

LECTURA-ESCRITURA-CONTEXTO, UNA RELACION OLVIDADA

La práctica docente como acción humana se realiza en un espacio y un tiempo que la demarcan y la configuran dentro de una organización y una sociedad. Dada la importancia de estos factores para entender el ejercicio docente, es imprescindible reconocer inicialmente la existencia de un contexto que sirve de gran escenario, a las acciones e interacciones entre los actores del hecho social que reconocemos como educación, y del hecho personal que se denomina aprendizaje.



El contexto, como ámbito del ejercicio docente, es un término que requiere ser delimitado, pues en sus diversas escalas "tiene su propia lógica, sus propias posibilidades o sus deficiencias explicativas."¹ Con mayor razón hoy, que se vive en un mundo globalizado, donde la educación se da en nuevos y múltiples escenarios que han obligado a que la práctica docente

también se reconceptualice, imponiendo al maestro un cambio en su ejercicio profesional.

Entonces, la escuela no es sólo un simple lugar de trabajo conformado por una planta física y unas condiciones laborales, sino también una forma de hacer las cosas, producto de acuerdos permanentes que surgen de la interpretación entre lo que debe ser y lo que realmente se hace, donde entran en juego los integrantes de lo que se entiende por comunidad educativa.

Pero en medio de esta dinámica que constituye la institución, está el docente. Como persona que organiza su vida y su ejercicio profesional, dentro de las posibilidades que le dan estas características condicionantes de su escuela, dentro de las cuales, su saber y su práctica, son elementos contribuyentes a esa misma conformación del ámbito escolar.

Entonces, bajo estas concepciones es pertinente y adecuado para el propósito que aquí se persigue, reconocer el aula como contexto de referencia, sin olvidar que el aula está inmersa en una institución escolar, que no es un espacio aislado sino en contacto e interacción permanente con una sociedad, capaz de trascender las paredes de la escuela y que en consecuencia, el aula es influenciada e influye en una región, en un país y en un mundo en constante cambio.



En este contexto educativo, la comparación entre los procesos ideales que se persiguen en cada área del conocimiento y los procesos reales que se gestan en la cotidianidad del aula y los logros alcanzados con ellos, evidencian grandes falencias.

Es generalizado que al hacer su diagnóstico, el docente responsable de un área encuentre un panorama desalentador en los procesos de desarrollo, donde no existe lo que esperaba encontrar y lo que se evidencia es pobre,

¹ ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. La escuela, lugar de trabajo docente. México, D.F. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional. 1986.

poco, fragmentario y desarticulado. Es posible que la reflexión sobre este desgredado proceso educativo lo lleve a detectar que el divorcio entre el contexto y la escuela, las prácticas pedagógicas mecanicistas y la concepción misma de la ciencia sean unas de las muchas causas que han impedido que el estudiante sea competente, pueda desarrollar habilidades de pensamiento y logre un desempeño con calidad en el aula y en su comunidad.



Cada docente piensa que el problema de la lectura y la escritura es exclusivo de sus estudiantes, de su escuela y de su comunidad; pero se nota que es común en nuestro contexto que los estudiantes muestren dificultades para escribir lo expresado verbalmente, para resumir un texto, para discernir o inferir desde una idea o grupos de ideas, para

hilvanar un pensamiento argumentativo y consistente que muestre relación lógica entre las partes, para salir de la pasividad ante la lectura y hacer lectura crítica, en fin, para hacer del lenguaje un instrumento para construir conocimiento.

Si lo anterior da cuenta de cómo es el ámbito de la lectura en la escuela, ese mismo panorama surge en torno a la escritura pues prevalece hoy, y en alto grado, la idea de la lengua escrita es simple transcriptor de la lengua oral, restándole a la escritura la transcendencia que tiene en relación con el desarrollo del conocimiento, de su organización y de su difusión, en el aula y fuera de ella.

Es así como el diagnóstico sobre el estado actual de los estudiantes muestra principalmente que:

- ◆ No existe capacidad para hacer inferencias a partir de lo que dice un texto porque el desempeño interpretativo es bajo, misma calidad que se muestra en lo argumentativo que impide analizar críticamente un texto.
- ◆ El reducido léxico que maneja el estudiante impide expresar ideas de manera lógica y coherente ya sea en forma oral o escrita.
- ◆ Existe temor ante la lectura pública porque las habilidades requeridas para tal fin, no han tenido opciones de desarrollo.
- ◆ El estudiante no da cuenta del sentido de un texto, aun si este es corto.
- ◆ El bajo desempeño en las competencias de lectura y escritura inciden en el desempeño académico, que generalmente se achaca a falta de interés o a incapacidad propia del estudiante.

La manera de enfocar la situación anterior impulsa al docente a promocionar al estudiante al grado siguiente, por lástima y paternalismo, sin buscar el fondo del problema, para aplicar los correctivos necesarios y adecuados. Se deja que el problema lo resuelva el próximo docente.

La evaluación que se practica al interior de las asignaturas presenta aspectos diversos y complejos por lo que se hace necesario suscribirla a un ámbito bien definido para evitar ambigüedades. Por lo tanto aquí se hace referencia a la evaluación de los procesos escriturales.

La práctica evaluativa de este proceso comunicativo ha mostrado que la intencionalidad del maestro es reducida al creer que la escritura de la lengua es un producto acabado, que es una cuestión que se circunscribe a un grado específico y que al finalizar ese grado el estudiante ya sabe o no escribir y esto lo expresa afirmando que ganó o perdió la asignatura.

Esta ausencia de evaluación eficiente en el proceso de la comunicación escrita y la concepción que el maestro tiene de este proceso, le ha llegado a entronizar unas prácticas evaluativas centradas en la transmisión y posterior revisión de



reglas a partir de las cuales exclusivamente se cuestiona al estudiante por sus errores gramaticales y ortográficos.

Tampoco el maestro reflexiona acerca de estos errores que pueden explicarse a partir de las expectativas, tensiones y bloqueos que le causan al estudiante, aprendiz de escritor, saber que será

leído, criticado y enjuiciado por su maestro, que no es precisamente, un gran animador de un proceso de comunicación escrita que puede servir para propiciar transformaciones en el desarrollo humano del estudiante.

Además, se considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, es cuestión exclusiva del maestro de Lengua Castellana y que desde el tercer grado de enseñanza básica un estudiante ya debe saber escribir. En consecuencia, a partir de este momento, ya no existe preocupación por la escritura por parte del docente de Lengua, menos aun, por cuenta de los demás docentes.

Es que saber escribir en nuestro contexto es sinónimo de tener buena letra, escribir con agilidad y mostrar una forma escritural obedeciendo a una presentación estética en sus formas, que por lo común se llama "bonita letra".

De otra parte, las formas más comunes de exigencia escritural no superan la transcripción de textos y las respuestas elaboradas para cumplir con las llamadas evaluaciones escritas.

Abordar el problema que aquí se expone para ser resuelto, exige requisitos de orden subjetivo como son la propia motivación e interés en el mejoramiento de la práctica docente, en beneficio del estudiante y del contexto, como producto de la reflexión y la autoevaluación de los aprendizajes, procesos y resultados alcanzados en las distintas actividades y aprendizajes tomando como referente la propuesta del Proyecto Pedagógico Institucional (PEI). PEI que se dice gestado desde la reflexión sobre la educación entendida como servicio social, como medio de mejoramiento profesional y personal y como aporte a la construcción de una sociedad acorde con el momento histórico que se tiene la oportunidad de vivir.

En el orden contextual exige reconocer, ubicar y utilizar los recursos, identificar el grado de interés y colaboración de la institución donde se labora para lograr implementar acciones de mejoramiento, atendiendo a las condiciones y requisitos que ella misma impone y además, en la medida en que sea necesario, aplicar variantes a la propia práctica docente. Pero este propósito, es algo no acabado, susceptible de modificación y mejoramiento, en razón a las nuevas necesidades que vaya suscitando el contexto.

Como posible limitación se puede prever la oposición al cambio y el rechazo a las innovaciones, reacciones obvias que suscitan salir de la zona de comodidad del docente para incursionar hacia la zona de desarrollo próximo y que con seguridad se dan en la tarea de llevar a la práctica esta mejora, pero a las cuales se puede responder de manera persuasiva, paciente, cooperativa y respetuosa ante la visión ajena.

Si bien en toda mejora de la práctica pedagógica subyace una idea y el anhelo de llevar a la práctica, esta se justifica si conlleva beneficios directos para el docente que la propone, para el estudiante y para la institución, si indirectamente beneficia a los compañeros docentes siendo animadora de otras innovaciones y si aporta a la transformación del contexto en que la escuela está inmersa y en permanente interacción. Argumentar en favor de los beneficios que puede contener esta opción de mejoramiento es el propósito que aquí se persigue.

Los actuales modelos pedagógicos promueven un cambio en el papel desempeñado por el maestro en el proceso enseñanza - aprendizaje, hoy su papel de intérprete, interpuesto entre el medio y el estudiante, tiende a desaparecer para ceder paso al docente creador de espacios de aprendizaje donde el estudiante logra un máximo de independencia en pensamiento y acción.

Sin embargo en nuestra escuela, el maestro se ha convertido, de manera consciente o no, en el patrón a seguir. Esta actitud poco reflexiva, que si bien conjuga a su alrededor factores de diversa índole gestados dentro y fuera de la escuela, en ella la oralidad tiene un alto grado de responsabilidad.



Así, el aprendizaje de la lengua, que se nutre de situaciones ficticias y carentes de significado para el estudiante, se sustenta desde un paradigma que acepta al estudiante apenas como buen oyente y peor hablante, poco pensante, poseedor de competencias homogéneas a sus pares, razón por la cual, se le debe enseñar sílabas, palabras y oraciones aisladas y fuera de contexto, porque ante todo debe salir henchido de normas, fórmulas y definiciones.

La lectura es un recurso para desarrollar en el estudiante habilidades de pensamiento superior que superan lo memorístico, como la clasificación, la comparación y contraste, la inducción, la deducción, la toma de decisiones, el análisis de errores, análisis de puntos de vista y la abstracción, habilidades que permiten que los estudiantes logren razonar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas, etc. competencias cuyo desarrollo se exige de manera constante a los docentes, pero que no se logran. Debe haber una ruptura de la lectura, como imposición de la escuela y del maestro, que obliga al estudiante a entrar en contacto con un texto que nada le dice en relación con su vida diaria.

Como consecuencia de lo anterior y dada la íntima relación entre lectura y escritura, ésta no puede continuar como simple recurso de transcripción de lo que otro dice, piensa y siente, es decir, se debe rescatar la lengua como un instrumento para comunicar las construcciones mentales propias y de otra parte, la práctica docente y por tanto la forma de evaluar, que se establece como una acción mecanicista, apartan al estudiante de sus propias acciones

culturales para ubicarlo en un ambiente estereotipado que nada le dice de su propia realidad. Bajo esta concepción se realizan las evaluaciones consolidando lo memorístico, los saberes preestablecidos, lo que dijo el maestro, lo que dice el texto, la pregunta que se formula tiene una respuesta ya consolidada y conocida, que no inquieta ni suscita el conflictivo cognitivo.

De otra parte, si adquirir un lenguaje es adquirir un sistema de símbolos y por tanto una manera de dar significado a la realidad, la escritura y la lectura siendo acciones relacionadas con el lenguaje, necesariamente también denotan significados y formas de expresar la manera como el estudiante interpreta la realidad. La forma de evaluar estos procesos debe ser coherente con esa significación y esa forma propia de interpretar la realidad.



Cuando el estudiante ingresa a la educación formal ya posee competencias lingüísticas y comunicativas que le permiten expresar sus necesidades, intereses y sentimientos, Quienes le rodean y los recursos de comunicación de los cuales goza: radio, tv, periódicos, revistas, cine, etc. le han permitido un contacto con la lengua, así no esté en capacidad de decodificar la

totalidad de las grafías propias de ésta.

Entonces, se supone que la escuela tiene el deber de posibilitar que se apropie de códigos elaborados que le permitan acceder a su cultura y la amplíe, al tiempo que le desarrollan competencias lingüísticas y comunicativas y desde estas, habilidades de pensamiento de orden superior.

Sin embargo, la transición hogar-escuela es iconoclasta y abrupta, pues carece de todo sentido ignorar y desconocer este conocimiento previo del estudiante, desconocimiento que hecha por tierra su mundo, su interpretación y por ende su lenguaje, para condenarlo a la sumisión a un maestro que asigna e impone oraciones, planas y conceptos importantes para él, pero carentes de interés y significado para el novato, actividades que ancladas en el “verbalismo y el lectocentrismo,” donde “la lectura y la escritura son procesos cuya función principal es archivar y recuperar información plasmada en textos, (libro guía, texto de consulta), anotaciones en el tablero y discursos del docente.”²

Más concretamente, cuando “el tipo de lectura empleado en nuestro sistema escolar ha sido el de un medio de acercamiento a planteamientos de disciplinas de estudio, aceptadas socialmente como válidas, lo que equivaldría a asumir la verdad que está en los libros, con una actitud poco reflexiva a lo allí expresado”³

Lo contrapuesto a la vivencia escolar descrita en los anteriores párrafos es proponer una nueva relación docente-texto-estudiante mediante las prácticas de evaluación, que siendo actuales estén contextualizadas en los recursos utilizados y en el estudiante mismo, pues siendo este un componente fundamental del proceso enseñanza, el aprendizaje de la lengua se debe dar por interactividad con su contexto, sus intereses y expectativas.

² ORTÍZ González, Luis Augusto. Caracterización de las concepciones de literalidad subyacentes en los Programas Curriculares. Universidad Javeriana. Cali. 1991. p288

³ Ibid. p 291

Entonces, es necesario que el maestro tome en cuenta los aprendizajes previos de sus estudiantes para hacerse interlocutor y facilitador de múltiples opciones en el desarrollo de la comunicación escrita, como elemento inherente a la construcción de la lengua y desde allí, hacia el desarrollo y mejoramiento del pensamiento superior de sus estudiantes.

Se requiere entonces, de un ambiente escolar que siendo propicio para desarrollar habilidades, estrategias y técnicas que interrelacionen el leer y el escribir, el escuchar y el hablar, sea un ambiente auténtico y sincero, que se apoye en un texto que interese al estudiante, para que este lo interroge, lo contacte y se deje contagiar en su imaginación, sin miedo a sorprenderse y junto a un maestro sensible, creador de situaciones, artista del leer y escribir, ingeniero del conocimiento que le construye espacios críticos, reflexivos y creadores.

De no ser así, no hay derecho a sorprenderse si el estudiante no escribe lo que piensa y siente, si no interpreta lo que el texto le dice, porque se le está hablando de una realidad ajena a la suya, en que los nexos y las relaciones que se pretenden establecer no hacen parte de su idiosincrasia, de su cultura, de los códigos que usa en la interacción cotidiana con su contexto.



Descontextualización del mensaje que le niega sentido y significado a lo que comunica y le impide ver otras formas de interpretar la realidad que se le plantea. Difícilmente es posible relacionar las propias ideas y conceptos si la relación no es contextual, si los intereses, expectativas y motivaciones surgen de caminos

distintos. Si el discurso es diferente de la vida, nada nuevo enseña y nada tiene para aprender. Si otro es el que piensa, dice y siente por el estudiante a este le queda muy poco por agregar.

El proceso hermenéutico, en busca del nuevo significado, es eficiente cuando lo que dice el discurso, oral o escrito, se engarza con la experiencia del estudiante, con lo previo que él aporta, para ampliar el sentido de lo que el otro dice y para ampliar el significado de lo que el estudiante tiene.

Entonces, se requiere un nuevo uso del lenguaje como herramienta para construir el conocimiento, para interpretar el mundo, para generar nuevas interpretaciones de la realidad circundante y para desarrollar habilidades de pensamiento que den cuenta de la propia realidad, para dar un significado nuevo y profundo a lo que significa “ir a la escuela a aprender a leer y a escribir”.

El común de la gente piensa que el estudiante va a la escuela a aprender a leer y a escribir, y en eso tienen razón, muy a pesar de que el concepto que maneja al respecto el común de las personas es restringido y no concuerda con las concepciones pedagógicas actuales.

Lo que sí importa es, ¿qué entiende la escuela y el maestro por leer y escribir? Tal vez en esto ya se ha hecho claridad, pero ¿cuáles son las condiciones de una evaluación que propicie el desarrollo eficiente de estas competencias básicas? ¿Qué estrategias para evaluar son más o son menos pertinentes?

¿Qué grado de exigencia académica puede proponer un docente a sus estudiantes y bajo qué condiciones?

Responder estas preguntas, luego de profunda reflexión, implica evidenciar creencias, actitudes y saberes. Diagnosticar qué tan cerca se encuentra el docente, de ser el docente que necesita la sociedad y estudiante, el hombre y la mujer que se debe ayudar a formar. Es manifestar las propias competencias para dar respuesta a la exigencia de hoy y al reto que se vislumbra en el futuro. No se necesita señalar a alguien, se necesita tomar conciencia de la propia responsabilidad social como docente.



Se necesita romper el círculo vicioso de la responsabilidad, pues esta siempre se le que le carga al otro. El docente de secundaria a los docentes de primaria y estos a los padres que a su vez culpan a los maestros.

Así que la tarea impone exigencias, porque difícilmente se logran evaluaciones significativas si los criterios con que se evalúa la enseñanza, y la pedagogía empleada, no corresponden a las metas de formación que se impulsan desde la institución y si estas no son pertinentes y adecuadas al tipo de persona que necesita la sociedad del mañana.

Significa que es posible realizar prácticas evaluativas que sean significativas si en los procesos de comunicación escrita existe coherencia entre estudiante – discurso - docente, entre escuela y contexto, entre práctica docente y necesidad social.

Se infiere que los educadores en ejercicio necesitan de manera urgente elaborar y promover "modelos alternativos para su propia actualización, para que potencien y desarrollen propuestas capaces de llenar sus vacíos y suplir las carencias que muestra su formación, ante las necesidades surgidas por las exigencias y oportunidades que se generan desde la ciencia y la tecnología."⁴



Dado que hoy la ciencia no es propiedad privada, se debe propiciar el intercambio de experiencias para alcanzar estadios de mayor desarrollo profesional, pero experiencias reflexionadas y pensadas desde el propio ejercicio del docente y desde la problemática generada por el reconocimiento reflexivo y crítico de los propósitos, los contenidos y la práctica de la profesión, producto del modelo educativo a reemplazar, que ha dejado como consecuencia una pobre valoración material y un escaso reconocimiento social del trabajo docente.

Entonces no es cambiando contenidos y métodos como se promueven las transformaciones en el sistema educativo, sino rompiendo el viejo paradigma, para dar paso a una nueva visión de la práctica docente donde los distintos procesos que la componen sean reflexionados para hacerlos coherentes con el propósito formativo que exige la sociedad que cada día vemos emerger.

⁴ GATES, Bill. Camino al futuro. McGraw Hill, Bogotá. 1995. P.301 y ss.