¿A qué escuela fuiste cuando saliste de la nuestra?

— A ninguna.

— ¿Cómo aprendiste entonces?

— Aprendí solo.

— ¿Solo?... Pero... ¿Mientras fuiste a la escuela o después de que saliste de ella?

— Después que salí. Un día quise ver un programa de cine... lo miré un rato... me di cuenta... y leí.

Este descubrimiento de Ernesto lo he conocido por el relato de Haydée Maciel, transcripto por una colaboradora. Recuerdo la alegría de un alumno de la escuela "República de Uruguay" de Rosario el día que descubrió que ya sabía leer porque comprendió cómo se ligaban la consonante con la vocal y "en su cabeza" empezaron a danzar las palabras del libro. Fue tal la euforia, que salió corriendo del aula y, recorriendo el patio, saltando gritaba: "¡Ya sé leer, ya sé leer!". Y tengo presente a un muchacho de 17 años al que enseñé a leer, el día que descubrió el nombre de la calle Cafferata en un cartel. Ese día me dijo que ya podía arreglarse solo.

Bibliografía

- Alvarado, Maite: "La resolución de problemas", en revista *Propuesta Educativa*, N° 26, Buenos Aires, FLACSO, 2003.
- Alvarado, Maite et al.: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO / Manantial, 2001.
- Braslavsky, Berta: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- Caruso, Marcelo, Dussel, Inés y Pineau, Pablo: *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Chartier, Anne-Marie y Hèbrard, Jean: *Discursos sobre la lectura 1880-1980*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- : *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1980-2000*. Barcelona, Gedisa, 2002.
- Chartier, Anne-Marie: "La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico", en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI, 2001.
- : *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Cucuzza, Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Ferreiro, Emilia: *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- : *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Gonçalves Vidal, Diana: "Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30", en *Revista Faculdade da Educação*, Vol. 24, N° 1, San Pablo, 1998, pp.126-140.
- Hèbrard, Jean: "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", en *Revista de Educación*, N° 288, Madrid, Ministerio de Educación, 1989.
- Lahire, Bernard (comp.): *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004a.
- : *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellaterra, 2004b.
- Larrosa, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Alertes, 1996.
- Martín Barbero, Jesús: *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma, 2002.
- Krees, Gunter: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*, Málaga, Aljibe, 2005.
- Petrucci, Armando: *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- : *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Ramos, Juan P.: *Historia de la Instrucción Pública en la República Argentina (1810-1910)*, Buenos Aires, Editorial Jacobo Peuser, 1911.
- Romero, Luis Alberto: "Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares", en Diego Armus (comp.), *Mundo urbano y Cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- Sarmiento, Domingo Faustino: *Educación Común*, Buenos Aires, Solar, [1856] 1987.
- Snyder, Ilana (comp.): *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, Málaga, Aljibe, 2004.
- Trillo, Carlos y Saccomanno, Guillermo: *Historia de la historieta argentina*, Buenos Aires, Ediciones Record, 1980.
- Turkle, Sherry: *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Ziperovich, Rosa W. de: "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y los primeros años de 1930", en Adriana Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992.



Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,
 Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
 Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
 Coordinación editorial,
 Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
 Diseño y diagramación,
 DG María Eugenia Más
 Corrección, Lic. Paola Pereira
 Documentación,
 María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform