

Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa Infantil para el cambio social

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO
Universidad de A Coruña, España

1. La madurez para leer y escribir: usos y abusos de la investigación psicopedagógica

En el campo del aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura, no han faltado aquellos trabajos que se han ocupado de estudiar, definir y tipificar un conjunto de factores que se suponía condicionaban las posibilidades de aprendizaje por la infancia del código de la lengua escrita y que iban a influir enormemente en las prácticas de enseñanza de tales aprendizajes. A partir de estos trabajos se fueron estableciendo desde factores fisiológicos, hasta factores ambientales e intelectuales. Entre los factores fisiológicos se señalaban: predominio cerebral y lateralidad, consideraciones neurológicas, visión, audición, estado y funcionamiento de los órganos del habla. Entre los factores ambientales se encontraban: antecedentes lingüísticos del hogar, experiencias sociales, emocionales, motivacionales y de personalidad como estabilidad emocional y deseo de aprender a leer. Finalmente en cuanto a los factores intelectuales destacaban: discriminación visual y auditiva y aptitudes especiales de raciocinio y pensamiento que implica la solución de problemas al aprender a leer. A partir de este tipo de indagaciones, se construyeron no pocos cuestionarios y pruebas destinados a "medir" el estadio en el que se encontraban tales factores en la infancia desde las más tempranas edades, pues se consideraban necesarios para conocer el punto de partida del alumnado con objeto de abordar de forma adecuada la enseñanza de la lectoescritura. Estas pruebas de medida, a su vez, generaron una demanda de materiales que hizo crecer un rico mercado productor de no pocos beneficios para las empresas de materiales pedagógicos que se especializaron en la comercialización de este tipo de recursos, tal y como se había venido haciendo con los mismos test de inteligencia.

De esta forma, muchas de las tareas docentes y propuestas de actividad para escolares de cortas edades fueron adquiriendo el sentido de facilitadoras de esos futuros aprendizajes lectoescriturarios; planteamientos que además se fueron extendiendo a otras áreas de conocimiento, como ha sido el caso de la preparación para el aprendizaje de determinadas operaciones matemáticas. Asimismo, con escolares más mayores tales tareas y propuestas desembocaron en la creación y comercialización de materiales y actividades supuestamente útiles para el profesorado a la hora de abordar la recuperación de aquellos trastornos de aprendizajes surgidos, por un lado como consecuencia de una enseñanza precoz de la lectoescritura sin una consideración de las condiciones de madurez necesarias para su adquisición por

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



parte de la infancia; y por otro, derivados de las propias condiciones ambientales, emocionales y/o cognitivas del alumnado.

Sabemos, sin embargo, que la investigación psicológica de corte constructivista ha ido, afortunadamente, más allá de todos estos planteamientos y nos ha permitido saber que la lectura ya no se identifica exclusivamente con el descifrado; que la escritura no representa la copia de un modelo, de manera que los progresos en la escritura y la lectura que van haciendo los niños y niñas en ningún caso se identifican con el correcto descifrado o la exactitud de la copia (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 40). Cuando un niño se enfrenta a un texto, concluyen estas autoras en sus investigaciones, hace lo mismo, fundamentalmente, que hacemos los adultos, de forma que el lenguaje escrito se aprende por construcción progresiva del significado del sistema alfabético y sus usos en nuestra sociedad. El proceso que establecen es el que a continuación detallamos. (1). Formular una hipótesis: imaginar lo que dirá aquel texto a partir de indicios o señales (contexto, ilustraciones, tamaño y forma de las palabras, etc.). (2). Comprobar la hipótesis: usando nuestros conocimientos (descifrado, contexto, etc.). (3). Avanzar o retroceder en la lectura: si lo que hayamos escrito no corresponde con la idea que nos habíamos formulado, probablemente nos detendremos, volveremos a leer para confirmar y cambiar nuestra idea, etc. Esta construcción se asemeja, en todo caso, siguiendo a Ferreiro y Teberosky (2003), a una espiral, en la que se va dando vueltas al tema –el lenguaje escrito– en círculos cada vez más amplios que incluyen mayores posibilidades comprensivas y expresivas.

Sin embargo estas nuevas teorías también han traído sus perversiones en la práctica, como ya pasó con los mismos estadios evolutivos del pensamiento piagetiano (Sánchez Blanco, 2000, pp. 59-67), y que por supuesto no estaban en las intenciones de estas primeras investigadoras cuando abordaron estudios tan pioneros. Así, no han faltado las ocasiones en las cuales los diferentes estadios establecidos en relación a esta génesis del conocimiento del código de la lengua escrita en la infancia han sido utilizados como definiciones y caracterizaciones que han servido para etiquetar y clasificar al alumnado en el entorno escolar, convirtiéndose en leyes y/o axiomas de aprendizaje incuestionables que configuran la práctica docente en relación a la enseñanza de tales aprendizajes¹. Entendemos que tales descubrimientos acerca de la génesis cognitiva de la lectoescritura en la infancia, por el contrario, deberían estar siempre al servicio de la construcción de una práctica docente en la Etapa Infantil con carácter crítico y por lo tanto, llena de compromiso social. Ello significa arremeter contra cualquier tipo de planteamiento de la misma que convierta tales estadios en dispositivos pedagógicos útiles para el clasificado de niños en función de sus niveles de competencia, pues conduce a una nueva faceta de la hegemonía de la razón técnica en la enseñanza y conlleva, peligrosamente, una ruptura entre el ámbito de los hechos y el ámbito de los valores en las prácticas del profesorado.

2. Métodos y estrategias docentes: los riesgos ideológicos

Las discusiones centradas en torno a controversias metodológicas, como las que se han venido produciendo en torno a la enseñanza de la lectoescritura, tienen la virtualidad de desviar la atención de la

¹ Véase a modo de ejemplo la propuesta recogida en: <http://orbita.starmedia.com/~constructivismo/lectoescritura.htm> (Consulta: 7/7/08). En esta propuesta se recogen, en primer lugar, los diferentes niveles de conceptualización establecidos en la psicogénesis de la lectoescritura y de aquí se concluyen las actividades adecuadas para cada nivel establecido.

práctica docente de cuestiones más profundas, que guardan relación con el debate que tendría que tener lugar sobre ideología, poder y acción en tales prácticas. En esta línea, por ejemplo, Apple reflexiona acerca de cómo transformando el currículo en un asunto de métodos eficaces, se consigue una educación casi totalmente despolitizada (1987, p. 35). Se olvida, incluso, que decantarse por un método y su utilización, significa para el docente realizar un conjunto de opciones ideológicas, tanto en relación a la racionalidad de acción como de representación de su práctica.

El asunto de la enseñanza de la lectoescritura, como elección de método, ha sido muy a menudo objeto de preocupación y discusión en el segundo ciclo de Educación Infantil. Se trata de una polémica que mantenida y alimentada, ha beneficiado enormemente a las propias editoriales de libros de texto durante mucho tiempo, porque justificaba la multiplicación del mercado de materiales pedagógicos al respecto, que ha generado y sigue generando no pocos beneficios económicos. Estos métodos, editados bajo el soporte frecuente de libro de texto, y en algunos casos con un material anexo, clasificados además en analíticos, sintéticos o mixtos, se fueron recubriendo para su venta con los más variados envoltorios atractivos llenos de imágenes visuales, incluso sonoras, con la pretensión de avivar la motivación de los más pequeños para aprender a leer y escribir². Pero se trataba también con ello de mover a los adultos, en este caso a los docentes, para que seleccionaran, compraran, renovaran, y en una palabra, consumieran más materiales supuestamente potenciadores de tales aprendizajes. Muy a menudo tales materiales han adquirido el carácter de meros consumibles perecederos con los cuales el profesorado ha obtenido la sensación de estar innovando, aunque verdaderamente han sido los intereses del mercado de los libros de texto los que se estaban desarrollando y fortaleciendo.

Así, cuestiones relativas a las discrepancias entre métodos sintéticos –aquéllos que parten de elementos menores a la palabra– y métodos analíticos –aquéllos que parten de la palabra o de unidades mayores–³, junto con algunos intentos de conciliación entremedias, han contribuido a convertir en una cuestión meramente técnica la práctica docente en relación a la enseñanza de estos aprendizajes sobre la lectoescritura, y que ha contribuido a extender entre no pocos profesores y profesoras de la Educación Infantil y de Primaria, la ilusión de que un buen método de lectura y escritura seguido correctamente, garantiza una práctica docente de calidad⁴.

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez Palacio (1993) desde sus comienzos, junto con la revolución, desde sus inicios, de la psicolingüística (Siguán, 1986, y Vila, 1999), con su contribución a la sustitución de la concepción de los niños como sujetos que esperan pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, por la consideración de éstos

² Como ejemplo de estos métodos, producto de las discusiones acerca de qué método era el mejor para aprender a leer y escribir, señalamos: LEBRERO BAENA, María Paz (1979): *Método multisensorial "Cuadrados": para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Madrid: Alcalá.

³ El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. A partir de este método han surgido variantes como el método fonético, que requería para su aplicación que los niños tuvieran una pronunciación correcta. También están los métodos visuales, que se centran en la discriminación de las grafías y que requiere de los niños una afinada discriminación visual. Para los defensores del método analítico, por el contrario, la lectura es un acto "global" e "ideo-visual" basándose en los trabajos de Decroly que recogen que las visiones de conjunto precederán al análisis en los niños, de manera que lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones. El análisis de los componentes corresponde a una tarea posterior. Tanto el método sintético, como el método analítico, se hallan influidos por concepciones psicológicas conductistas.

⁴ Prueba de que todavía la pelea por lo métodos sigue siendo rentable la encontramos en que se sigue escribiendo al respecto. Bilbatua Pérez, por ejemplo, describe el panorama de los métodos de lectoescritura y la repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula. Véase BILBATUA PÉREZ, Mariam (2004): *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*.

como sujetos que tratan activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que les rodea y que tratando de comprenderlo, formulan hipótesis, buscan regularidades, ponen a prueba sus anticipaciones, y se forjan su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original), abrió el camino para abandonar esta vieja polémica de los métodos, por más que algunos profesionales, contra viento y marea, aún continúan instalados en ella. La infancia y sus enseñantes tenían la posibilidad de convertirse entonces en activos deconstructores de cualquier conocimiento escolar, entre ellos la lectura y la escritura.

Sin embargo, la consideración de los conocimientos previos de los niños, así como la motivación de éstos por aprender a leer y escribir, junto con su interés temprano por el código de la lengua escrita y por avanzar cognitivamente en su conocimiento, no justifica en ninguna medida la utilización de ciertas estrategias a las que se les supone desde el constructivismo psicológico una gran potencialidad y a las cuales nos vamos a referir a continuación. No olvidemos aquí que tan éticos tienen que ser los fines como los medios en la educación. Así, la utilización de cierta propaganda publicitaria en los escenarios escolares con el pretexto de que este soporte facilita tales aprendizajes en los pequeños resulta bien criticable si con ello se están reproduciendo *per se* los valores de la sociedad neoliberal que tenemos, sin cuestionamiento alguno. Desde esta postura se rechaza la utilización de ciertos carteles publicitarios en la enseñanza de la lectoescritura, si esta utilización no va acompañada de una crítica social de los mensajes que difunden y los recursos publicitarios que utilizan, junto con un análisis de la función de la publicidad en la sociedad de mercado. Que representen recursos familiares y atractivos para la infancia, bajo justificaciones relativas a que están llenos de significado, resultan plásticamente muy atractivos y son un buen recurso para explorar los conocimientos previos de los niños en relación al código de la lengua escrita, no es suficiente en Educación. Conviene recordar aquí que los valores que puedan estar sosteniendo tales carteles publicitarios bien pueden ir en contra de aquellos en los cuales pretendemos educar a los niños. Desde luego que el sexismo, el racismo, la xenofobia muy bien pueden estar acompañando de forma solapada las imágenes y mensajes de los carteles publicitarios e incluso estar publicitando marcas de productos de dudoso calado ético. Pongamos por ejemplo que al profesorado se le ocurre utilizar un logotipo de una conocida marca de zapatillas. Cabría preguntarse entre otras cuestiones, por ejemplo, cuál es el compromiso ético de esta marca y cómo está llevando a cabo la fabricación de sus productos en países del tercer mundo⁵.

Esta introducción indiscriminada de publicidad está potenciando también un desarrollo de actitudes consumistas en la infancia desde la más temprana edad, y colonizaciones de marcas y productos superfluos que acaban ganando la imagen de necesarios para vivir. De esta forma, el discurso de utilizar lo cotidiano, lo cercano para la infancia, aquello que es motivador en la Educación Infantil en relación a la escritura y la lectura, no podemos permitir que esté al servicio de trabajar en pro de la propaganda y el consumo que día a día nos invade, sin un planteamiento crítico de partida. Por el contrario, las preocupaciones educativas debieran girar en torno a discutir y analizar con la infancia la sociedad tan desigual y consumista que tenemos y generar estrategias para alcanzar en ella mayores cuotas de justicia social. Aprender a escribir reproduciendo palabras como "tomate" o "luna" de las pasadas cartillas puede juzgarse como trasnochado por retrotraernos a la épocas escolares donde la infancia, su contexto y sus experiencias con suma frecuencia no era escuchados. Sin embargo, no tendría por qué ser así si ligáramos las palabras a los procesos sociales que conllevan. Así, por ejemplo, la palabra tomate nos retrotrae a la conquista de América

⁵ En este sentido el trabajo de Werner y Weiss resulta clarificador en cuanto a los abusos de las multinacionales en el tercer mundo. Así, bien conocido es, por ejemplo, que determinadas marcas de juguetes trasladan la producción a Bangkok y China, utilizando niños en las fábricas y pagándoles salarios de miseria. Véase al respecto WERNER, K. y WEISS, H. (2004): *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debate. Colección Arena Abierta.

y a los productos alimenticios que se trajeron de aquel continente, o a la huerta del abuelo en la que tanto esfuerzo puso para sacar a la familia adelante. De esta forma enseñar a escribir descifrando logotipos publicitarios bajo la justificación de que con ello se potencia extraordinariamente en los pequeños y pequeñas estos aprendizajes en relación a la lectoescritura pues les resultan familiares, no nos debe bastar como justificación, porque detrás de ellos, como hemos visto, pueden estar presentes, entre otras, relaciones sociales de sumisión, de explotación, y de desigualdad.

Desde un planteamiento crítico de una *praxis* docente llena de compromiso social palabras como aquéllas que se utilizan para designar una cadena de prestigio de grandes almacenes, determinada marca de dulces, o el nombre de un lavavajillas muy conocido o de un gran hipermercado, no podemos convertirlas en un mero vocabulario útil para tales aprendizajes. No podemos olvidar que en este tipo de tareas que utilizan como recurso la publicidad, no sólo se puede estar publicitando gratuitamente un producto determinado; sino que incluso, dichas propuestas finalmente sirven de propaganda corporativa potenciadora de un consumo masivo de marcas e incluso, de la difusión de un determinado modo de vida, donde la subjetividad económica ocupa un papel fundamental (Lipovetsky, 2006).

Bajo esta perspectiva el profesorado no puede convertirse tampoco en consumidor de materiales escritos para la formación de los maestros y maestras versus ¿deformación? que ayudan a legitimar la utilización de la misma publicidad en la escuela porque la suponen al servicio de un fin educativo. Este tipo de materiales no sólo ejemplifican cómo los docentes en las aulas de Educación Infantil pueden utilizar el material publicitario de determinados productos; sino que además, reproducen en sus páginas los logotipos de los mismos⁶. No se olvide aquí, que los logotipos, como afirma Giroux (1994, p. 28), no son simples signos de productos; sirven de indicador que nos recuerda que no hay esferas públicas, deseos, prácticas, ni necesidades que puedan escapar a la comercialización. Los logotipos se han convertido en básicos para una política de la identidad en la que se proporcionan a la gente formas de representación con las que pueden identificarse a sí mismos y su relación con los demás. Los logotipos sirven, en definitiva, para conectar las identidades a los dictados de ideologías corporativas.

Hay ejemplos que nos muestran muy gráficamente hasta donde se puede llegar con este tipo de planteamientos acerca del uso de la publicidad en la escuela. Así, recordamos aquí ciertas actividades para los niños que se proponen y que consisten en elegir etiquetas y escribir el nombre del producto debajo, hasta el punto de que si un niño escribiera chocolate en lugar del nombre de una marca conocida de bollos (comida no saludable por otra parte), la respuesta no se da por válida porque no se ha producido el reconocimiento de la marca. Con todo lo expuesto hasta ahora, no estoy defendiendo que la publicidad no deba entrar en la escuela, de hecho está dentro de la escuela desde el mismo momento en que el mercado penetra en ella (Greenberg, 1995, pp. 31-33). Recordemos aquí, por ejemplo, las marcas asociadas a la ropa, a los libros, a los juguetes, a la comida basura, entre otras, que acompaña a la infancia en sus días escolares.

⁶ Véase a modo de ejemplo el material coeditado por una entidad pública (Ministerio de Educación) y una entidad privada (Edelvives). MARUNY CURTO, L.; MISTRAL MORILLO, M., y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (1995b): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. De cómo enseñar a escribir y leer*, vol. I. Madrid: MEC/Edelvives, p. 163. Véase también MARUNY CURTO, L.; MISTRAL MORILLO, M., y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (1995a): *De cómo los niños aprenden a escribir y leer*, vol. I. Madrid: MEC/Edelvives. Y MARUNY CURTO, L.; MISTRAL MORILLO, M., y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (1995c): *Materiales y recursos para el aula*, vol. III. Madrid: MEC/Edelvives. Como ejemplos ilustrativos podemos destacar que en el volumen III una de las actividades recogidas consiste en la escritura del *slogan* de una determinada marca de un producto: "El chocolate 'X' tiene alimento y un gran sabor. Comprad chocolate 'X' que es muy bueno" (p. 78). Igualmente, en el vol. I. de este material aparecen recogidos trabajos de los niños en relación a eslóganes inventados por ellos para una marca concreta: "Compré 'Y', alimento olímpico"; "Comprad 'Z' para que cuando os vengam a visitar toméis un buen café" (p. 57).

En realidad con lo que no estamos de acuerdo es con la entrada de la misma sin una discusión en relación a los valores que transporta y su capacidad para fabricar falsas necesidades y supuestos estados de privilegio, y por lo tanto, jerarquías entre los sujetos, y por supuesto, entre los pequeños. La introducción de las etiquetas comerciales en la escuela relativas a determinados productos sin más, con el pretexto de favorecer ciertos aprendizajes en relación a la lectoescritura no se justifica, pues en una escuela que se precie de ser crítica con el medio, esta publicidad exige una discusión en profundidad en el equipo, con las familias y por supuesto, con la misma infancia. Es decir, se requiere de un debate en los escenarios escolares que permita reflexionar en torno al significado de los productos que se publicitan en la sociedad actual, así como en relación a la función de la publicidad en ésta y a las estrategias que utiliza ésta para convencer. Este trabajo se convierte en prioritario y esencial en una escuela comprometida con la mejora del medio social, frente a una utilización de esta publicidad como un supuesto recurso neutro para enseñar a leer y a escribir tempranamente a la infancia. No se olvide que bajo el paraguas de esta supuesta neutralidad olvidamos que la utilización de esos logotipos bien puede estar contribuyendo a que los niños y niñas deseen, incluso con desesperación, un determinado producto y ni que decir tiene, que la escuela con esta utilización desprovista de crítica les está dando más argumentos para convencerse de que son imprescindibles para su felicidad. La publicidad alimentaria, por ejemplo, sabe de esta utilización de los logotipos de forma lúdica para generar consumidores infantiles (Schor, 2004, p. 162). Así, se crean juegos *on-line* sobre productos comestibles para que los pequeños interactúen con logotipos de marcas durante largos periodos de tiempo.

Una perspectiva de la enseñanza de la lectoescritura donde tiene cabida la utilización de la publicidad en las aulas como recurso neutro, sin una crítica social del mismo, posee la virtualidad de volver a pervertir la relación entre propaganda y enseñanza, como también se ha producido en la relación entre propaganda y medios informativos, de manera que la propaganda ya no se incluye como un apéndice, sino que las mismas noticias son también usadas como propaganda y la misma propaganda es usada como noticia. En el caso de la lectoescritura, la práctica de la enseñanza que recurre a la publicidad en el sentido que venimos criticando es utilizada como medio de propaganda y la propaganda misma se convierte en el contenido de la enseñanza (Sánchez Blanco, 2000, pp. 251-275).

Entendemos que el profesorado de la Etapa Infantil no debería olvidar que las estrategias, los materiales, cualquier tipo de recurso en general, y su utilización no son en ningún momento inofensivos o neutrales, de manera que con una utilización acrítica, por ejemplo, de la publicidad como soporte escrito en el aula, a la par bien podemos estar introduciendo, potenciando y legitimando el consumo de determinados productos superfluos o inalcanzables para un determinado sector de población. Igualmente, téngase en cuenta, que también se estaría favoreciendo en la infancia, desde muy pronto, un aprendizaje de metonimias, tan útil como sabemos para las políticas de producción de multinacionales de los más diversos productos, de manera que desde edades tempranas se comenzaría a interiorizar y asociar determinado producto básico a una marca para que, finalmente, se acabe sustituyendo el nombre de este producto básico por el de la marca (Klein, 2001). Pero además, no se pierda de vista, que este tipo de actividades supuestamente facilitadoras de los aprendizajes del código de la lengua escrita, consistentes en escribir la marca de determinados productos, sepulta ciertos conflictos lingüísticos provocados por una situación de confluencia de dos lenguas en los aprendices de la lectura y la escritura, pues bien muy a menudo tales marcas se escriben igual en cualquiera de las lenguas del estado, o el logotipo está en inglés.

3. La crítica social y el aprendizaje de la lectoescritura

Sabemos que la lectura y la escritura forman parte de la vida cotidiana tanto fuera como en los mismos escenarios escolares, aunque se trate de la escolaridad más temprana (los maestros escriben, se leen cuentos en el aula, se elaboran carteles, se escriben y reciben cartas, se confeccionan avisos...), y que asimismo pertenecen a ese ámbito de actividades capaces de potenciar, como señala Giroux (1994, p. 12), la creación de una esfera pública, que reúne a la gente en sitios diversos para hablar, intercambiar información, escuchar, sentir deseos y dilatar sus capacidades para la alegría, el amor, la solidaridad y la lucha contra las situaciones de dominación y de injusticia social. Desde aquí, es fundamental analizar en el seno de la comunidad escolar y con los niños pequeños, cómo aprendizajes referidos a la lectura y escritura pueden ser utilizados y de hecho son utilizados, tanto para democratizar las relaciones, como para ejercer relaciones de dominación, ya sea en el contexto más inmediato de la escuela, o en el contexto social más general. Los docentes de Educación Infantil necesitan aceptar el desafío, discutir y analizar su complicidad en la reproducción de esas relaciones de dominio a través de sus acciones para su transformación en relaciones emancipadoras.

Una visión crítica de la enseñanza de la lectoescritura en la Etapa Infantil implica una toma de conciencia de los docentes acerca de cómo la palabra escrita ha sido y es utilizada, por un lado como instrumento para dominar y contradictoriamente ser dominado, de forma que ha constituido y constituye un poderoso medio para la colonización sociocultural, sexual y económica; y por otro, paradójicamente, como recurso para defenderse de esta dominación, porque nos permite, entre otros aspectos, tomar contacto y unirnos con otras personas para transformar y mejorar la realidad en una dirección más equitativa, acceder a sus ideas y ofrecer las nuestras para su discusión (Sánchez Blanco, 2000). Nuestro compromiso debería ser, por lo tanto, provocar un acercamiento igualmente crítico de los pequeños los significados sociales de la lectura y la escritura en la sociedad que tenemos, pues potenciar el acercamiento de la infancia a tales cuestiones desde la escolaridad más temprana, no es una cuestión intrascendente y neutral. De ahí que su enseñanza no pueda quedar reducida a hacer avanzar a los pequeños en estos estadios cognitivos de la génesis del conocimiento del código de la lengua escrita definidos desde la investigación del constructivismo psicológico; ni a la puesta en práctica de estrategias para ello. Entendemos que el proceso de alfabetización, sea con niños pequeños, como con adultos, como señala Freire (1985, p. 71), debe poner en relación el decir palabras –o escribir palabras– con la transformación de la realidad y con el rol del hombre –en este caso niño– en esta transformación⁷.

Por lo tanto, las interpretaciones obtenidas en estas investigaciones referidas a la génesis cognitiva de conocimientos como el código de la lengua escrita, más allá de convertirse en un fin en sí mismas, tendrían que convertirse en un motivo más para la discusión crítica en los equipos docentes, plenamente opuesta a esa tecnificación de la enseñanza, preocupada por encontrar e identificar en los pequeños tales *estadios lectoescribanos* y que en el fondo supone un resurgir de planteamientos ya padecidos en el pasado, como señalábamos al comienzo de este artículo. Sabemos que las propuestas docentes, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que rodean a la lectoescritura en la escuela desde sus inicios, como todas las situaciones escolares, nos remiten a valores muy concretos que deben ser desvelados, analizados y discutidos.

⁷ El mismo Paulo Freire dirá de Emilia Ferreiro: "Emilia Ferreiro va más allá de mí exactamente en la comprensión más científica de la cuestión de la adquisición del lenguaje que yo planteé en mis primeros trabajos. Sin embargo Emilia no me supera en la perspectiva político-ideológica de la educación; ahí no". Véase al respecto <http://www.elortiba.org/freire.html> (Consulta: 09/07/08).

De esta forma, sería necesario que el profesorado de los centros y la comunidad educativa en general, discutiera acerca del valor de estos aprendizajes referidos a la escritura y a la lectura en la propia comunidad y en el medio socioeconómico, cultural y político que tenemos y cómo tales aprendizajes, no sólo son capaces de favorecer la liberación de las personas, sino que también han sido y pueden seguir siendo utilizados fuera y dentro de los escenarios escolares para reproducir todo tipo de discriminaciones y situaciones de exclusión entre los pequeños y entre los mismos adultos (Sánchez Blanco, 2000 y 2001). Entre aquéllos que avanzan y tienen interés en tales aprendizajes y los que no lo hacen; entre las familias que tienen la lectura y la escritura como parte de su vida cotidiana y aquellas otras que no las tienen; entre el profesorado de Educación Infantil que encuentra en tales tareas un sentido a su práctica docente y aquellos otros que, por el contrario, se resisten porque intuyen que enseñando a leer y escribir en la escolaridad temprana pierden una de las batallas libradas y ganadas en la Etapa Infantil años atrás como es la liberación de la Etapa del carácter academicista.

Desde una Educación Infantil con carácter emancipador, habría que trascender una discusión centrada en el iniciar o no en esta Etapa la enseñanza de la escritura y la lectura, y sustituirla por cuestiones e interrogantes de índole crítico. Desde tales planteamientos adquieren pleno sentido discusiones en los equipos docentes en torno a cómo ciertas diferencias culturales, sociales e incluso de género pueden provocar en la infancia diferentes actitudes en relación a tales aprendizajes que hacen que unos cuantos se interesen y aprendan muy rápidamente; mientras que otros, experimenten las más variadas resistencias en cuanto a la realización de ciertas actividades donde estén presentes esta lectura y escritura.

Esta posición hace necesario que el profesorado lleve a cabo un análisis crítico en torno a los valores implícitos en las prácticas e interpretaciones docentes en relación a estos aprendizajes, antes y durante el abordaje práctico de los mismos, así como de sus propios comportamientos en la vida cotidiana ligados a éste ámbito. Hay un sin fin de aprendizajes sobre los cuales vertebrar estos primeros inicios en relación al conocimiento del código de la lengua escrita, dando un sentido político emancipador a las prácticas docentes. Bajo tales planteamientos cobra pleno sentido vertebrar la enseñanza y el aprendizaje bajo principios de procedimiento para los que adquiere una enorme relevancia el descubrimiento y discusión de hechos sociales bien importantes ligados a la lectoescritura, como los que señalamos a continuación.

Descubrir que hay culturas que escriben de otra forma, e incluso que utilizan signos diferentes y no por ello son menos importantes, representa un extraordinario marco para desarrollar en la infancia actitudes que vayan en la línea de valorar las diferencias culturales. Indagar acerca de que hay personas que no tienen textos escritos como parte de su cultura les tendría que llevar a descubrir que no por ello esos contextos culturales son inferiores. Escribiendo y leyendo se aprenden formas de pensar de otras personas y en otros contextos. No saber leer o escribir no es sinónimo de ser ignorante o torpe. Hay personas que no saben leer y escribir porque injustamente no tuvieron la oportunidad de aprender. Hay niños que nunca aprenderán a leer y escribir porque tienen una incapacidad psíquica manifiesta para tales aprendizajes, pero no por ello tienen diferentes derechos. Acumular libros que no se leen forma parte de la dinámica del mercado; se puede acceder a más información si intercambiamos y compartimos los libros. La lectura y escritura no es patrimonio sólo de una clase o grupo social y es injusto que así sea. Leyendo liberamos nuestra conciencia porque puede mejorar nuestra capacidad de comunicación, comprensión de los otros y unión con los demás. La escritura también se utiliza para manipular a las personas y dominarlas, insultarlas y discriminarlas. Hubo una época en este país que no se podía escribir nada de lo que se pensaba que

fuera en contra del pensamiento hegemónico, pues eras castigado severamente por ello. Lo importante es que uno pueda decir y escribir –o difundir– lo que piensa siempre que respete los derechos de los otros. Como vemos hay un sin fin de cuestiones ligadas a la lectoescritura que, trabajadas por los docentes desde el comienzo de la escolaridad, pueden contribuir a generar procesos emancipadores en las aulas (Sánchez Blanco, 2000).

Por lo tanto, desde una perspectiva crítica las prácticas docentes en relación a la lectura y la escritura en la Educación Infantil vienen a representar acciones que versan sobre las humanidades –con el significado que Stenhouse les atribuía (1967 y 1970)–, de manera que habrán de ir precedidas de una discusión en el seno de la comunidad escolar que permitirá al profesorado una toma de conciencia acerca de los valores que asume, con el fin de evitar adoctrinar al alumnado ya desde las edades más tempranas con sus propios prejuicios personales en relación a tales aprendizajes. Para este autor, esta discusión de las humanidades en la clase permite manejar las experiencias personales a través de la experiencia de los otros y así protegerse uno mismo de ser adoctrinado.

Una visión crítica de estas prácticas docentes en la Etapa infantil recurriría a materiales escritos que dieran cuenta y sirvieran para tomar conciencia y denunciar las situaciones de dominación que viven los sujetos; y no tanto, para reproducir esa situación de manipulación. Sólo bajo este presupuesto podría tener cabida la utilización de la publicidad en los escenarios escolares (Sánchez Blanco, 2006). Es decir, la Educación Infantil en relación a tales aprendizajes del código de la lengua escrita debiera ser un ámbito más de la escolaridad donde se analizaran las situaciones de opresión y de injusticia social de manera que, por ejemplo, escribir una marca de bollos nos debiera remitir más a las situaciones de hambruna consentidas que tienen lugar en el medio social, que al hecho de cómo se escribe aquella marca. Aprender a leer y escribir, aunque sea en sus "primeras aproximaciones", por lo tanto, debería representar también un proceso para liberar conciencias y no tanto para domesticarlas (Freire, 1969).

Hay otro tipo de consideraciones ideológicas en torno a las cuales convendría reflexionar, pues contribuirán a explicar el porqué estos aprendizajes relacionados con la escritura y la lectura han tenido y tienen tanta preponderancia en la Etapa Infantil. No podemos ignorar cómo a lo largo de la trayectoria de la escolaridad temprana no han faltado ni faltan ocasiones en las cuales el aprender a leer y a escribir precozmente se ha convertido en la justificación de la actividad de muchos docentes que han visto y siguen viendo en ello un camino para legitimar socialmente la importancia de sus acciones, frente a unas familias preocupadas porque sus hijos e hijas salgan bien preparados para enfrentarse con éxito a la escolaridad obligatoria; y frente a una Etapa que, pese a las más variadas justificaciones de índole psicológico acerca de su importancia, sigue experimentando un sin fin de problemas laborales tan importantes como los bajos salarios, las ratios elevadas y la descualificación profesional (Sánchez Blanco, 1997, 2001).

Las mismas editoriales de libros de texto saben de estas cuitas profesionales y los significados laborales que circulan en relación a tales aprendizajes, de manera que pese a que no constituya el aprendizaje sistemático de la lengua escrita un objetivo de la Educación Infantil⁸, se continúan editando materiales destinados a la enseñanza reglada al respecto. De esta forma, a pesar de las consideraciones oficiales con respecto a la

⁸ En las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, como criterio de la evaluación de la Etapa se establece: "mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas de las características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula". Véase el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (B.O.E 04/01/07).

enseñanza sistemática del código de la lengua escrita a los niños pequeños, ésta continúa siendo para muchos profesores el eje alrededor del cual giran muchas de las propuestas escolares, porque a través de esas actividades, como ya apuntaba, convierten en relevante e incluso prestigiosa su tarea, no sólo de cara a las familias, sino también de cara a otros compañeros y compañeras e incluso a la sociedad en general. De hecho, a menudo las mismas familias utilizan los aprendizajes del código de la lengua escrita de sus hijos a modo de "termómetro", para emitir juicios sobre la calidad de la práctica del profesorado en ese primer tramo de escolaridad que supone la Educación Infantil.

Sería asimismo muy peligroso que los docentes de esta Etapa y de Etapas posteriores dieran por supuesto que las familias ayudan a sus hijos e hijas en tales aprendizajes y que tales concepciones les llevaran a descuidar y dejar de potenciar contextos escolares generadores de aprendizajes y discusiones relativos a los significados de la lectura y la escritura. Téngase en cuenta que, en tales casos, se estaría cayendo en situaciones de exclusión de aquella infancia cuyas familias no responden a estas expectativas, pues las experiencias en relación a la utilización del código de la lengua escrita en ellas puede ser muy desigual. Así, hay familias que desconocen el código o tienen un conocimiento muy parcial del mismo, como muchos emigrantes o personas que no tuvieron oportunidades para aprender o incluso no las aprovecharon. Hay también, miedos y posiciones culturales diferentes en la familia a la hora de concebir el papel de la escuela en estos aprendizajes (Tobin y Davidson, 1989), especialmente en el caso de las niñas, e incluso tales aprendizajes pueden llegar a ser juzgados de forma negativa porque se les atribuye un papel muy importante en la separación del sujeto de los grupos culturales de referencia.

No faltan tampoco posturas extremistas de docentes detractores de una práctica que aborde tales aprendizajes en la Etapa infantil, porque piensan que la incorporación de tales aprendizajes a la misma representa una forma de restar tiempo a un sin fin de tareas para que los niños pequeños lleven a cabo aprendizajes que consideran mucho más importantes para ellos. En cualquier caso, deberíamos tomar conciencia de un peligro importante, como es que las nuevas preocupaciones en relación al aprendizaje del código de la lengua escrita en Educación Infantil puedan nuevamente generar situaciones de discriminación entre los pequeños. Los problemas surgen cuando los docentes de Educación Primaria dan por supuestas una serie de aprendizajes en torno a la lectoescritura que han adquirido los niños que llegan al comienzo de la escolaridad obligatoria. Esta situación convierte en urgente la necesidad de tener muy presente que todos los niños a la hora de abordar estos aprendizajes de forma sistemática en la escolaridad obligatoria no parten de las mismas experiencias; y por lo tanto, del mismo conocimiento acerca de determinados aspectos de este código. Se trataría así de proteger la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, el derecho a la educación de todos los niños en un sentido pleno.

4. Para terminar: algunas propuestas y desafíos

Nuestras reflexiones anteriores nos llevan a admitir como urgente la necesidad de ir más allá de los discursos psicológicos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Si bien es cierto que con el abandono de planteamientos puramente conductuales y la introducción de planteamientos asentados sobre el constructivismo psicológico se dio un paso adelante, sin embargo, tales argumentos no nos bastan para entender los complejos procesos que convergen en tales situaciones. Nos hace falta analizar los encuentros y desencuentros sociales que envuelven tales procesos si no queremos que las generalizaciones excesivas, producto de un psicologismo descontextualizado, den al traste con planteamientos escolares incardinados

en los problemas y necesidades de la sociedad que tenemos. Palabras como constructivismo psicológico, inteligencia, motivación, diversidad psicológica no pueden ni deben, en ningún momento, dejar de lado otras como clase social, racismo, xenofobia, sesgos culturales, manipulación, si no queremos tener y ofrecer una visión bien miope de la realidad.

Sabemos de la hipervalorización del consumo, sabemos de las grandes desigualdades económicas, sabemos de cómo las diferencias culturales generan no pocas situaciones de discriminación, de los papeles secundarios a los que se relega a las mujeres, de planteamientos homófobos y pugnas políticas, algunas muy sangrientas y del papel de la sociedad del mercado en todo este entramado. Pues bien, el lenguaje, eje de estas enseñanzas en relación al código de la lengua escrita, nunca se halla al margen de todos estos procesos, de manera que las prácticas educativas tendrían que tener muy presente que las palabras empleadas para enseñar a leer y escribir no son nunca neutrales, sino que están cargadas de significados, tanto para los sujetos que están aprendiendo como para los sujetos que están enseñando. En definitiva, el lenguaje se acompaña de contextos que no podemos ignorar.

Se trata, por lo tanto, de construir un discurso político para la Educación Infantil y en particular para la enseñanza de la lectoescritura, que contribuya a dar al traste con un sin fin de procesos de exclusión que acontecen en la sociedad neoliberal que tenemos. Las editoriales, con los materiales de apoyo que generan, tienen la obligación de cuidar exquisitamente todas estas cuestiones y la administración educativa, en sus procesos de evaluación de materiales pedagógicos, debe ser muy rigurosa con este tipo de cuestiones. De esta forma, las imágenes, los discursos de tales materiales deberían ser minuciosamente analizados, evaluados, antes de su difusión. En definitiva se trataría de que todos estos materiales sirvieran siempre para ayudar al profesorado a ser más crítico en sus planteamientos y, por lo tanto, más comprometido socialmente en sus prácticas. Se trata de un papel muy lejos del de mero consumidor de libros de texto al servicio de determinados intereses comerciales. Hace falta, además, ofrecer a los maestros, desde la formación inicial y permanente, herramientas útiles para la crítica social de estos materiales pedagógicos que les permitan, además, alejarse de ciertos argumentos de la marca en la adquisición de los mismos, pues como hemos ido viendo, detrás de las marcas hay también ideologías y prácticas sociales asentadas sobre la obtención del máximo beneficio económico y el mínimo coste, que tienen que ser desveladas.

Asimismo, no podemos permitir que la diversificación de modalidades de textos utilizados como soporte para comenzar a trabajar en los escenarios escolares la escritura y la lectura, nos pueda estar remitiendo a valores muy relacionados con el consumo de las manifestaciones escritas en un mundo tan mercantilizado como el que tenemos. Es por lo tanto necesaria la intervención del profesorado de la Etapa Infantil para que esta diversificación no se convierta en una forma de generar futuros consumidores de material escrito que almacenan textos para decorar metros de estantería, sino más bien en devoradores de ideas que ayudan a reflexionar críticamente sobre el medio en el que viven y adquirir el compromiso de democratizar éste.

El pensamiento de Paulo Freire⁹ desgranado en todos sus escritos en general y en particular en aquéllos referidos a la alfabetización de adultos, representa una extraordinaria fuente de ideas para

⁹ Para un conocimiento exhaustivo de la obra y legado de Paulo Freire, véase: GADOTTI, M., y TORRES, C. A. (Comps.) (2003): *Paulo Freire, una bibliografía*. Madrid: Siglo XXI. Esta obra aparece recogida en la siguiente página web: http://books.google.es/books?hl=es&id=3zO6XO6_KQC&dq=Paulo+Freire:+uma+biobibliograf%C3%ADa+gadotti&printsec=frontcover&source=web&ots=gO6Rqrl19&sig=HWOUUD6zHt4Ri72f9cA2MTUyGEX4&sa=X&oi=book_result&resnum=1&ct=result#PP1,M1 (Consulta: 9/07/08).

polemizar y construir una práctica crítica en relación a la lectoescritura en la Educación Infantil. Así, por ejemplo, trabajar con discursos tan tradicionales como “mi mamá me mima” tiene que poner a los niños de la Etapa Infantil en el camino de la discusión de realidades y experiencias tan diversas como, por ejemplo, las de aquéllos que sus madres no les quieren y les abandonaron, e incluso murieron, las de esa infancia que la miman a base de comprarle todo tipo de objetos deseados, o las de esos otros niños cuyas madres les miman con tiempo y cariño enfrentándose a la dura tarea de conciliar la vida familiar y laboral.

Por último diremos que es necesario que en los equipos docentes se discuta y analice acerca de cómo en los entornos escolares se han venido construyendo significados que convierten las dificultades en los inicios de aprendizajes relativos a la lectoescritura, en premoniciones de dificultades posteriores de los pequeños y pequeñas a lo largo de la escolaridad obligatoria. La misma infancia igualmente puede construir sus significados en relación a sus propias capacidades a partir de estas primeras experiencias con tales aprendizajes, de manera que ser más listo o más torpe se asocie con las mayores o menores dificultades para aprender y utilizar éste código, cuando hemos visto cuan a menudo, dejando al margen los problemas mentales, en tales dificultades están involucradas cuestiones sociales tan importantes como la igualdad de oportunidades. Tenemos el compromiso social de prevenir que a partir de tales aprendizajes la infancia, desde las edades más tempranas, pueda fabricar sus propias jerarquías sociales en las aulas, al igual que el profesorado, y utilizarlas en las interacciones con los otros para ejercer relaciones de dominio.

Entendemos que no resulta legítimo que la escuela ofrezca contextos en los cuales los niños aprendan a considerarse inferiores al resto de sus compañeros si no progresan en estos aprendizajes, sintiendo que si tienen dificultades para leer y escribir es “culpa suya”, porque no ponen todo el empeño que deberían poner, o porque sus familias son ignorantes o no leen ni escriben, cuando sabemos que tales consideraciones no hacen sino ocultar, como hemos ido viendo, otras relacionadas con cuestiones, por ejemplo, de índole socioeconómica y cultural asociadas al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Bibliografía

- APPLE, M. W. (1982): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.
- BILBATUA PÉREZ, M. (2004): *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (2003): *Sistemas de escritura, constructivismo y Educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- FERREIRO, E., y GÓMEZ PALACIO, M. (1993): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*, 8.ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1989.
- (1985): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- GADOTTI, M., y TORRES, C. A. (Comps.) (2003): *Paulo Freire, una bibliografía*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1994): *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- GREENBERG, J. (1995): “Fare amizia con i power rangers”, en: *Rev. Bambini*, año XIII, n.º 2, pp. 31-33, febrero, 1997.
- KLEIN, N. (2001): *No logo, el poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LEBRERO BAENA, M. P. (1979): *Método multisensorial “Cuadrados”: para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Madrid: Alcalá.
- LIPOVETSKY, G. (2006): *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama, 2007.

- MARUNY CURTO, L.; MISTRAL MORILLO, M., y MIRALLES TEIXIDÓ, M. (1995a): *De cómo los niños aprenden a escribir y leer*, vol. I. Madrid: MEC/Edelvives.
- (1995b): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. De cómo enseñar a escribir y leer*, vol. II. Madrid: MEC/Edelvives.
- (1995c): *Materiales y recursos para el aula*, vol. III. Madrid: MEC/Edelvives.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997): *La cooperación en educación infantil*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- (2000): *Dilemas de la educación infantil*, vol. I. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- (2001): *De la educación infantil y su crítica*, vol. II. Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- (2006): *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- SCHOR, J. B. (2004): *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós, 2006.
- SIGUAN SOLER M. (2003): Tres perspectives en l'estudi del llenguatge infantil. En: *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, n.º 35, pp. 47-58.
- (Coord.) (1986): *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- STENHOUSE, L. (1967): "The Humanities in the Classroom", en: STENHOUSE, L. (1970): *The Humanities Curriculum Project. Revisión de Jean Rudduck*. Norwich: School of Education (University of East Anglia)/CARE, 1983.
- (1983): *Authority, Education and Emancipation*. Londres: Heinemann Educational Books.
- TOBIN, J. J.; WU, Y. H., y DAVIDSON, D. H. (1989): *Preschool in three Cultures. Japan, China and United States*. Yale: Yale University Press.
- VILA MENDIBURU, I. (1999): Jerome Bruner i l'adquisició del llenguatge, en: *Revista Temps d'Educació*, n.º 21, pp. 77-82.
- WERNER, K., y WEISS, H. (2004): *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debate. Colección Arena Abierta.

Documentos electrónicos

http://books.google.es/books?hl=es&id=3zO6XO6_KQC&dq=Paulo+Freire:+uma+biobibliograf%C3%ADa+gadotti&printsec=frontcover&source=web&ots=g06Rqrl119&sig=HWOUD6zHf4Rt72t9cA2MTUyGEX4&sa=X&oi=book_result&resnum=1&ct=result - PPP1,M1 (Consulta: 9/07/08).

<http://orbita.starmedia.com/~constructivismo/lectoescritura.htm>

<http://www.elortiba.org/freire.html>