

Número 46

Enero-Abril ■ Janeiro-Abril 2008

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Perspectivas en torno a la lectura

Perspectivas acerca da leitura

Filosofía de la educación ■ *Filosofia da educação*

Educación del cuerpo ■ *Educação do corpo*

Educación comparada ■ *Educação comparada*



en Internet



<http://www.rieoei.org>

Además de la edición impresa, la Revista Iberoamericana de Educación cuenta con una versión digital en la que se reproducen los trabajos de todos los números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF.

La web dispone también de espacios dedicados a recoger las colaboraciones «De los lectores», a «Debates» sobre temas propuestos por los mismos, y a «Experiencias e innovaciones» que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Perspectivas en torno a la lectura



Perspectivas acerca da leitura



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

CONSEJO DE REDACCIÓN / *CONSELHO DE REDAÇÃO*

Director / *Diretor*: Roberto Martínez

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, Linda Lehman, Andrés Viseras

Traductores / *Tradutores*: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiani

Asesora de edición / *Assessora de edição*: Emilia Plaza

CONSEJO ASESOR / *CONSELHO ASSESSOR*

Ana Benavente, *Universidade de Lisboa (Portugal)*

José Manuel Esteve, *Universidad de Málaga (España)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Alejandro Tiana, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / *COMITÉ CIENTÍFICO*

Miriam Abramovay, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

Luiz Carlos Gil Esteves, *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

Eduardo González, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Elena Martín, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Mercedes Oraisón, *Universidad Nacional del Nordeste, (Argentina)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Eliane Ribeiro, *Universidad Federal do Estado de Rio de Janeiro (Brasil)*

Eugenio Rodríguez Fuenzalida, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

© OEI, 2008

Perspectivas en torno a la lectura / *Perspectivas acerca da leitura*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 46

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid, OEI, 2008

298 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

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

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Fomento de la lectura; Comprensión lectora; Enseñanza de la lengua; Filosofía de la educación; Educación del cuerpo; Educación comparada.

Fomento da leitura; Compreensão leitora; Ensino da língua; Filosofia da educação; Educação do corpo; Educação comparada.

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) / **Preço** (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5€

La REVISTA es una publicación indizada en: / *a REVISTA é uma publicação indizada em:*

REDALYC: www.redalyc.org

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

CINDOC: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 46. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2008*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
<i>Apresentação</i>	13

MONOGRÁFICO: Perspectivas en torno a la lectura / Perspectivas acerca da leitura

Gustavo Bombini, «La lectura como política educativa»	19
Liliana Tolchinsky, «Usar la lengua en la escuela»	37
Sandra Maria Sawaya, «Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil»	55
Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha, «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura»	71
Fabio Jurado Valencia «La formación de lectores críticos desde el aula»	89
Judith Kalman, «Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita»	107
Susana Gonçalves, «Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino»	135

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Marcos Santos Gómez, «Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire»	155
---	-----

Manuel Gómez López, Alfonso Valero Valenzuela, Ismael Peñalver López, Mercedes Velasco da Silva, «El trabajo de la motricidad en la clase de Educación Física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer»	175
Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana María Porto Rioboo, Juan Carlos Brenlla Blanco «Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria»	193
Autores / Autores	
Autores	229
Novedades editoriales / Novidades editoriais	
Recensiones / <i>Recensões</i>	241
Libros y revistas recibidos / <i>Livros e revistas recebidos</i>	257
Publicaciones de la OEI / <i>Publicações da OEI</i>	261
Memoria / Memória	
Memoria 2007 de la Revista Iberoamericana de Educación	271
<i>Memória 2007 da Revista Iberoamericana de Educação</i>	281
Evaluadores del año 2007 / <i>Evaluadores do ano 2007</i>	291

PRESENTACIÓN

Lectura y escritura constituyen la primera unidad básica de comunicación independiente de tiempo, espacio e interlocutores. Por este motivo, cuando uno de los términos constitutivos de esa unidad se resiente, las posibilidades comunicacionales quedan dañadas y los individuos y grupos afectados encuentran serias dificultades para establecer códigos, pautas, normas y procedimientos compartibles.

Este parece ser el significado profundo de la preocupación que en los ámbitos de la educación, la cultura, la política y la opinión pública, se viene manifestando por las aparentes carencias detectadas, según estudios recientes, en una gran proporción de jóvenes estudiantes, ciudadanos de los países iberoamericanos, en cuanto a comprensión lectora y expresión escrita.

Desde la RIE hemos querido contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, al esclarecimiento de algunos aspectos de este tema que, como dijimos anteriormente, ha hecho «saltar las alarmas» incluso en ambientes habitualmente ajenos al quehacer educativo.

Nuestra convocatoria para la realización de un número dedicado a la lectura tuvo una magnífica repercusión, lo que pone de manifiesto la importancia que en estos momentos ha adquirido el tema.

El Comité Científico de la Revista tuvo que evaluar y dictaminar sobre más de ochenta colaboraciones, de entre las cuales se han seleccionado las siete que componen la sección monográfica de este número. Muchas otras, para las que no existió espacio físico suficiente en la versión impresa, pueden consultarse en la sección «De los lectores», apartado de «Enseñanza de la Lengua y de la Literatura», de la versión digital de la RIE.

Gustavo Bombini, a quien agradecemos su invalorable colaboración en la coordinación académica de este monográfico, abre el número con una propuesta que, recogiendo su experiencia en la definición de políticas públicas, considera a la lectura como práctica

sociocultural, aproximándose a la construcción de «una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos».

Ir más allá de la enseñanza de la lectura y de la escritura a través de un enfoque transversal de las mismas constituye la base de la propuesta que nos hace Liliana Tolchinsky. Conocedora de los escollos que la transversalidad presupone para cualquier tipo de contenidos, su trabajo pone especial énfasis en señalar la necesidad de superar esas barreras si queremos formar ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita.

La profesora Sandra Maria Sawaya de la Universidad de San Pablo, Brasil, entra de lleno en el análisis de los resultados de uno de esos estudios que mencionábamos anteriormente, y que cuestionan no solo las capacidades de los alumnos, si no también la capacidad de los sistemas educativos para formarlos en aspectos tan trascendentes para su integridad personal.

En un artículo de autoría colectiva, Rosa Valls, Marta Soler y Ramón Flecha, centran su trabajo en el estudio de la lectura dialógica, que hunde sus raíces en una concepción del aprendizaje basada en las teorías de Freire, Habermas, Searle y en la práctica e investigaciones más actuales, lo que les permite la recuperación de aquellos antecedentes para vincularlos con la actual sociedad de la información.

10

Fabio Jurado también recorre los caminos del dialogismo intertextual pero, en este caso, con el objeto de abordar la formación de lectores críticos. Para ello, nos lleva a considerar la potencialidad del trabajo en el aula cuando se flexibilizan las prácticas pedagógicas y se reconoce la autonomía del docente para plantear estrategias que lleven a descubrir los diversos textos que se encuentran dentro de un mismo texto.

El siguiente artículo nos recuerda la complejidad de todos los acontecimientos en los que se implica el ser humano, en este caso el proceso de lecto-escritura. Judith Kalman muestra, en primer lugar, lo oportuno de considerar dicho proceso dentro del más amplio concepto de «cultura escrita» y la conveniencia de tener en cuenta la multiplicidad de herramientas conceptuales desde las que se estudia ese constructo.

La sección monográfica se cierra con un texto que vuelve a plantear la cuestión de los procesos cognitivos que intervienen en la

lectura y en su comprensión. A partir de esto, Susana Gonçalves desarrolla algunas estrategias de aplicación posible para la enseñanza de la lectura en alumnos de enseñanza básica.

En esta oportunidad, la sección «Otros temas» recoge tres trabajos de indudable interés académico y profesional. En el primero de ellos Marcos Santos plantea una revisión de los fundamentos teóricos de la pedagogía de Paulo Freire, centrándose en algunos de los pensadores cuya influencia se reconoce en la obra del maestro brasileño.

La Educación del cuerpo vuelve a esta sección con un trabajo de Manuel Gómez, Alfonso Valero, Ismael Peñalver y Mercedes Velasco. En él se relata la experiencia en el trabajo de la motricidad con niños autistas y se fundamenta en la aplicación diaria de un sistema de comunicación y en la adaptación del mismo, por medio del uso de nueva simbología, al aula de Educación Física.

En el último artículo, Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Ana María Porto y Juan Carlos Brenlla, presentan el análisis de los resultados de una investigación sobre aprendizaje y rendimiento académico de alumnos de secundaria, pertenecientes a cinco contextos geográficos y culturales diferentes.

En el intento por consolidar la función de difusión que nos hemos propuesto para la Revista, la sección de «Novedades editoriales» presenta cinco reseñas de obras que hemos considerado de interés. También se da cuenta de los libros y revistas recibidos en nuestra redacción desde el número anterior y algunas referencias sobre publicaciones de la OEI.

Esperamos que disfruten al leer los contenidos de este número tanto como lo hemos hecho quienes tuvimos la suerte y la responsabilidad de componerlo.

Hasta la próxima.

Roberto Martínez Santiago

APRESENTAÇÃO

Leitura e escrita constituem a primeira unidade básica de comunicação, independente de tempo, espaço e interlocutores. Por este motivo, quando um dos termos constitutivos dessa unidade se ressentem, as possibilidades de comunicação vêm-se prejudicadas e os indivíduos e grupos afetados encontram sérias dificuldades para estabelecer códigos, pautas, normas e procedimentos que possam ser compartilhados.

Este parece ser o profundo significado da preocupação, que, conforme estudos recentes, vem se manifestando no âmbito da educação, da cultura, da política e da opinião pública, devido às aparentes carências detectadas em uma grande proporção de jovens estudantes, cidadãos de países ibero-americanos, no campo da compreensão leitora e expressão escrita.

Desta tribuna da RIE queremos contribuir, na medida de nossas possibilidades, para o esclarecimento de alguns aspectos relacionados com este tema, que, como dissemos anteriormente, disparou o alarme inclusive em ambientes habitualmente alheios ao quefazer educativo.

Nossa convocatória para a realização de um número dedicado à leitura teve uma magnífica repercussão, o que põe de manifesto a importância que o tema vem adquirindo, neste momento.

O Comitê Científico da Revista teve que avaliar e emitir pareceres sobre mais de oitenta colaborações, dentre as quais se selecionaram as sete que compõem a seção monográfica deste número. Muitas outras, para as quais não existiu espaço físico suficiente na versão impressa, podem ser consultadas na seção «Dos leitores», item de «Ensino da Língua e da Literatura», da versão digital da RIE.

Gustavo Bombini, a quem agradecemos a valiosa colaboração na coordenação acadêmica deste monográfico, abre o número com uma proposta, que, recolhendo sua experiência na definição de políticas públicas, considera a leitura como prática sociocultural, aproximando-se à construção de «uma teoria empírica da leitura em contextos pedagógicos».

Ir mais além do ensino da leitura e da escrita através de seu enfoque transversal constitui a base da proposta que nos apresenta Liliana Tolchinsky. Conhecedora dos escolhos que a transversalidade pressupõe para qualquer tipo de conteúdos, sua dissertação põe especial ênfase em assinalar a necessidade de superar essas barreiras se quisermos formar cidadãos hábeis no manejo da informação escrita.

A professora Sandra Maria Sawaya da Universidade de São Paulo, Brasil, entra de cheio na análise dos resultados de um desses estudos que mencionávamos anteriormente, e que questionam não somente as capacidades dos alunos, como também a capacidade dos diferentes sistemas educativos para formá-los em aspectos tão transcendentais para sua integridade pessoal.

Em um artigo de autoria coletiva, Rosa Valls, Marta Soler e Ramón Flecha centram seu trabalho no estudo da leitura dialógica, que funde suas raízes em uma concepção da aprendizagem baseada nas teorias de Freire, Habermas, Searle, e na prática e nas pesquisas atuais, o que lhes permite a recuperação daqueles antecedentes para vinculá-los à atual sociedade da informação.

14

Fabio Jurado também percorre os caminhos do dialogismo intertextual, mas, neste caso, com o objetivo de abordar a formação de leitores críticos. Para isso, leva-nos a considerar a potencialidade do trabalho em sala de aula quando se flexibilizam as práticas pedagógicas e se reconhece a autonomia do docente para suscitar estratégias que levem a descobrir os diversos textos que se encontram dentro de um mesmo texto.

O seguinte artigo nos recorda a complexidade de todos os acontecimentos nos quais se implica o ser humano, neste caso o processo de lecto-escrita. Judith Kalman mostra, em primeiro lugar, o oportuno de considerar este processo dentro do mais amplo conceito de «cultura escrita» e a conveniência de levar em consideração a multiplicidade de ferramentas conceituais das quais se estuda esse constructo.

Encerra-se a seção monográfica com um texto que torna a suscitar a questão dos processos cognitivos que intervêm na leitura e na sua compreensão. A partir disto, Susana Gonçalves desenvolve algumas possíveis estratégias de aplicação para o ensino da leitura com alunos de ensino fundamental.

Nesta oportunidade, a seção «Outros temas» recolhe três trabalhos de indubitável interesse acadêmico e profissional. No primeiro deles, Marcos Santos propõe uma revisão dos fundamentos teóricos da pedagogia de Paulo Freire, centrando-se em alguns dos pensadores cuja influência se reconhece na obra do mestre brasileiro.

A Educação do corpo retorna a esta seção com um trabalho de Manuel Gómez, Alfonso Valero, Ismael Peñalver e Mercedes Velasco. Nele se relata a experiência com o trabalho da motricidade com crianças autistas, fundamentando-o na aplicação diária de um sistema de comunicação e na sua adaptação, por meio do uso de uma nova simbologia, a aula de Educação Física.

No último artigo do número, Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Ana Maria Porto e Juan Carlos Brenlla apresentam a análise dos resultados de uma pesquisa sobre a aprendizagem e o rendimento acadêmico de alunos de ensino médio, pertencentes a cinco contextos geográficos e culturais diferentes.

Na tentativa de consolidar a função de difusão que propomos para a Revista, a seção de «Novidades editoriais» apresenta cinco resenhas de obras que consideramos de interesse. Dá-se a conhecer, também, livros e revistas recebidos em nossa redação desde o número anterior e algumas referências sobre publicações da OEI.

Esperamos que desfrutem ao ler os conteúdos deste número, tanto como nós, que tivemos a sorte e a responsabilidade de compô-lo.

Até a próxima.

Roberto Martínez Santiago

MONOGRÁFICO

PERSPECTIVAS EN TORNO A LA LECTURA

PERSPECTIVAS ACERCA DA LEITURA

LA LECTURA COMO POLÍTICA EDUCATIVA

Gustavo Bombini *

SÍNTESIS: En este artículo se plantean cuestiones relacionadas con la lectura como política pública, desarrollada desde el ámbito estatal, tales como las representaciones sociales sobre la lectura, su promoción y sus relaciones con las funciones históricas de la escuela como garante del acceso a la cultura escrita. Asimismo, se propone una nueva construcción epistemológica y metodológica que permita abordar las prácticas de lectura como práctica sociocultural apoyada en los aportes de la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía, para nuevos abordajes y problematizaciones que someten a revisión categorías tradicionales, con el objetivo de construir lo que podría denominarse una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Palabras clave: políticas públicas de promoción de la lectura; región latinoamericana; dimensiones: teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas.

19

SÍNTESE: Neste artigo suscitam-se questões relacionadas com a leitura como política pública, desenvolvida do âmbito estatal, tais como as representações sociais sobre a leitura, sua promoção e suas relações com as funções históricas da escola como garantia do acesso à cultura escrita. Ao mesmo tempo, propõe-se uma nova construção epistemológica e metodológica que permita abordar as práticas de leitura como práticas socioculturais apoiadas nas contribuições da sociologia da cultura, da antropologia cultural e da etnografia, para novas abordagens e problematizações que submetem categorias tradicionais à revisão, com o objetivo de construir o que poderia se denominar uma teoria empírica da leitura em contextos pedagógicos.

Palavras chave: políticas públicas de promoção da leitura; região latino-americana; dimensões: teóricas, culturais, pedagógicas e metodológicas.

ABSTRACT: This article raises questions concerning issues related to reading as a public policy developed from the area of the commonwealth. These questions include social representations of reading, its promotion and its connection with the school historic role as an institution that

* Profesor titular e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en Literatura Infantil en las Universidades de Buenos Aires y Nacionales de La Plata y San Martín, Argentina.

guarantees access to written culture. In the same way, a new epistemological and methodological construction is proposed. This construction will allow a new approach to reading practices as socio-cultural practices, supported by the contributions of sociology of culture, cultural anthropology and ethnography. All this with the goal of conceiving new approaches and problematizations that revise and reconsider traditional categories with the aim of building what could be called an empiric theory of reading in pedagogical contexts.

Key words: Public policies for reading promotion. Latin-American region; cultural dimension; theoretical dimension; pedagogical dimension; methodological dimension.

1. LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA COMO POLÍTICA PÚBLICA

En el presente artículo abordaremos algunas cuestiones referidas a la implementación de políticas públicas de promoción de la lectura, desarrolladas desde el ámbito estatal, y con cierto inevitable acento puesto en las particularidades que este tipo de prácticas asume en los países latinoamericanos. Referirnos a la construcción de políticas públicas de lectura supone dar cuenta no solo de aspectos específicamente técnico-políticos vinculados con la gestión, la planificación y la evaluación de este tipo de acciones, sino también poner de relieve algunas dimensiones teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas que operarán, sin duda, como presupuestos de trabajo de los aspectos antes mencionados. En este sentido, podríamos sostener que sobre la vieja agenda de la escuela pública del siglo XIX que prioriza el ingreso de los ciudadanos a la cultura escrita, se vuelve necesario discutir aspectos más generales que nos permitan realizar una reconsideración sobre el sentido de la implementación de políticas de promoción de la lectura, sobre la definición de su especificidad y sus posibles horizontes de impacto.

Un punto de partida sería el de determinar qué experiencias, prácticas o proyectos quedan englobados dentro del campo cultural y educativo de la promoción de la lectura, pues es a partir de esa diversidad que podríamos dar cuenta de algunos de los desafíos que nos plantea la definición de este campo. «Lectura» y «promoción» son términos que parecen recubrir prácticas variadas: desde la visita de un promotor editorial a una biblioteca escolar hasta un programa de desarrollo curricular de alto alcance de un organismo educativo gubernamental. Promover la lectura implica tanto hacer una recomendación de libros a un grupo de taller literario como desplegar un proyecto editorial de gran cobertura tendiente a dotar de nuevos materiales a las bibliotecas

escolares y de aula, escribir el guión de un corto publicitario para la televisión u organizar una maratón para premiar al niño que lee más libros de una escuela.

Con un margen por momentos lábil y borroso, o firme y claramente delimitado en otros, a veces atravesado por tensiones y contradicciones, «promoción de la lectura» define a una gran diversidad de prácticas y esto plantea interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos.

Trabajar en este campo desde distintos espacios institucionales, estatales y de la sociedad civil, privados y públicos, escolares y de otras modalidades de la educación, supone advertir estas tensiones, hacerse cargo de estas diferencias y trabajar en la construcción de una agenda cada vez más minuciosa y discriminada que, sin excluir ninguna dimensión, nos permita ser concientes de qué hablamos cuando hablamos de promoción de la lectura.

Los primeros pasos de esta construcción, necesariamente teóricos y que involucran a la propia definición de lectura –implícita o explícita–, subyacen a las prácticas, a los supuestos, a las representaciones sociales sobre la lectura, a los modos de apropiación de la cultura escrita propios de los distintos grupos sociales, a las tradiciones y *habitus* que conforman el punto de partida de toda práctica social [Bourdieu, 1991; 1992 (en especial la tercera parte «Comprender el comprender»)]. En cada caso, sean quienes fueren los que leen (niños, adultos, hombres, mujeres, los que no tiene empleo, los inmigrantes, los jubilados, etc.), cualesquiera que sean los propósitos con que lo hagan (para aprender, para informarse, para entretenerse, para encontrarle otro sentido a la vida, etc.), en el ámbito en que desarrollen esas prácticas (la biblioteca, la escuela, el centro cultural, la cárcel, la intimidad del hogar, etc.), en los tiempos en que sea posible (un tiempo programado en el currículum, un tiempo de espera, un tiempo asistemático e inconstante, un tiempo privado, etc.), cada una de estas variables entrecruzadas en sus posibles combinaciones dará cuenta de infinitas escenas de lectura que reconocerán en sus particulares rasgos y características un especialísimo interés.

Planteadas la lectura como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser considerada desde las más diversas perspectivas, cabe preguntarse qué tipo de decisiones serán posibles de ser tomadas para la construcción de una política de

estado en torno a la lectura. A la hora de planificar una política pública de lectura nos preguntamos qué lecturas, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué concepciones formarán parte de un posible programa de acción a desarrollar.

2. EL ESTADO DE LAS COSAS: DISCURSOS Y REPRESENTACIONES ACERCA DE LA LECTURA

Un primer paso para imaginar esas decisiones será analizar en qué contexto político, socio-económico, cultural, educativo se llevarán adelante las líneas de acción. ¿Cuál es el estado de las cosas en el momento en el que diversas gestiones estatales en nuestra región¹ deciden priorizar –a través de sus ministerios y/o secretarías de educación y/o de cultura– planes, programas y proyectos de promoción de la lectura?

Un punto de partida para dar cuenta de este estado de las cosas es revisar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura, qué representaciones sociales, qué ideas arraigadas están en la base de los discursos sociales que se refieren a la lectura, entre ellos los pedagógicos y escolares pero también otros. Qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy sobre la lectura, enunciados, figuras y metáforas a partir de los cuales fraccionamos prácticas, promovemos, enseñamos, formamos, aprendemos, producimos un trabajo cultural, desarrollamos investigaciones, leemos y escribimos.

Esta revisión, como veremos más adelante, es un punto de partida importante, pues hace a una toma de posición cultural y pedagógica determinante a la hora de facilitar o de obstaculizar prácticas de lectura y escritura en los más diversos contextos escolares y culturales.

Por una parte, dentro del conjunto de sentidos usuales presentes en el discurso público se hallan aquellos referidos a la incidencia de la lectura en la formación del sujeto, en los que se postula a la lectura

¹ Desde hace algunos años los estados de Iberoamérica vienen desarrollando distintas políticas desde las áreas de cultura y/o de educación en relación con la lectura, y avanzan en la consolidación de redes de intercambio y proyectos conjuntos entre países, tal es el caso del «Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA–» y de los proyectos «Mercosur lee» y «Biblioteca Escolar Mercosur». Ver al respecto la publicación *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*, editada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), ILÍMITA-OEI.

como un componente importante de esa formación en términos de «enseñanzas que la lectura deja», de «mensajes que nos transmiten los autores», de «moraletas a extraer»; una dimensión ética que se juega en la lectura que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de «valores». Otro de los sentidos usuales se refiere al beneficio informativo que supone la lectura y a cierto valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización. Desde estas concepciones se considera a la lectura como una práctica transversal dentro del currículum escolar. En un sentido más general podríamos afirmar que este sujeto informado, o con destrezas para acceder a la información, es también el sujeto que gracias a su ingreso en la cultura escrita tiene garantizado el libre ejercicio de la ciudadanía.

Otros discursos más recientes afirman que la lectura contribuye a la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores y por fin, acaso el más divulgado en el campo de la promoción, vincula a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento que, en su versión más compleja, supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje.

Cualquiera de estos sentidos es retomado por metáforas en uso, pues a la hora de hablar de iniciación y formación, la literatura es «un viaje», «un camino»; a la hora de disfrutar se habla del «placer de leer», a la hora de vincularse con la literatura de manera específica se dice que la lectura nos permite imaginarnos «otros mundos posibles». Estas y otras frases y metáforas recorren eslóganes y enunciados programáticos, estereotipos en boga en situaciones diversas y de variada índole. La pregunta que cabe es por el valor cultural y pedagógico de estos modos de decir la lectura, por el impacto que tienen en la construcción de una imagen social de la lectura y en el diseño de nuevas pedagogías, nuevos modos de aprendizaje y enseñanza y de nuevas estrategias de promoción.

En relación con estos discursos que parten de un a priori que valoriza fuertemente la lectura, se podría afirmar que quien adhiere a estos posibles valores es porque ya ha dado algún paso previo, ha realizado algún recorrido en el proceso que permite la puesta en valor positiva de esta práctica cultural. Participar de la idea de que la lectura es un viaje porque nos permite el acceso a otros mundos, o que leer proporciona una cierta forma del placer, puede dar lugar a enunciados sin sentido para quienes no participan de cierta esfera de uso del lenguaje o de cierta puesta en valor en el mercado lingüístico y de los

bienes simbólicos. Ser parte de una iniciación simbólica, partícipe de un ritual cultural parece constituir un requisito necesario para que estos enunciados metafóricos no se conviertan en mueca insignificante y mera frase hecha de un sentido que queda disuelto en el acto mismo de su comunicación.

Otra línea más estrictamente escolar a la hora de indagar los discursos sociales sobre la lectura es analizada de manera esclarecedora por Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (2002), quienes caracterizan los últimos veinte años en Francia como atravesados por una producción de discursos sociales acerca de la lectura, que con la adopción del concepto de «iletrismo» ponen en tela de juicio los resultados de la tarea del sistema de enseñanza, los métodos utilizados y, por fin, las actitudes de los propios sujetos.

Discursos de tono apocalíptico que se lamentan por la decadencia actual y enaltecen una edad pasada considerada como la edad de oro de la lectura, también tienen sus modos de manifestarse en nuestros países. En investigaciones recientes referidas a los discursos acerca de la lectura en la Argentina producidos desde la escuela o más allá de ella en la última década (Bombini, 2002 y Cuesta, 2003), se observaba en estos la fuerte presencia de referencias que hacen hincapié en el déficit, que describen las carencias de los sujetos y la ineficacia del sistema educativo, las falencias de los docentes y la pauperización de la cultura letrada. Discursos que están presentes en las intervenciones de escritores, de otros intelectuales, en las opiniones de periodistas culturales, de funcionarios políticos y de académicos y en el propio discurso escolar.

24

La tendencia a enarbolar estos discursos decadentistas suele apoyarse en datos empíricos aparentemente incontrastables que acuden a argumentos cuantitativos, pues están sostenidos sobre esas matrices. Los «cuantitofílicos», al decir de Ignacio Gómez Soto en su trabajo *Mito y realidad de la lectura* (1999), dan a estas cifras el valor de una evidencia indiscutible y su puesta en valor coincide con cierta tendencia del sentido común que es presa del dato numérico a la hora de comprender la gravedad de los hechos. Desde el campo pedagógico los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa, donde se ponen en juego estándares para la comprensión de los textos de niños y jóvenes de los distintos niveles del sistema, inciden en la construcción de esta representación deficitaria de la práctica de la lectura. Estos diagnósticos, de utilidad para las gestiones de los sistemas educativos estatales, ofrecen en general y especialmente en nuestra región, resultados poco

alentadores y producida su difusión a través de los medios masivos de comunicación suelen generar de manera periódica un clima de malestar generalizado en la sociedad. Rápidamente relacionados con los resultados desalentadores de las encuestas referidas al consumo de libros de texto y otros indicadores, el conjunto da la idea de una situación de gravedad apocalíptica, sobre la que se transmiten inmediatamente las más temerarias y diversas explicaciones. Darwinismo social, decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes posmodernos, efectos de la globalización, maestros poco idóneos para su tarea, ignorancia, brutalidad, se pueden oír al respecto las imprecaciones más duras de parte de periodistas, políticos, intelectuales, pedagogos, autoridades universitarias, editores, padres de familia, entre otros. El círculo parece cerrarse en una lógica sin salida marcada por la culpabilización de sujetos e instituciones y por la insistencia que convierte al tema en recurrente noticia de tapa.

Se trata de una discusión que puede darse en dos planos, a los que mencionaremos sin profundizar, pero creemos que deben ser parte de una agenda de investigadores, pedagogos y gestores en este campo. Por un lado, una necesaria discusión acerca del alcance de los parámetros a partir de los cuales se determinan los estándares de comprensión y en qué sentido se tienen en cuenta variaciones sociolingüísticas y socioculturales que se ponen en juego en los modos de comprensión de sujetos que pertenecen a distintas comunidades. Estos modos de comprensión entendidos como parte de una experiencia cultural particular, rompen la ilusión de homogeneidad y cuestionan la posibilidad de pensar en estándares de comprensión. Más allá de las necesidades específicas de las gestiones de los sistemas escolares que apuntan a la construcción de un parámetro de homogeneidad, una mirada desde la promoción –y en este sentido podríamos decir que promover la lectura es también promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo–, deberá estar siempre alerta a la tensión que supone toda operación de homogeneización. Se trata de sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural compleja de la que la escuela no puede ser ajena.

Otra cuestión a considerar en relación con la construcción de representaciones acerca de la lectura es la conveniencia y oportunidad de la difusión de resultados de los operativos de evaluación realizados a

nivel de los ministerios nacionales o provinciales o departamentales, así como los de alcance internacional como es el caso del proyecto PISA (2000). ¿Cuál es el criterio por el que se decide la difusión de estos resultados? ¿A quién beneficia esta operación? ¿Qué efecto provoca en las representaciones sobre la lectura y sobre los lectores en situación de aprendizaje? A estas preguntas podríamos agregar otras que habilitan una discusión que no abordaremos aquí: ¿qué evalúan estos operativos? ¿Qué concepciones del texto y la lectura tienen como fundamento? ¿Cuál es su relación con los lineamientos curriculares y con las prácticas efectivas que ocurren en las aulas? ¿De qué modo incorporan la diversidad sociocultural como parte de la experiencia de los sujetos y de las comunidades en relación con sus prácticas de lectura y escritura? Sin duda, la construcción de políticas públicas de lectura debe revisar permanentemente la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se proponen, así como también tener en cuenta las consecuencias que la difusión de los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura tienen en la construcción de representaciones acerca de estas prácticas, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades de ponerse en relación con los textos. Estas construcciones, que suelen presentarse como negativas y alarmantes, generan en la cotidianeidad del aula un efecto pedagógico similar a esas representaciones sobre la inteligencia de sus alumnos que sostienen los maestros y que según las investigaciones realizadas por los sociólogos de la educación: «Pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos de los cuales el maestro, sin ser consciente, puede esperar poco» (Kaplan, 1997).

Hacerse estas preguntas y otras sobre las prácticas de promoción de la lectura y avanzar en investigaciones en este sentido, contribuiría a romper el círculo cerrado del discurso del fracaso, a cuestionar la profecía autocumplida de una sociedad a la que se señala en sus imposibilidades y déficits lingüísticos y culturales. Se trata de quebrar una lógica doblemente improductiva que va de la metáfora atractiva y bien sonante pero excluyente al dato cuantitativo que alarma y paraliza. ¿Cómo salir de la lógica circular? ¿Se deben cambiar los instrumentos de evaluación o las metáforas?

3. CAMINOS POSIBLES

Uno de los caminos posibles, que nos permite recuperar una imagen rica en relación con los sujetos y con las prácticas culturales y pedagógicas en las que participan, consiste en asumir una mirada

sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.

Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Los lectores y las comunidades de lectores desarrollan diversas «artes de leer» (parafraseando la expresión «artes de hacer» del teórico francés Michel de Certeau) y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura.

La investigadora británica Margaret Meek llamaba la atención de los teóricos para que tuvieran en cuenta, a la hora de leer textos dirigidos a los niños, los modos en los que los niños leen, no los mejores –subraya– sino todos, incluso los de los lectores potenciales. Se trata de reconocer, sostiene la autora, «[...] una poética de la literatura para niños y de lectura de los niños» (Meek, 1982). Generalizando, podríamos afirmar que la lectura como práctica sociocultural supone la existencia de diversas poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en los procesos de enseñanza y promoción de prácticas de lectura.

Un registro de escenas, recorridos, tipos de experiencias de lectura supone la existencia de diversos contextos que van desde la escuela tradicional en cualquiera de los niveles, muchas de ellas en ámbitos de escolarización de alta vulnerabilidad, las experiencias de lectura escolares y extraescolares en contextos de interculturalidad y bilingüismo, en espacios de educación penitenciaria, en bibliotecas populares, en espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

Desde el punto de vista pedagógico estas experiencias proponen desafíos metodológicos dentro de una perspectiva sociocultural de la lectura. Se trata de experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos

se vinculan con la cultura escrita. Este trabajo interpretativo opera en el sentido contrario a cualquier operación de homogeneización que impediría percibir esas particularidades y que estaría desatendiendo a esos modos propios de los sujetos y las comunidades, de vincularse con la cultura escrita.

Salvo que decidiéramos asumir deliberadamente una posición etnocentrista, donde nuestros modos de leer y escribir fueran pensados como modélicos, se hace necesario profundizar desde las teorías de la lectura y la escritura en el conocimiento de los modos por los que ciertos bienes culturales se incorporan a la cotidianeidad de la vida de la gente tanto en eventos de enseñanza formal y no formal como en situaciones ocasionales de la vida cotidiana.

En este sentido, interesa la noción de apropiación que la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2001) recupera de los estudios sobre historia de la lectura de Roger Chartier. «Apropiación» en Chartier se refiere a la pluralidad de usos, a la multiplicidad de interpretaciones, a la diversidad de comprensión de los textos y –citando al autor– refuerza Rockwell:

28

La apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido.

Apropiación también significa modos en que la sociedad propone procesos que «jerarquizan, consagran o desacreditan» los bienes culturales. A partir de este concepto, siguiendo a Rockwell, se descartan las concepciones unidimensionales de la lectura y se recuperan las múltiples dimensiones históricas, institucionales, culturales y subjetivas que se ponen en juego en la práctica de la lectura. Los significados de la lectura –superando la más reduccionista idea de comprensión– se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela. Los incluye, en tanto el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia social de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de sus *habitus* culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido

por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad la riqueza de las tácticas –siguiendo a Certeau (1996)– que los lectores como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados.

Esta mirada sobre la lectura comprendida como una diversidad supone la necesidad de indagar en los modos en que esa diversidad se manifiesta. Las investigaciones en historia de la lectura vienen realizando aportes interesantes en relación con los distintos modos en que las sociedades, las comunidades, las instituciones, los lectores individuales han ido construyendo sus relaciones con el mundo de la cultura escrita; este conocimiento constituye un marco de referencia enriquecedor para desnaturalizar ideas y representaciones cristalizadas respecto de lo que entendemos como el «buen» leer y escribir.

Sin embargo, es necesario avanzar en investigaciones referidas a las prácticas de lectura y escritura que las consideren en la variedad de los escenarios en los que se producen; en este sentido, nuevas referencias teóricas que vayan más allá de los campos de estudio de la lingüística y la teoría literaria ofrecerán categorías y metodologías para la construcción de una nueva epistemología de la lectura que la aborde desde una perspectiva sociocultural, lo cual implica tanto la consideración de aspectos históricos, socioinstitucionales y los referidos al análisis de las prácticas concretas vistas en su complejidad.

La sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía como método ofrecen algunos elementos interesantes para nuevos abordajes y problematizaciones que ya han mostrado resultados productivos, tanto en relación con prácticas en la educación escolarizada (Rockwell, 2005; Privat, 2002; Cuesta, 2002, 2003 y 2006) como en ámbitos extraescolares (Peroni, 2003; Flecha, 1997; Bahloul, 1998, Petit, 1999 y 2001). Categorías tradicionales de raigambre sociológica cuantitativa como «poco lectores» o «iletrismo», categorías de base cognitiva de amplia divulgación como «comprensión lectora» o «competencia lectora», o de base cultural como «canon literario» o «placer de la lectura», son sometidas a revisión por estos autores para generar un punto de partida crítico acerca de las prácticas de lectura y para la construcción de una mirada comprensiva desde lo cultural de dichas prácticas. Una nueva perspectiva sobre los lectores y sus modos de leer, una revisión de los presupuestos teóricos en relación con la lectura, el relato de experiencias interesantes –pero no necesariamente exitosas– desde las problematizaciones que presentan un abordaje metodológico

específico que permite recuperar la riqueza de la lectura como empírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus propias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma, son algunos de los aportes de esta productiva línea de trabajo que aún necesita mayor desarrollo.

Sin duda esta perspectiva habilitará una necesaria retórica narrativa para la investigación que, en el estilo de la escritura etnográfica, reconstruya las escenas de lectura a ser consideradas como punto de partida para la construcción de conocimiento sobre los modos de leer de distintos grupos de lectores.

Se trata de espacios y comunidades en las que se configuran distintas valoraciones de lo escrito, relaciones diferentes entre los sujetos, perspectivas diversas frente a las instituciones educativas y culturales, las familias, la comunidad en sentido amplio y las prácticas de lectura y escritura, en muchos casos diferentes a aquellas que nosotros, como sujetos alfabetizados que hemos transitado el ámbito de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias, tenemos como imagen deseada de la construcción de la relación con la cultura escrita.

30

Algunos ejemplos pueden dar cuenta de la diversidad de escenas de lectura y de los distintos modos en que la cultura escrita se convierte en objeto de apropiación. Numerosas experiencias realizadas en distintas regiones de la Argentina desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, nos alertan sobre nuevas maneras de circulación de la cultura letrada. En un barrio pobre de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, se organizaron talleres para la formación de narradores orales dirigidos a miembros de la comunidad de adultos mayores de un comedor infantil. La propuesta consistía en que estos adultos mayores se formaran en el conocimiento de cuentos de literatura infantil y que pudieran leer en voz alta de manera atractiva esos cuentos a los más de ciento cincuenta chicos diariamente asistentes a ese comedor para almorzar. Lo que no había sido previsto es que entre ellos hubiera adultos analfabetos que para suplir esa competencia se hacían leer en voz alta los cuentos por otros adultos para aprenderlos de memoria y así poder narrarlos a los chicos. De esta manera estos adultos analfabetos desarrollaron una competencia por cierto más compleja que la lectura en voz alta, que es poder re-narrar un cuento sin leerlo, elaborando sus propias versiones (Seoane, 2004).

Otro ámbito posible es el de la educación penitenciaria: cárceles de adultos e institutos de minoridad. Se trata de espacios donde la puesta en acción de proyectos de lectura reconoce una complejidad particular. En cierta experiencia realizada en Instituto Gregorio Araoz Alfaro de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, la profesora Liliana Peralta (Peralta, 2001) recurrió a una estrategia clásica de trabajo en taller de lectura. Partió de la idea comúnmente aceptada en el campo didáctico de que primero se lee y luego se escribe, la lectura es pretexto y condición para el desarrollo de la práctica de escritura. Luego de varias sesiones en las que una única actitud de parte de los alumnos era la de la resistencia, el desorden y la falta de tarea, sucede –de manera casual– que a la profesora se le cae una fotocopia de un poema de Mario Benedetti que tenía preparado para otro grupo de la misma institución que sí estaba trabajando con la propuesta inicial. Uno de los chicos del grupo, el «líder» recoge la fotocopia y comienza a leerla en voz alta. Mientras lee va tomando algunas decisiones que consisten en marcar el texto, en suprimirle palabras, en reemplazar unas palabras por otras que fueran más entendibles; la tarea es compartida por el resto de los compañeros y se produce un ejercicio activo con la lengua, un ejercicio de lectura y reescritura del texto que los saca de ese lugar de apatía y falta de interés que se venía presentando en las reuniones anteriores. La escritura es ahora verdadero palimpsesto al servicio de los procesos de significación. El mismo grupo posteriormente avanzó en la tarea de producir una revista y muchos de los textos –tal como fueron leídos por los propios adolescentes reclusos en una jornada de trabajo desarrollada durante una visita que hicieron a los alumnos de la carrera de Letras de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad Nacional de La Plata– trabajaban esta estrategia de apropiación, de «hurto» de palabras para la confección de nuevos textos; de este modo, fragmentos de textos sin entrecomillar de Benedetti, Neruda y otros autores se integraban en un mosaico textual de gran creatividad y complejidad en su composición.

Otro ejemplo posible es el de una experiencia recientemente realizada como trabajo final de aprobación del postítulo en Literatura Infantil y Juvenil, en la estación de ferrocarril Flores de la Ciudad de Buenos Aires. Se trató de la instalación de una *cartoteka*, como se le llamó a una caja con libros que un equipo de profesoras de distintos niveles acercó cada lunes por la tarde durante el año 2003 al grupo de niños y adultos que acomodaban cartones recogidos por las calles de la ciudad, antes de tomar el llamado «tren blanco», un tren especialmente

acondicionado para que los «cartoneros» pudieran hacer su viaje con el material de desecho recogido que luego será vendido en el conurbano bonaerense. Los padres eligen, desechan y acomodan cartones para mejor transportarlos mientras que los niños colaboran en la tarea. La *cartoteka* irrumpe y altera las rutinas. Padres y madres incitan a sus hijos a abandonar las tareas y a ponerse en contacto con estos otros cartones y papeles que son los libros, de todo tipo y géneros, infantiles, libros álbumes. Los niños se entusiasman con las tareas y poco a poco los adultos se acercan a las profesoras y recuerdan otros momentos de la vida, cuando tenían empleo y también leían y tenían libros y tiempo para la lectura, lecturas informativas, de historia, literatura, García Lorca entre otros. La lectura irrumpe en la escena de la tarea del desempleado que ahora vive de juntar cartones y demuestra su poder convocante, su puesta en valor.

32

La lectura está presente como práctica efectiva en la vida de sujetos y comunidades y las categorías posibles para el análisis y evaluación de estas experiencias ya no serán las de la investigación cuantitativa (¿cuánto leen estos lectores?), ni los de la evaluación estandarizada (¿comprenden lo que leen según una grilla prefijada?). Se trata de recurrir a parámetros de la investigación cualitativa, que rescaten de esas escenas aquellos elementos que las definen en su propia lógica propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. Los datos recogidos ya no asumen la forma de la estadística sino la de la narrativa, nos hablan acerca de otros modos en que la lectura puede ser valorada en nuestras sociedades, ya sea en el ámbito escolar o fuera de él.

Frente a experiencias disímiles, en el ámbito escolar y extraescolar, y tanto en la planificación como en el análisis de estas prácticas, vale preguntarse: ¿a qué teorías recurrir?, ¿cómo seleccionarlas?, ¿cómo recortarlas?, ¿para qué usarlas?

Los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado propio de la tradición escolar en tanto escena de lectura fundante de la escuela moderna –al que en otro lugar hemos llamado «aparato interpretativo escolar» (Bombini, 2004)–, opera como un telón de fondo que es necesario poner en discusión a la hora de enfrentarnos con situaciones empíricas complejas en contextos de pobreza y exclusión. Seguir insistiendo sobre esa escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica, defenderla como única posibilidad para lo observable hubiera sido reproducir la operación

violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos, contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada. Precisamente porque los diagnósticos nos dicen que la escuela construye cada vez más fracaso en términos de cifras de deserción y de desescolarización es que nos proponemos pensar las relaciones de enseñanza y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Lo interesante de estas experiencias e investigaciones en términos teóricos y metodológicos es que aportan elementos para la construcción de una teoría empírica de la lectura, puesta en juego en situaciones pedagógicas en las que es posible percibir la productividad de las lecturas que los lectores realizan cuando se distancian de aquellas más subsumidas en los paradigmas escolares de lectura y en las que se juegan, además, características idiosincráticas de los sujetos que inciden en la construcción de sus modos particulares de leer.

Pero, ¿cómo traducir en términos de acción pedagógica, de gestión educativa, de formación docente esta posición que llamaría «comprensiva» respecto de las posibilidades de trabajar en prácticas de lectura y escritura con vastos sectores del sistema de la enseñanza pública y de la sociedad en general? ¿Qué estrategias de formación y capacitación, qué modos de intervenir en las prácticas culturales que efectivamente se producen en la escuela y en la comunidad en general, contribuirían a construir una representación positiva en relación con las posibilidades de los sujetos que participan en las distintas escenas de lectura? ¿Cómo traducir esta direccionalidad en acciones específicas que sean directrices de una política educativa de alcance nacional?

Prácticas de gestión, experiencias pedagógicas, miradas críticas parecen conjugarse en la tarea de promover la lectura desde una agencia gubernamental. Como si camináramos sobre el peligroso filo que separa la burocracia de la literatura, los deseos de transformación de la inercia que resiste la innovación de la rutina, las posibilidades de una sociedad con una tradición de lectores, de las limitaciones de los tiempos que corren, la tarea de gestión supone un desafío permanente, un estar alerta inevitable. Se trata, en definitiva, de modos de recuperar las tensiones como parte de un pensamiento sobre las prácticas culturales y pedagógicas en su intrínseca complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAHLOUL, Joëlle (1998): *Lecturas precarias. Estudio sociológico de los «poco lectores»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOMBINI, Gustavo (2002): «Sabemos poco acerca de la lectura», en *Lenguas Vivas*, Publicación del Instituto de Enseñanza Superior «Juan Ramón Fernández», año 2, n.º 2, octubre-noviembre, Buenos Aires.
- (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1992): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CERTEAU, Michel de (1996): *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- CHARTIER, Anne Marie y HÉBRARD, Jean (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- CUESTA, Carolina (2002): «Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.
- (2003): *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. Gustavo Bombini. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Letras.
- (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GÓMEZ SOTO, Ignacio (1999): *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion.
- KAPLAN, Carina (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MEEK, Margaret (1982): «What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature?», en *Theory into Practice*, vol. 21, n.º 4, Children's Literature (Autumm, 1982).
- MEEK, Margaret (2001): «Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?», en *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro. (Parapara Clave.)
- PERALTA, Liliana (2001): «Escuela y escritura: una dupla problemática», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.

- PERONI, Michel (2003): *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRIVAT, Jean-Marie (2002): «Sociológicas de la didáctica de la lectura» en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 1, n.º 1. Buenos Aires: El Hacedor.
- ROCKWELL, Elsie (2005): «La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 3, n.º 3. Buenos Aires: El Hacedor, Jorge Baudino.
- SEOANE, Silvia (2004): «Narración oral y cultura escrita», en *Cuadernillo Plan Nacional de Lectura de las Jornadas Regionales del NEA*, organizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Formosa, Argentina. En línea. Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/portal/descargas/planlectura/Pub_Formosa.pdf>.
- VV. AA. (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000 (Program for International Student Assessment)*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- VV. AA. (2005): *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y Caribe (CERLALC), Plan Iberoamericano de Lectura—ILÍMITA—, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

USAR LA LENGUA EN LA ESCUELA¹

Liliana Tolchinsky *

SÍNTESIS: La meta del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en un sentido amplio es la participación activa de los nuevos miembros en las prácticas letradas de su comunidad. Dado que lo que se busca es pericia en determinadas prácticas, el mejor camino para alcanzarla es por medio de la inmersión en versiones auténticas de esas prácticas, en las cuales el uso de la lengua y de los textos responde a propósitos que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura. Una vez discutidas las evidencias empíricas que apoyan esta propuesta, se presentará un enfoque transversal de la lectura y la escritura. Según este enfoque, la formación de miembros activos de la cultura escrita ha de realizarse no solamente desde la clase de lengua sino desde otras disciplinas curriculares no lingüísticas. A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades que ya existen. En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades.

La propuesta de transversalidad ha encontrado escollos importantes para atender los requerimientos de diversidad y autenticidad de los textos, la interacción entre lengua oral y escrita y el intercambio entre pares, entre ellos, el uso exclusivo de libros de texto, la dificultad de encarar en las aulas un trabajo diversificado y la fragmentación de responsabilidades. Estos escollos reflejan los cambios cruciales que esta propuesta implica y algunos aspectos de nuestra cultura escolar que convendría superar si se quiere formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita.

Palabras clave: aprendizaje de la lectura; uso de la lengua; áreas no lingüísticas, cultura escolar; lectores comprensivos y críticos.

37

¹ Algunos aspectos de este artículo fueron presentados en el trabajo «Using Language at School» en el simposio *Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*, organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, en la ciudad de Jerusalén, el 15 de octubre de 2007.

* Profesora titular de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, España.

SÍNTESE: *A meta do processo de aprendizagem da leitura e da escrita num sentido amplo consiste na participação ativa dos novos membros nas práticas letradas de sua comunidade. Dado que o que se busca é perícia em determinadas práticas, o melhor caminho para alcançá-la é por meio da imersão em versões autênticas dessas práticas, nas quais o uso da língua e dos textos responde a propósitos que vão mais além do ensino da leitura e da escrita. Uma vez discutidas as evidências empíricas que apóiam esta proposta, apresentarei um enfoque transversal da leitura e da escrita. Segundo este enfoque, a formação de membros ativos da cultura escrita há de se realizar não somente na classe de língua, mas também em outras disciplinas curriculares não lingüísticas. Diferentemente do que sucede na área de língua, na qual há que se tratar de criar a necessidade para que tenha sentido introduzir diversos tipos de texto, nas outras áreas curriculares trata-se de criar os textos para responder a necessidades que já existem. Nas áreas não lingüísticas é onde há mais possibilidades de utilizar, com sentido, textos autênticos com diversas finalidades.*

A proposta de transversalidade encontrou escolhos importantes para atender aos requerimentos de diversidade e de autenticidade dos textos, à interação entre língua oral e escrita e ao intercâmbio entre pares, entre eles, o uso exclusivo de livros de texto, a dificuldade de encarar nas aulas um trabalho diversificado e a fragmentação de responsabilidades. Estes obstáculos refletem as mudanças cruciais que esta proposta implica e alguns aspectos de nossa cultura escolar que conviria superar se se quiser formar leitores compreensivos e críticos, cidadãos hábeis no manejo da informação escrita.

Palavras chave: *aprendizagem da leitura; uso da língua; áreas não lingüísticas, cultura escolar; leitores compreensivos e críticos.*

ABSTRACT: *The goal of the reading-writing learning process is, in a broad sense, to have new members of the community actively participating in those practices that need literate subjects. Since the objective is skillfulness in certain practices, the best way to achieve it is through submersion in authentic versions of those practices. Practices in which the use of language and the use of texts answer to intentions that go further than the mere teaching of reading and writing. Once the empiric evidence that supports this thesis is discussed, I'll present an inter-disciplinary approach to reading and writing. According to this approach, the training of active members of written culture must be undertaken not only in language class, but in other non-linguistic curricular classes. Unlike what usually happens in language class, in which we have to create a necessity in order to insert a text in a meaningful way, in other classes we have to create texts that fulfill needs that already exist. In non-linguistic curricular areas is where there are more chances of using authentic texts in a meaningful way and with different purposes. The inter-disciplinary approach has found major issues in order to fulfill the requirements of text authenticity and diversity, of interaction between written and spoken language, and peers exchange of ideas. Among these*

issues were: exclusive use of text books, difficulties with starting diversified tasks inside the classroom and responsibility fragmentation. These issues show the crucial changes entailed by this approach and some regards that our school culture should overcome if we are to train critical and intelligent readers, citizens skilled at dealing with written information.

Key words: reading learning process; use of language; non-linguistic curricular areas; school culture; critical and intelligent readers.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años ha nacido una auténtica ciencia de la lectura. El progreso de las neurociencias y de la psicología cognitiva ha posibilitado el acceso a los mecanismos neuronales y al funcionamiento íntimo de las operaciones mentales que intervienen en la lectura. La imaginería por resonancia magnética ha posibilitado visualizar las regiones cerebrales que se activan mientras decodificamos y entendemos las palabras (Dehaene, 2007). Sin duda, nuestro cerebro es eficaz para recibir información lingüística por la vía visual, sin embargo, está claro que el acceso a la lectura no depende solamente de las posibilidades de nuestro cerebro. Lo prueban el casi billón de personas en el mundo que aún no saben ni leer ni escribir. A pesar de los avances en la comprensión de las operaciones mentales involucradas en la lectura, no se consigue paliar el analfabetismo endémico de la pobreza.

Es más, aun en aquellos casos en los cuales el acceso a la lectura en un sentido estrictamente cognitivo está garantizado, tampoco se ha conseguido garantizar el éxito total. Se calcula que «un 25% de la población tiene problemas para leer textos que requieren inferencias» (Triebel, 2005), y según varias evaluaciones internacionales (PISA, 2003, 2007; PIRLS, 2000) un alto porcentaje de alumnos en Estados Unidos y en diversos países de Europa, como España o Italia, demuestran enormes dificultades en el manejo de la información escrita. Sucede que la posibilidad de leer comprendiendo y realizando inferencias o la de usar información escrita, abarca mucho más que la habilidad de procesar lengua visualmente. Los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los componentes estrictamente cognitivos, componentes psicológicos y ecológicos que abarcan aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Joshi y Aaron, 2000). Los procesos cognitivos definen la lectura en sentido

estrecho (Moraïs, 1994; Olson 2007) pero son los componentes sociales y culturales los que aportan su sentido amplio. En palabras de Manguel:

[...] al seguir un texto, el lector pronuncia su significado a través de un entramado de significados aprendidos, convenciones sociales, lecturas anteriores, experiencia personal y gusto personal (Manguel, 1996, p. 37, versión en inglés).

En el presente trabajo nos detendremos en la noción de aprendizaje de la lectura y escritura en sentido amplio, para proponer la meta pedagógica del proceso de alfabetización: la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada. A partir de una breve exposición de algunas distinciones sobre diferentes tipos de conocimientos y maneras de aprendizaje, que servirán para comprender mejor la meta propuesta y el camino trazado para alcanzarla, y la discusión de ciertas evidencias empíricas a favor del aprendizaje por participación directa en las prácticas de una cultura letrada, se presentará una propuesta de transversalidad de la lectura y la escritura en la que la formación de participantes activos en la cultura escrita se realice también desde las áreas curriculares no lingüísticas y no solamente en la clase de lengua. Por último, me ocuparé de algunos de los escollos con los que topa una propuesta de transversalidad como esta.

2. EMPECEMOS POR EL FINAL

Así como reconocemos en el analfabetismo una carencia mucho más amplia que la de saber leer y escribir, atribuimos al supuesto resultado de la alfabetización algo mucho más comprensivo que saber leer y escribir. En castellano no contamos con un término que exprese el dominio de la lengua escrita en el sentido amplio que intentamos abarcar. Propongo que ese resultado para el cual no tenemos un término preciso sea lograr una participación activa de los nuevos miembros de la comunidad en las prácticas propias de una cultura escrita: leer periódicos, seguir las instrucciones de un prospecto de medicamentos, dar charlas científicas, escribir libros, rellenar formularios, interpretar diagramas financieros, responder a encuestas y entrevistas, consultar *blogs*, discutir en foros, y la lista podría cubrir varias páginas. Algunas de estas son prácticas de la vida cotidiana que se rigen por el criterio de utilidad, otras circulan en las distintas esferas de poder (político, burocrático, informativo, científico, etc.) y en otras predominan los usos estéticos (Tolchinsky, 1990). La meta de la enseñanza de la lectura y la

escritura es la formación de participantes activos en toda la gama de prácticas.

La lista de actividades recién propuesta, aunque incompleta, involucra un «rango enciclopédico» (Olson, 2007) de materiales y medios que exigen una sujeción a diferentes convenciones gráficas y lingüísticas. El léxico, la construcción sintáctica de las frases, la organización textual y la disposición gráfica de una noticia periodística difieren notablemente de los de un prospecto médico, una instancia o una resolución ministerial. En cada uno de estos materiales aparecen usos especializados de vocabulario así como usos diferenciados de cifras, gráficos e imágenes. Cada uno de estos diversos textos cuenta con dispositivos gráficos propios que los caracterizan y que sirven, al mismo tiempo, como señales de identidad y como pistas para su interpretación. Reconocemos por sus características físicas y gráficas diccionarios, índices, programas, anuncios o guías turísticas, aunque no sepamos procesar la lengua en la que están escritos. Además de piezas discursivas, los materiales que se utilizan en el desarrollo de las prácticas sociales son objetos gráficos.

Las prácticas sociales y los materiales asociados a ellas cambian constantemente y varían según diferentes contextos. Cinco años atrás no habiéramos incluido la creación de bitácoras (*blogs*) en la lista de actividades. Históricamente la invención de la escritura significó la aparición de unos tipos de texto impensables en culturas de oralidad primaria: listas, tablas o calendarios (Ong, 1982). Aún en nuestros días la introducción de la escritura en comunidades ágrafas provoca un aumento casi inmediato de los géneros discursivos existentes antes de su introducción (Biber, 1995), tal como sucedió con la introducción de Internet, que creó nuevos modos discursivos y multiplicó las maneras de leer y escribir.

En la lista de actividades aparecen muchas que se realizan por escrito, como por ejemplo, la redacción de artículos científicos o la lectura de periódicos, y otras que se realizan oralmente, como la participación en un debate político o en una conferencia académica. Sin embargo, detrás de un artículo científico o de un libro suele haber muchas horas de discusión oral y muchas horas de lectura y escritura suelen preceder a una presentación oral. En las actividades de una comunidad letrada, lo oral y lo escrito interjuegan y se influyen mutuamente. Lo oral y lo escrito no solo interactúan en los procesos de producción sino también en las características lingüísticas de los pro-

ductos. La expresión escrita de una persona alfabetizada difiere notablemente de la de una persona no alfabetizada, pero también es sustancialmente distinta su expresión oral. Sucede, no obstante, que las personas letradas pueden, intencionalmente, escribir como se habla y hablar como se escribe, pueden tener un control explícito sobre sus producciones orales y escritas del cual carecen las personas no alfabetizadas (Ravid y Tolchinsky, 2002).

He resaltado dos de las características de las prácticas letradas para poder reflexionar luego sobre su incidencia en las decisiones educativas.

3. EL CAMINO

¿Cuál será la manera más adecuada de lograr la incorporación de nuevos participantes en las prácticas letradas de nuestra comunidad? ¿Cuál será el mejor camino para formar participantes críticos e innovadores? Dos precisiones resultan necesarias para poder adentrarnos en el camino propuesto: hemos de precisar *qué* aprendemos y *cómo* puede realizarse este aprendizaje. Aprendemos y almacenamos conocimiento declarativo y procedimientos. El conocimiento declarativo es el conocimiento de hechos o sucesos que pueden ser directamente recordados. El conocimiento procedimental, que subyace a las habilidades o procedimientos, no suele ser fácilmente verbalizable, aunque el sujeto lo posea sin dudas. *Saber que* el agua hierve a 100 °C es un conocimiento declarativo; *saber cómo* hacer que el agua hierva, qué pasos hay que seguir para conseguir que hierva, es un procedimiento que podríamos llegar a verbalizar; sin embargo, *gatear* es algo que todos sabemos hacer pero que resulta muy difícil de verbalizar.

El aprendizaje del léxico de una lengua (de las múltiples unidades indivisibles de significante / significado que la conforman) es un aprendizaje de datos. Si hemos aprendido que, como propone Cortázar (1962) «esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo envuelta casi siempre en cuero y gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en un escalón» se llama *pie*, hemos aprendido un dato. Si luego queremos referirnos a los dos que cada uno tiene y decimos *pies*, estamos aplicando el procedimiento de formación de plurales en castellano (agregar una -s a la cadena acabada en vocal). Claro que a este procedimiento le precedió el aprendizaje de un dato (que el sonido /s/

corresponde al significado «plural»). Sabemos, además, que podemos combinar *pie* con artículos (*el pie*), adjetivos (*pie grande*) pero no solo con verbos **pie corre*. Una pieza léxica contiene tanto información declarativa como procedimental.

En el dominio específico que nos ocupa, los significados de los pares signo / sonido (que la grafía *n* significa /n/; la *p* significa /p/, etc.) en nuestro sistema de escritura constituyen un conocimiento declarativo. También lo son las correspondencias entre letras cursivas y de imprenta o el hecho de que en el idioma español escrito se comienza una frase con mayúsculas. En el aprendizaje de la lectura y la escritura el niño tendrá que aprender estos y otros datos pero muchos más procedimientos. Tendrá que aprender, por ejemplo, cómo combinar los pares signo / sonido en palabras y estas en frases, a escanear un texto para que las letras puedan ser captadas por la parte más sensible de nuestra retina; cómo revisar un índice para encontrar el tema que le interesa leer en profundidad...

Esta diferenciación no es estática. Conocimientos declarativos pueden tornarse procedimentales y viceversa; conocimientos de un tipo en una fase de un proceso evolutivo o de aprendizaje pueden transformarse en conocimientos de otro tipo en otra fase.

43

En cuanto a la manera en que el aprendizaje puede realizarse, según una distinción que luego matizaremos, algunos conocimientos (tanto declarativos como de procedimientos) son adquiridos de manera implícita, sin intención ni conciencia de adquirirlos, simplemente por el hecho de que son procesados por nuestro sistema cognitivo (Karmiloff-Smith, 1992). Otros conocimientos, en cambio, son aprendidos explícitamente, es decir, con la intención de realizar un aprendizaje y poniendo en marcha de manera voluntaria los procesos pertinentes. Los aprendizajes implícitos se basan en la activación de procesos asociativos elementales que son sensibles a las propiedades estadísticas de los estímulos (Reber, 1989).

Los aprendizajes explícitos, en cambio, se basan en la intención que dicta la selección y la dirección del procesamiento de la información (Whittlesea y Wright, 1997). De manera implícita, sin que medie un control intencional o una enseñanza explícita, aprendemos las regularidades combinatorias de nuestra ortografía o los movimientos oculares necesarios para que las letras puedan ser captadas por la parte más

sensible de nuestra retina. También sucede que la intención puede estar dirigida hacia un aspecto del material que se procesa y obtenerse un aprendizaje de otro aspecto. Por ejemplo, cuando un niño intenta decodificar una palabra desconocida (darle un sonido a cada una de las letras que la componen), aprende implícitamente su estructura ortográfica y para ello puede bastar una exposición. Se produce un aprendizaje ortográfico aunque la intención estaba dirigida hacia la decodificación. Este medio «autodidacta» es más poderoso que la instrucción explícita de la estructura ortográfica de las palabras (Share, 2004).

Las distinciones que acabamos de reseñar nos posibilitarán entender la respuesta a la pregunta inicial de este apartado. Si la meta pedagógica es alcanzar un nivel de pericia en las prácticas letradas de nuestra comunidad, ¿cuál de los caminos posibles de aprendizaje se presenta como el más aconsejable para alcanzarla?

44

Trabajos recientes en ciencia cognitiva, cognición social y en distintas aproximaciones socioculturales a la lengua y al aprendizaje de la lectura y la escritura sostienen que si uno de nuestros objetivos pedagógicos es lograr un alto grado de pericia en una determinada práctica se hace necesaria la **inmersión** en una comunidad de aprendizaje en la cual se lleven a cabo versiones **auténticas** de esa práctica² [*The New London Group*, 1996, p. 84 (la negrita es mía)].

Por **inmersión** se entiende la participación directa de los nuevos usuarios en un grupo que esté realizando efectivamente las tareas involucradas en las prácticas. Son **auténticas** las prácticas con un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje y no para aprender a leer o a escribir (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007, p. 14). Concretamente, si se trata de conseguir lectores activos de periódicos o novelas, los aprendices han de involucrarse en la lectura de periódicos y de novelas, no en manuales que explican las características de una noticia periodística. En periódicos que han sido publicados para transmitir noticias o en novelas que han sido escritas para ser leídas y no para enseñar a leer.

² Recent work in cognitive science, social cognition, and sociocultural approaches to language and literacy argues that if one of our pedagogical goals is a degree of mastery in practice, then **immersion** in a community of learning engaged in **authentic versions of such practice** is necessary.

En la realización de estas prácticas circulan procedimientos y datos, por lo que los participantes directos obtienen, necesariamente, los dos tipos de conocimiento. Ahora bien, el supuesto evolutivo es que el aprendizaje no progresa de representaciones explícitas de conocimiento declarativo a representaciones implícitas de carácter procedimental sino que durante la participación en estas tareas los jóvenes participantes forman representaciones implícitas que se van acumulando y re-elaborando (re-representando) y a medida que se van reelaborando se van haciendo más explícitas y verbalizables (Karmiloff-Smith, 1992). Al mismo tiempo, algunos datos o procedimientos que se obtienen de manera explícita, por ejemplo, léxico o instrucciones para identificar la idea principal de un texto, se tornan con la práctica en maneras de hacer implícitas y automáticas.

4. LAS EVIDENCIAS

Vamos a discutir algunas evidencias empíricas en favor de que la inmersión en el uso de materiales auténticos favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura en sentido amplio.

Las primeras surgen de un estudio realizado por Pressley (2006). A partir de un seguimiento de contextos educativos en los cuales se obtuvieron buenos resultados (más del 95% del alumnado superó las pruebas estatales y continuó con estudios superiores a pesar de su bajo nivel educativo inicial) este autor identifica las características que considera responsables del éxito obtenido. Estas son:

- Un equilibrio claro entre trabajo en habilidades básicas y lectura con sentido. Los niños participan en experiencias literarias, y también leen y discuten una profusión de textos periodísticos, publicitarios e instruccionales.
- Los alumnos redactan a menudo según un proceso de producción que contempla planificación-borrador-revisión y un incremento en las demandas de coherencia y cohesión a medida que pasan los años. La mayor parte del tiempo los alumnos están ocupados en tareas académicas complejas más que en la resolución de ejercicios.
- Se enseñan estrategias de comprensión lectora desde el principio. No se sigue el típico razonamiento escolar de

resolver primero la mecánica de la lectura y luego la comprensión, sino que desde el principio se trabaja la interpretación con distintos tipos de texto ya que cada uno exige estrategias diferentes.

- Hay mucho trabajo en pequeños grupos. Interacción entre pares para tareas de lectura y producción de textos.
- Los profesores especialistas (música, arte) intervienen activamente en el programa de desarrollo del conocimiento letrado. Sobre este punto, que considero crucial para la consecución de nuestra meta pedagógica, volveré con más detalle en el próximo apartado.

La diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares, aparecen como las características de aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados. Estas características operacionalizan de alguna manera la noción de inmersión en versiones auténticas de prácticas letradas en contextos escolares. No se trata de suprimir el trabajo didáctico sobre las habilidades básicas o la ejercitación, sino de equilibrarlo y lograr que se realice en el contexto de actividades con sentido.

46

Pero, ¿cuál es el papel de la enseñanza explícita en este planteamiento? Para responder a esta pregunta Purcell-Gates, Duke y Martineau (2007) investigaron el impacto de la enseñanza explícita de las características lingüísticas de los textos científicos informativos y procedimentales en la habilidad de los niños de tercer grado de primaria para leerlos y escribirlos. Se propusieron determinar el peso relativo del grado de autenticidad de los textos frente al grado de enseñanza explícita en el aumento de esta habilidad. Investigaron también en qué medida este impacto difiere según el origen socioeducativo de los alumnos. Este punto es especialmente importante ya que hay numerosos estudios que señalan una relación inversa entre nivel socioeducativo y necesidad de enseñanza explícita (cuanto más bajo es el nivel socioeducativo, mayor necesidad de enseñanza explícita).

Los resultados mostraron que no hay influencia alguna de la enseñanza explícita en el aumento de la habilidad de los niños de segundo y tercer grado. En cambio, el grado de autenticidad de los textos y el grado de participación de los niños resultaron altamente relacionados con el aumento en la habilidad para leer, entender y producir este tipo

de textos. La educación de los padres no tiene relación alguna con el hecho de que los niños obtengan un mayor beneficio de la enseñanza explícita de las formas lingüísticas. En los niños provenientes de hogares de nivel educativo bajo creció la habilidad de comprender, leer y producir estos textos al mismo ritmo que en los niños provenientes de hogares de alto nivel educativo. Había marcadas diferencias iniciales, pero el hecho de que los ritmos de aprendizaje no difieran implica que no hay una mayor influencia en uno u otro grupo.

La conclusión a la cual los autores llegan es fundamental para nuestro argumento:

Aunque no podamos proclamar un efecto causal de la autenticidad, estos resultados demuestran que las formas lingüísticas son aprendidas más efectivamente en el contexto de auténticos usos de la lengua (Purcell-Gates, Duke y Martineau, 2007).

No se trata de restar importancia al aprendizaje de las formas lingüísticas, en este caso las características específicas de los textos científicos informativos y procedimentales, sino de buscar cuál es la manera más adecuada de lograr su aprendizaje. A estas edades la aproximación más adecuada parece ser el uso de material auténtico. Tenemos que tener en cuenta el carácter evolutivo del conocimiento lingüístico, las condiciones del aprendizaje de las formas y que las funciones lingüísticas varían con la edad de los sujetos. Para niños de ocho o nueve años, la enseñanza explícita de las formas lingüísticas que caracterizan cada tipo de texto puede no ser la más adecuada y por ello no facilitar el aprendizaje (Snow, 2000). Una enseñanza más explícita puede ser útil para niños mayores, sobre todo si ha sido precedida por una práctica sostenida que haya facilitado procesos de representación que tornen más accesibles a la reflexión explícita las características lingüísticas de los textos.

4.1 UN ENFOQUE TRANSVERSAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Si aceptamos la meta pedagógica se plantean dos alternativas. La primera consiste en encarar la enseñanza de las múltiples actividades letradas en el área de lengua de manera casi exclusiva. Así, habría que crear situaciones de uso justificado de material auténtico para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretarlos y de producirlos. Una segunda alternativa, que propondremos aquí, consiste en trabajar los

requerimientos de diversidad, autenticidad e interacción entre pares **también** en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. No son alternativas excluyentes, se complementan perfectamente. Pero no hay duda de que la primera ya se asume como necesaria. La comunidad educativa asume que el desarrollo de la competencia letrada es un objetivo primordial e ineludible del área de lengua. No sucede lo mismo con la segunda alternativa. En general, no se considera que ha de formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares trabajar sobre lectura y escritura en el sentido amplio que propongo en este artículo. Y sin embargo, en las áreas no lingüísticas es donde resultaría más fácil cumplir con los requerimientos que resultan claves para conseguir una formación en la cultura escrita.

En las áreas curriculares se necesita realmente comprender y redactar textos de distinto contenido temático (temas de historia, geografía, química, biología, fisiología, matemáticas, física, etc.), y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a necesidades preexistentes. En las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con diversas finalidades.

48

La idea es simple: en lugar de aprender a confeccionar un índice en la clase de lengua esperando que este conocimiento se aplique en la clase de ciencias naturales, se trata de satisfacer la necesidad real de confeccionar un índice para el trabajo de ciencias naturales enseñando cómo se hace un índice. De manera similar, en lugar de aprender a organizar una bibliografía en la clase de lengua, aprovechar la necesidad real de organizar una bibliografía para el trabajo de historia. Al preparar una bibliografía que necesitan realmente, los alumnos se encuentran con problemas que no hubieran surgido si se hubieran limitado a consultar un texto que enseña cómo preparar una bibliografía (Tolchinsky y Simó, 2001). De lo que se trata es de transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Este es uno de los sentidos de transversalidad que estamos proponiendo: a través del currículo escolar.

Un enfoque transversal de la lectura y la escritura:

1. Facilita el acceso a los contenidos de las distintas áreas. Cuanto mejor lean y comprendan los distintos materiales que consultan para geografía, historia, ciencias naturales o sociales más fácilmente accederán a los contenidos de estas áreas de conocimiento. Al aplicar distintas maneras de leer (intensiva, extensiva, exploratoria, puntual, selectiva) a los textos consultados, mayor facilidad tendrán para acceder y organizar una mayor cantidad de material. Al trabajar los productos discursivos y los procesos de lectura y escritura en el entorno específico de las distintas áreas, los aprendices se familiarizan con las formas lingüísticas y con la organización textual propia del área. Así, se facilita su participación en esas formas de comunicación y, por lo tanto, su acceso a la información que circula en esa comunidad discursiva.
2. Posibilita que las dificultades de lectura o escritura no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento en otras áreas curriculares. Las habilidades de lectura y escritura tienen un enorme peso en el rendimiento escolar, no solamente en el área de lengua. La habilidad lectora, la capacidad de redactar y de ortografiar pesan en las evaluaciones de los docentes en todas las áreas de conocimiento pero son *transparentes* durante el proceso de enseñanza. Digo que son transparentes porque vemos sus resultados pero no las vemos en sí mismas. Es decir, vemos lo que resultó de haber leído un artículo de enciclopedia, pero no vemos el proceso de lectura en el área de contenido en la cual hubo que leer el artículo. Lo mismo puede plantearse para resumir, definir, subrayar y/o citar. Vemos, y muchas veces evaluamos, los resúmenes, las definiciones, la utilización de subrayados y citas pero no trabajamos en sí ninguna de estas cuestiones en los contenidos temáticos en los cuales luego inciden. O sea, que la facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares pero no se trabajan en el entorno del área.

La propuesta de transversalidad lleva a que estas habilidades se consideren durante los procesos de enseñanza / aprendizaje, y a que los profesores de las diferentes áreas de conocimiento las vean y las incorporen como parte de sus

preocupaciones. Si estas habilidades se vuelven opacas para los profesores –si las ven durante los procesos de enseñanza– podrán tornarse *transparentes* tanto para los alumnos como para los docentes en el momento de la evaluación. Es decir, sugerimos trabajarlas directamente cuando se las necesite para que no molesten y no interfieran en la evaluación.

3. Provee de sentido a la reflexión explícita sobre las características lingüísticas de los textos. En el contexto de las otras áreas curriculares la reflexión sobre las características de los textos (resúmenes, notas, cuestionarios, esquemas o informes) se torna un medio para realizar una determinada tarea con un contenido y propósito definidos. No es un ejercicio para aprender las características de los distintos tipos de texto. Por ejemplo, al detenerse en cómo resumir el contenido consultado en tres enciclopedias sobre «primates que aprenden a hablar» para un trabajo sobre ese tema en el área de conocimiento del medio, los alumnos de tercero están resolviendo una necesidad auténtica y no aprendiendo una técnica de resumen. Descubrir los puntos claves de un texto, eliminar los que no lo son, combinar los semejantes, señalar los puntos divergentes, verterlos en las propias palabras y darles un orden es muy complicado. Pero, estudiar «la técnica de resumen» separada de los textos que se han de resumir, resulta, a veces, absurdo.

La mayoría de estas tareas, desde las reflexiones necesarias para organizar los procesos de producción (planificación, borrador, revisiones, modificaciones) hasta los detalles ortográficos y de formato, tienen otro sentido cuando se realizan en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. La consideración explícita de todos estos aspectos en el contexto de las tareas que los aprendices realizan en las distintas áreas de conocimiento, les da sentido y utilidad.

4. Por último, el trabajo en las áreas no lingüísticas preserva el contenido específico de las distintas áreas de conocimiento. Esta es una cuestión crucial que, aunque haya aparecido en distintos argumentos, es importante volver a resaltar. Tanto a través del tutor como por medio de los especialistas en las distintas áreas de conocimiento se trata de adquirir vocabularios especializados, organizaciones textuales específicas y maneras de leer adecuadas a distintas disciplinas.

La mejor situación para trabajar con los textos es la que nos brinda la necesidad de leerlos y escribirlos. Se trata de superar la disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a leer o a escribir un determinado tipo de texto y aquellos otros momentos en los que se necesita escribir un determinado tipo de texto. Supuestamente los aprendices deberían aplicar en unos lo que han aprendido en los otros, pero sabemos que no siempre es así. Una manera de acabar con esta disociación es incorporar a la práctica docente la idea de que cada área de conocimiento se sirve de géneros discursivos propios que influyen en gran medida en su comprensión. El estudio de los contenidos propios de cualquier área no se puede disociar del estudio de los géneros discursivos que le son propios. Es decir, aun cuando proponemos la transversalidad insistimos en la importancia de la especificidad de contenido.

5. LOS ESCOLLOS

La propuesta de transversalidad tiene una larga historia en algunos países europeos (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001). En Estados Unidos el movimiento *Writing Across the Curriculum* se inició en la década de 1980 para intentar superar las enormes dificultades de redacción de los estudiantes universitarios. Este movimiento propone integrar las tareas de escritura en todas las disciplinas basándose en la convicción de que cada disciplina tiene sus propias convenciones lingüísticas y que estas convenciones deben ser enseñadas para que los estudiantes puedan participar en las diferentes tareas académicas. En España también se llevan a cabo algunas iniciativas que se centran en el desarrollo de la competencia en lengua escrita a través de tareas en todas las asignaturas (Jorba, Gómez y Prat, 1999). Nosotros mismos hemos desarrollado experiencias de trabajo a través de currículum en la escuela primaria, particularmente en las áreas de conocimiento del medio y música (Tolchinsky y Simó, 2001). Todas estas iniciativas han demostrado la utilidad del trabajo «transversal». Sin embargo, aunque razonable, simple y justificada empíricamente, la propuesta ha encontrado escollos importantes para atender los requerimientos de diversidad y autenticidad de los textos, la interacción entre lengua oral y escrita propia de las actividades letradas y la interacción entre pares.

Una propuesta que exige el uso de múltiples textos choca, naturalmente, con el uso exclusivo de libros de texto. La propuesta de transversalidad no pretende sustituir al libro de texto pero exige que no sea el único texto que se utiliza en clase. No reiteraremos aquí las razones que justifican esta exigencia, solamente resaltaremos que los libros de texto «homogenizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas. Claro que los textos escolares facilitan y organizan el contenido y sería absurdo insinuar su eliminación. El problema aparece cuando estos son los únicos textos que se utilizan o cuando la exploración del contenido se hace a través de un único interlocutor (el maestro). Por lo tanto, un uso exclusivo de libros de texto difícilmente podrá contribuir al logro de la meta propuesta.

52

La dificultad de encarar en las aulas un trabajo diversificado constituye otra dificultad que es necesario superar. El mismo texto en todas las manos facilita el control, la secuenciación de contenidos y la evaluación. La variedad de textos, el trabajo en pequeños grupos, la búsqueda de material, la consulta de diversas fuentes, el hecho de que algunos alumnos estén redactando mientras otros están conversando y otros leyendo genera una dinámica de aula que para muchos profesores es insostenible. Esta dificultad se manifiesta también en la disociación bastante forzada entre competencia escrita y competencia oral, típica de las planificaciones escolares con poco o nulo énfasis en la interacción entre lo oral y lo escrito que es propia de las prácticas letradas (discutir en grupo para escribir individualmente, leer individualmente para preparar un debate grupal, escribir para preparar una presentación oral, etc.).

Mencionaré, por último, la fragmentación de responsabilidades como escollo a la propuesta de transversalidad. El trabajo de Pressley (2004) demuestra claramente la necesidad de que el centro asuma al papel alfabetizador en sentido amplio. La responsabilidad no ha de concentrarse en el aula de Lengua con la demanda de que se aplique en las otras asignaturas lo que se enseña en Lengua. Tampoco se trata, obviamente, de convertir las clases de otras asignaturas en clase de Lengua. La idea es que cada docente logre una participación directa de los alumnos en las prácticas discursivas propias de su especialidad.

Los escollos mencionados reflejan, por un lado, los cambios cruciales que esta propuesta aparentemente simple implica y, por otro

lado, algunos aspectos de nuestra cultura escolar que convendría superar si queremos formar lectores comprensivos y críticos, ciudadanos hábiles en el manejo de la información escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- BIBER, Douglas (1995): *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio (1962): *Historia de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro (Metamorfosis).
- DEHAENE, Stanislas (2007): *Les Neurones de la lecture*. París: Odile Jacob.
- JOSHI, Malatesha y AARON, P. G. (2000): «The Component Model of Reading: Simple View of Reading Made a Little more Complex», en *Reading Psychology*, vol. 21, n.º 2, pp. 85-97.
- JORBA, Jaume, GÓMEZ, Isabel y PRAT, Angels (eds.) (1999): *Parlar i escriure per aprendre: ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Autónoma de Barcelona.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- MANGUEL, Alberto (1996): *A History of Reading*. Londres: Harper Collins.
- MORAÏS, José (1994): *L'Art de lire*. París: Odile Jacob.
- OLSON, David (2007): «Three Ways of Thinking about Literacy», artículo presentado en el simposio *Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*, organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 15 de octubre, Jerusalén.
- ONG, Walter (1997): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- PRESSLEY, Michel (2006): «What the Future of Reading Research Could Be», artículo presentado en el foro de la *International Reading Association Research (IRA)*, abril, Chicago, IL. Disponible en: <<http://www.reading.org/publications/bbv/videos/voRRC06/abstracts/RRC-06-Pressley.html>>.
- PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (2006): <http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_201185_39713238_1_1_1_1,00.html>.
- PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY 2006 (PIRLS) <<http://www.iea.nl/pirls2006.html>>.

- PURCELL-GATES, Victoria, DUKE, Nell K. y MARTINEAU, Joseph A. (2007): «Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching», en *Reading Research Quarterly*, vol. 42, n.º 1, pp. 8-45. Disponible en: <<http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.42.1.1&F=RRQ-42-1-Purcell-Gates.html>>.
- RAVID, Dority y TOLCHINSKY, Liliana (2002): «Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model», en *Journal of Child Language*, vol. 29, n.º 2, pp. 417-447.
- REBER, Arthur S. (1989): «Implicit Learning and Tacit Knowledge», en *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 118, n.º 3, pp. 219-235.
- SHARE, David L. (2004): «Orthographic Learning at a Glance: On the Time Course and Developmental Onset of Self Teaching», en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 87, n.º 4, pp. 267-298.
- SNOW, Catherine, BURNS, Susan M. y GRIFFIN, Peg (2000): *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», en *Harvard Educational Review*, 66, spring, pp. 60-92.
- THE PURDUE ONLINE WRITING LAB (OWL). «Writing across the Curriculum and Writing in the Disciplines», en línea. Disponible en: <<https://owl.english.purdue.edu/handouts/WAC/>>.
- 54** TOLCHINSKY, Liliana (2007): «Using Language at School», trabajo presentado en el simposio «*Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?*», organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 15 de octubre, Jerusalén.
- (1990): «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de “alfabetismo”», en *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 6, pp. 53-62.
- y SIMÓ, Rosa (2003): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori. (Cuadernos de Educación.)
- TRIEBEL, Armin (2005): «Literacy in Developed and Developing Countries», en N. BASCIA, A. y OTROS (eds.) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer (pp. 793-812).
- TYNJÄLÄ, Päivi, MASON, Lucia y LONKA, Kirsti (2001): «Writing as a Learning Tool. An Introduction», en Päivi TYNJÄLÄ, Lucia MASON y Kirsti LONKA (eds.) *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- WHITTLESEA, BRUCE W. A. y WRIGHT, RICHARD L. (1997): «Implicit (and Explicit) Learning: Acting Adaptively without Knowing the Consequences», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 23, n.º 1, pp. 181-200.

LEITURA, PRÁTICAS ESCOLARES E A REFORMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Sandra Maria Sawaya *

SÍNTESE: O artigo discute os baixos resultados na leitura, obtidos por uma grande parcela de alunos brasileiros nas provas do PISA em 2007, a partir de uma revisão da literatura na área da educação, que tem posto em discussão a natureza psíquica dos problemas escolares. Resgata as contribuições de uma história cultural que tem evidenciado as formas de dominação das práticas da leitura e da escrita e a necessidade de uma revisão das concepções que sustentam a sua permanência, a despeito das reformas educacionais propostas.

Palavras chave: problemas escolares; práticas da leitura; PISA; reformas educacionais.

SÍNTESIS: El artículo analiza los bajos resultados obtenidos en lectura, por una gran parte de alumnos brasileños, según el informe PISA en 2007, a partir de una revisión de la literatura en el área de la educación, que debate la naturaleza psíquica de los problemas escolares. Para ello, recupera las contribuciones de una historia cultural que hace evidente las formas de dominación de las prácticas de la lectura y de la escritura y la necesidad de una revisión de las concepciones que sostengan su permanencia, en detrimento de las reformas educacionales propuestas.

Palabras clave: problemas escolares; prácticas de la lectura; informe PISA; reformas educacionales.

ABSTRACT: This article analyzes the poor results achieved, in reading, by a great number of Brazilian students, according to PISA report in 2007. This is based on a revision of the literature in the educational field, which discusses the psychic nature of school issues. With this aim, it recovers the contributions made by a cultural History, which makes evident the forms of domination of reading and writing practices, and the need to revise the conceptions that support their continuance, to the detriment of the proposed educational reforms.

Key words: school issues; reading practices; PISA report; educational reforms.

1. INTRODUÇÃO

As estatísticas oficiais, depois de várias décadas de reformas e políticas educacionais, continuam a registrar que um dos maiores problemas identificados no desempenho escolar da população em idade escolar em vários países da América Latina se encontra na área da leitura. Dos 57 países que participaram do Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA)¹, em 2007, somente 6 países latino-americanos decidiram submeter-se a esse escrutínio internacional e todos eles ficaram em nível significativamente baixo. O primeiro colocado foi o Chile, que se posicionou no quadragésimo lugar, seguido do Uruguai, México, Argentina, Brasil, que ficou em quinquagésimo segundo e por fim, a Colômbia.

56

Uma leitura dos documentos oficiais intitulados *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicado em 1997, e que orientam as ações educacionais em todo o território nacional, no Brasil, tem explicado o fracasso escolar de grande parcela dos alunos brasileiros como um problema do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita em decorrência de dois fatores: o ensino oferecido pelas escolas públicas brasileiras pressupõe conhecimentos que, na verdade, os alunos de camadas populares não possuem, uma vez que elas ensinam segundo modelos adequados a um aluno que não é aquele que efetivamente se encontra em sala de aula. E a defasagem na cognição e nos níveis de conceitualização do escrito, decorrentes de as camadas populares estarem privadas de práticas e experiências com a leitura e a escrita faz com que os alunos se encontrem muito aquém do ponto que se instituiu como início da aprendizagem escolar (MEC, 1997; São Paulo, 1997).

Inspiradas nas teses construtivistas de alguns teóricos, apoiados nas idéias de Piaget, as concepções que justificam a reforma educacional na área de alfabetização no Brasil explicam os problemas de escolarização de uma grande parcela de alunos, em seus primeiros anos escolares, como problemas de natureza cognitiva e lingüística, decorrentes de uma privação sócio-cultural. Ou seja, as crianças de camadas populares devido a essa privação não teriam alcançado o patamar de desenvolvimento cognitivo necessário para passarem à aprendizagem da leitura e da escrita. Permanecendo no nível pré-operatório, confor-

¹ Fonte: <http://pisaweb.hacer.edu/au/oecd> - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2007.

me os estágios de desenvolvimento descritos por Piaget, as crianças pobres, ao chegarem à escola, apresentariam respostas em relação ao escrito, equivalentes aos pré-escolares de classe média, revelando atrasos em seu desenvolvimento.

Todavia, vários estudos, em diferentes áreas de conhecimento, têm posto em discussão, há vários anos, a natureza psíquica dos problemas escolares de uma grande parcela das crianças e adolescentes. Algumas pesquisas, ao se debruçarem sobre as relações entre o desenvolvimento cognitivo dos alunos de camadas populares e a aprendizagem da leitura e da escrita, têm permitido discutir criticamente as afirmações de que são determinados estímulos, aqueles encontrados nos grupos sociais de classe média, os que permitem o desenvolvimento das estruturas mentais necessárias para a aquisição da leitura e da escrita na escola. Assim, uma análise (Sawaya, 2000) das explicações para o fracasso escolar que justificou a reforma educacional no Brasil, à luz de contribuições de psicólogos, lingüistas, antropólogos sociais e de uma linha de pensamento da história e da sociologia da cultura (Certeau, 1990; Chartier, 1987; Bourdieu, 1987) revelou que não há consenso na literatura, na área, em como a experiência cultural se traduz em comportamento cognitivo, mesmo entre pesquisadores partidários das concepções construtivistas do desenvolvimento iniciadas por Piaget. Também procurou mostrar, através das contribuições da história cultural da leitura e da escrita que, a cultura escrita se instala de diferentes maneiras no corpo social, o que permitiu problematizar as afirmações sobre a ausência de leitura e escrita nos meios populares e suas supostas conseqüências cognitivas.

Para alguns piagetianos (Gay e Cole, 1967; Cole, 1977 *apud* Carraher, Carraher e Schilieman, 1982), a aprendizagem e os estímulos do ambiente não têm papel determinante no desenvolvimento inicial dos processos psicológicos das crianças necessários para as primeiras aprendizagens escolares. Desse modo, apesar de as crianças de diferentes grupos sociais não compartilharem as mesmas experiências culturais das crianças de outros grupos sociais, o que não está comprovado, elas não estão privadas de estimulação e, portanto, não têm comprometida sua capacidade cognitiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para alguns psicolingüistas (Cagliari, 1997; Houston, 1997), não é possível se estabelecer uma relação determinista entre competência lingüística e desenvolvimento do pensamento. S. Houston questiona a tese de alguns piagetianos que, estabelecendo uma relação determinista entre competência lingüística e desenvolvimento do pensamento, afirmam

que a linguagem das crianças não-privilegiadas não oferece uma base adequada para o desenvolvimento do pensamento, ou seja, não permite o desenvolvimento de conceitos. O argumento é que a competência lingüística ou a capacidade internalizada de usar e compreender a linguagem independe da capacidade de falar. Prova disso é o fato de que, apesar de a criança pequena ainda não poder falar, ela é capaz de compreender um número ilimitado de enunciados verbais (Chomsky, 1967; Lenneberg *apud* Houston, 1997). Conclui-se, portanto, que é um erro deduzir a capacidade cognitiva das crianças, seus níveis de conceitualização, a partir do seu relato verbal como ocorrem nas provas piagetianas de conservação, nas provas e teses verbais.

Também as afirmações de que a capacidade de abstrair depende do desenvolvimento dos esquemas mentais associados à compreensão e operação sobre o escrito, são postas em questão. Estudos lingüísticos revelam que a capacidade de falar, como atividade cognitiva, é mais complexa que a capacidade de escrever. «O falante tem que montá-la, programá-la e realizá-la [...]. A escrita se estrutura em função da linguagem oral. Sem a linguagem oral, a escrita é rabisco sem sentido. [...] a escrita traz consigo a própria linguagem oral embutida» (Cagliari, 1997, p. 199). Ademais, esses estudos argumentam que o uso da própria linguagem por qualquer falante de uma língua é inerente a um sistema de classificação, de ordenamento, isto é, já é uma forma de pensamento abstrato que independe da aquisição da escrita. Desse modo, a precariedade no contato com as práticas e materiais escritos poderia trazer limitações de uso, mas não das capacidades ou das competências cognitivas e lingüísticas para a aprendizagem da língua escrita. Pode-se concluir, portanto, que, se todas as crianças não apresentarem patologias graves ou doenças genéticas, estarão aptas para aprender a ler e a escrever já que estarão dotadas da capacidade cognitiva e lingüística necessárias para essas aprendizagens escolares.

Os resultados dos estudos acima não visam, no entanto, negar a existência de diferenças culturais e das formas de pensamento entre os diferentes grupos humanos. Para o antropólogo inglês Jack Goody, as diferenças não se encontram no grau de evolução do pensamento concreto/oral para o abstrato/escrito, mas devem ser buscadas nos novos modos de interação, comunicação e na existência de instituições sociais, que, servindo-se da escrita, conduziram a mudanças nas formas de pensar e de conhecer, isto é, conduziram a diferentes racionalidades que deram origem ao «pensamento científico moderno». Portanto, não é o

domínio das habilidades de leitura e escrita que promove o desenvolvimento cognitivos dos indivíduos. Ele pode vir a ser potencializado pela utilização da escrita e de seus recursos num conjunto de tarefas e procedimentos definidos pela cultura (Goody, 1987).

Além do mais, identificou-se a presença de matérias escritas e práticas de leitura entre crianças de diferentes idades, várias delas em situação de fracasso escolar, entre a população pobre de São Paulo (Sawaya, 2001). O recurso a documentos escritos para atestar, comprovar e mostrar a veracidade do que está sendo dito, como a busca pelas crianças entre os vários guardados da certidão de nascimento, batismo, orações, recortes de jornal do dia que a favela foi incendiada etc. revelam a presença viva de textos escritos na história traçada da existência delas. Elas interagem com os textos escritos e compartilham de algumas de suas funções sociais, através da circulação e leitura coletiva no grupo de crianças que convivem na rua, de livros de histórias infantis, livros escolares e folhetos de todos os tipos. Inclusive os livretos de propaganda de produtos de beleza, lingerie, candidatos políticos fazem parte do repertório de textos que circulam entre elas. E através deles as crianças buscam compradores potenciais para todo tipo de produtos e até mesmo, em troca de balas, doces, e uns trocados (ou da promessa não cumprida deles) distribuem folhetos e fazem propaganda de candidatos a eleições políticas. Corroborando outros estudos sobre a presença da cultura escrita entre as camadas populares (Bosi, 1986), o estudo procurou mostrar que não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas de escrita e de leitura se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. Desse modo, as relações das crianças e adolescentes de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda a sua complexidade, dentro do contexto e da diversidade das formas culturais de sua produção, circulação e apropriação.

Essas e outras contribuições permitiram pôr em questão as explicações para o fracasso escolar como um problema do aluno, decorrente de atrasos ou de distúrbios de natureza psíquica decorrentes da pobreza. O que não significa dizer que o ambiente não tenha papel decisivo na possibilidade de manifestação e uso das capacidades existentes. A pergunta já não é por que os alunos fracassam na leitura, mas quais são os processos intra e extra-escolares produtores de fracasso escolar.

2. AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

As análises da proposta de reforma educacional implantada nas últimas décadas, como medida de transformação da escola e resolução dos altos índices de fracasso escolar, revelam, ainda, que ela se constituiu, no Brasil, a partir de um vago saber sobre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas, seus problemas de ensino e aprendizagem e um desconhecimento das instituições escolares (Azanha, 1995). O eixo norteador da reforma educacional foram concepções de aprendizagem da língua escrita como um processo psicológico que depende da construção de esquemas mentais. Todavia, é preciso recordar que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se dão em uma instituição social dotada de uma subcultura própria onde se desenvolvem relações, ações sociais e concepções que definem de determinados modos o trabalho de formação dos alunos que nela tem lugar.

60

Alguns estudos têm revelado que a cultura escolar é constituída de relações pedagógicas de ensino e aprendizagem que foram historicamente determinadas a partir de interesses sociais, políticos, econômicos, que, ao se servirem da escrita e da leitura como um dispositivo de poder impuseram formas de percepção e de ação social (Lahire, 1993). Também uma produção em antropologia (Rockwell e Ezpeleta, 1989) e em psicologia (Patto, 1990), ao tomar a realidade escolar como o centro das investigações, isto é, como objeto de estudo e analisar os processos e práticas que nela se desenvolvem, tem revelado não só as formas singulares de apropriação a partir das quais a escola se constitui, para além das determinações institucionais, como também as formas através das quais se reeditam as relações de dominação que produzem dificuldades de aprendizagem e ensino que resultam em fracasso escolar e exclusão social.

Partindo do conceito de *vida cotidiana*, desenvolvido pela filósofa húngara Agnes Heller, e das metodologias de pesquisa etnográfica, inspirada nas pesquisas anglo-saxãs no campo educacional (Erickson, 1977; Hymes, 1980 dentre outros), M. Patto e também E. Rockwell e J. Ezpeleta colocaram no centro das investigações sobre a escola e suas práticas, o resgate do sujeito no fazer miúdo da vida cotidiana nas instituições de ensino. O que possibilitou superar a dicotomia existente entre as abordagens psicológicas e sociais, tradicionalmente separadas em ciências humanas e sociais. Ao propor uma Sociologia da vida cotidiana, Heller (1972) permite analisar o indivíduo nas ações humanas

cotidianas, como sujeito social que se coloca por *inteiro*, com suas experiências, história pessoal, paixões e necessidades.

A partir desses referenciais teóricos tem se analisado os problemas escolares e dentre eles, o problema da leitura, através de uma perspectiva que busca compreender não os indivíduos de forma isolada, mas os processos de produção do fracasso no interior das instituições educacionais e no sistema educacional. Ou seja, ao analisar as causas do fracasso escolar dos alunos, a análise está voltada para o estudo das práticas, das relações e das concepções de que os agentes educacionais são porta-vozes (professores, alunos, equipe escolar, pais) na produção das dificuldades que conduzem a este fracasso escolar. O fracasso escolar, nessa perspectiva, é produzido nas várias instâncias, através das quais vem se dando o processo educativo nas instituições escolares e na relação delas com a sociedade no seu sentido mais amplo.

Essa perspectiva de estudos, entretanto, não se detém na análise dos múltiplos processos produtores de dificuldades escolares para todos (alunos, professores, etc.), mas revela a possibilidade de superação desses processos na medida em que todos aqueles que põem a escola em funcionamento tenham oportunidade de compreender de outra forma a realidade que vivenciam e na qual atuam. Ou seja, ao poderem examinar a relação educativa no âmbito das relações de dominação e em seus movimentos de resistência (que aparecem sobre a forma de conflitos, indisciplina, etc.) outras compreensões e modos de atuação podem ser construídos. Resgata-se assim a possibilidade de uma construção de uma prática escolar transformadora no âmbito das próprias unidades escolares. Desse modo, a matéria prima da transformação escolar e dos problemas por ela enfrentados é a problematização da experiência vivida pelos professores e seus alunos, da sua compreensão e leitura da realidade para modificá-la.

A partir dessas concepções se evidenciou a necessidade de que se fizesse um inventário das práticas de leitura e escrita efetivamente «praticadas» na sala de aula e da sua compreensão pelos sujeitos envolvidos e seus problemas. Inventário esse que tem colocado não só a necessidade de um resgate das origens históricas e dos compromissos sociais, políticos, econômicos que deram origem às práticas *escolares* institucionalizadas, como a do estudo das suas contradições nas instituições escolares. O que passa a ser ponto de partida para as possibilidades de transformação das práticas de leitura e escrita e das concepções que as sustentam.

3. AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ESCOLARES E AS RELAÇÕES DE PODER

É preciso recordar com o sociólogo P. Bourdieu, que, dentre os mecanismos escolares a serviço da imposição de idéias e modos de ação estão as relações de ensino-aprendizagem e dentre elas as próprias formas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, na medida em que a leitura e a escrita se tornaram um dispositivo estratégico na imposição de formas de percepção, sentido e ação social, elas passaram a ter seu ensino quase que exclusivamente de domínio escolar. Desse modo, para esse autor, aquilo que normalmente se define como leitura é, na verdade, o produto das condições (sociais, políticas, culturais, educacionais) através das quais se produziram os leitores. Com o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, uma universalização de uma maneira particular de ler, que é a do leitor produzido pela escolarização, acabou por definir a relação com o texto, isto é, determinadas práticas de leitura e escrita, como sendo as únicas relações historicamente possíveis (idem, Bourdieu, 1987). Naturalizadas, as práticas de leitura e escrita inculcadas nos escolarizados passaram a servir de critérios nas avaliações escolares e a definir as competências exigidas nos exames, legitimando o sucesso escolar daqueles que compartilham dos «habitus letrados», os «herdeiros da cultura».

62

Inspirados nessas concepções, alguns estudos, ao analisarem as práticas escolares de leitura e de escrita nas escolas francesas, evidenciaram a perpetuidade das formas historicamente constituídas através das quais elas se constituem a serviço da imposição de modos de apropriação e produção textual, e da sua legitimidade, ao conjunto da sociedade, a despeito das reformas pedagógicas da atualidade (idem, Lahire, 1993).

4. POR UMA DESNATURALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA

Uma das formas de dominação de que estão revestidas as práticas escolares de leitura e escrita é a difusão da idéia e da forma de leitura a ela correspondente, de que o sentido de um texto se encontra nele mesmo, acessível pela leitura silenciosa na busca interna de seus significados e que faz abstração das suas condições e contexto de produção. «A essa maneira de ler um texto, sem se referir a nada a não

ser a ele mesmo, nós estamos tão habituados que o universalizamos inconscientemente». Daí que, tomar consciência disso é a única maneira de escapar do efeito dessas condições (Bourdieu, 1993, p. 270).

Um dos caminhos, portanto, para a superação dessas formas de dominação é a análise dos sentidos e das ações escolares que as sustentam para que se tome consciência delas. É preciso fazer a crítica da universalização dessa maneira particular de ler, que se pode chamar «estrutural» (idem, Bourdieu, 1993), que trata o texto como autosuficiente e faz abstração de tudo o que está ao seu redor. E que fez esquecer não só que a possibilidade de compreensão do texto depende da familiaridade do leitor com o universo simbólico e material que o produziu, como também, que as situações de leitura são historicamente variáveis: a leitura nem sempre foi algo de foro privado, íntimo, que remete à individualidade. Já nos sécs. XVI e XVII outras formas de leitura e de relação com o texto faziam da leitura atividade coletiva, cujos leitores manipulavam o texto, decifrando-o e elaborando-o em conjunto (Chartier, 1982). Atividades essas, portanto, que ultrapassam a capacidade individual de ler, incluindo nelas indivíduos que não sabiam decifrar os códigos escritos, mas que nem por isso estavam excluídos das atividades de leitura.

Outro aspecto a ser considerado no entendimento e na superação dessas formas dominantes de leitura é o da análise dos sentidos e das formas de resistência dos alunos a elas. Para Lahire, (idem, 1993), o fracasso na leitura dos alunos, filhos de emigrantes e de grupos de baixa renda na França, é decorrência da resistência não consciente dos alunos à sua conversão às formas escolares impostas de leitura e relação com a linguagem. Socializados a partir de outra lógica de relação com a linguagem, característica das culturas orais (produção coletiva dos sentidos, significações buscadas no contexto etc.), resistem às formas de imposição escolar. Assim, uma das razões para essa resistência, segundo o autor, está no fato de que as «relações pedagógicas de aprendizagem» se colocam em oposição àquelas que caracterizam as trocas verbais, cujos sentidos são construídos na interlocução. Ao exigirem uma leitura solitária daquela que deve buscar internamente ao texto, seus significados, desconsidera que eles foram fixados por uma cultura escrita, só acessível aos que compartilham do mesmo «capital cultural».

Daí que é preciso considerar que a escola demanda uma relação «artificial» (idem, Lahire, 1993) com a linguagem, que se constituiu em oposição aos seus usos ordinários. Ela exige dos alunos o estabelecimento

de uma distância dos significados das palavras para que se centrem nos seus significantes: a gramática, destacando nela regras e princípios, dividindo as lições, os exercícios progressivos do mais simples ao mais complexo e isolando as dificuldades. Sob o efeito da normatização das práticas escolares, a escola transformou a escrita em objeto de certo tipo de conhecimento, isto é, aquele que considera a escrita como um universo autônomo de paradigmas, regras, relações entre elementos, operações escritas como classificar, colocar em um quadro, subtrair etc., que devem ser internalizadas pelos alunos através dos exercícios escolares.

Nessa perspectiva, a escola não ensina somente as habilidades de leitura e escrita que exigem a aquisição de competências específicas para o domínio do código escrito, mas o faz através de estratégias e práticas definidas pelas relações de poder, por uma violência simbólica, que ao se apoderarem da produção lingüística e da produção de sentidos, passaram a impor, através das práticas de leituras escolares, formas de apropriação e produção textual consideradas «legítimas» dos textos escritos e que tendem a se impor à custa de outras menosprezadas (Bourdieu, 1976). Isto é, a leitura do texto escrito passou a exigir uma atitude de compreender por compreender e não de compreender para agir; a exigir o reconhecimento do «status social» de que é revestido o texto escrito, que direciona seu uso, manipula sua recepção, condicionam a sua leitura (o prefácio introdutório da obra, os códigos de leitura como seus dispositivos gráficos: a letra maiúscula, o negrito,) e a quem cabe o título de leitores. Exigindo uma relação com a linguagem que ela tem por função ensinar, a escola passou a excluir aqueles que não tiveram acesso à mesma herança cultural.

Ao desnaturalizarem as relações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, esses estudos permitiram ainda pôr em questão as tentativas de «desartificializar» as práticas escolares de leitura e de escrita por meio de políticas educativas que propõem mudanças nos métodos de alfabetização. Na medida em que as práticas educativas passaram a constituir não só as práticas ordinárias de leitura e escrita dos indivíduos escolarizados, elas também passaram à condição de «fazer incorporados» nas ações dos professores em seu ofício de ensino. Como um conjunto de referências necessárias à ação, as práticas escolares ditas «tradicionais» guiam as formas de ensino e de aprendizagem. Assim, propostas que têm como objeto modificar «práticas tradicionais», no fundo desconhecidas da escola e de muitos programas de formação de professores, correm o risco de eliminar a existência de uma série de ações

profissionais ordinárias que constituem a base sobre a qual se constroem os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, sejam eles tradicionais ou renovados (Chartier, 2000). Ademais, a naturalização e a atribuição de uma universalidade intrínseca às formas de aquisição da linguagem escrita e da leitura pelas crianças no sistema alfabético, tende a fazer esquecer o trabalho escolar de inculcação deliberado que os professores exercem sobre os alunos para que eles passem a incorporar uma forma de usar a linguagem que é aquela que a escola vem tentando há séculos impor ao conjunto da sociedade. Ou seja, já não é possível negar a questão do poder envolvido no ato educativo e, portanto, deixar de admitir que não há neutralidade na educação, como algo a serviço da humanidade e transmissora de conhecimentos universais.

5. POR UMA REDEFINIÇÃO DO ATO DE LER

É preciso superar também a idéia de que foi a escrita que promoveu o desenvolvimento do pensamento reflexivo, abstrato e a produção do conhecimento e da cultura. Ou seja, é preciso rever as concepções que opõem as relações com a linguagem nas tradições orais dos grupos pouco ou nada escolarizados e aquelas das culturas escritas. Um dos problemas desta visão, além daqueles já apontados, é que ela está apoiada numa «mentalidade definida por um conjunto de certezas [...] de que o discurso pode ser congelado, de que a memória pode ser armazenada e recuperada, e que a experiência pode ser descrita» (Illich, 1995, p.35). Isto é, por trás da oposição oralidade e cultura escrita, está a mentalidade de que a cultura é um produto da escrita, um conjunto de traços deixados por uma civilização, um conjunto de objetos, livros herdados. A cultura, definida desse modo não permite uma interrogação sobre as diferentes produções culturais, representações e apropriações que as civilizações e os diferentes grupos sociais fazem da leitura e da escrita. Isto é, aquilo que cada civilização entendeu e produziu como cultura (idem, Certeau, 1990). Por trás dessa visão está a idéia de que a reunião exaustiva de textos escritos, de saberes sistematizados, de conteúdos de conhecimentos acumulados, representa a cultura, cuja escrita é uma de suas formas de apresentação e transmissão.

Percebida como um todo homogêneo, como um sistema que pode ser apreendido e assimilado, a cultura assim concebida tende a eliminar os processos heterogêneos, contraditórios, conflituosos de criação e expressão de uma formação social, que tem como motor a luta

entre os grupos sociais que compõem dada sociedade. Só uma visão ampliada da cultura como expressão dos diversos grupos e, portanto, como manifestação plural dos fenômenos simbólicos e matérias através dos quais os indivíduos na sociedade se exprimem, é possível permitir a compreensão das diferenças e dos antagonismos gerados no seio da própria sociedade (Chauí, 1987). As diferenças de modos de perceber e de pensar, fruto das condições sociais e da posição que ocupam os diversos grupos na sociedade, ao se expressarem na cultura, demandam interrogações dos distintos significados, usos e leituras dos textos escritos, das formas de linguagem, do uso da língua, ou seja, das adesões e recusas, das contradições e conflitos em que se vêem confrontados a experiência do sujeito, sua leitura de mundo e o significado da palavra fixado e normatizado no texto escrito.

Foi, portanto, uma visão limitada do que é a cultura e a própria natureza da linguagem humana, que difundiu uma mentalidade que opôs a oralidade e a cultura escrita (Olson, 1995). E, portanto, uma visão que separa cultura letrada ou escolar e as formas culturais do povo que, sob o liminar da escrita se mantém supostamente sob as formas de pensamento não reflexivo, não normatizado, desconsidera as contradições sociais e as relações de poder que se fazem presentes no momento em que os objetos culturais se estabelecem como práticas. Assim, o texto escrito que pretendeu eliminar as contradições existentes entre diferentes discursos, «ao subtrair os elementos discordantes e manipular em um mesmo plano, informações que não foram produzidas nem simultaneamente, nem em um mesmo lugar» (Bourdieu, 1993), podem reaparecer nas ações de leitura, quando a compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. A leitura, concebida como uma reescrita do texto, antecedida por uma reinscrição do texto no contexto do sujeito que lê e sua análise crítica, para ampliá-lo, pode tomar então outros rumos.

66

Se já não se quer separar o ensino do código escrito, da compreensão do sentido da palavra escrita é porque tem se tornado possível a percepção de que «a leitura do mundo precede a leitura da palavra» (Freire, 1982). Isto é, que o processo de alfabetização não pode prescindir da continuidade da leitura do mundo do sujeito. Daí que já não se pode ignorar nos processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita, a participação na produção cultural das camadas populares. Não como cultura diferente, mas como parte da cultura nas suas diferentes maneiras de usar a linguagem, fazendo-se notar no espaço público sob a forma de resistência como momentos de irreverência (grafites espalha-

dos pela cidade, pichações nas paredes dos banheiros públicos, escritas «proibidas nos cadernos escolares»). Os usos da língua, as formas de leitura, escrita ou reescrita são, então, um terreno fértil que permite explicitar o que fazem os diferentes grupos das formas lingüísticas difundidas pela «alta cultura», produtora da linguagem. Como explicita Certeau (idem, 1990), os conhecimentos e os símbolos impostos são objeto de manipulação pelos praticantes que não são os fabricantes. A produção da literatura de cordel, as crendices populares, as cantigas, os provérbios populares, os discursos e as leituras subvertem pelas «maneiras de usar» a linguagem, a fatalidade da ordem estabelecida. Mas para apreender essas maneiras de fazer, ou as maneiras de usar a linguagem e escrevê-la ou inscrevê-la no sistema lingüístico, é preciso analisar o discurso, os *atos da fala*, os *atos de leitura*, não descrevendo-os fora do seu contexto de uso e das operações dos locutores em circunstâncias particulares, mas nas ligações com as circunstâncias, os lugares e o tempo histórico de que é feita a cotidianidade, indissociável da existência e da experiência dos sujeitos – onde são «atores e autores».

Talvez os novos tempos permitam agora e a partir de um conhecimento que já permitiu uma nova compreensão do homem, da educação e da sociedade, uma realfabetização das práticas de alfabetização onde os exercícios de leitura sejam problematizados e resignificados nos «círculos de cultura», os «alunos» sejam transformados em «participantes dos grupos de discussões» e os «professores» passem a ser os analistas, orientadores e produtores críticos dos debates para que se produza conhecimento, como há muito o pensamento de P. Freire auxiliou a esclarecer.

BIBLIOGRAFIA

- AZANHA, J. M. (1995): «Comentários sobre a formação dos professores em serviço», in *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 191-204.
- BOURDIEU, P. (1976): «Le sens pratique», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 1, Paris.
- (1987): *Coisas ditas*, São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, P. e CHARTIER, R. (1993) : «La lecture: une pratique culturelle», in R. Chartier (org.), *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot e Rivages.

- BOSI, E. (1996): *Cultura de massa e cultura popular* (9.ª ed.). São Paulo: Vozes.
- CAGLIARI, L. C. (1997): «O príncipe que virou sapo», in M. H. PATTO (org.), *Introdução à psicologia escolar*. 2.ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W. e SCHLIEMANN, A. D. (1982): «Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática», in *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, ago, pp. 79-86, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- CERTEAU, M. de (1990): *L'Invention du quotidien*. 1. arts de faire. Paris: Folio/Essais.
- CHARTIER, R. (1982). *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*. Paris: Le Editions du Seuil.
- (1987): *A história cultural entre práticas e representações*, Lisboa: Difel.
- CHARTIER, A. M. (2000): «Fazeres ordinários de classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação». in *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n.º 2, julho/dez. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CHAUÍ, M. S. (1987): *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*, 2.ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- ERICKSON, E. (1977): «Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography», in *Anthropology and Education Quaterly*, vol. III, n.º 2, maio, 1977.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1989): *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- FREIRE, P. (1982): *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- GOODY, J. (1987): *La logique de l'écriture*. Paris: A. Colin.
- HELLER, A. (1972): *O cotidiano e a história*, São Paulo: Paz e Terra.
- HOUSTON, S. (1997): «Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico», in M. H. Patto (org.), *Introdução a psicologia escolar*. 2.ª ed., pp.171-191, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- HYMES, D. (1980): *Language in Education: Etholinguistics Essays*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
- ILLICH, I. (1995): «Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga», in D. R. Olson e N. Torrance, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1997): Parâmetros Curriculares Nacionais, in *Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, PCN. Brasil, Brasília: MEC, v. 2.
- OLSON, D. R. (1995): «A escrita como atividade metalingüística», in D. R. OLSON e N. TORRANCE, *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.

- PATTO, M. H. S. (1997). *A produção do fracasso escolar*, 2.^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1997): *A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto «classes de aceleração»*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SEE/FDE).
- SAWAYA, S. M. (2000): «Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares», in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.º 26, vol. 1, jan./jun., pp. 67-81.
- (2001): «A infância na pobreza urbana: linguagem oral e escrita da história pelas crianças», in *Psicologia USP*, 2001, vol.12, n.1, pp. 153-178.

LECTURA DIALÓGICA: INTERACCIONES QUE MEJORAN Y ACELERAN LA LECTURA

Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha *

SÍNTESIS: En este trabajo se aborda el estudio de la lectura dialógica enmarcada en una más amplia concepción de aprendizaje que tiene sus fundamentos en las prácticas (comunidades de aprendizaje), teorías (Freire, Habermas, Searle) e investigaciones (INCLUD-ED) más relevantes de la actual sociedad de la información, situando en este nuevo contexto las aportaciones dialógicas anteriores. Esto permite entenderla como una instancia coordinante de las actividades de aprendizaje que realizan todas las personas que interactúan con los niños, especialmente quienes conviven con ellos en las aulas y en los domicilios, es decir, el profesorado y las familias. Aquí se intenta demostrar cómo los centros que han adoptado esta concepción de aprendizaje dialógico están consiguiendo mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los educandos con más espacios y más personas que las tradicionales de la escuela heredada de la sociedad industrial. Asimismo, se constata cómo se promueve la lectura de los familiares en casa y también en el espacio escolar a través de las tertulias literarias dialógicas que consiguen que personas que nunca han leído un libro disfruten de obras de Safo, Joyce o Lorca. Resulta auspiciosa, además, la colaboración directa de familiares, de diversidad de profesionales y del voluntariado en el aprendizaje de la lectura y la escritura que realizan los estudiantes, no solo en el horario lectivo sino también fuera de clase.

Palabras clave: lectura dialógica; profesorado y familias; aprendizaje de la lectura; tertulias literarias.

SÍNTESE: Neste trabalho aborda-se o estudo da leitura dialógica enquadrada numa ampla concepção de aprendizagem que tem seus fundamentos nas práticas (comunidades de aprendizagem), teorias (Freire, Habermas, Searle) e pesquisadores (INFLUD-ED) mais relevantes da atual sociedade da informação, situando nesse novo contexto as contribuições dialógicas anteriores. Isto permite entendê-la como uma instância coordenadora das atividades de aprendizagem que todas as pessoas que interagem com as crianças realizam, especialmente aquelas que convi-

* Profesores de la Universidad de Barcelona, España.

vem com elas em sala de aula e em casa, isto é, o professorado e a família. Tenta-se demonstrar, aqui, de que maneira os centros que adotaram esta concepção de aprendizagem dialógica estão conseguindo melhorar e acelerar a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os educandos com mais espaços e mais pessoas que as tradicionais da escola herdada da sociedade industrial. Ao mesmo tempo, constata-se como se promove a leitura dos familiares em casa e também no espaço escolar, através dos debates literários dialógicos, que conseguem que pessoas que nunca leram um livro desfrutem de obras de Safo, Joyce ou Lorca. Resulta auspicioso, ademais, a colaboração direta de familiares de diversas profissões e do voluntariado na aprendizagem da leitura e da escrita que realizam os estudantes, não só no horário letivo como também fora de classe.

Palavras chave: leitura dialógica; professorado e famílias; aprendizagem de leitura; debates literários.

ABSTRACT: *This paper deals with the study of dialogical reading, considered in the work frame of a broader conception of learning which has its foundations in the most relevant practices (learning communities), theories (Freire, Habermas, Searle) and research (INCLUD-ED) of today's society of information, locating in this new context previous dialogical contributions. This allows us to understand it as an instance of coordination between learning activities undertaken by everyone who interacts with children, specially those who share a classroom or a roof, namely, the faculty and the families. Here we will try to demonstrate that those centers that have adopted the approach of dialogical learning are improving and accelerating the reading-writing learning process of all students, with more spaces and more people than those traditional centers that have inherited the approach of industrial society. In the same way, we show how reading, both at home and at the school environment, is promoted through dialogical literary circles that get people who have never read a book, to enjoy the works of Safo, Joyce or Lorca. On top of this, what is auspicious is the direct collaboration of relatives, professionals and volunteers in the reading-writing learning process undertaken by the students, not only during school hours but also outside the classroom.*

Key words: dialogical reading; faculty and families; reading learning process; literary circles.

1. INTRODUCCIÓN

Hay centros educativos que ya están superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas durante la sociedad industrial y han comenzado a situar su aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información: en sus mejores prácticas, en sus teorías

más importantes y en sus investigaciones más relevantes. Algunos de esos centros reciben el nombre de «comunidades de aprendizaje» y trabajan mancomunadamente en ambos lados del Atlántico¹.

Las principales investigaciones educativas de la comunidad científica internacional² y también las estadísticas institucionales dejan muy claro que el aprendizaje de los niños no depende solo de lo que ocurre en el aula, sino también de lo que ocurre en el domicilio (Snow y Tabors, 1993), en la calle y en otros ámbitos. Cada vez queda más claro que el aprendizaje depende de todas las interacciones y no solo de las que tienen lugar en el aula. La concepción de lectura dialógica reúne las teorías y prácticas que orientan la mejora de todas estas interacciones, las que tiene el alumnado con el profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno.

Diversos autores se han referido a la naturaleza dialógica del lenguaje y de la condición humana (Bakhtin, 1981; Mead, 1990; Vygotsky, 1986) así como del diálogo como un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas.

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto.

¹ Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos basado en el aprendizaje dialógico que genera la participación democrática de las familias y de toda la comunidad para conseguir el éxito académico de todos los niños. Actualmente se está llevando a cabo en cincuenta y siete centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en ocho comunidades autónomas de España y en Brasil y Chile.

² El instrumento de mayores dimensiones y relevancia del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea son los proyectos integrados. INCLUD-ED (CREA, 2007) es el único proyecto integrado que se ha dedicado al análisis de la educación escolar.

2. FUNDAMENTOS DIALÓGICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

2.1 ¿PODEMOS HABLAR DE «UNIVERSALES» EN EL APRENDIZAJE?

Todas las personas tenemos capacidades para aprender y desarrollamos habilidades y conocimientos en diferentes contextos de actividad social y entornos culturalmente diversos (Scribner y Cole, 1981). En la teoría de la acción comunicativa Habermas (1987) parte del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción, por lo que somos capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos, comunicarnos, llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación. No importa si hablamos en códigos distintos, lo que importa son las pretensiones de validez del acto comunicativo y la intención de llegar al entendimiento con nuestros actos de habla (Searle, 2004).

Uno de los principales presupuestos de esta posibilidad de diálogo y aprendizaje es la universalidad del lenguaje. La gramática generativa supuso un giro en la concepción del lenguaje y del aprendizaje, convirtiendo a Chomsky en uno de los autores clave de la «revolución cognitiva» de la década de 1960. Esta aportación revolucionaba la psicolingüística por su carácter «internalista», pero también el mundo educativo y social por su concepción universalista del aprendizaje, unificador de todas las personas independientemente de su cultura, género, raza o nivel socioeconómico. Según Chomsky (1986) todas las personas nacemos con un órgano y una capacidad de lenguaje, al igual que nacemos con un órgano y capacidad para respirar. Esta «competencia» innata, que en sus trabajos posteriores el autor ha denominado el «yo-lenguaje» (Chomsky, 2000), da lugar a diferentes actuaciones en función del contexto. Los conceptos de competencia y actuación lingüística aportan una reflexión a los diferentes tipos de actuaciones que desarrollamos en interacción con personas y contextos diferentes.

2.2 EL IMPACTO DE LAS INTERACCIONES

Partiendo de un a priori igualitario comprobamos que diferentes niños y personas adultas desarrollan aprendizajes diferentes en entornos diferentes; pero, ¿cuáles son los factores clave de estos aprendizajes? Para Vygotsky (1979) todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas: el diálogo intersubjetivo se interioriza

a través del lenguaje produciendo nuevas funciones intermentales, de forma que estos modos de conocimiento, semiotizados, no son independientes de las prácticas sociales en las que se desarrollan. ¿Quiere esto decir que están determinados por el contexto o que los andamiajes escolares deben adaptarse a los contextos sociales? Vygotsky ve en la educación una herramienta para la transformación de su sociedad, cree en el cambio de los procesos psicológicos a través de la transformación de las interacciones del contexto, no de su adaptación:

El aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. [...] El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante [más capaz] (pp. 137-139).

La zona de desarrollo próximo –o potencial de aprendizaje en colaboración con los demás– incluye las interacciones con todas las personas adultas y más capaces del entorno, además del profesorado y de los compañeros de aula. La perspectiva transformadora del psicólogo soviético, marcada por el contexto revolucionario de su época, ha sido a menudo poco resaltada.

Reflexionando sobre las aportaciones vygotskianas, Wells (1981) indica que la actividad intersubjetiva se puede contemplar desde el punto de vista de cada una de las personas participantes como individuos que aprenden a través de su interacción, o desde el punto de vista de las prácticas sociales en las que estas personas participan, o sea, desde los elementos mediadores que se utilizan y su repercusión en el aprendizaje. En cualquier caso, el sentido de la interacción y la reciprocidad sigue estando presente.

Por un lado, se han estudiado interacciones profesor-alumno y cooperación entre iguales en situaciones de aprendizaje en el aula y, por otro, interacciones de personas adultas con hijos de edades preescolares en el hogar, en situaciones de comunicación verbal y de lectura compartida (Wells, 1981; Snow y Ninio, 1996; Teale y Sulzby, 1986). Sin embargo, recientemente se está demostrando la necesidad de unir estos espacios e incluir el estudio de las interacciones en múltiples situaciones de aprendizaje con «todas las personas del entorno» de los niños, incluyendo, además de profesores e iguales, a padres, madres, abuelos, hermanos mayores, ex-alumnos, vecinos del barrio, monitores y otras personas profesionales (Purcell-Gates 1995; Purcell-Gates y otros,

2001). Lo que un niño pueda llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno define su zona de desarrollo próximo en el ámbito de la lectura. La lectura dialógica estudia la lectura desde este punto de vista, desde la necesidad de coordinar todos los espacios y momentos intersubjetivos con actividades de lectura y escritura.

2.3 LECTURA, LENGUAJE Y DIALOGICIDAD

La concepción de Bakhtin (1986) de «dialogicidad» es compleja, ya que tras *Problemas de la poética de Dostoievski*, su obra más importante, dedicó el resto de su vida a reflexionar sobre la dialogicidad y la «polifonía» (o múltiples voces) en la lectura de la novela y los textos literarios. En la perspectiva actual de la lectura dialógica recogemos importantes aportaciones de este trabajo. El término «dialogicidad» de Bakhtin se deriva del simple acto de diálogo, del intercambio lingüístico «dar-recibir» entre dos personas llevado a la lectura de un texto. Bakhtin parte de un problema fundamental de la filosofía del lenguaje: el lenguaje es, en sí mismo, ambiguo ya que las personas tenemos mundos objetivos, subjetivos y sociales diferentes (recordemos los juegos de lenguaje wittgenstenianos o las consecuencias «infelices» de los actos de habla discutidos por Austin (1962). Pero mientras que los defensores de la deconstrucción (Derrida, 1967) explican esta ambigüedad como inhabilidad de las palabras para representar significados precisos o como muestra de subjetividad en el lenguaje, Bakhtin afirma que esta ambigüedad nos señala el medio a través del cual necesitamos crear significados dialógicamente con los demás.

76

Bakhtin concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que encontramos significado solo a través de nuestras interacciones con los demás. Para el autor, en general, las relaciones dialógicas son un fenómeno más amplio que el mero intercambio de palabras, son un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana que tengan significado. Bakhtin (1986) critica la filosofía racionalista de la modernidad tradicional por ser estrictamente monológica y considerar una única forma de percibir el desarrollo cognitivo y la verdad. Propone dar un paso adelante y unir la perspectiva utópica de la modernidad tradicional con el socialismo utópico y su fe en las convicciones. También critica el estructuralismo lingüístico de Saussure por su limitado análisis del lenguaje en cuanto que ignora su naturaleza dialógica.

Mead (1990) también analiza la relación entre lo individual y lo social, argumentando que una persona solo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona no son sino un proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. Este investigador defiende que las personas construyen la personalidad cuando perciben las imágenes que los demás tienen de ellas mismas, y de esta forma construyen una imagen de su propia capacidad de aprendizaje.

La interacción social en un entorno cultural y educativo tiene una influencia directa en la forma en que los niños, y las personas en general, viven el proceso de aprendizaje y el propio centro educativo. También para Bruner (1998, p. 70) «el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria». Para él, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, y la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo.

2.4 DIÁLOGO Y DIMENSIÓN INSTRUMENTAL

Uno de los principios del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008) es la dimensión instrumental. En ocasiones se han opuesto diálogo y cooperación a aprendizajes técnicos o instrumentales, pero en la práctica, por el contrario, hemos comprobado que cuando en un centro o aula aumentan las interacciones entre iguales y personas del entorno en un clima de diálogo y ayuda mutua, se intensifica la dimensión instrumental. También hemos comprobado que si se hace un erróneo enfoque dialógico, que relativiza la importancia del aprendizaje instrumental, se aumentan las desigualdades, el fracaso escolar y la oposición al diálogo (Elboj y otros, 2002).

Diferentes modelos de lectura ven a la persona lectora como un actor individual intentando crear significado a partir de un texto escrito: los que se centran más en la decodificación de signos y estructuras que se refieren a unos significados objetivos; aquellos que profundizan en el proceso cognitivo de cada persona que se enfrenta al texto desde su experiencia subjetiva y conocimiento acumulado; y por último, los que se centran en la relación profesor-alumno y en cómo se va proporcionando el andamiaje necesario al niño o niña o persona adulta neolectora para que logre con éxito comprender un texto. Todas estas aproximaciones, aunque diferentes, tienen un punto en común: se basan en lo que

Habermas (1987) conceptualiza como acción teleológica, es decir, en objetivos individuales y acciones estratégicas para entender unas palabras, buscar la idea principal en un texto, hacer un resumen, etc., sin explotar las posibilidades comunicativas de leer con un objetivo dialógico.

En la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica y no solo la teleológica, incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia. Así, las interacciones contribuyen al aprendizaje de la lectura y se supera aquella reduccionista referencia a los conceptos previos que Ausubel (1963) había teorizado en una de las concepciones de aprendizaje de la sociedad industrial, el aprendizaje significativo que terminó de elaborar en 1962.

En sus estudios sobre la indagación dialógica, Gordon Wells (2001) analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de «pedagogía de la pregunta», los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición. Wells no analiza los conceptos previos de estos alumnos sino los procesos de comunicación, mediados por el lenguaje, en el contexto del aula. El autor se centra sobre todo en el diálogo con profesores y niños más capaces, y comenta que el proceso de indagación dialógica se multiplicaría en coordinación con más personas adultas de la comunidad educativa, o sea, como apunta Vygotsky, más personas del entorno social de los niños.

Desde una perspectiva muy parecida, Isabel Beck (1997) y Victoria Purcell-Gates (1995; Purcell-Gates y Waterman, 2000), han empezado a introducir estas ideas dialógicas en el campo de la lectura y la escritura. Por ejemplo, Beck propone una metodología llamada *Questioning the Author* en la que se establece un proceso colectivo de interpretación de los textos y discusión en actividades de aula, con el objetivo de ayudar al alumnado a encontrar sentido y aumentar la comprensión. Para Beck, igual que para Wells, la riqueza no está en los conceptos previos de cada niño individualmente, sino en el proceso comunicativo y el conocimiento que se genera en el grupo a través de esta comunicación. Asimismo, Purcell-Gates (1995) recoge cómo el aprendi-

zaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

Bruner (1997) habla de «subcomunidad de aprendizajes mutuos» cuando en los centros educativos los alumnos se ayudan mutuamente a aprender, rompiendo la jerarquía existente entre profesorado y alumnado. Por otro lado, esta interacción tiene implicaciones en la construcción del significado de un cierto acontecimiento. A esto se refiere Bruner al hablar de «negociación interpersonal», que hace referencia al acuerdo que se busca entre las personas para construir este significado.

3. MÁS ESPACIOS DE LECTURA CON MÁS PERSONAS

3.1 LECTURA Y CREACIÓN DE SENTIDO EN LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD: TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal empieza en la educación de personas adultas, en procesos de posalfabetización, concretamente en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, como una experiencia cultural y educativa no formal. Con el paso del tiempo se ha formalizado y expandido entre los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, y también entre sus familiares.

El resultado es que las personas que se acaban de alfabetizar leen y disfrutan las obras clásicas de la literatura universal, consolidando cada vez más su nivel de lectura y escritura, adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas (Flecha, 1997). Las tertulias literarias dialógicas parten de dos criterios fundamentales: se leen clásicos de la literatura universal y se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las que se acaban de alfabetizar o con formación académica básica. Estos dos criterios rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas en procesos de posalfabetización. Superando las bajas expectativas, estas personas aprenden y disfrutan de la literatura clásica universal cuando leen a Tolstoy, Joyce, Hugo, Cervantes, Lorca o Shakespeare.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican por qué lo han elegido e inmediatamente se abre un turno de palabras para que los demás participantes expresen su opinión. A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura. La importancia está en los argumentos que se aportan y no en la posición de poder de quien los formula, así como en la intención de llegar a un entendimiento. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender –lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática– y, una vez investigado, compartirlo colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Es una aplicación de la propuesta de Wells (2001) al defender un aprendizaje basado en el diálogo, para aprender a través de la **indagación dialógica** de forma que el conocimiento se construya entre todo el alumnado en actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades. Las tertulias literarias dialógicas entroncan con la sugerencia de Freire al afirmar que la lectura no se abre solo al texto y a las personas participantes.

Leer no consiste solamente en descodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Freire, 1989, p. 51).

A esto hay que añadir el proceso de transformación de los participantes. El diálogo igualitario, el ambiente solidario y las reflexiones que de ello se derivan hacen que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Los participantes de las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres– cambian su autoconcepto

adquiriendo mayor autoestima y seguridad y modificando así las relaciones que tienen en su entorno. Este aumento del aprendizaje contribuye a una posalfabetización de éxito al superar las barreras que las habían mantenido al margen de la educación y la participación social. Así, la transformación que se genera no es solo individual sino también social y de su entorno al ser, generalmente, personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades.

En la actualidad se desarrolla un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas y la experiencia, que se está extendiendo a muchos países, está siendo reconocida por los resultados que genera tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de gran prestigio.

3.2 MÁS PERSONAS ADULTAS EN EL AULA: GRUPOS INTERACTIVOS

La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones en contextos educativos: más personas adultas y más espacios. Entre los adultos que ayudan al docente dentro del aula encontramos profesionales de otras disciplinas (de la educación social, el trabajo social...), familiares, voluntariado. A partir de la participación de otros agentes educativos, de padres, madres, abuelos, hermanas mayores, vecinas, etc., los niños se dan cuenta de que aprenden más y de que son capaces. Inmersos en esta dinámica, intensifican la dimensión instrumental y, o bien preguntan si pueden permanecer en el aula para concluir el trabajo, u optan por ir a la biblioteca a hacer deberes en vez de jugar... ¿Por qué? Porque la mejor motivación para aprender es aprender.

Todo ello contribuye a la aceleración de su aprendizaje de la lectura y posterior desarrollo como personas lectoras. Si se abren las aulas a familiares el intercambio se vuelve más enriquecedor para el aprendizaje. La participación de los padres es, sin duda, un elemento de calidad. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo recibe. En este sentido, se da un diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite.

Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo (Soler, 2003, p. 47).

Si leer es un proceso dialógico, hacerlo de manera colectiva amplía los espacios de diálogo.

Uno de los ámbitos fundamentales del aprendizaje es el aula y es en ella donde hay que organizar espacios que fomenten las interacciones para el aprendizaje de la lectoescritura. Una posibilidad son los grupos interactivos, una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad. Muchas comunidades de aprendizaje, por ejemplo, trabajan el área de lengua organizando las aulas por grupos interactivos (Aubert y otros, 2008).

En las clases interactivas el aula se divide en varios grupos, heterogéneos tanto en el nivel de aprendizaje, como de género, cultura u origen social. Cada grupo cuenta con la tutoría de un adulto que se encarga de establecer interacciones y ayudar a cada educando. Este adulto puede ser otro maestro, una madre o un padre, otros estudiantes mayores del instituto, una persona jubilada de la comunidad, estudiantes universitarios, amas de casa... El docente responsable del aula dinamiza el trabajo de cada grupo y de cada tutor. El tiempo de la clase se distribuye en cuatro partes para que todos los grupos realicen cuatro actividades diferentes en el tiempo de una hora u hora y media. Cada veinte minutos aproximadamente el grupo cambia de mesa, de actividad y de tutor.

En la clase de lengua organizada por grupos interactivos un grupo puede realizar una actividad de lectura, otro una de escritura, otro una actividad de lenguaje oral y otro, por ejemplo, una de carácter más manipulativa. Los grupos interactivos son una forma muy potente para acelerar el aprendizaje de la lectoescritura. En la perspectiva tradicional el alumno solamente interactúa con el texto, mientras que desde la concepción dialógica las interacciones en el proceso lector se realizan con todos los miembros del grupo, iguales y personas adultas que se relacionan con ese texto. A mayores y más diversas interacciones, mayor es el aprendizaje de la lectura.

La entrada en el aula de adultos no profesionales de la educación tiene beneficios en el aprendizaje de la lectura. Las personas mayores con las que interactúa el niño en espacios comunitarios y en el hogar son un recurso cognitivo para el aprendizaje (Moll, 1992). Poseen una experiencia y un conocimiento y realizan prácticas de alfabetización con el alumnado diferentes a las escolares. Incorporar a estas personas

en las aulas supone incorporar también nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, beneficiosas para los niños procedentes de entornos no académicos. Además, las estrategias de alfabetización utilizadas por personas de otras culturas son un factor importante para el aprendizaje del idioma por parte de niños inmigrantes con lenguas diferentes a aquella en la que se está produciendo la alfabetización.

Uno de los aspectos a destacar desde el punto de vista del aumento del aprendizaje instrumental es la potencialidad de la ayuda entre compañeros con diferente desarrollo de habilidades lectoras. Cuando un alumno más experto en una actividad de lectura explica a su compañero el significado de una palabra, de una frase o el contenido de una lectura está desarrollando aún más las habilidades lingüísticas con las que ya cuenta y está activando un proceso de metacognición que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad.

En estas situaciones de aprendizaje quienes aprenden son los dos alumnos, porque no existe un muro entre quien explica y enseña y quien escucha y aprende. Los niños que son ayudados saben que lo que hacen es posible gracias a la colaboración que reciben de sus compañeros y de las personas adultas que participan en el grupo interactivo. Estos otros, más expertos en lectura, les facilitan el establecer puentes entre «lo conocido» y «lo nuevo» (Rogoff, 1993), acercándoles el nuevo lenguaje, las nuevas palabras, los nuevos grafismos y fonemas a lo que ya conocen para, una vez que compartan significado, recorrer juntos la zona en la que aprenden en colaboración.

3.3 MÁS ESPACIOS DE LECTURA CON MÁS PERSONAS

Si el aprendizaje depende fundamentalmente de las interacciones, es necesario potenciar los espacios existentes, más allá del aula, que pueden servir para aumentar las relaciones entre el alumnado y otras personas adultas para el aprendizaje de la lectura. La lectura dialógica, basada en esta nueva concepción del aprendizaje, ya amplía la mirada:

La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y otros espacios comunitarios (Soler, 2003, p. 49).

En toda esta gama de posibilidades cabe prestar una especial atención al aprovechamiento de espacios con los que cuentan todos los centros educativos. Es el caso de las bibliotecas tutorizadas y el aula de informática tutorizada, que pueden convertirse en espacios de aprendizaje de la lectura y la escritura basados en interacciones con la participación de familiares y voluntariado.

Muchas bibliotecas de centros educativos permanecen cerradas al acabar el horario escolar, limitando su uso a algunas horas semanales, el cual suele estar asociado al área de lengua y consiste, a menudo, en la elección de un libro y su lectura. Se trata de flexibilizar y dinamizar la biblioteca. Para ello hay que extender su horario de apertura y abrir sus puertas a la comunidad para que los niños disfruten de sus posibilidades con sus pares, familiares, voluntariado y otras personas del entorno. Las bibliotecas tutorizadas ya son una realidad en muchos centros educativos en los que están participando personas adultas de la comunidad que leen y comentan los libros junto con los niños, les ayudan a buscar información en obras de referencia o en el ordenador para hacer trabajos, escriben resúmenes y críticas de lo que han leído, preparan representaciones de los libros y cuentos que leen e incluso, en la misma biblioteca, se crea un espacio para representaciones teatrales.

84

El aula de informática es otro de los espacios que, abriéndose a la comunidad y ampliando su horario, puede reorganizarse para convertirse en un lugar más del centro en el que desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El aula de informática se transforma en lo que se denomina «aula digital tutorizada», donde en grupos heterogéneos de alumnos y familiares, monitores y monitoras y personas voluntarias, se utilizan los programas del ordenador para mejorar la lectura y la escritura.

La diferencia con otras actividades es que en la realización de una actividad de lectura dialógica delante del ordenador las personas participantes, alumnos de diferentes edades y niveles, dialogan entre ellos y con la persona adulta voluntaria para resolver conjuntamente la actividad. El aprendizaje de la lectura se acelera a través de la comunicación. En un aula digital tutorizada pueden encontrarse frente a un ordenador unas sillas ocupadas por una niña, su abuelo y una persona voluntaria que dialogan y dan su opinión acerca de cómo resolver la actividad. En las aulas digitales se potencia este tipo de aprendizaje

intergeneracional aprovechando la apertura del centro a personas adultas de diferentes edades.

La biblioteca tutorizada y las aulas digitales tutorizadas no suponen solo su apertura a la comunidad sino la organización de estos espacios de manera que se acrecienten las interacciones entre los alumnos para incrementar el aprendizaje instrumental. Lo que pueden hacer los estudiantes cuando trabajan solos en la biblioteca o con un ordenador es menos que lo que llegan a lograr con ayuda de personas «más capaces». En el caso de las aulas digitales tutorizadas, cabe destacar el desarrollo de habilidades de lectura relativas a la lectura de textos en la red que los niños van incorporando al conjunto de estrategias de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, Adriana y OTROS (2008): *Aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- AUSUBEL, David (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTIN, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- (1986): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Isabel y OTROS (1997): *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, DE: International Reading Association (IRA).
- BRUNER, Jerome (1995): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza (Alianza Ensayo).
- (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor (Aprendizaje).
- (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (Psicología).
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA) (2007): *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Report 2: «Theories, reforms and outcomes in European educational system». Integrated Project, Priority 7, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. 6.th FP European Commission (VI Programa Marco de la Unión Europea).

- CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature. Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DERRIDA, Jacques (1967): *De la grammatologie*. París: Les Éditions de Minuit.
- ELBOJ, Carmen y OTROS (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, Ramón (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- y MACEDO, Donald (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- MEAD, George H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- MOLL, Luis (1992): *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PURCELL-GATES, Victoria (1995): *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- y WATERMAN, R. (2000): *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- y OTROS (2001): «Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices», en *Reading Research Quarterly*, vol. 37 n.º 1, pp. 70-92.
- ROGOFF, Barbara (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SEARLE, John y SOLER, Marta (eds.) (2004): *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- SCRIBNER, Sylvia y COLE, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SNOW, Catherine y NINIO, Anat (1996): *Pragmatic Development (Essays in Developmental Science)*. Boulder, CO: Westview Press.
- y TABORS, Patton (1993): «Intergenerational Transfer of Literacy», en L. A. BENJAMIN y J. LORD (eds.): *Family literacy: Directions in Research and Implications for Practice*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement (OERI).
- SOLER, Marta (2003): «Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador», en Ana TEBEROSKY y Marta SOLER (eds.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)/Horsori.

- TEALE, William y SULZBY, Elizabeth (1986): *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, NY: Ablex.
- VYGOTSKY, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WELLS, Gordon (1981): *Learning Through Interaction: The Study of Language Development. Language at Home and School*, vol. 1. Cambridge University Press.
- (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS DESDE EL AULA

Fabio Jurado Valencia *

SÍNTESIS: La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos. El dialogismo intertextual es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto. El trabajo pedagógico a partir de proyectos de aula, si flexibiliza las prácticas pedagógicas y reconoce la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas, constituye una estrategia definitiva para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura. La lectura de textos breves, como los minicuentos, garantizan la experiencia de la interpretación crítica en el contexto escolar.

Palabras clave: lectores críticos; interpretación crítica de los textos; dialogismo textual; contexto escolar.

SÍNTESE: A escola tem a oportunidade de formar leitores críticos apesar de suas limitações. Trata-se de transcender o enfoque meramente alfabetizador, alcançando outro que põe o acento na interpretação crítica dos textos. O dialogismo intertextual é um jogo que tem como fundamento o ato de reconhecer diversos textos dentro de um texto. A partir de projetos de aula, flexibilizando as práticas pedagógicas e reconhecendo a autonomia dos docentes na elaboração de propostas, o trabalho pedagógico redundará uma estratégia definitiva para a sedução das crianças e dos jovens para a leitura. A leitura de textos breves, como os minicontos, garantem as experiências da interpretação crítica no contexto escolar.

Palavras chave: leitores críticos; interpretação crítica dos textos; dialogismo textual; contexto escolar.

ABSTRACT: Despite its shortcomings, the school has the opportunity to form critical readers. The idea is to go beyond the approach that it is merely focused on literacy, towards another approach that highlights critical interpretation of texts. Intertextual dialogism is a game, in which the essence is the act of recognizing different texts within a text. Pedagogical work that starts with classroom projects, when it makes

* Profesor de Literatura y Educación en la Universidad Nacional de Colombia.

pedagogical practices more flexible and acknowledges teachers' autonomy in the creation of proposals, constitutes the ultimate strategy for seducing kids and youngsters into reading. Reading of short texts, such as mini-stories, guarantees an experience of critical interpretation within the school context.

Keywords: critical readers; critical text interpretation; textual dialoguism; school context.

1. INTRODUCCIÓN

El lector puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quien lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos. Álvaro Mutis narra el impulso que sintió de presentarle a García Márquez, a comienzos de la década de 1960, la obra fundamental de Rulfo: *Pedro Páramo*. No son solo recomendaciones las que un lector hace a otro: son valoraciones, juicios, puntos de vista que persuaden o no, como en efecto ocurrió con García Márquez pues desde el fondo de la novela *Cien años de soledad* hablan las voces que provienen de la prosa de Rulfo: Luvina prefiguró a Comala y ambas son como Macondo; el padre Rentería como el sacerdote que levita; Susana San Juan como Remedios la Bella; el patriarca Pedro Páramo como el patriarca Aureliano Buendía; el hijo que regresa es Juan Preciado y también es José Arcadio. El incesto, el paraíso, la aniquilación y la creación del mundo, entre otros, son tópicos que el lector crítico desentraña en un juego que deviene del asombro de saber cómo se descubren textos que hablan a través del texto. Cabe considerar si este juego puede activarse en las aulas escolares introduciendo una pedagogía centrada en el diálogo entre los textos.

También es cierto que desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas innovadoras, tiende hacia la alfabetización, si entendemos por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar, saber firmar para votar.

Solo basta revisar las cartillas y los libros de texto en el área de lenguaje para constatar cómo la mayor preocupación de los autores de estos materiales es la de insistir en la morfología de las palabras, en las partes de la oración, en el vocabulario, en la caracterización de las corrientes literarias, en los listados de autores y obras, en la definición de figuras retóricas... Información que es inútil si no se leen e interpretan los textos genuinos.

Llama la atención que los gobiernos se preocupen mucho por los programas de alfabetización y por aumentar cada año el índice de alfabetizados, pero se despreocupen por las campañas nacionales sobre la lectura o las asuman simplemente como una proclama gubernamental desde un deber que resulta estereotipado, y la mejor señal de esto lo constituye el hecho de que los libros sean cada vez más caros en su costo y no haya subvención para ellos; es que tener ciudadanos-lectores críticos es un riesgo. No cabe duda que la decisión de un gobierno para invertir en la educación mucho más que lo que se invierte en los ministerios de defensa o en los sistemas de seguridad del Estado es una decisión política, como es inevitable considerar que el lector crítico se forma como sujeto político en el contacto continuo con los libros y con los textos hipermediales. De cualquier modo, ahí está la escuela como institución que puede proporcionar ese contacto aun a pesar de sus limitaciones, pero para lograr sus fines se requieren procesos de des-educación, como lo ha insinuado Chomsky (2001).

Felipe Garrido ha llamado la atención al respecto cuando señala que el reto de todo proyecto educativo hoy es el de «convertir en lectores a todos los alumnos, profesores, padres de familia».

Y Garrido es incisivo en el asunto:

Antes creíamos que nuestra tarea era alfabetizar a todo el mundo. ¡Sorpresa! Eso no basta. Además, tenemos que hacerlos lectores. Está alfabetizado quien puede simular la lectura de un texto cuando lo tiene enfrente. Digo simular porque esta operación no incluye la comprensión del texto; esta operación supone que la comprensión es una segunda etapa en la adquisición de la capacidad de leer. Y la consecuencia de esa simulación es que avancemos por la vida leyendo –comprendiendo– a medias, aprovechando a medias las lecturas a nuestro alcance (Garrido, 1999, p. 66).

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. Esto no es únicamente en la lectura de los textos literarios, también ha de considerarse en todos los textos que nos circundan, en la escuela y por fuera de ella. Estas reflexiones generan, entonces, la pregunta ¿qué es ser un lector?, que le preocupó tanto a Pedro Salinas (1995), cuando acotaba la necesidad de distinguir entre lector y leedor, pero que también está en el centro de las preocupaciones de dos semióticos sobre la lectura: Umberto Eco y Paul Ricoeur.

La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído, o lo que Eco (1981) llama «enciclopedia del lector». Dichas representaciones devienen de campos específicos en los que cada unidad –palabra, figura, color, notación, gesto, etc.– tiene un valor por contraste con las demás. El asunto está en cómo reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones.

Los juegos que los niños realizan cotidianamente son posibles gracias a una gramática que regula los modos de proceder; cuando un niño no sigue ni se acopla a tales regulaciones, entonces o hace trampa o él mismo se excluye del juego. Si un niño no comprende las regulaciones (o las reglas) el juego para él no existe. Por eso los niños hacen primero unas pruebas, como si fueran ejemplos, hasta que todos logran comprender las valoraciones de cada movimiento para después «jugar en serio». Es lo que ocurre en los juegos de mesa, como el dominó, el parkés, las damas chinas, los naipes o el ajedrez, o los juegos deportivos. Cada juego tiene su propia gramática y cada usuario sabe identificar el valor de los elementos y sus combinaciones en la configuración de lo que se llama sintaxis del juego. Saber identificar los valores y las combinaciones es saber leer el desarrollo del juego, es saber moverse en el código propio de ese juego. Esto mismo es propio del acto de leer como experiencia que presupone reconocer unidades de base (enunciados lingüísticos), así

como hacer inferencias a partir de aquellas unidades, establecer asociaciones semánticas y conjeturar.

Saber jugar es saber predecir o anticipar los movimientos del otro jugador para responderle. Al respecto dice Eco que «en la estrategia militar (o ajedrecística, digamos: en toda estrategia de juego), el estratega se imagina un modelo de adversario» (1981, p. 79) y predice qué movimientos va a realizar. Asimismo:

[...] cada juego se practica en un contexto de comunicación y acción que le es propio. Un juego, con su conjunto particular de signos y reglas implícitas y explícitas, puede carecer totalmente de sentido si se traslada a un contexto de comunicación distinto de aquel para el que fue construido (Granés y otros, 1999).

No hay juego sin contrato entre las partes. No hay lectura sin el contrato entre el enunciador del texto y su lector, tan solo que a diferencia de los demás juegos en la lectura del texto lingüístico-verbal el enunciador-jugador está dispuesto a perder en aras de que el lector salga victorioso.

No es tan distinto lo que ocurre en la lectura de textos de carácter científico, que suponen también el reconocimiento de sus propios códigos (de la física, la química, la matemática, el cálculo, el álgebra) por los usuarios (los profesores de ciencias o los estudiantes a quienes estos dirigen sus discursos). Pero hay una diferencia: en los juegos, sean de expresiones corporales o de mesa, el usuario aprende a dominar las convenciones (los códigos) utilizándolas, es decir, poniéndolas en práctica, mientras que en el contexto educativo cuando se trata de aprender ciencia o matemática hay una tendencia a mecanizar ejercicios y fórmulas, porque pocas veces se acude a la enunciación de problemas genuinos en los que puedan ponerse en juego las fórmulas, dando lugar a lo que Garrido ha llamado la simulación de estar leyendo-aprendiendo y que no es más que lo propio del artificio y del estereotipo.

La práctica de leer es saber mover los elementos convenidos en un ámbito de abstracciones específicas. En el caso de las ciencias o de las matemáticas es saber leer sus notaciones convencionales, y combinarlas para producir diversas representaciones respecto a los problemas que se plantean. La resolución de ecuaciones es una práctica de abstracciones que tiene como fin dominar un universo, el de las matemáticas, que ayuda a cualificar las formas del razonamiento matemático y en la vida práctica ayuda a cohesionar las formas lógicas del pensamiento.

Entonces, el reto de un estudiante en ciencias o en matemáticas, es el de alcanzar el dominio de los códigos de esas disciplinas (reconocer sus significados relevantes), para saber trabajar con ellos. Y en ese propósito el rol del profesor, como experto en el uso de unos códigos (de la química o de la física, por ejemplo), es el de ayudar a los aprendices (como ocurre en el iniciado de un determinado juego) a comprenderlos y dominarlos, es decir, ayudar a saber leerlos y a saber operar con ellos, considerando siempre que en los estadios de la escolaridad (en la niñez y en la primera juventud) se trata de hacer sentir el modo cómo funcionan las ciencias (reconocimiento y uso de sus estructuras formales).

El dominio de los códigos («dominio» porque se «comprenden») presupone ubicar las unidades en su propio contexto, como saber, por ejemplo, que paréntesis y corchetes que se usan en una fórmula de química no tienen el mismo significado que cuando se usan en matemáticas o en física. Es algo semejante a lo que ocurre con las palabras, cuando una misma palabra aparece en distintos contextos, lo que hace que en cada uso haya un significado distinto. Si no se lee desde la relación texto / contexto (cf. van-Dijk, 1984) la interpretación es imposible.

94

Toda labor pedagógica busca seducir, es decir, hacer interesar hacia cierto campo de conocimiento. Para lograrlo el profesor tiene que mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula: saber transponer –colocar en otro contexto– los códigos de una ciencia (cf. Bernstein, 1981). Este es un paso definitivo y decisivo para ayudar a que los estudiantes lean adecuadamente los códigos de las disciplinas y sepan usarlos con entusiasmo: intuir que no es la ciencia lo que está allí en el habla del profesor sino una representación sobre la ciencia, es decir, un juego con las representaciones del conocimiento –o los modos como es representado el conocimiento– que solo podrá esclarecerse en la lectura aguda de las fuentes primarias en un tiempo distinto al del salón de clase.

2. LA LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO LITERARIO

Puede resultar extrema la apreciación según la cual es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Pero es la singularidad misma de estos textos lo que así lo determina. La ambigüedad y la polivalencia semántica

que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto. Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que por su experticia en el contacto con los textos –se supone– puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes, que se ponen a prueba buscando diversos senderos.

Trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que inviste el discurso de la docencia. Sin embargo, no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño a propósito de un cuento o un poema. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico.

Ricoeur dice que:

La lectura plantea de nuevo el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector (1995, p. 151).

En efecto, hay una tensión entre estos dos horizontes; el mundo del lector está siempre latente y empuja para buscar asociaciones con el mundo representado en el texto literario. Lo fundamental es que haya horizonte de lectura en el lector escolarizado, que es lo más difícil de lograr cuando el docente no trabaja desde un proyecto propio sino desde las listas de contenidos que tendría que «dictar». Tener un proyecto propio implica haber alcanzado un dominio y una «seguridad» cognitiva en el campo en el que se mueve como docente.

Un principio fundamental en el trabajo escolar con la literatura lo constituye el conocimiento, por parte del maestro, de los modos en que funcionan estos textos caracterizados por la fuerza detonadora del pensamiento: los textos literarios. Pero el conocimiento de su constitución-funcionamiento no es suficiente si no está mediado por la lectura misma de los textos. Es decir, no se pueden comprender las regulaciones

del texto literario, su modo de funcionar, si no es porque se vive con intensidad la experiencia de la interpretación, esto es, la lectura, y, como complemento, un acceso a los conceptos fundamentales en teoría literaria: finalmente el docente está trabajando en el contexto de la academia y existen unas teorías que se refieren a sus objetos de trabajo.

Son las dos experiencias, la del componente teórico sobre la especificidad del arte literario y la del acervo de lecturas de textos de ficción, lo que le dan soporte a la labor compleja de la docencia en literatura. Estas dos experiencias, asimismo, son definitivas en la explicación del texto, que a su vez hace posible la persuasión hacia la necesidad de leer, la necesidad de la literatura, como Ortega y Gasset (1933) lo sugería, no el deber de leer. Es también la necesidad de saber sobre los lenguajes provenientes de múltiples contextos y su proyección en los textos literarios, que implica el aprendizaje de conocimientos diversos que se desprenden en la experiencia de la interpretación, lo cual supone el acto de salir del texto (puede ser una ocurrencia o una confirmación de un saber ya aprendido) para luego retornar a él, dando los que Eco denomina paseos intertextuales.

96

En esta perspectiva es necesario establecer la distinción entre el mundo que llamamos «real» y el mundo, o mundos, identificados como «posibles» en el texto literario. El planteamiento de Umberto Eco ayuda a esclarecer este punto:

Digo «mundos estructuralmente posibles» porque, naturalmente, toda obra narrativa –hasta la más realista– traza un mundo posible en cuanto que presenta una población de individuos y una secuencia de estado de hecho que no corresponden a los del mundo de nuestra experiencia. En adelante llamaremos «mundo real» o «mundo normal» al mundo en que vivimos o suponemos vivir, tal como lo define el sentido común o la enciclopedia cultural de nuestra época, aun cuando no se pueda decir (como señala Berkeley) que este mundo sea real y muchas veces consideremos que responde muy poco a norma alguna (1988, p. 185).

Y llamaré «mundos estructuralmente posibles» a aquellos que la ficción literaria produce a través de una serie de mecanismos semióticos que Hjelmslev, hacia los años cuarenta, insinuó en su famoso libro *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* y que José Pascual Buxó (1984) reactualizara con ejemplos muy atinados. Se trata de reconocer cómo todo texto literario está constituido por dos semióticas (la denotativa y la connotativa) y por un campo semiológico (representación de las ideolo-

gías y de saberes de distinto orden, así como el anclaje de otros textos literarios), que se desprende de estas dos semióticas.

Una posibilidad de cultivar la lectura crítica la constituye el trabajo con el hipertexto. Se puede proponer esta perspectiva como una manera provocadora para acercar a los estudiantes al juego con los textos literarios, entendido como un proceso regulado por el horizonte de desentrañar textos desde los textos. Pero primero el docente tiene que vivir el juego mismo, esto es, proponerse como un lector crítico que tiene las competencias para poner en diálogo los textos.

Solo como una manera de ubicar estas categorías, Genette plantea respecto de la intertextualidad y la hipertextualidad, que se trata de:

Una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Lautréamont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo [...] (Genette, 1989: p. 10).

De otro lado, Genette entiende por hipertextualidad a:

[...] toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario (Genette, 1989: p. 14).

El texto en el que se injerta el texto anterior a él es de segundo grado, lo cual supone la existencia de un texto imitado (el hipotexto, o de primer grado) y un texto imitador (el hipertexto, o de segundo grado). Estos juegos re-creativos constituyen formas de travestimiento textual que llevan consigo, si bien de manera figurada, una actitud de contestación, de réplica, de irreverencia y de crítica.

Descubrir cómo el autor produjo su texto constituye en el lector crítico el placer de la lectura (Eco, 1981); el otro lector, el ingenuo, solo disfruta con la historia que se narra. El primer lector pone en juego, precisamente, la relación entre el hipertexto y el hipotexto, afronta la

textualidad rastreando los palimpsestos, estas imágenes borrosas que acercan al lector a textos anteriores. Hoy la minificación constituye una excelente estrategia para iniciar a los estudiantes como lectores críticos, desde estas perspectivas: se trata de ir de un texto breve a un texto mayor, como lo sugiere Augusto Monterroso con algunas de sus minificciones:

La cucaracha soñadora

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha (Monterroso, 1969: p. 49).

El texto breve, en este caso el hipertexto, proporciona los indicios para reconocer un texto mayor: el hipotexto *La metamorfosis*, de Franz Kafka, objeto de parodia en este cuento. Entre el minicuento y la novela, en este caso breve, podría desarrollarse un proyecto de aula en una época en la que los jóvenes se resisten a leer obras voluminosas. La lectura del minicuento generará hipótesis que podrán probarse a través de la lectura de la novela como texto que habla desde el fondo del texto construido, en un diálogo intertextual. Hay que insistir en que lo fundamental es vivir la experiencia de la lectura sin que importe la cantidad de libros o el número de páginas (Sábato, 1979); pero esto supone romper con los esquemas rígidos de los programas curriculares canónicos para flexibilizar las prácticas pedagógicas y reconocer la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas diversas en torno a la formación de los lectores críticos desde las aulas.

98

Es importante plantear que cada propuesta de trabajo con el texto literario en las aulas es una apuesta y nada garantiza su efectividad en el marco de los propósitos escolares, vale decir que, más allá de las fronteras de la escuela, con sus evaluaciones y sus rutinas, los niños y los jóvenes experimenten la necesidad y el deseo de leer. Sin embargo, la lectura de textos breves en el aula, abordados desde el dialogismo (Bajtín, 1982), nos garantiza al menos ese contacto tan necesario con los textos genuinos para plantearse dilemas y discutirlos; de cierto modo se trata de lanzar a los estudiantes al mundo con una serie de preocupaciones.

Una apuesta interesante es leer en el aula minificciones y textos breves (como poemas) cuyo eje temático lo constituya, por ejemplo, la obra monumental de Cervantes, elegida con el criterio de ser una obra que está en boca de todos y que es recurrente hasta en la publicidad; la

pregunta que surge es la de si después de leer un corpus de textos en torno al Quijote, el estudiante siente la necesidad de saber cómo es esa obra que aparece en tantos lugares:

Que trata de la indagatoria al ingenioso caballero don Miguel

- ¿Lugar?
 - De la Mancha.
 - ¿Nombre?
 - No quiero acordarme.
 - ¿Por qué?
 - No sé. No quiero.
 - ¿Apellido?
 - Hidalgo.
 - ¿De cuáles?
 - De los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor...
 - Gracias, eso es todo.
 - ...una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches...
 - ¡Basta! ¡Basta!
 - ...algún palomino de añadidura los domingos...
 - ¡Basta! ¡BAS-TA! Que siga el próximo caballero
- José Cardona López (en Bustamante y Kremer, 1994).

Como se observa, el personaje de Cervantes es objeto aquí de lo que podría llamarse re-ficcionalización en tanto se lo reconstruye en otro ámbito de ficción; la suscitación de placer de este texto (el juego de la mente en el acto interpretativo) depende de la imagen (borrosa o nítida) que el lector pueda tener (en su enciclopedia) sobre la historia de don Quijote. Solo porque se sospecha (lo propio de todo lector avisado) que detrás hay otro texto que habla a través del que se lee, el sentido toma cuerpo y empuja hacia la conjetura y hacia el descubrimiento del texto solapado. Tal descubrimiento supone la búsqueda de ese otro texto, en la perspectiva de explicar el proceso de trastocamiento y de parodia y, simultáneamente, comprender las singularidades de la textualidad literaria (sus rasgos estéticos, sus intenciones, sus acentos discursivos, las transgresiones, el juego con el lenguaje y con las obras).

Cuando se trata de trabajar con los textos en el aula ha de esperarse la pregunta y la indagación, pues no hay aprendizaje (ni comprensión de texto, por lo tanto) sin interrogación y sin búsqueda. En

el caso de este minicuento, suponiendo que los estudiantes no intuyan la existencia de ese otro texto encubierto y trastocado (la novela de Cervantes), es en el contexto educativo en donde habrán de propiciarse todas las condiciones posibles para descubrir el funcionamiento de los textos, como, por ejemplo, poder entender el mecanismo por el cual este minicuento alcanza un lugar en el ámbito de lo literario. Es decir, cómo la escritura de dicha narración se ha levantado sobre la base de una escritura literaria que le antecede varios siglos y cómo el acto de volver sobre ese texto del pasado es un asunto que le compete al profesor en interacción con los estudiantes. Los estudiantes podrían entender así que toda obra literaria deviene de otras obras literarias y que ellos están potencialmente en condiciones de hacerlo al escribir ficciones, pues se trata de pasar de la lectura abordada con intensidad crítica hacia la escritura creativa.

Situaciones similares a la del minicuento de referencia propician la discusión sobre el problema de los géneros tales como la relación entre el cuento (el minicuento), la novela (sus orígenes y características) y el teatro (lo dialogal en el minicuento), para mostrar cómo los géneros discursivos no son puros sino convergentes aunque haya siempre uno que prevalezca sobre los demás. Por otro lado, aparece de nuevo la parodia o la desacralización de una obra del canon, es decir, la irreverencia de un autor contemporáneo que, paradójicamente, a la vez que se burla de una obra clásica la enaltece.

100

También Arreola recrea la obra magistral de Cervantes y configura a través de la minificción ese espectáculo que su pensamiento hace posible a partir de la lectura:

Teoría de Dulcinea

En un lugar solitario cuyo nombre no viene al caso hubo un hombre que se pasó la vida eludiendo a la mujer concreta.

Prefirió el goce manual de la lectura, y se congratulaba eficazmente cada vez que un caballero andante embestía a fondo uno de esos vagos fantasmas femeninos, hechos de virtudes y faldas superpuestas, que aguardan al héroe después de cuatrocientas páginas de patrañas, embustes y despropósitos.

En el umbral de la vejez, una mujer de carne y hueso puso sitio al anacoreta en su cueva. Con cualquier pretexto entraba al aposento y lo invadía con un fuerte aroma de sudor y de lana, de joven mujer campesina recalentada por el sol.

El caballero perdió la cabeza, pero lejos de atrapar a la que tenía enfrente, se echó en pos, a través de páginas y páginas, de un

pomposo engendro de fantasía. Caminó muchas leguas, alanceó corderos y molinos, desbarbó unas cuantas encinas y dio tres o cuatro zapatetas en el aire. Al volver de la búsqueda infructuosa, la muerte le aguardaba en la puerta de su casa. Solo tuvo tiempo para dictar un testamento cavernoso, desde el fondo de su alma reseca.

Pero un rostro polvoriento de pastora se lavó con lágrimas verdaderas y tuvo un destello inútil ante la tumba del caballero demente (Juan José Arreola, 1995, p. 405).

Una minificción como la de Arreola condensa gran parte de la fábula que se representa en la novela de Cervantes y a la vez expone la experiencia de lectura de su autor, por la cual evadiendo a la mujer real el protagonista elige la aventura propiciada por la lectura de novelas de caballería, en las que aparece de nuevo la mujer, la que es también evitada por el caballero andante, sumergido en la lectura de la obra de Cervantes. Ejemplo de circularidad, y de la ficción dentro de la ficción, este texto de Arreola evoca el cuento «Continuidad de los parques», de Cortázar donde el lector, de manera ambigua, narra lo que lee; entonces la historia narrada es la que reconstruye ese lector en su experiencia de lectura.

En la búsqueda de estos vínculos textuales aparece Borges, en relación con la obra de Cervantes:

Parábola de Cervantes y de Quijote

Harto de su tierra de España, un viejo soldado del rey buscó solaz en las vastas geografías de Ariosto, en aquel valle de la luna donde está el tiempo que malgastan los sueños y en el ídolo de oro de Mahoma que robó Montalbán.

En mansa burla de sí mismo, ideó un hombre crédulo que, perturbado por la lectura de maravillas, dio en buscar proezas y encantamientos en lugares prosaicos que se llamaban El Toboso o Montiel.

Vencido por la realidad, por España, don Quijote murió en su aldea natal hacia 1614. Poco tiempo lo sobrevivió Miguel de Cervantes.

Para los dos, para el soñador y el soñado, toda esa trama fue la oposición de dos mundos: el mundo irreal de los libros de caballerías, el mundo cotidiano y común del siglo XVII.

No sospecharon que los años acabarían por limar la discordia, no sospecharon que la Mancha y Montiel y la magra figura del caballero serían, para el porvenir, no menos poéticas que las etapas de Simbad o que las vastas geografías de Ariosto.

Porque en el principio de la literatura está el mito, y asimismo en el fin (Borges, 1996, p. 177).

Es desde la lectura de los textos literarios que puede comprenderse la categorización sobre los géneros discursivos, no en el aprendizaje de nociones sobre los géneros sin leer las obras. Este texto de Borges entretiene la estrategia propia del cuento con la estrategia del ensayo. En dónde están las marcas del cuento y en dónde las del ensayo son preguntas generadoras de hipótesis de trabajo para la discusión. Observemos que el texto comienza con el tono narrativo donde hay un narrador que habla en tercera persona («Harto de su tierra de España, un viejo soldado...»); hay alguien de quien se habla («un viejo soldado del rey»); hay unos hechos (leía a Ariosto, ideó un personaje y una historia).

La segunda parte del texto está construida con un discurso expositivo, como ocurre en el ensayo (que también es argumentativo), mostrando un acercamiento crítico a la novela de Cervantes, en la que se representan dos mundos: el mundo de los libros de caballerías y el mundo cotidiano del siglo XVII (otra vez esa relación inevitable entre la escritura literaria contemporánea y la escritura de la tradición literaria). Paralelamente, se incorpora aquella imagen epocal frente a la novela de Cervantes, cual era la de dudar de su trascendencia estética («no sospecharon que la Mancha y Montiel y la magra figura del caballero serían, para el porvenir, no menos poéticas que las etapas de Simbad o que las vastas geografías de Ariosto»). La última frase es una coda con la que se remata la intención expositiva y argumentativa de la escritura: «Porque en el principio de la literatura está el mito, y asimismo en el fin». Llegar a estas conclusiones es estar instalado en la experiencia de la lectura crítica desde la que se desentrañan intencionalidades y se reconstruyen las poéticas de los escritores.

Una conclusión hasta aquí nos permite afirmar que en el trabajo con los textos se trata de:

- Leer representaciones (las que están configuradas en la ficción).
- Producir representaciones (sustancias de contenido que se producen en el pensamiento) con representaciones (la manera como se le da forma a las sustancias de contenido surgidas de la interpretación: la reconfiguración).

Este juego es como el abanico de los naipes que se lanzan sobre la mesa, en donde cada naipe representa un valor por contraste con el otro, pero son naipes y esto es lo que hace posible que, al tiempo que se diferencian, se asemejen. Entonces, por ejemplo, se pueden lanzar en el escenario-mesa del aula de clase minicuentos o poemas como naipes, en donde cada naipe depende de otros o uno invoca a los otros. Un ejemplo revelador de este juego lo constituye el caso del minicuento el «Dinosaurio», de Augusto Monterroso, cuya lectura ha generado otros minicuentos:

Dinosaurio

Augusto Monterroso

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

El dinosaurio

Pablo Urbanyi

Cuando despertó, suspiró aliviado: el dinosaurio ya no estaba allí.

La culta dama

José de la Colina

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado «El dinosaurio».

—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.

Indigna continuación de un cuento de Monterroso

Marcelo Báez

Y cuando despertó, el dinosaurio seguía allí. Rondaba tras la ventana tal y como sucedía en el sueño. Ya había arrasado con toda la ciudad, menos con la casa del hombre que recién despertaba entre maravillado y asustado. ¿Cómo podía esa enorme bestia destruir el hogar de su creador, de la persona que le había dado una existencia concreta? La creatura no estaba conforme con la realidad en la que estaba, prefería su hábitat natural: las películas, las láminas de las enciclopedias, los museos... Prefería ese reino donde los demás contemplaban y él se dejaba estar, ser, soñar.

Y cuando el dinosaurio despertó, el hombre ya no seguía allí.

Textos tomados de Zavala (2000).

El cuento de Monterroso, se dice, es el más breve en la historia del cuento. ¿Cuántas hipótesis interpretativas pueden surgir en el desarrollo de la clase alrededor de él? Es una pregunta cuya respuesta le interesa a la estética de la recepción y a la pedagogía crítica. Por ahora podría plantearse que la relación texto / contexto obliga a reconstruir el

origen histórico del cuento (el tiempo de su escritura se inscribe dentro del de los regímenes dictatoriales y autoritarios en Centroamérica), a caracterizar el proyecto ético / estético de su autor e introducir algunas señales biográficas: Monterroso nació en Guatemala y durante el período de la dictadura militar vivió en Chile, luego en Colombia, hasta que finalmente se radicó en México. Estos indicios pueden orientar hacia la de-construcción de la metáfora que está en el centro del minicuento: el dinosaurio. ¿Cuántas acepciones semánticas tiene este término y cuál de ellas es la que más se acopla al universo de la historia que se narra en un texto tan breve?

En este ejercicio se constatará cómo la complejidad no está dada por el número de páginas sino por lo que se enuncia, y cómo para afrontarla se requiere de la presencia de otros textos, literarios o no, que ayudan a penetrar con alguna seguridad en esta polivalencia que caracteriza al texto literario. Se puede concluir con Ricoeur:

El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto (1995, p.108).

104

Ejecutar el juego es asumir la lectura como una pequeña, aunque no menor, investigación, que solo implica plantearse preguntas y lanzar conjeturas; inevitablemente en este proceso algo se aprende y aprender es vivir sensaciones distintas cada vez.

BIBLIOGRAFÍA

- ARREOLA, Juan José (1995): *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTÍN, Mijaíl (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (1979) trad. Tatiana Bubnova.
- BERISTÁIN, Helena (1996): *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- BERNSTEIN, B. (1981): «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model», en *Anglo American Studies*, vol. 1.
- BOOTH, Wayne (1961): *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- BORGES, Jorge L. (1997): *Obras completas*. Tomo II. Buenos Aires: Emecé.

- BUSTAMANTE, Guillermo y KREMER, Harold (comp.) (1994): *Antología del cuento corto colombiano*. Cali: Universidad del Valle.
- CHOMSKY, Noam (2001): *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- ECO, Umberto (1981): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- (1988): *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- GARRIDO, Felipe (1999): *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- GENETTE, Gerard (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GRANÉS, José y OTROS (1999): «La representación como juego del lenguaje. Una aplicación a la teoría de los colores de Newton», en José A. AMAYA y Olga RESTREPO (eds.) *Ciencia y representación*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES), Universidad Nacional de Colombia.
- HJELMSLEV, Louis (1972): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- LANDOW, George (comp.) (1997): *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- MONTERROSO, Augusto (1990): *La oveja negra y demás fábulas*. México: Era.
- PASCUAL BUXÓ, José (1984): *Las figuraciones del sentido*. México: FCE.
- PIMENTEL, Luz Aurora (2001): *El espacio en la ficción*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM - Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (1976): *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI - Universidad Iberoamericana.
- (1995): *Tiempo y narración. Volumen I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- (1996): *Tiempo y narración. Volumen III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- SÁBATO, Ernesto (1979): *Apologías y rechazos*. Barcelona: Seix Barral.
- SALINAS, Pedro (1995): *El defensor*. Bogotá: Norma.
- VAN-DIJK, Teun A. (1984): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VOLOSHINOV, Valentin (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. (1929) trad. Tatiana Bubnova.
- ZAVALA, Lauro (2000): *Relatos vertiginosos*. México: Alfaguara.

DISCUSIONES CONCEPTUALES EN EL CAMPO DE LA CULTURA ESCRITA ¹

Judith Kalman *

SÍNTESIS: A partir de la década de los sesenta, la cultura escrita comenzó a ser un campo ampliamente discutido que abarcaba un número de disciplinas ubicadas en el marco de las ciencias sociales y humanidades, tales como teoría literaria, antropología, sociolingüística, psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras. Por esta razón, este documento es, necesariamente, una selección de temas posibles y de ninguna manera pretende agotar las discusiones conceptuales de la cultura escrita. Ofrece un panorama de información general, algunos ejemplos, formulaciones y debates en torno a la definición de la cultura escrita, sus consecuencias y su aprendizaje, sin pretender abarcar el campo completo. Todas las selecciones son forzosamente subjetivas, pues elegir implica incluir y excluir simultáneamente. Por esto, la intención de la autora no ha sido presentar una selección «objetiva» de textos y argumentos, sino articular aquellas fuentes e ideas que le han sido más útiles en la conformación de su pensamiento, investigación y enseñanza.

Palabras clave: cultura escrita; alfabetización y desarrollo; alfabetización y democracia; nuevas alfabetizaciones.

SÍNTESE: *A partir da década dos sessentas a cultura escrita começou a ser um campo amplamente discutido que abarcava um número de disciplinas situado no campo das ciências sociais e humanas: teoria literária, antropologia, sociolingüística, psicologia, história, lingüística, semiótica e análise do discurso, entre outras. Por esta razão, este documento é necessariamente uma seleção de temas possíveis e de nenhuma maneira pretende esgotar as discussões conceituais da cultura escrita. Oferece um panorama de informação geral, alguns exemplos, formulações e debates em torno da definição da cultura escrita, suas conseqüências e sua aprendizagem, sem pretender abarcar o campo completo. Todas as seleções são forçosamente subjetivas, pois escolher*

107

¹ Mis agradecimientos a Benjamín de Buen y a Irán Guerrero por su ayuda en la preparación de este documento.

* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.

implica incluir e excluir, simultaneamente. Por esta razão, não pretendo oferecer uma seleção «objetiva» de textos e argumentos: tentei articular aquelas fontes e idéias que me foram mais úteis em meu pensamento, na minha pesquisa e como professor.

Palavras chave: cultura escrita; alfabetização e desenvolvimento; alfabetização e democracia; novas alfabetizações.

ABSTRACT: *Since the '60s written culture began to be a widely discussed field, which included a range of disciplines situated in the work frame of social studies, such as Literary Theory, Anthropology, Sociolinguistics, Psychology, History, Linguistics, Semiotics and Discourse Analysis, among others. For this reason, this document is, necessarily, a selection of possible subjects, and in no way it aspires to exhaust all the conceptual discussions that surround written culture. It presents an overview of general information, a few examples, formulations and debates surrounding the definition of written culture, its consequences, its learning processes, without aspiring to comprehend the complete field of study. All selections are inevitably subjective, because choosing entails both including and excluding. Because of this, the intention of the author was not to present an «objective» text and argument selection, but to articulate those sources and ideas that she found most useful in building up her thoughts, her research and her teaching practice.*

Key words: written culture; literacy and development; literacy and democracy; new literacy.

1. DEFINICIONES DE LA CULTURA ESCRITA

Durante décadas se prestó escasa atención a lo que significaba leer o escribir o a la forma en que los procesos de educación formal facilitaban u obstaculizaban el aprendizaje. Ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir y, en otros tiempos, la alfabetización estaba referida a la posibilidad de firmar un documento, a los logros educativos de los soldados y a responder «Sí, puedo leer» a los censores nacionales (Vincent, 2000). Sin embargo, lo que se ha interpretado como alfabetización ha cambiado con el paso del tiempo, y la definición de lo que cuenta para considerarse alfabetizado ha sido ampliamente debatida en las últimas dos décadas.

Las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura alfabética, bajo el argumento de que el principio alfabético de «una letra-un sonido» era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social

evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988). No obstante, esta noción de escritura alfabética ha sido cuestionada al considerársela etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos resisten a la representación alfabética. Kress (2003) ha señalado que los idiomas chino y japonés no usan anotaciones alfabéticas y sus definiciones de alfabetización varían según el caso. La definición china de alfabetización es, por ejemplo, «El conocimiento de los caracteres, una formación y crecimiento normal y haber recibido una educación» (p. 22).

Varios autores han señalado que el concepto de alfabetización no se define fácilmente (Barton, 1994; Baynham, 1995; Kalman, 2008; Kress, 2003) y que no todos los idiomas incluyen esta noción. En español y portugués, por ejemplo, el programa de estudios de la educación adulta generalmente enfatiza «alfabetización / *alfabetização*» o el aprendizaje de letras y sonidos; y luego la «post alfabetización / *post alfabetização*», la cual consiste en el desarrollo de las denominadas capacidades complejas y habilidades necesarias para el mercado laboral. Sin embargo, varios organizadores de programas de educación informal asocian la cultura escrita con una noción más compleja, obtenida de las teorías de Paulo Freire sobre el desarrollo de la conciencia, y dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente (Freire, 1970). Recientemente, académicos y practicantes han intentado asignar nuevos términos para capturar la complejidad de la cultura escrita: «literacidad» en español (Zavala, 2002), *letramento* en portugués (Masagão Ribeiro, 2003) o *lettrisme* en francés (Kalman, 1993).

En inglés el término *literacy* se emplea para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff, 2008), o a la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997), y de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás (Pattison, 1982). El libro *Literacy Dictionary*, editado por Harris y Hodges en 1995, ofrece una lista de treinta y ocho términos diferentes bajo el encabezado «tipos representativos de alfabetización» (p. 141). Sin embargo, hace no mucho tiempo varios teóricos han presentado argumentos fuertes en contra del uso del término «alfabetización» con un sentido tan amplio que pueda englobar la educación o el conocimiento especializado, y, al respecto, Kress (2003) y Graff (2008) por ejemplo, han argumentado

que a mayor amplitud del término, menor precisión del mismo. Kress (p. 23) señala que la alfabetización:

[...] en contextos anglófonos abarca desde «lograr vínculos confiables entre las letras de un texto escrito y los sonidos del habla» hasta la capacidad de leer textos de elite que forman parte de las lecturas de la cultura de elite². (A más atribuciones o añadiduras al significado de un término, menor significado del mismo.) Un término que pretende abarcar mucho, va perdiendo significado.

Con el fin de tomar en cuenta los complejos sistemas de los «modos representativos» –imagen, animación, notación matemática, sonido, movimiento, gesto– Kress (2003, p. 22) propuso la noción de la multimodalidad como un concepto para:

[...] la reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, *chat*, y demás).

110

En la era de la explosión de la informática y de la conectividad, los medios masivos y textos que incluyen sonido, imagen, animación y lenguaje escrito, la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación.

2. CONSECUENCIAS DE LA CULTURA ESCRITA

Está muy arraigada la creencia de que la alfabetización es uno de los pilares del desarrollo social y económico. Desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada con el progreso, el orden, la transformación y el control (Graff, 2008; Vincent, 2000). A lo largo del último siglo la lectura y escritura han sido promovidas como claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundia-

² El texto original dice: «In Anglophone contexts it can be anything from «making reliable links between the letters of a written text and the sounds of speech» to being able to make readings of texts of the elite, which conform to the reading of the elite culture. The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has».

les. La escuela ha sido promovida como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral. Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008).

El fecundo trabajo de Goody y Watt fue publicado por primera vez al inicio de la década de los sesenta, cuando un punto de vista evolutivo del desarrollo sustentó la idea de que la industrialización era el destino «natural» de los países subdesarrollados (Sachs, 1992). En este documento los investigadores señalaron la existencia de una gran división entre los que sabían leer y escribir y los que no, y entre las sociedades letradas y las sociedades analfabetas. Este trabajo abrió muchos debates académicos, discusiones sobre políticas y esfuerzos educativos presentes en los asuntos internacionales de actualidad. Un posterior llamado de Goody hacia un estudio más fino de la cultura escrita en diversas situaciones y contextos, preparó el camino para las continuas reflexiones teóricas relacionadas con temas acerca de lo que es la alfabetización, cómo se aprende, sus consecuencias y su relación con otras formas de simbolización.

2.1 EL MODELO DE CULTURA ESCRITA DE STREET

En 1984 Brian V. Street publicó *Literacy in Theory and Practice (La alfabetización en teoría y práctica)* donde propuso dos modelos conceptuales para entender la cultura escrita. En el primer modelo, al que llamó autónomo, leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes. El siguiente ejemplo ilustra bien la idea: en 1882 John Eaton Jr., comisionado de Educación de Estados Unidos, dio un discurso a los miembros del *Union League Club* en Nueva York con el objetivo de recaudar fondos para financiar la educación pública, titulado «Analfabetismo y sus efectos sociales, políticos, e industriales», en el que se postuló a favor de hacer uso de los fondos federales para desarrollar la educación pública en los territorios del sur y en algunas de las ciudades principales. Argumentó que era necesario considerar el mal causado por el analfabetismo y trabajar para erradicarlo, puntualizando los siguientes efectos importantes de la alfabetización:

- *La alfabetización genera civilización:* permite «entrenar» a los niños indígenas, a los hispanohablantes del sudoeste, a los recién llegados inmigrantes irlandeses y a los esclavos africanos recientemente emancipados. Cree necesario enseñarles a leer y escribir para poder educarlos en «comportamientos de vida».
- *La alfabetización democratiza:* los analfabetos «no pueden votar con conciencia», la lectura les da la conciencia necesaria para el pleno ejercicio de la democracia.
- *La alfabetización crea prosperidad:* la labor de los trabajadores incrementa en valor cuando están alfabetizados (solo por el hecho de saber leer y escribir) y por lo tanto, al aprender a leer y escribir los trabajadores aumentarán sus ganancias, no seguirán siendo pobres y el país prosperará.
- *La alfabetización ilustra:* la instrucción y entrenamiento de la juventud empobrecida les permitirá «aspirar a una vida más digna; la lujuria la avaricia y la codicia aguardan en las oscuras junglas de la ignorancia» (p. 21).

112

Al igual que entonces, muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna. El siguiente ejemplo ilustra el punto con elocuencia: entre 2002 y 2005³ Vicente Fox, el entonces presidente de México, hizo declaraciones similares a las hechas por el comisionado de Educación en 1882:

- *La alfabetización crea civilización:* «Leemos para vivir y convivir mejor» (2002).
- *La alfabetización democratiza:* «Una nación que lee es más desarrollada y más democrática», «La lectura es la expresión y la forma para consolidar la democracia» (2002).

³ Al presentar el Programa Nacional «Hacia un país de lectores» el 28 de mayo de 2002 en la Biblioteca de México «José Vasconcelos» y en su discurso para la ceremonia inaugural de la XXV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Notimex Yahoo!, 11 de noviembre de 2005).

- *La alfabetización crea prosperidad*: «Un México democrático, próspero, fuerte y justo, requiere de muchos lectores» (2005).
- *La alfabetización ilustra*: «A través de los libros y la lectura diaria, podemos ser un México más educado y justo» (2005).

La otra construcción conceptual de Street, el modelo ideológico, también cuestiona los efectos de transformación atribuidos a la cultura escrita (Vincent, 2000). De acuerdo con Street (2003, p. 78), la cultura escrita es ideológica porque:

[...] es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003).

El «modelo ideológico de la cultura escrita» de Street ofrece las herramientas para pensar en la cultura escrita como una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, e incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura, cómo la enseñamos a los demás y nuestras expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994). Street propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas (Street, 1984).

2.2 CULTURA ESCRITA Y POLÍTICAS

Este ajuste en la comprensión de la cultura escrita está presente, por lo menos en parte, en algunos documentos que reflejan las políticas; el énfasis sobre la misma como un atributo individual y como la panacea para los «males» sociales ha dado paso al reconocimiento de sus dimensiones sociales y sus limitaciones como un catalítico independiente para el desarrollo y el cambio (Torres, 2000). Sin embargo, una versión duradera de la cultura escrita como fuerza de transformación para el desarrollo cognitivo, económico y social, aún se mantiene presente en documentos nacionales e internacionales. A manera de ejemplo, la siguiente tabla presenta seis definiciones de «alfabetización» tomadas del plan regional de alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2007-2015). Aunque se puede ver una gama de definiciones, la mayoría enfatiza el aprendizaje de la alfabetización como parte de un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y escritura, y como la base del desarrollo social, económico y político.

114

País	Definición en idioma original (español o portugués) (incluye número de página del documento original)
Argentina	«Se entiende por alfabetismo al conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos» (p. 9).
Bolivia	«Se entiende por alfabetización los conocimientos teóricos y prácticos que permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio del propio desarrollo» (p. 21).
Brasil	« <i>Entende a alfabetização como o primeiro passo de jovens e adultos para o reingresso na escola</i> » (p. 29). «Se entiende a la alfabetización como el primer paso de jóvenes y adultos para reingresar a la escuela».
Colombia	«La alfabetización es un proceso formativo que desarrolla la capacidad de interpretar la realidad y transformar el entorno» (p. 54).
Paraguay	El concepto de alfabetización definido por la UNESCO en 1958 se convirtió como referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales, y dice: «Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir -comprendiéndolo- un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana» (p. 333). Desde la Dirección General de Educación Permanente se adopta este concepto de persona analfabeta.
Perú	«La alfabetización, reconocida como base de aprendizajes e instrumento para potenciar el papel de los individuos y sus comunidades» (p. 367).

Los ejemplos anteriores son muy similares a aquellos presentes en el resto de América Latina. Solamente Colombia destaca de los demás al señalar que la alfabetización es un proceso formativo. Paraguay mantiene la definición publicada por la UNESCO en los años cincuenta, mientras que Bolivia enfatiza el dominio de la lectura y escritura para la continuación del desarrollo personal. Países como Brasil y Perú la ubican explícitamente como un proceso que ocurre en la escuela aunque este último proporciona la única pista de una noción de cultura escrita como fenómeno social en frases como «mejorar el desarrollo comunitario», pero incluso este aún depende del crecimiento individual. En las definiciones de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay el centro del tema es lo individual en lugar de lo social. Hay una clara división entre las definiciones oficiales emitidas por estos gobiernos y el pensamiento académico.

2.3 LA CULTURA ESCRITA COMO PRÁCTICA SOCIAL

Al reconceptualizar la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social, los investigadores educativos, antropólogos, sociolingüistas y demás, la han estudiado en una variedad de contextos: en casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y en la comunidad. Este corpus de trabajo ha contribuido a nuestro entendimiento a través de la documentación detallada de cómo se logra y valora la cultura escrita, y cómo se inserta en las comunidades y su lenguaje (Freebody, 2008). Freebody señala que:

La contribución de los antropólogos de la cultura escrita consiste en la atención que han puesto en documentar los detalles de cómo estos patrones surgen y se diseminan, se valúan y devalúan. Comienzan con la experiencia cotidiana de cómo las personas hacen cosas con los textos, y con todo lo que permanece sin reconocerse, o que no se reconoce en el ámbito de las instituciones públicas modernas (p. 111).

Los trabajos publicados por sociolingüistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti (1992) Saville-Troike (1982) ofrecen elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social. Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado. Gumperz (1984, 1986) señala cuidadosamente que los eventos comunicativos no tienen

lugar en espacios vacíos de significados culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado. Lave y Wenger (1991), McDermott y Tybor (1995), Dyson, 1997, Brice Heath (1983) y Street (1993) han contribuido a la noción de contexto al asociarla con el concepto de participación y las distintas formas de intervención en una circunstancia determinada, incluyendo situaciones en las que el aprendizaje se lleva a cabo. A partir de estas dos construcciones teóricas, Kalman (2003-2005) ha distinguido el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura.

2.4 MÁS ALLÁ DE LAS PRÁCTICAS LOCALES

116

En publicaciones recientes varios autores (Brandt y Clinton, 2002; Freebody, 2008; Brice Heath y Street, 2008) han asumido una postura más crítica respecto al estudio de las prácticas de la cultura escrita en contexto. Señalan que el análisis de las mismas debe tomar en cuenta la manera en que las fuerzas políticas e históricas forman la cultura escrita a través de los parámetros que determinan el lenguaje, las modalidades y las normas de uso en distintos campos sociales (Brice Heath y Street, 2008). Brandt y Clinton han argumentado que los lectores y escritores no reinventan, una y otra vez, las prácticas y que tienen vínculos con otros contextos y circunstancias, al tiempo que advierten contra «los límites de lo local» en su teorización. Bartlett y Holland expandieron la noción de práctica social en los estudios de la cultura escrita al analizar el espacio donde la lectura y escritura se logran por medio del concepto de mundos figurados:

Los mundos figurados invocan, animan, contestan y decretan mediante artefactos, actividades e identidades en la práctica. Los mundos culturales se figuran continuamente en la práctica por medio del uso de artefactos culturales [...]. Estos objetos se construyen como parte de, y en relación con actividades reconocidas. Los artefactos significativos para el mundo de la cultura escrita pueden incluir pizarrones o libros de texto (en el aula), escalas para evaluar la lectura, letreros en las calles, o ceremonias de firmas (en el espacio público). Estos artefactos «abren» mundos figurados; son el medio a través del cual se evocan los mundos

figurados, crecen en lo individual y se desarrollan colectivamente⁴ (citado en Street, 2008, pp. 7-8).

El recuento de Bartlett y Holland respecto a los objetos culturales que forman nuestros escenarios cotidianos como parte de la identificación de prácticas de cultura escrita, ofrece un camino conceptual para la comprensión del aspecto fenomenológico de los eventos de cultura escrita (es decir, la interacción cara a cara y la acción específica) y sus vínculos con mundos sociales más amplios. Un análisis de la cultura escrita como práctica requiere del entendimiento de los enlaces y mediaciones que podemos observar directamente y sus conexiones con esferas sociales, culturales, económicas e históricas más amplias.

Las actuales discusiones centradas en las consecuencias de la cultura escrita, han contribuido a cuestionar hasta dónde esta puede ser agente de transformación; también han señalado algunas de las restricciones sociales complejas que pueden obstaculizar la participación en contextos sociales (Freebody, 2008; Luke, 1995; Brandt, 2002). A partir del concepto de capital cultural de Bourdieu los investigadores señalan que el cambio social e individual por medio de la cultura escrita y la educación formal depende de la intersección de la lectura y escritura con otras formas de conocimiento cultural, social y económico y relaciones sociales, y no del resultado de una relación directa entre leer y escribir y la movilidad social. Luke (1995, p. 23) señala:

El poder, valor y eficiencia de la alfabetización como capital cultural dependen de la disponibilidad de otras formas de campos locales específicos. [...] lo local y lo contextual no son ni totalmente idiosincráticos ni son sitios neutrales para la negociación [...] los sitios locales están plagados de relaciones materiales de capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las «profesiones» y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y

⁴ El texto original dice: «Figured worlds are invoked, animated, contested, and enacted through artefacts, activities, and identities in practice. Cultural worlds are continuously figured in practice through the use of cultural artefacts [...]. These objects are constructed as a part of and in relation to recognized activities. Artefacts meaningful to the figured world of literacy might include blackboards or textbooks (in the classroom), reading assessment scales, road-signs or signing ceremonies (in public space). Such artefacts “open up” figured worlds; they are the means by which figured worlds are evoked, grown into individually and collectively».

construcción de cuáles prácticas de cultura escrita contarán, cómo, dónde y para quién lo harán.

Luke afirma, además, que la pobreza, la discriminación y la exclusión sumadas a una falta de conocimiento de las convenciones sociales y procedimientos, así como contar con definiciones estrechas de la cultura escrita, limitan severamente la posibilidad de adquirirla como cultural capital. La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales (Graff, 2008).

3. TERMINOLOGÍA, MEDIDA Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

En relación a lo anteriormente expuesto converge una serie de puntos de vista y conceptualizaciones que se encuentra en las discusiones sobre la cultura escrita. Esta sección se concentra en las definiciones y el análisis de conceptos relacionados con la terminología, medida y aprendizaje de la cultura escrita.

118

3.1 TERMINOLOGÍA DE CULTURA ESCRITA

Las referencias hacia la cultura escrita se presentan de distintas formas: como básica, funcional, y como crítica y liberadora. Cada una de estas representaciones incluye consideraciones conceptuales y plantea preguntas diferentes:

- Si la cultura escrita se limita a lo básico, ¿se refiere a la decodificación o a la creación de significado? (Hasan, 1996).
- Si la cultura escrita se define en términos de su funcionalidad, ¿para qué propósito se lee y se escribe? (Levine, 1986).
- Si se considera que la cultura escrita otorga poder, ¿hasta qué punto lo hace? (Baynham, 1995).
- Si se promueve a la cultura escrita como crítica, ¿cómo se relaciona a contextos más amplios al campo social? (Luke, 1995).

La alfabetización ha sido definida simplemente como la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura, tales como la habilidad para firmar un documento o técnicas para decodificar y reproducir materiales impresos (Graff, 2008). En su documento «*The Nature of Literacy: A Historical Exploration*» (publicado por primera vez en 1977), Resnick y Resnick (1988) señalan que «se ha dado una transición importante en las expectativas que conciernen a la cultura escrita». Estos autores también afirman que el alto estándar de cultura escrita es un acontecimiento reciente que ha hecho extensiva a una gran cantidad de población la exigencia de prácticas de cultura escrita que con anterioridad les eran requeridas solo a unos cuantos. La habilidad para leer materiales nuevos, entender, sintetizar y usar información, así como producir documentos escritos, se esperaba solamente de una elite educada (p. 190). La meta de la alfabetización universal masiva es, efectivamente, reciente.

Scribner (1988) también observa que muchas sociedades tienden a «dotar de virtudes especiales a quienes leen y escriben»: el hacerlo los torna moralmente responsables, espiritualmente enaltecidos, cultos y en un «estado de gracia» (p. 77). También señala que estos efectos, atribuidos a la habilidad de leer y escribir que supuestamente engrandece a las personas, suelen recibir una interpretación cognitiva, y por ello se adjudica a dicha capacidad el pensamiento concreto; de manera inversa se adjudican al analfabetismo las dificultades de aprendizaje. La alfabetización –definida simplemente como las actividades básicas de decodificar la letra– se vincula con categorías morales e intelectuales enaltecidas (Graff, 2008).

El alfabetismo funcional se relaciona con el uso de capacidades en la vida diaria (Scribner, 1988). La historia del alfabetismo funcional es relativamente bien conocida en la literatura: el término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y su uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad de un soldado para leer y seguir órdenes sencillas (Levine, 1986). En 1956, Gray (en Harris y Hodges, 1995, p. 90) definió la noción de alfabetismo funcional como «El conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo». El término fue rápidamente asociado con las economías en desarrollo del tercer mundo (Vincent, 2000) para señalar los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo, y nunca ha perdido su connota-

ción de ser una habilidad poco diestra (Levine, 1986). Incluso, ha sido vinculada en repetidas ocasiones con una educación de cuarto o quinto grado.

Mientras el alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988), la cultura escrita, en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción, atribuida al educador brasileño Paulo Freire (1970), ve en la educación en general, y en la lectura y escritura en particular, una forma de «leer el mundo». La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, como transformarlas por medio de acción social y política.

La cultura escrita crítica parte de estas nociones y las extiende para el escrutinio analítico de las lecturas y escrituras. Freebody (2008, p. 107) apunta que:

120

Las sociedades avanzan rumbo a lo convergente en las prácticas interpretativas de sus integrantes [...]. Controlan la interpretación y aseguran el hecho de su determinación y sus contenidos particulares, es entonces un proyecto político que conecta profundamente lo individual con los intereses públicos. Una preocupación central de la educación en la cultura escrita crítica es interrumpir y darle nombre a ese proyecto, encontrando maneras de enseñar cómo lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje.

La inclusión de «interrumpir y nombrar» un proyecto político en marcha es asumir una posición de reto frente a las agendas políticas poderosas. Cada una de las posturas anteriores, así como el enfoque y la complejidad que se le atribuye a la cultura escrita, tiene implicaciones al momento de conceptualizar lo que significan leer y escribir, y cómo se aprende. También se ha señalado que términos como «analfabeto» (que no sabe leer y escribir), «ágrafo» (hablante de una lengua que no tiene escritura), «semi alfabetizado» (casi alfabetizado), y «alfabetizado» (lector y escritor) son las maneras en que aquellos que saben leer y escribir representan a aquellos que no, de acuerdo con sus estándares particulares (Mace, 1992).

De acuerdo con Vincent (2000), la primera estadística que tomaba en cuenta los niveles de alfabetización surgió con la creciente

presencia del sistema público de correos en el siglo XIX. La Unión Postal Universal, organización responsable del primer servicio internacional de correos, asumió el compromiso no solo de coordinar un uso de la escritura sino de hacer un recuento de esta actividad. La primera edición del *Union Postale*, diario de la organización, revelaba el sistema mediante el cual las estadísticas serían recolectadas, y estableció el estándar que seguirían los «estados asociados» (p. 3). Desde entonces, otras muestras del uso y competencia en el lenguaje escrito han sido la base de las estadísticas de los niveles de alfabetización: firmas en documentos oficiales como actas de matrimonio y nacimiento, grados de escolaridad y los resultados de exámenes estandarizados para niños han sido tomados en cuenta y comparados con otros indicadores de desarrollo social. No obstante, Vincent (2000) resalta que:

[...] el conteo de lectura y escritura fue fundado sobre un acto de discriminación. Una práctica social fue abstraída del patrón de vida en el que estaba inmersa para ser aun más simplificada con la finalidad de convertirla en un valor fundamental. La cultura escrita fue liberada del cúmulo de objetos mediante los cuales los individuos se comunican entre sí; y mediante tablas y gráficas, fue representada como un problema moral, social y político.

121

3.2 MEDICIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

Para propósitos de censos la alfabetización en una sociedad determinada se concibe implícitamente como la suma de las «habilidades» de lectura y escritura de cada uno de sus miembros, y se promueve como índice del desarrollo. Como consecuencia, medir la alfabetización «objetivamente» se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones. No es sorprendente que estas evaluaciones estén dirigidas específica, si no es que exclusivamente, hacia aquellas naciones donde abunda la pobreza. La reciente iniciativa de *Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP)* ofrece un ejemplo de lo anterior. Sus metas incluyen medir la alfabetización en países en vías de desarrollo mediante la identificación de capacidades de lectura y escritura en adultos y jóvenes en situaciones de pobreza. Sus preguntas principales incluyen formulaciones como:

- ¿Qué sabemos sobre la cultura escrita en países en vías de desarrollo?

- ¿Cuáles individuos tienen qué niveles de alfabetización?
- ¿Cómo ayudan distintos tipos de datos para dirigir mejor los proyectos relacionados con la cultura escrita y monitorear la situación global?⁵

La noción de habilidad en esta evaluación se concibe como la capacidad aislada para reconocer números, letras y palabras; decodificar al instante, leer oraciones sencillas con precisión y entender pasajes cortos. El énfasis está en la capacidad de los individuos para leer y escribir, vinculada a nociones escolares de la lectura y a habilidades descontextualizadas para procesar y producir un texto escrito.

Sin embargo, desde una visión social de la alfabetización se trata de entender la cultura escrita de una sociedad con otros criterios. Desde este punto de vista una pregunta importante es: «¿Cuál es el impacto de los lectores y escritores en un contexto donde la cultura escrita es escasa?». Los estudios actuales sobre las prácticas de cultura escrita ofrecen herramientas conceptuales para entender las complejidades del uso de lenguaje escrito en contextos no letrados. En comunidades donde las oportunidades para leer y escribir son pocas, aquellos que leen y escriben son agentes de cultura escrita importantes

⁵ LAMP identifica cinco niveles de alfabetización entre los individuos, cada uno de los cuales es indicativo de:

Nivel 1: personas que tienen habilidades muy pobres y no pueden, por ejemplo, determinar la dosis correcta de medicina para administrar a un niño leyendo el prospecto de un producto.

Nivel 2: quienes son capaces de interactuar con material de lectura sencillo y tareas no demasiado complejas, es decir que leen pero dan cuenta de ello de manera muy pobre. Pueden haber desarrollado habilidades de adaptación para manejar las demandas diarias de alfabetización pero se les dificulta enfrentar nuevos retos como, por ejemplo, la adquisición de habilidades para el trabajo.

Nivel 3: personas que poseen un mínimo recomendable de competencias para adaptarse a las demandas de la vida diaria y el trabajo en una sociedad compleja. Este nivel de habilidad, en el que existe la capacidad de integrar varias fuentes de la información y de solucionar problemas más complicados, es requerido, generalmente, para terminar con éxito la educación media y media superior y para entrar a la universidad.

Niveles 4 y 5: quienes demuestran fluidez en la habilidad de procesar información de alta complejidad.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2005): *Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP)*. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/LAMP/LAMP_EN_2005.pdf>.

para sus conocidos y familiares, al servir como un vínculo entre las demandas de lectura y escritura de la sociedad y el uso individual de un texto escrito. Recientemente el economista S. Subramanian inició un documento afirmando:

La alfabetización, en este punto de vista, se parece a un bien público: los integrantes de un hogar que saben leer y escribir son percibidos como aquellos que tienen un beneficio externo, por encima de aquellos integrantes que son analfabetos. Como consecuencia, la alfabetización efectiva es más grande de lo que resultaría de un recuento directo de aquellos que saben leer y escribir (Subramanian, 2006).

Los integrantes de la comunidad con mayor conocimiento de la lengua escrita, quienes tienen la importante labor de mediar la cultura escrita para otros, con frecuencia enseñan a sus vecinos y amigos a leer y escribir en el proceso de ayudarlos a satisfacer necesidades escritas y de lectura específicas.

Freebody (2008, p. 109) destaca que el énfasis en el papel de los mediadores y la interacción en el aprendizaje de la lectura y escritura:

[...] se opone directamente al énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura, al énfasis psicométrico de la medición de las habilidades cuantificables de lectura y escritura, y a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo y producción de textos.

123

3.3 APRENDIZAJE DE LA CULTURA ESCRITA

Las nociones básicas de la cultura escrita, limitadas a los textos simples o mensajes escritos, implican el aprendizaje del código sonido-letra normalmente en términos de ejercicios mecánicos, copiado, dictado y otros medios de aprendizaje rutinario. No obstante, se ha demostrado con amplia evidencia empírica que entender lo que ha sido llamado principio alfabético es un proceso de construcción del conocimiento que tiene varias etapas de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Un punto de vista más complejo sobre lo que significa **ser** letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Entonces, ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos

culturales valorados y como forma de relacionarse con otros (Dyson, 1997; Brice Heath, 1983).

Las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita. Esta postura conceptual busca el aprendizaje al exterior del individuo y lo ubica en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción (John-Steiner y Meehan, 2000). Una figura importante en la comunidad es el mediador de cultura escrita. Profesionales como los escribanos públicos, los abogados o los contadores se ganan la vida negociando los documentos escritos para los demás. A través de redes de apoyo, conformadas por proveedores de servicios (trabajadores de salud, bibliotecarios y mercaderes), familiares, amigos y vecinos, los mediadores informales de la cultura escrita ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

124

Una preocupación central para comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores. El acceso a la cultura escrita, según lo define Kalman (2003, 2005), solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita (Freire, 1970; Brandt y Clinton, 2002; Kalman, 2004)– en torno a discursos poderosos y prácticas de cultura escrita que conducen a la comprensión y respuesta a los mismos (Bakhtin, 1981). Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos; cómo leer el mundo con la experiencia personal y los textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Brice Heath y Mangiola, 1991).

Desde mediados de los ochenta los estudios etnográficos revelan que las diferencias entre el uso de la lectura y escritura existen debido a la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir; lo que esperan lograr mediante la cultura escrita; su posición respecto a otros lectores y escritores; su posición en el mundo social; su vínculo con las instituciones formales e informales, y las ideas y significados que dirigen su participación. Recapitulando de la noción de práctica utilizada antes, este concepto contempla los usos sociales de la lectura y escritura (las habilidades, tecnología y conocimiento necesarios para leer y escribir), así como las ideas que las personas

tienen acerca de sus prácticas (Barton e Ivanic, 1991; Besnier, 1995; Canieso-Doronila, 1996; Ferdman, 1994; Kalman, 1999; Moss, 1994; Scribner y Cole, 1981; Street, 1993; Stromquist, 1997; Wagner, 1993). Otros estudios también han demostrado que el acceso a la cultura escrita está permeado por relaciones de poder que determinan quién lee y escribe, qué lee y escribe, quién toma estas decisiones, quién establece las convenciones que gobiernan el lenguaje escrito y quién ejerce el poder a través de él.

Desde esta perspectiva aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008).

Gee (1996) llama «discursos secundarios» a aquellos discursos aprendidos en redes sociales más allá de la familia y comenta que:

[...] añaden y extienden el uso del lenguaje, valores y actitudes que adquirimos como parte del discurso primario aprendido en nuestras familias. Pueden ser más o menos compatibles («en palabras, hechos, y valores») con nuestras prácticas de lenguaje existentes, e involucran usos del lenguaje, ya sean escritos u orales, o ambos, además de formas de pensar, valorar, y comportarse que van más allá de nuestros usos del lenguaje en nuestro discurso primario (p. 142).

Las discusiones actuales sobre el aprendizaje de la cultura escrita también abarcan cuestiones relacionadas con la identidad y parte de este proceso implica la construcción de la misma, de tal forma que uno se considere a sí mismo como un lector y escritor, un participante autorizado en las interacciones sociales por medio de la escritura (Kalman, 2005; Street, 2008). Gee explica que:

Sin embargo, el punto clave de los discursos secundarios es que involucran, por definición, la interacción con personas fuera de nuestras esferas cotidianas de confianza, personas con quien uno no puede asumir grandes cantidades de conocimiento compartido y experiencia, o involucran interacciones «formales», es decir,

asumiendo una identidad que trasciende la familia o el grupo de socialización primario (p. 143).

Esto puede implicar participar en eventos con otros que leen y escriben mejor que uno. Debido al alto prestigio otorgado a las culturas escritas dominantes en muchas sociedades contemporáneas, leer y escribir con otros puede convertirse en una experiencia arriesgada y amenazante. Los juicios emitidos sobre las diferentes maneras de leer y escribir se pueden extender simultáneamente hacia la persona que está leyendo y escribiendo.

4. NUEVAS ALFABETIZACIONES

Ninguna discusión sobre las conceptualizaciones actuales acerca de la cultura escrita estaría completa si no mencionara el tema de la tecnología. El uso continuo y la distribución de la conectividad, computadoras y otros ambientes digitales, ha aumentado la reflexión sobre «alfabetización tecnológica», ya que el término en sí no es claro y ha sido definido de distintas formas. Lankshear y Knobel (1997) señalan que en un sentido estricto, todas las culturas escritas son tecnológicas ya que los sistemas de escritura, implementos de escritura, imprentas, fotocopiadoras y demás, son tecnologías. Sin embargo, también mencionan que la noción de «alfabetización tecnológica»:

[...] surge del hecho de que las tecnologías que forman parte de las prácticas de cultura escrita convencionales o «normales» se han vuelto invisibles como resultado de «estar siempre» en nuestra práctica [...] las damos por hecho y no resaltan como tecnologías (p. 139).

La alfabetización tecnológica tiende a referirse a los ambientes de alfabetización digital (computadoras, agendas electrónicas, sistemas GPS, etc.). Bigum y Green (citados por Lankshear y Knobel, pp. 139-140) distinguen cuatro definiciones para el concepto:

- Tecnología para la alfabetización: aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura.
- Alfabetización para la tecnología: la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un

manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico»).

- La alfabetización como tecnología: el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Tecnología como alfabetización: conocimiento y uso de la tecnología.

Otra discusión importante se refiere al *tipo* de alfabetización que se promueve o logra cuando se usa la tecnología. Este tema está relacionado con la revisión previa de la alfabetización básica, funcional, de emancipación y crítica. El propósito del uso de la tecnología no es inherente al equipo en sí, sino a los lectores y escritores que están frente a la pantalla o aquellos responsables de la creación de textos digitales. Algunos programas educativos, por ejemplo, usan la computadora simplemente para distribuir materiales, como depósito de textos, y los aprendices simplemente realizan con un teclado, ejercicios similares a los que harían con pluma y papel. Sin embargo, otros educadores, aprovechan las capacidades dinámicas de la computadora para crear despliegues multimodales que van más allá de lo que permite la representación en una página inerte, como por ejemplo, un modelo dinámico de figuras geométricas. Para trascender un recuento ingenuo de la alfabetización tecnológica entendida como cualquier cosa que utiliza una computadora (o algo similar), es fundamental la apreciación de los propósitos y las prácticas (Lankshear, 1997).

Otra aproximación al tema de la tecnología son las llamadas *new literacies* (nuevas alfabetizaciones) (Street, 2008). Esta forma de conceptualizar el auge del uso de las TIC aborda la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados. Kress (2003) ha descrito el cambio de lógica de textos escritos a multimodales comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto (en papel o pantalla), incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales.

Los investigadores tienen preguntas importantes acerca de lo que significa ser alfabetizado en la era de la multimodalidad, Internet e interconectividad (Gee, 2004; Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 1997; Luke, 2003; Luke y Carrington, 2002; Street, 2003, 2008). Acorde con los rápidos cambios que se están dando, Kress (2003) señala que la capacidad para diseñar (crear, transformar, cuestionar) es:

[...] el hecho fundamental de la vida social y económica contemporánea [...] en la comunicación multimodal, el concepto de diseño es condición sine qua non de la práctica informada, reflexiva y productiva (p. 51).

Esta transición plantea preguntas importantes para la educación como las que recientemente señaló Allan Luke (2003):

¿Cómo se redefinirán las prácticas de cultura escrita, no solo en el auge de las tecnologías, sino también en las emergentes y combinadas formas de identidad social, trabajo, vida cívica e institucional, así como la redistribución de riqueza y poder que acompañan a la globalización económica y cultural? (p. 133).

128

Una última consideración para pensar en las nuevas culturas escritas tiene que ver con las relaciones sociales potenciales que se crean a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. Gee (2004) utiliza el término «espacio de afinidad» para describir sitios:

[...] donde las personas se pueden afiliar con otras principalmente a partir de actividades en común, intereses, metas, razas no compartidas, clase, cultura, grupos étnicos o género. Tienen afinidades hacia un interés común o una empresa [...] muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades (p. 73).

Al igual que el concepto de diseño que implica crear algo para una circunstancia determinada, con recursos específicos, fines e intereses, la noción de espacio de afinidad ofrece conocimiento bajo demanda y contextualizado en espacios interactivos. Estos tipos de actividades ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines de lo que actualmente conocemos como educación formal (Gee, 2004).

5. IMPLICACIONES: CERRAR LA BRECHA ENTRE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA

En este recuento breve de temas conceptuales se ha enfatizado la tendencia teórica hacia la expansión y cuestionamiento de las nociones relativas a la cultura escrita. Una vez reducida a una habilidad mecánica, leer y escribir son el centro de complejas elaboraciones teóricas. A manera de conclusión, me gustaría sugerir cómo la educación y las prácticas políticas pueden beneficiarse de las consideraciones previamente presentadas.

Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas. Pero las discusiones acerca de la cultura escrita presentadas en este documento han demostrado que la misma no es una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola. Lo que muestran la investigación y la teoría, por otro lado, es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. Sin embargo, lo que la educación y la cultura escrita pueden ofrecer son nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes.

Otra implicación es la complejidad del aprendizaje de la cultura escrita y la relación entre el contexto social para el uso de la lectura y escritura y la apropiación de la cultura escrita. Aprendemos el lenguaje que nos rodea, incluido el lenguaje escrito y sus usos. Por esta razón, aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores; nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la

construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje.

Una tercera lección para la educación es que la cultura escrita implica una serie de prácticas sociales complejas e incluye diferentes modos de representación. En la medida en que las TIC estén cada día más presentes, los diseñadores de políticas y programas tendrán que considerar de qué manera van a usar las tecnologías digitales como herramientas para que los alumnos representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes.

Finalmente, es importante reconocer el renovado interés por la educación de adultos, evidente en el número creciente de reuniones y conferencias mundiales sobre este tema. De estas ha surgido una serie de políticas y lineamientos para los programas de educación dirigido a los jóvenes y adultos marginados, algunos de los cuales son:

- Las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.
- El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el alumno.
- Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos.

130

El desarrollo de una comprensión de creciente complejidad de la cultura escrita ofrece indicios sobre cómo generar contenidos y especificidad a propuestas como las anteriores. Esto significa contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta. También es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no solo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, sino también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas. Precisamente, debido a que las políticas sirven como guías, tienden a ser generales; pero desarrollarlas requiere entender los procesos de alfabetización para lograr un mejor trabajo educativo. Es así como las acciones locales y programas educativos cobran relevancia, pues es ahí en donde las opciones de innovación pueden surgir.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Austin Press.
- BARTON, David (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge, MA: Blackwell.
- y HAMILTON, Mary (1998): *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- e IVANIC, Roz (1991): *Writing in the Community*. Londres: Sage.
- BAYNHAM, Mike (1995): *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. *Literacy Practices*. Londres y Nueva York: Longman.
- BESNIER, Nico (1995): *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BRANDT, Deborah y CLINTON, Katie (2002): «The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice», en *Journal of Literacy Research*, vol. 34, pp. 337-356.
- BRICE HEATH, Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- y MANGIOLA, Leslie (1991): *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. *NEA School Restructuring Series*. Washington DC: National Education Association.
- y STREET, Brian (2008): «On Ethnography», en *Approaches to Language and Literacy Research. National Conference on Research in Language and Literacy (NCRL)*, Teachers College Press, Columbia University.
- CANIESO-DORONILA, M. (1996): *Landscapes of literacy: an Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburgo / Londres: Luzac Oriental / UNESCO Institute for Education.
- DURANTI, Alessandro y GOODWIN, Charles (eds.) (1992): *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language).
- DYSON, Anne (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. Language and Literacy Series, 2*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- FERDMAN, Bernardo M., WEBER, Rose-Marie y RAMÍREZ, Arnulfo G. (eds.) (1994): *Literacy Across Languages and Cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. (Literacy before Schooling.)* México DF: Siglo XXI.
- FREEBODY, Peter (2008): «Critical Literacy Education: On Living with “Innocent Language”», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 107-118.

- FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- GEE, James Paul (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press.
- (2004): *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge.
- GOODY, Jack y WATT, Ian (1968): «The Consequences of Literacy», en J. GOODY (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 1-68.
- GRAFF, Harvey (2008): «Literacy Myths», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.
- GUMPERZ, John (1984): «Introduction: Language and the Communication of Social Identity», en J. GUMPERZ (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 2).
- (ed.) (1986): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- HARRIS, T. L. y HODGES, R. E. (eds.) (1995): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- HASAN, Ruqaiya (1996): «Literacy, Everyday Talk and Society», en R. HASAN y G. WILLIAMS (eds.) *Literacy in Society*. Londres y Nueva York: Longman.
- HAVELOCK, Eric (1988): «The Coming of Literate Communication to Western Culture», en E. R. KINTGEN, B. M. KROLL y M. ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 127-134.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHN-STEINER Vera y MEEHAN, Teresa M. (2000): «Creativity and Collaboration in Knowledge Construction», en Carol D. LEE y Peter SMAGORINSKY (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 31-50.
- KALMAN, Judith (1993): «En búsqueda de una palabra nueva» (*In Search of a New Word*), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 23, vol. 1, pp. 87-95.
- (1999): *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- (2003): «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.
- (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México DF: Secretaría de Educación Pública, UNESCO Institute for Education (UIE), Siglo XXI.

- (2005): «Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self», en A. ROGERS (ed.) *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburg: Publications and Information Unit, UNESCO Institute of Education, pp. 183-210.
- (2008): «Literacies in Latin America», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 321-334.
- KRESS, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies.)
- LANKSHEAR Colin y KNOBEL, Michele (1997): «Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age», en C. LANKSHEAR (ed.) *Changing Literacies*. Buckingham, UK / Philadelphia, PA, USA: Open University Press, pp. 133-163.
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LEVINE, Kenneth (1986): *The Social Context of Literacy*. Londres y Nueva York: Routledge / Kegan Paul. (Language, Education and Society.)
- LUKE, Allan (1995): «When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital», trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA: Electronic Data Resources Service (EDRS).
- y CARRINGTON, Victoria (2002): «Globalization, Literacy and Curriculum Practice», en R. FISHER, G. BROOKS y M. LEWIS (eds.) *Raising Standards in Literacy*. Londres: Routledge, pp. 231-250.
- (2003): «Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies», en *Reading Research Quarterly*, n.º 38, vol. 1, pp. 132-141.
- MACE, Jane (1992): *Talking about Literacy: Principles & Practice of Adult Literacy Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- MCDERMOTT, RAYMOND P. y TYLBOR, Henry (1995): «On the Necessity of Collusion in Conversation», en Dennis TEDLOCK y Bruce MANNHEIM (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp. 218-236.
- MASAGÃO RIBEIRO, Vera (ed.) (2003): *Letramento no Brasil. (Literacy in Brasil.)* São Paulo: Global.
- MOSS, Beverly (ed.) (1994): *Literacy across Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- PATTISON, Robert (1982): *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.
- RESNICK, Daniel y RESNICK, Lauren (1988): «The Nature of Literacy. A Historical Exploration», en Eugene R. KINTGEN, Barry M. KROLL, y Mike ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.

- SACHS, Wolfgang (ed.) (1992): *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Londres y Nueva Jersey: Zed Books. Johannesburgo: Witwatersrand University Press.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.
- SCRIBNER, Sylvia (1988): «Literacy in Three Metaphors», en Eugene R. KINTGEN, Barry M. KROLL, y Mike ROSE (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.
- y COLE, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STREET, Brian V. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series, 9).
- (ed.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 23).
- (2003): «What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», en *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, vol. 2, n.º 5, pp. 77-102.
- (2008): «New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies», en Brian V. STREET y Nancy H. HORNBERGER (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 3-14.
- STROMQUIST, Nelly (1997): *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press (SUNY Press). (Literacy, Culture and Learning: Theory and Practice).
- SUBRAMANIAN, S. (2006): *Externality and Equity in the Measurement of Literacy. Exploring a Link*. Gandhinagar: Madras Institute of Development Studies (MIDS).
- TORRES, Rosa María (2000): «Literacy for All. A United Nations Literacy Decade (2003-2003)». UNESCO (ed.).
- VINCENT, David (2000): *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- WAGNER, Daniel (1993): *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAVALA, Virginia (2002): *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

APRENDER A LER E COMPREENSÃO DO TEXTO: PROCESSOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Susana Gonçalves *

SÍNTESE: Este artigo tem por objectivo identificar os processos cognitivos que intervêm no acto de leitura e na compreensão do texto e extrapolar da investigação algumas estratégias para o ensino da leitura e compreensão de texto, aplicáveis ao ensino básico. Depois de identificar as diferenças entre bons leitores e leitores principiantes e de apresentar algumas práticas comuns aos professores eficazes no ensino da leitura, serão apresentadas estratégias práticas que podem ser ensinadas às crianças para melhorarem o nível de compreensão do texto escrito.

Palavras chave: cognição; compreensão da leitura; significado; ensino da leitura.

SÍNTESIS: *El artículo tiene por objeto identificar los procesos cognitivos que intervienen en el acto de la lectura y en la comprensión del texto y extrapolar, de la investigación, algunas estrategias para la enseñanza de la lectura y la comprensión de texto, aplicables a la enseñanza básica. Después de identificar las diferencias entre buenos lectores y lectores principiantes y de presentar algunas prácticas comunes a los profesores, eficaces en la enseñanza de la lectura, se presenta una serie de estrategias prácticas que pueden ser enseñadas a los niños para mejorar el nivel de comprensión del texto escrito.*

Palabras clave: *cognición; comprensión de la lectura; significado; enseñanza de la lectura.*

ABSTRACT: *The goal of this paper is to identify the cognitive processes that take place in the act of reading and in the comprehension of a text, and to extrapolate from this research some strategies for teaching how to read and how to comprehend a text, that can be applied to elementary education. After identifying the difference between skillful and beginner readers, and after presenting some practices that are common to all the teachers who are successful in teaching how to read, some practical strategies will be presented. These strategies can be taught to kids in order to improve their level of text comprehension.*

Key words: *cognition; reading comprehension; meaning; teaching to read.*

* Professora adjunta e coordenadora do Gabinete de Relações Internacionais, Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal.

1. INTRODUÇÃO

A leitura põe em jogo duas actividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita (esta actividade pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas) e a compreensão do significado da linguagem escrita (o que pressupõe um acto de interpretação por parte do leitor). É nesta segunda componente do processo de leitura que nos vamos centrar, mantendo em mente, todavia, a ideia de que a compreensão de um texto depende sempre da descodificação da escrita, ou seja, de *saber ler* no sentido literal.

Se nos centramos na compreensão da leitura é porque atendemos a uma outra evidência sobre o acto de ler que nem sempre mereceu o devido reconhecimento: não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel. Ora, esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto.

136

A compreensão e a proficiência na leitura evoluem ao longo do desenvolvimento da criança e relacionam-se com a compreensão de outras informações que a criança obtém através de outros sistemas de comunicação além da escrita. A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para seleccionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

Investigações baseadas nas perspectivas cognitivista e desenvolvimental permitiram demonstrar que dois dos factores mais determinantes para explicar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, no que respeita ao grau de compreensão do texto lido, são o conhecimento prévio (que, naturalmente, vai aumentando com a idade) e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta durante o acto de leitura (também estas relacionadas com a idade). Apesar da correlação com o nível etário, tanto o conhecimento prévio quanto as estratégias de compreensão podem ser melhoradas pela via do ensino. O professor pode contribuir para tornar a criança um leitor apto e, mais do que isso, um amante da leitura. Muitos o têm conseguido. A arte e o engenho, embora dependam dos seus recursos e da sua criatividade pessoais, incluem também uma grande dose de pequenos segredos técnicos que outros podem pôr em prática.

2. A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DO TEXTO

Algumas perspectivas sobre a formação e a evolução do conhecimento adoptam o conceito de esquema cognitivo para explicar como é que organizamos mentalmente as informações que recolhemos da nossa experiência. A metáfora adoptada por estas teorias pode servir-nos para percebermos porque é que os conhecimentos prévios do leitor são um elemento determinante para o grau de compreensão daquilo que ele lê.

De acordo com estas perspectivas (cujas fontes históricas se centram nas obras de Bartlett e Piaget), o conhecimento organiza-se em esquemas cognitivos que nos permitem descrever e explicar o mundo. São os esquemas aquilo que nos permite reconhecer estímulos, estabelecer conexões entre eles e tomar decisões acerca do que fazer na sua presença.

Estes esquemas podem estar adormecidos ou activados, quer dizer, podemos requisitá-los apenas quando os necessitamos e para tal basta ir ao grande armazém que é a memória. Este armazém tem uma secção de arquivo (memória de longo prazo) e uma secção activa (memória de trabalho): identificar objectos, reconhecer problemas, tomar decisões, executar actos, pressupõe trazer da memória de longo prazo para a memória de trabalho todos os conhecimentos relevantes (conectados) para a questão com que nos confrontamos. Cumprida a missão, estes conhecimentos regressam ao arquivo, muitas vezes modificados, devido às novas aquisições derivadas da experiência e da reflexão.

Compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo. Estas passagens sugerem ao leitor interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada (Rumelhart, 1980). À medida que o leitor lê, são trazidos à consciência (à memória de trabalho) os conhecimentos do repertório de informação do sujeito que são relevantes para entender o que está escrito e para fazer o trabalho de interpretação: construir um significado para o texto. O acto de interpretação corresponde à procura de uma «formulação coerente» do conteúdo do texto, sendo que esta coerência é obtida a partir de correspondências entre dados presentes na mensagem e dados presentes na memória, nos esquemas (Anderson, 1978).

Compreender a linguagem (oral ou escrita) implica descodificar uma mensagem de um modo activo. Não se trata de integrar mecanicamente a mensagem do autor nos esquemas preexistentes, acrescentando-lhes qualquer coisa. Trata-se, pelo contrário, de um processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura. Os esquemas que são invocados dependem do contexto de interpretação, um contexto onde se inclui a situação física e social do sujeito, o nível de atenção, o ponto de vista e restrições motivacionais, emocionais e cognitivas (Winograd, 1977; Haberlandt, 1982). Daí que o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões, em diferentes *estados de espírito*, resulte em aprendizagens e significados diferentes. Quantas vezes não tivemos já esta experiência, ao ler pela segunda vez um livro (ao rever um filme, ao conversar de novo com alguém) de sentir que só agora compreendemos verdadeiramente o significado das palavras... Da mesma forma, o mesmo texto, lido por pessoas diferentes resulta em diferentes interpretações, já que as grelhas de leitura, podendo partilhar elementos comuns, são distintas de sujeito para sujeito. O significado das novas informações não está no texto, mas na interacção com as informações relevantes já existentes na memória. Ou seja, aquilo que aprendemos devemos-lo ao que já sabemos.

138

Quanto mais soubermos (quanto mais relevantes forem os nossos conhecimentos para integrarmos novas informações) mais aprenderemos e mais depressa o poderemos fazer. Este mecanismo, que explica a assimilação do conhecimento, explica, também, segundo Ausubel (*et al.*, 1978), a relação entre a memória e a aprendizagem humana. Segundo este autor, os significados das coisas surgem sempre que se formam estas ligações significativas entre a informação nova (aquilo que se leu) e a pré-existente (aquilo que já se sabia). A aprendizagem dá-se nesse momento, quando a informação nova é assimilada à estrutura existente, ficando ancorada em ideias de suporte no mesmo domínio de conhecimento!¹ Esta interacção entre texto e estrutura

¹ O mais interessante deste processo de aprendizagem é que a assimilação de novas informações, as ligações significativas entre o novo e o velho saber, tanto contribuem para a retenção da informação relevante como para o esquecimento da que é irrelevante. Enquanto algumas informações são integradas na estrutura de conhecimentos, nos esquemas cognitivos, outras são banidas. As informações pouco inclusivas (ilustrações, pormenores, a forma literal do texto), depois de cumprirem a sua missão (contribuir para formar conceitos gerais...) são esquecidas, subordinando-se a uma ideia mais inclusiva. Isto acontece devido a uma espécie de economia cognitiva que resulta das limitações da nossa capacidade de memória. É mais fácil memorizar um conceito abstracto do que os

cognitiva faz também com que o leitor recorde do texto elementos que aí não estavam presentes. Embora isto possa parecer surpreendente, diversos estudos o demonstraram empiricamente (cf., Le Ny, 1989).²

Devido a esta dimensão ideossincrática, alguns autores defendem que o texto não possui significado interno (*e. g.*, Collins *et al.*, 1980; Spiro, 1980; Ausubel *et al.*, 1978; Noizet, 1980): o significado é construído pelo receptor, quando compreende (interpreta) uma mensagem. Numa mensagem nunca estão explicitadas todas as ideias do autor. Este tem intenções acerca das quais o leitor tem que fazer algumas inferências, baseando-se no seu conhecimento prévio. Este processo «inferencial» ajuda o leitor a clarificar detalhes não mencionados no texto, *lendo nas entrelinhas*.

3. CONHECIMENTO PRÉVIO E COMPREENSÃO DA LEITURA

Vários estudos (cf., Anderson, 1978; Causinille-Marméche e Mathieu, 1988; Dole *et al.*, 1991) mostram que a diferença entre *bons* e *maus* leitores não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação, mas de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura. Da análise das diferenças entre os dois tipos de leitores, sintetizadas no quadro 1, podemos concluir que os conhecimentos do leitor e a forma como estes estão organizados têm uma importância fundamental para a compreensão da leitura. Podemos ainda rever aquelas velhas crenças que nos dizem que os leitores são bons ou maus devido às suas capacidades ou aptidões cognitivas. Com efeito, a investigação mostra que esta não é a norma. Indivíduos com capacidades idênticas podem ler de modo qualitativamente diferente, consoante aquilo que já sabem de antemão e o modo como sabem.

139

exemplos a ele associados. Não havendo espaço na memória para todas as informações lidas, permanecem apenas as que o leitor considere relevantes. Compreende-se, assim, porque é que, com o passar do tempo, um texto deixa de ser recordado na forma literal, mesmo quando o conteúdo é conservado.

² A ideia de que a informação interiorizada e organizada previamente afecta o processamento cognitivo da informação posterior não é recente. Já no início dos anos trinta, Bartlett se referiu à natureza construtiva da memória, tendo verificado, a partir dos seus estudos sobre a recordação de textos lidos que aquilo que é recordado pelos sujeitos se relaciona com os seus conhecimentos prévios e interesses pessoais. Bartlett constatou que, ao mesmo tempo que as pessoas «recordam» uns elementos do texto (no caso destas investigações, tratava-se de narrativas de histórias tradicionais) e esquecem outros, também «recordam» elementos que não constavam no texto original.

QUADRO 1

Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores

Bons leitores	Maus leitores
Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstracção.	Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos diferentes detalhes do texto.
Optam por critérios mais estáveis e coerentes de selecção dos detalhes pertinentes.	Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto.
Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto.	Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspectos que efectivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão.
Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.	Dominam de uma forma inexacta e em menor quantidade conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.
Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio.	Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade...

140

A maior capacidade de compreensão dos especialistas na leitura deriva do acesso a um corpo de conhecimentos relevantes e facilmente activados, os quais permitem um tratamento mais aprofundado e pertinente do enunciado. Quanto mais pertinentes e melhor organizados forem os conhecimentos prévios do leitor, tanto os conhecimentos gerais como aqueles que se referem ao domínio de conteúdo concreto abordado pelo texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, melhor será a assimilação/aprendizagem dos conteúdos e melhor será, por conseguinte, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores.

Apesar de tudo, a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a compreensão não é linear. O conhecimento pode existir mas não ser activado durante a leitura, pode estar fragmentado e por isso ser aplicado com incorrecções, pode ser incompatível com a informação presente no texto que está a ser lido e por isso poderá levar o leitor a desvalorizar ou a deturpar o que lê (Dole *et al.*, 1991). Além disso, há que valorizar também o papel de outro factor destacado pela investigação como sendo distintivo entre leitores: as estratégias cognitivas.

4. AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

O leitor é um agente activo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios a elas relacionados, do ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através dum controlo consciente do acto de leitura. Estas estratégias são o segundo grande factor em que se diferenciam os *bons* e *maus* leitores. A literatura tem salientado as seguintes: determinar as ideias principais do texto; resumir a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão (estratégia habitualmente designada por metacognição).

4.1 RECONHECER E DETERMINAR AS IDEIAS PRINCIPAIS

A capacidade de separar os aspectos essenciais dos detalhes é um dos factores que diferenciam os leitores na sua eficácia e está muito associado à compreensão do texto e à sua recordação posterior. Aquilo que o leitor considera mais importante assume maior relevo no acto de leitura e por isso é mais facilmente memorizado. Como já referimos, os leitores mais eficazes têm maior capacidade de destringir e seleccionar os elementos importantes do texto e por isso aquilo que guardam na memória resulta de um trabalho selectivo em que o «trigo» já está separado do «joio». Por isso, os elementos mais importantes ficam menos sujeitos ao esquecimento. Os bons leitores procuram avaliar o texto a partir de várias frentes, incluindo o seu conhecimento sobre o autor (tendências, intenções, objectivos...) e usam o seu conhecimento da estrutura do texto para identificar e organizar a informação.

Durante a leitura, estes leitores envolvem-se activamente num trabalho de pesquisa, durante o qual reflectem acerca das ideias encontradas no texto e da sua importância relativa. Esta pesquisa faz com que a leitura seja uma actividade selectiva. Estes leitores não se restringem a seguir o percurso linear do texto. Lêem e relêem algumas passagens, dão saltos para trás, a fim de comparar algumas passagens com outras já lidas anteriormente e de clarificar ideias. Certos trechos considerados importantes, contraditórios ou pouco claros são mantidos presentes na memória de trabalho, de modo a clarificá-los à medida que novas passagens, com eles relacionadas, vão sendo lidas.

No final da leitura, os bons leitores têm consciência de até que ponto conseguiram obter um quadro de representação coeso sobre o texto, ou seja, até que ponto compreenderam as suas ideias principais e, caso verifiquem que não compreenderam, ou que existem lacunas, empenham-se de novo na leitura do texto para clarificar o seu significado.

Por fim, os bons leitores são mais capazes de determinar as ideias importantes do texto, não apenas em função das intenções do autor, mas igualmente em função dos seus próprios objectivos de leitura, tendo o discernimento para perceber quais as partes do texto que se relacionam com esses objectivos.

A identificação das ideias principais é também influenciada por elementos próprios do texto, como o tipo de vocabulário usado pelo autor, a quantidade de pormenores de apoio às ideias principais ou a presença de tópicos específicos sobre essas ideias (Andre, 1987; Goetz e Armbruster, 1980). Há aqui uma pista interessante do ponto de vista educativo, quanto à redacção de textos didácticos, de modo a evitar alguns erros usuais. É frequente, por exemplo, vermos textos de manuais escolares dirigidos a crianças redigidos com vocabulário demasiado complexo, pouco frequente na linguagem de uso corrente ou pouco compatível com o nível de desenvolvimento e capacidade de abstracção linguística dos seus destinatários.

4.2 SUMARIAR A INFORMAÇÃO

Trata-se de uma actividade mais geral que a anterior. A sumariação implica que o leitor sintetize grandes unidades de texto, condensando as ideias principais e recriando um novo texto coeso e coerente com o original. A função desta estratégia é clarificar as ideias principais do texto e as suas interacções.

A sumariação implica o recurso a operações cognitivas como: seleccionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações seleccionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original (Dole *et al.*, 1991). Ora, estas operações estão altamente relacionadas com o nível de desenvolvimento do leitor. Os estudos (cf., Gagné, 1985; Dole *et al.*, 1991) mostram que embora quase todas as crianças consigam sintetizar a estrutura principal de

narrativas simples, as mais novas têm desempenhos fracos na sumariação de texto complexos sobre as mesmas narrativas.

A sumariação relaciona também a estrutura do texto com o conhecimento prévio: os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de serem compreendidos, sintetizados e memorizados.

O treino da sumariação é uma actividade eficaz, pois permite ao aluno reconhecer a estrutura do texto, favorecendo a memorização de passagens importantes, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre ideias e melhor capacidade de detectar as palavras-chave do texto (Oakhill e Garnham, 1988; Andre, 1987; Gagné, 1985).

4.3 EFECTUAR INFERÊNCIAS SOBRE O TEXTO

Muitos autores defendem que esta estratégia é o centro vital da compreensão. Ela está presente na leitura de quaisquer textos, dos mais simples aos mais complexos, tanto em adultos como em crianças. A inferência permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto. Compreender um texto implica inferir sobre o que se lê (título, tema, objectivos, enquadramento do texto...), a partir daquilo que se sabe (Anderson e Pearson, 1985; Dole *et al.*, 1991; Andre, 1991; Gagné, 1981). A inferência permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo (Van de Velde, 1989).

Ao ler num jornal um artigo de opinião, fazemos inferências acerca das razões pelas quais o autor escreveu o artigo, porque o publicou naquele jornal e não noutra, porque defendeu certos argumentos, porque evocou uns factos e deixou outros omissos... Fazemos tais inferências a partir de conhecimentos e crenças que entendemos serem relevantes (p. ex., aquilo que sabemos acerca do autor, do jornal e do tema abordado).

Estes conhecimentos são filtrados pelos valores, opiniões e emoções: ao ler podemos sentir-nos irritados, revoltados, divertidos, comovidos, apaziguados,... Sabe-se que os bons leitores avaliam e respondem afectivamente àquilo que lêem, de um modo tanto mais intenso quanto maior o seu interesse sobre o assunto lido (Pressley *et al.*, 1997). Ou seja, fazem uma leitura emocionalmente activa na qual não

se limitam a memorizar automaticamente a informação, mas antes a interpelam a partir de uma posição crítica.

4.4 GERAR QUESTÕES SOBRE O TEXTO

Trata-se de um procedimento relacionado com a inferência e que, como noutras estratégias, também distingue os leitores mais e menos proficientes. Os resultados da investigação mostram que a capacidade de colocar questões pertinentes sobre os conteúdos do texto permite ao leitor aprofundar a compreensão sobre esses conteúdos. Na sua maioria, estes estudos (citados por Andre, 1987; Dole *et al.*, 1991; Oakhill e Garnham, 1988) salientaram as seguintes implicações para o ensino da leitura:

- Treinar os alunos a responderem questões sobre o texto permite-lhes compreender informações sobre histórias a serem apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer a questões auxiliares como as que foram utilizadas num treino inicial.
- Se os alunos forem ajudados a produzir as suas próprias questões isso os ajudará a melhorar a compreensão do texto.

144

4.5 MONITORAR A COMPREENSÃO (METACOGNIÇÃO)

A metacognição é a capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento: é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer «estou a compreender». Durante a leitura, a metacognição inclui duas componentes distintas:

- Estar consciente da qualidade e do grau de compreensão – esta componente implica que o leitor seja capaz de detectar incongruências no texto e de se implicar activamente na resolução deste problema. Os leitores mais novos, tal como os menos proficientes, têm mais dificuldade em detectar e resolver estas incongruências. Contudo, na maioria dos casos, as incongruências são detectadas quando o conhecimento prévio é insuficiente para se compreender o que se lê («Não percebo. Isto é novo, está relacionado com

quê?») ou quando contradiz aquilo que se lê («Isto vai contra o que eu sei acerca deste assunto!»).

- Saber o que fazer e como fazer quando se descobrem falhas na compreensão – este é um aspecto capital no desenvolvimento da mestria na leitura e uma das diferenças mais acentuadas entre leitores de baixo e de alto nível de mestria.

Seguindo a síntese apresentada por Dole *et al.* (1991) podemos dizer que os bons leitores são mais capazes de: gerir a energia e o tempo que gastam para resolver problemas de leitura; utilizar os recursos disponíveis (por exemplo, repetir a leitura de uma passagem anterior para compreender melhor outra que se segue); e adaptar as estratégias que utilizam, de um modo flexível, às diferentes circunstâncias.

Em contrapartida, e de acordo com Garner (1988), verifica-se que os leitores mais novos ou inexperientes têm pouca consciência da necessidade de encontrar sentido para o texto; encaram a leitura mais como um processo de decomposição do que de atribuição ou procura de significado; têm dificuldade em identificar os momentos em que não estão a perceber o texto; e têm dificuldade em encontrar estratégias compensatórias (tal como reler o texto, estudar com mais detalhe os segmentos difíceis ou resumir) quando não compreendem o que lêem.

Estas diferenças metacognitivas entre leitores dão-nos um indicativo sobre algumas sugestões práticas para o ensino da leitura, que se podem traduzir numa ideia básica: se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão.

5. APLICAÇÕES AO ENSINO: UMA SÍNTESE

A perspectiva que acabámos de apresentar permite-nos identificar alguns princípios orientadores para o ensino destas competências:

- Os alunos são agentes activos da sua aprendizagem, são capazes de construir significado e de auto-regular os ensinamentos adquiridos na escola. Os professores, por seu lado, são agentes mediadores desta aprendizagem, mais do que os

transmissores de saber estático: eles podem apoiar o aluno, tanto na construção dos significados quanto no desenvolvimento de estratégias que facilitem a leitura e a sua compreensão.

- A leitura é um processo de especialização gradual. O seu objectivo é a construção de significado, independentemente da idade e da capacidade do leitor. O que varia entre os diferentes leitores é o grau de sofisticação na capacidade de leitura e a maior ou menor necessidade de apoio por parte do professor (Dole *et al.*, 1991).
- Tal como o bom leitor tem em mente uma ideia acerca da forma como construir o significado do texto, o professor também tem alguma ideia acerca de como apoiar o aluno nesse trabalho. O professor pode alterar as suas acções, consoante os objectivos, exigências dos textos e tarefas de leitura, respostas dos alunos e contingências situacionais do ensino (Dole *et al.*, 1991).
- A leitura e o ensino da leitura são actividades interactivas, envolvendo o professor, o aluno e os colegas. As suas interacções contínuas em sala de aula interferem com a construção de significado do texto (Dole *et al.*, 1991).
- A estrutura do texto é um elemento essencial. Um discurso conexo, coerente e bem estruturado é mais fácil de ser compreendido e de ser recordado do que um conjunto de frases desconexas ou mal estruturadas. Por outro lado, o texto é tanto mais compreensível quanto mais congruente for com os conhecimentos e expectativas do leitor. Por esta razão, os conteúdos a transmitir devem ser integrados em textos (e contextos) interessantes e significativos para o aluno.
- Os elementos do texto vistos como mais importantes são melhor recordados. Para que o aluno identifique as ideias principais com facilidade, o professor pode orientá-lo, ensinando fórmulas de apoio à leitura, como: sublinhados, tomar notas, fazer esquemas e sumários, organizar mapas de conceitos ou relacionar as ideias do texto com ideias afins.

- As estratégias de leitura são adaptáveis e intencionais, podendo ser aperfeiçoadas em função do leitor, dos textos e dos contextos (Dole *et al.*, 1991). A inferência é uma das estratégias que mais determina o grau de compreensão da leitura. Para desenvolver esta competência, o professor pode ensinar que ler não é apenas pronunciar bem as palavras, é também detectar o seu valor semântico (Anderson, 1980). Ensinar o aluno a fazer perguntas pertinentes acerca de textos difíceis é outra estratégia que poderá ser desenvolvida com a ajuda do professor (Collins *et al.*, 1980; Oakhill e Garnham, 1988) e que aumentará a competência inferencial.
- Quanto melhores forem as capacidades metacognitivas e a auto-regulação, melhor será a capacidade do aluno para avaliar as suas produções, identificar estratégias de leitura úteis e saber quando deixam de o ser. O professor pode informar o aluno sobre como e quando utilizar estas estratégias, viabilizando a sua transferência a situações novas. O treino metacognitivo poderá ajudar o aluno a examinar os seus processos internos de compreensão durante a leitura.

Pressley (1996, in Pressley *et al.*, 1997) efectuou um levantamento das actividades desenvolvidas para ensinar a literacia, por educadores de infância e professores do 1.º, do 2.º e do 5.º ano do ensino básico e de educação especial, considerados muito competentes pelos seus supervisores. As suas opções dão-nos pistas interessantes sobre os melhores métodos para ajudar o aluno a compreender significativamente a leitura e mostram que é importante ter em conta o contexto de aprendizagem em sala de aula (organização do espaço e do tempo, gestão da turma, formação de grupos, tipo de tarefas, clima na sala de aula, etc.). Como é fácil de ver, os professores eficazes cujo trabalho é referido nas sinopses abaixo valorizam estes factores.

6. CONCLUSÕES

O ensino da compreensão da leitura tem um valor formativo no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desde as primeiras etapas de iniciação à leitura. A língua escrita é um veículo de comunicação sociocultural que difunde valores, ideologias, conheci-

mentos sobre o mundo. Através da leitura, o nosso campo de experiências (fonte de conhecimento e desenvolvimento) amplifica-se muito para lá das fronteiras da experiência directa.

Se os benefícios da leitura são evidentes para a maioria dos leitores experientes, que vêm nessa actividade um modo de comunicar e aprender, o mesmo não se pode dizer das crianças, no início da aprendizagem da leitura. A proximidade funcional entre a língua escrita e a oral não é evidente para uma criança no início da vida escolar. Aparentemente, a leitura tem muito pouco a ver com o ser criança³. Claro que os argumentos apresentados são facciosos e facilmente contestáveis. Mas, se essa contestação for fácil e imediata no plano de um discurso, será ela assim tão facilmente interiorizada e aceite pelas crianças? A resposta é *sim, mas devagarinho* (e estrategicamente!). A leitura pode tornar-se uma das actividades mais gratificantes para a criança (muitos casos de leitores compulsivos com 6, 8 ou 10 anos o comprovam) mas tal só acontece quando a criança percebe (e para tal precisa de ajuda) que a leitura pode ajudá-la a cumprir objectivos cognitivos, lúdicos, afectivos e sociais).

148

Enquanto a criança não aprender a decifrar os códigos da linguagem escrita, o conhecimento que esta encerra permanecerá um mistério inacessível. Infelizmente, o ensino da leitura foi durante séculos

³ Ler pode ser uma actividade enfadonha para uma criança, devido aos obstáculos à compreensão:

- O texto escrito não usa os mesmos vocábulos, regras e organização gramatical que o texto falado.
- O autor não está presente, pelo que é difícil perceber (no nível concreto com que a criança funciona) que houve alguém que escreveu o texto e que esse alguém tem objectivos, valores e intenções, que permanecem por detrás do que escreveu.
- Ao contrário do que acontece no diálogo, o texto não responde directamente às dúvidas, não diz por outras palavras, não explica de novo, não considera o estilo de aprendizagem do leitor, não evita palavras difíceis, não explica as que trazem dúvidas.
- Um texto escrito não tem vertente afectiva evidente. Quando nos aborrece podemos pô-lo de lado. Fecha-se o livro, põe-se na prateleira e estamos certos de que não reivinda a nossa atenção.
- Os livros falam de coisas que podemos desconhecer, que não nos interessam, que já sabemos, com as quais discordamos – e não se interessam pelo que pensamos acerca do que dizem.
- Os livros obrigam a estar parados fisicamente, e logo fazem isso à criança, que tanto gosta de explorar o mundo através das suas correrias...

concebido como o ensino da descodificação dos componentes formais da língua (sintaxe, fonética, léxico) para acesso à mensagem literal (muitas vezes nem isso). Esquecia-se que a linguagem tem outras dimensões: a pragmática (relacionada com os objectivos e os contextos do sujeito) e a semântica (relacionada com os significados). Gostar de ler pressupõe saber ler formalmente, saber ler significativamente e saber ler de modo contextualizado e pessoal.

A escola é o grande iniciador à leitura para a maioria das crianças. Deverá, por isso, garantir que esta actividade seja aprendida num registo de forte significação pessoal. Para isso, a leitura não pode ser apresentada como uma actividade mecânica, mas como uma actividade construtiva e empenhada do aluno, como algo a ser compreendido por referência àquilo que a criança já sabe e àquilo que quer saber para alcançar os seus objectivos. Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o acto de ler é um verdadeiro acto de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, R. C. (1978): «Schema-Directed Processes in Language Comprehension», in A. LESGOLD, J. PELLEGRINO, S. FOKKEMA e R. GLASER (eds.): *Cognitive Psychology and Instruction*. Nova York: Plenum Press, pp. 67-82.
- ANDERSON, R. C. e PEARSON, P. (1985): «A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension», in P. D. PEARSON (ed.): *Handbook of Reading Research*. Nova York: Longman, pp. 255- 292.
- ANDERSON, R. C. e SHIFRIN, Z. (1980): «The Meaning of Words in Context», in R. SPIRO, B. BRUCE, W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 331- 348.
- ANDRE, T. (1987): «Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension», in J. A. GLOVER e J. R. RONNINE (eds.): *Historical Foundations of Educacional Psychology*. Nova York: Plenum Press.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. e HANESIAN, H. (1980): *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana (trad. 2.ª ed., 1978, Hold, Reinhart and Winston).
- CAUSINILLE- MARMÈCHE, E. e MATHIEU, J. (1988): «Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'étudiant», in J. P. CAVERNI: *Psychologie cognitif, modèles et méthodes*. Grenoble: PUG, pp. 175- 190.

- COLLINS, A., BROWN, J. e LARKIN, K. (1980): «Inference in Text Understanding», in R. SPIRO, B. BRUCE e W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 385- 407.
- DOLE, J., DUFFY, G., ROEHLER, L. e PEARSON, P. D. (1991): «Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction», in *Review of Educacional Research*. 91, 2, pp. 239-264.
- GAGNÉ, E. (1985): *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- GARNER, R. (1988): *Metacognition and Reading Comprehension*. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GOETZ, E. e ARMBRUSTER, B. (1980): «Psychological Correlates of Text Structure», in R. SPIRO, B. BRUCE e W. BREWER, (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 201- 220.
- HABERLANDT, K. (1982): «Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte», in *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXV, n.º 356, pp. 733-799.
- LE NY, J. (1989): *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: PUF.
- NOIZET, G. (1980): *De la perception à la compréhension du langage*. Paris: PUF.
- OAKHILL, J. e GARNHAM, A (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- PRESSLEY, M., WHARTON-MCDONALD, R., RANKIN, J., EL-DINARI, P. B., BROWN, R., AFFLERBACH, P., MISTRETTA, J. e YOKOI, L. (1997): «Elementary Reading Instruction», in G. PHIE (ed.): *Handbook of Academic Learning. Construction os Knowledge*. San Diego: Academic Press, pp. 152- 198.
- RUMELHART, D. (1980): «Schemata: the Building Blocks of Cognition», in R. SPIRO, B. BRUCE, W. BREWER (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 33- 58.
- SPIRO, R. (1980): «Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall», in R. SPIRO, B. BRUCE, e W. BREWER, (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 245- 278.
- VAN DE VELVE, R. G. (1989): «The Role of Inferences in Text Organization», in M. CONTE, J. PETOFI, e E. SOZER, (eds.): *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishers Company, pp. 543- 563.
- WINOGRAD, T. (1977): «A Framework for Understanding Discourse», in M. A. JUST, e P. A. CARPENTER (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 63- 88.

ANEXO

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E PRÁTICAS DE ENSINO FREQUENTEMENTE RELATADAS PELOS PROFESSORES EFICAZES

	EDUCADORES E PROFESSORES DE 1.º E 2.º ANO (INICIAÇÃO À LEITURA)	PROFESSORES DO 5.º ANO (APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA)
Ambiente de aprendizagem	O professor cria um ambiente literário na sala, a partir de iniciativas como a organização de uma pequena biblioteca na própria sala, afixação de poemas e histórias na parede e de quadros com os trabalhos escritos pelos alunos, com listas de vocabulários. As aulas são enriquecidas com histórias lidas, contadas, apresentadas por meios áudio-visuais, etc.	Cria a biblioteca da sala de aula. São utilizados livros da biblioteca pública, gravações de leituras (comercializadas e produzidas pelo professor) e outras fontes de ensino não tradicionais (notícias de rádio, televisão, jornais, etc.).
Processos gerais de ensino	O professor modela aptidões de literacia e atitudes positivas em relação à leitura. Promove a prática diária de leitura e escrita, limitando a prática de aptidões isoladamente. Os alunos são agrupados principalmente em trabalho cooperativo. O ensino é orientado mais para o grupo do que para o indivíduo. O ensino da literacia é integrado noutras actividades, recorre a actividades de outras naturezas (trabalhos manuais e artísticos, ilustrações, jogos, etc.) e muito pouco em manuais e fichas.	O professor demonstra aptidões e estratégias de literacia e gera situações diárias de leitura e escrita. Usa o grupo-turma e pequenos grupos de trabalho cooperativo que mudam frequentemente de composição. Integra o ensino da leitura, existindo poucas leituras descontextualizadas (p. ex., palavras em cartões).
Leitura: o que é ensinado	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ensino de aptidões: pré-requisito para a leitura (discriminação auditiva e visual, reconhecimento de letras, associações letra-som, pontuação, ensino de fonemas, ortografia, soletração, etc.). 2) Ensino de novo vocabulário e estratégias de descodificação gerais. 3) Ensino de: a) elementos do texto (e. g., relações causa-efeito, tema-principais ideias, análise de personagens); b) estratégias de compreensão, especialmente predição e visualização; c) pensamento crítico (brainstorming, categorização, memorização de detalhes); d) desenvolvimento do conhecimento prévio antes da leitura das histórias, especialmente por meio de discussões e leituras de livros relacionados. 	<ol style="list-style-type: none"> 4) Ensino de estratégias comuns de descodificação e desenvolvimento de novo vocabulário e como se determina o significado das novas palavras a partir dos contextos. 5) Ensino de estratégias de compreensão: preder os conteúdos seguintes; pensar acerca do que é sabido sobre o assunto; antes de ler uma passagem acerca desse tópico pensar sobre o objectivo para ler o texto; colocar questões sobre o texto; resumir; pedir ajuda quando certas passagens não fazem sentido; analisar histórias a partir dos elementos gramaticais (informação sobre os personagens, locais, problemas e soluções encontradas); procurar as ideias principais; procurar inferir detalhes não explicitados; usar imagens mentais; clarificar o sentido do texto; procurar significado por meio de metáforas e analogias; avaliando criticamente os conteúdos; ler, mesmo quando faz sentido à primeira leitura. 6) Ensino do pensamento crítico: possibilidade de múltiplas respostas a uma questão ou problema, brainstorming, decidir entre opções, separar factos de opiniões, identificar textos de propaganda. 7) Desenvolvimento de conhecimentos gerais: redes de vocabulários, mapas de histórias, actividades de enriquecimento com recurso a gravuras e videogramas.
Tipos de leitura	Os alunos lêem com o professor e uns com os outros. Fazem leituras em eco e em coro. Há momentos de leitura silenciosa. Os alunos relem histórias e debatem-na. É incentivada a partilha de livros entre os alunos e envolvem-se os pais: o professor manda livros para casa e pede-lhes que escutem a criança a ler. A leitura é incluída nos trabalhos de casa.	Leitura silenciosa diária. São usados diferentes tipos de leitura oral, desde leituras individuais à turma até leituras ao parceiro e em pequeno grupo. A leitura em coro é usada raramente. O professor lê para os alunos várias vezes por semana.
O que é lido	Literatura infantil: Alguns poemas e histórias. Livros com gravuras. Faz-se um uso limitado da leitura de livros do tipo manual escolar (embora se trate de um aspecto altamente variado, dependendo do professor, caso a caso). É limitada a leitura de capítulos de livros e material expositivo. Promove-se a leitura em voz alta pelos alunos, especialmente de histórias escritas por eles próprios e pelos seus colegas. Geram-se muitas situações que levam os alunos a fazer pesquisa sobre os autores.	Principalmente literatura (clássicos infantis, novelas, pequenas histórias, teatro, poemas). Os alunos determinam o que lêem (45% das leituras são auto-seleccionadas). Faz-se pouco uso de manuais escolares de base.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

IDEAS FILOSÓFICAS QUE FUNDAMENTAN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

Marcos Santos Gómez *

SÍNTESIS: El propósito del presente trabajo es destacar algunos fundamentos teóricos de la pedagogía de Paulo Freire dentro del campo de la filosofía del siglo XX. Esta es una tarea necesaria para esclarecer los puntos esenciales de una perspectiva pedagógica de enorme importancia en la alfabetización y educación de adultos en América Latina. El autor se ha centrado, en especial, en los pensadores que se relacionan con tres aspectos vitales en este enfoque: 1) Las ideologías como elementos de reproducción social y su superación mediante la «concientización»; 2) La ubicación del punto de partida para el proceso educativo-alfabetizador en la situación límite que vive el oprimido; 3) La naturaleza dialógica del ser humano y su fundamental apertura.

Palabras clave: Paulo Freire; pedagogía del oprimido; filosofía de la educación; diálogo; alfabetización y educación de adultos.

155

SÍNTESE: O propósito do presente trabalho é destacar alguns fundamentos teóricos da pedagogia de Paulo Freire dentro do campo da filosofia do século XX. Esta é uma tarefa necessária para esclarecer os pontos essenciais de uma perspectiva pedagógica de enorme importância na alfabetização e educação de adultos na América Latina. O autor centrou-se, especialmente, nos pensadores que se relacionam com três aspectos vitais a partir deste enfoque: 1) As ideologias como elemento de reprodução social e sua superação mediante a «conscientização»; 2) A localização do ponto de partida para o processo educativo-alfabetizador na situação limite que o oprimido vive; 3) A natureza dialógica do ser humano e sua fundamental abertura.

Palavras chave: Paulo Freire; pedagogia do oprimido; filosofia da educação; diálogo; alfabetização e educação de adultos.

ABSTRACT: The aim of the present paper is to highlight, within the work frame of 20th century philosophy, some of the theoretical foundations of Paulo Freire's pedagogy. This is a necessary task in order to shed some light on the essential items of a pedagogic approach of enormous

* Profesor adscrito al Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).

importance for adult education and adult literacy in Latin America. The author has specially focused on those thinkers which can be related to three main aspects of Freire's approach: 1) Ideologies as an element of social reproduction and how to overcome them through «becoming aware»; 2) Locating the starting point of the literacy and educational process on the border line situation experienced by the oppressed; 3) The dialogical nature of the human being and its fundamental openness.

Key words: Paulo Freire; pedagogy of the oppressed; philosophy of education; dialogue; adult literacy; adult education.

1. INTRODUCCIÓN

Mi objetivo principal en este ensayo es el esclarecimiento de algunos elementos teóricos, procedentes de la tradición filosófica, que sustentan la práctica educativa del «pedagogo de la liberación», el brasileño Paulo Freire. Me parece que esta iniciativa cobra un gran sentido en la medida en que numerosos movimientos sociales en el mundo se inspiran en su pedagogía, como por ejemplo la educación popular desarrollada en distintos lugares de Iberoamérica (Trilla, 2002, pp. 334-338; Barrio, 2005, p. 135; Cruz, 2004, pp. 901-902). En España, en particular, Freire es considerado un gran educador por parte de algunos estudiosos (Santos Guerra, 1997, p. 356; Flecha y Miquel, 2001, p. 324). De hecho, una importante motivación para la redacción del presente trabajo ha sido demostrar, desde la reflexión, que la «pedagogía del oprimido» continúa plena de sentido universal y vigencia.

El filósofo Enrique Dussel dedica algunas páginas a la pedagogía de Paulo Freire, a la que compara con la de Piaget y Vygotsky y con la psicología de Kohlberg, para destacar que Freire supone una superación de todos ellos (Dussel, 2002, pp. 422-430). Afirma Dussel que estos, a pesar de sus méritos, permanecen en una concepción individualista del proceso educativo y del desarrollo del sujeto. En cambio, Freire, sostiene, es un pedagogo más completo porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de *relación con los demás* que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros. Freire enfatizará lo que podemos denominar «cualidad relacional» del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo. Por eso, las páginas que siguen las voy a dedicar principalmente a la exposición y comentario de filósofos que realzaron este aspecto de la existencia humana y que

influyeron destacadamente en la concepción dialógica de la pedagogía que ostentó Paulo Freire, como veremos.

Para el autor brasileño, en el contexto de nuestras sociedades e historia, la pedagogía necesariamente ha de ser una «pedagogía del oprimido» que implica un posicionamiento político (Ferreira, 2003, p. 67). Pero teniendo en cuenta que la opresión que caracterizaría a nuestras sociedades, a su juicio, adquiere numerosas formas y manifestaciones, a menudo encubiertas, supone, por tanto, un prolongado y arduo esfuerzo llegar a la «liberación». Como él mismo afirma:

[...] la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (Freire, 1992, p. 45).

Porque la opresión afecta a los aspectos más profundos de la persona en la medida en que por la «educación» la incorporamos a nuestro bagaje más íntimo. Para desarrollar esta idea, Freire recurre a un enfoque de corte freudomarxista, fuertemente influenciado por Erich Fromm y su idea de un «miedo a la libertad» operante en los individuos y grupos sociales. Ambos se conocieron y coincidieron en Cuernavaca (México), donde el psicólogo estuvo instalado un tiempo (Dussel, 2002, p. 432).

En las páginas que siguen, en definitiva, intentaré desarrollar algunos aspectos de la pedagogía freiriana para entender la perspectiva filosófica desde la que el brasileño se dirige a nosotros. Comienzo con lo que él denominó «educación bancaria». Expondré algunos planteamientos suyos relacionándolos con pensadores y corrientes intelectuales que le influyeron¹. No obstante, no es este un estudio exhaustivo que saque

¹ Las influencias intelectuales de Freire aparecen enumeradas, por ejemplo, por Rogelio Blanco (Blanco, 1982: 17-19) y Enrique Dussel (Dussel, 2002, p. 439). El propio pedagogo, en alguna ocasión, enumera los autores y lecturas que realizó y que le influyeron (V. g. Freire, 2002, p. 17). Pero como él mismo resaltó, a menudo las principales fuentes que fueron inspirando su pedagogía no fueron otras que las situaciones existenciales y vitales que le tocó en suerte vivir; en definitiva, su vida, sus amigos, sus conversaciones. Así queda claro, por ejemplo, a lo largo de su libro *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2002) lo que es enormemente coherente con su pedagogía, pues en ella no hay una separación entre la vida y la teoría. Nuestro pedagogo elaboró su pensamiento, en primer lugar, en su interacción con otras personas. Acerca de la contribución de Freire al esclarecimiento de la naturaleza de la teoría y la práctica afirma Giroux que en él «la teoría debe contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de diversas situaciones sociales específicas» (Giroux, 1997, p. 169).

a relucir todas las fuentes filosóficas de Freire, ni que agote en absoluto todas sus ricas y estrechas relaciones con la filosofía latinoamericana, el cristianismo o la tradición hegeliano-marxista.

2. LA EDUCACIÓN BANCARIA: INCONVENIENTES DE LA «VERTICALIDAD»

Paulo Freire denominó «educación bancaria» a una manera de entender la educación como relación «vertical», o sea, en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Existe, por tanto, en este modelo pedagógico una separación tajante entre los roles de educador y educando (Freire, 1992, pp. 73-99). La educación bancaria se concibe como narración de unos contenidos fijos, o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible (Freire, 1992, p. 75).

Según Freire, la educación bancaria supone una violencia en la medida en que se efectúa desde la sordera hacia el *otro* que *está siendo educado*. Como afirma el propio Freire:

158

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación (Freire, 1992, p. 75).

Es esta una violencia que se manifiesta especialmente en la consideración del *otro*, el educando, como un ignorante.

En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1992, p. 77).

Respecto a esta «absolutización de la ignorancia» Freire relata cómo aprendió, gracias a una lección que siempre recordaría, que no hay educación sin escuchar, ni sin considerar a nuestro interlocutor *maestro* y *sabio* (Freire, 2002, pp. 22-25). Y también hubo de toparse, como alfabetizador, con la naturalización de la ignorancia por parte del propio

sujeto oprimido. En relación con esto cuenta cómo comenzó una charla con un juego de preguntas y respuestas gracias al cual reveló irrefutablemente la sabiduría de los campesinos analfabetos que decían ser ignorantes, que creían serlo (Freire, 2002, pp. 44-45). En realidad, podemos matizar, los campesinos se sentían ignorantes pero no lo eran. De hecho, esto es lo que la pedagogía de Freire pretende evidenciar en un primer momento, en un proceso socrático por el que la sabiduría de los educandos sale a relucir.

Por supuesto, descubrir la sabiduría del *otro* requiere humildad por parte del educador. Como el propio Freire afirma:

No hay [...] diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (Freire, 1992, p. 107).

Freire se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo:

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 1992, p. 77).

En realidad, toda educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da «de todos con todos». Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el *otro* vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Dice:

Su creencia debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador (Freire, 1992, p. 81).

Además, Freire relaciona la educación bancaria con una suerte de prohibición de ser feliz, un desafortunado distanciamiento entre los hombres que se relaciona con un doloroso rechazo a la vida. El educador bancario es, y en esto Freire sigue muy de cerca a Erich Fromm, un «necrófilo» (Freire, 1992, p. 85). En términos generales, el pedagogo brasileño coincide con la propuesta de «humanizar» la vida que desarrolla Fromm en sus obras. Para el psicólogo, la vida humana ha de racionalizarse, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente

humanas (Fromm, 1992; 1999). Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974). En sus reflexiones demuestra la humana *necesidad de fraternidad*, porque para él la felicidad siempre es *con el otro*, nunca solitaria.

Según Freire, una tarea fundamental para todo educador sería la identificación y superación de su propia verticalidad psicológica que lo predispone en contra del diálogo. Pero la pedagogía freiriana parece apuntar más lejos que la visión psicologista de Fromm. En este sentido, como afirma el profesor Dussel:

[...] no es la sola inteligencia teórica o moral (esto se supone, pero no es el objetivo principal), ni siquiera el desbloqueo pulsional hacia una normal tensión del orden afectivo (*à la* Freud, que también se supone), sino algo completamente distinto: Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima (Dussel, 2002, p. 431).

160

La horizontalización de las relaciones humanas que propone llevar a cabo en el acto educativo es una ubicación factual del oprimido fuera de la estructura opresora. Es decir, en toda educación liberadora se realiza de hecho la utopía de unas relaciones humanas auténticas, que desde la perspectiva del pedagogo brasileño han de ser «horizontales». Y esto apunta a una doble transformación: en el corazón de la persona y en las estructuras sociales.

La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohíba la expresión de las personas. La utopía, pues, está ya presente en el medio para lograrla. No es un fin ajeno al momento actual, sino que se encuentra necesariamente en el proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y «sane» el hombre, es preciso vencer a la carga ideológica que el sujeto oprimido ostenta, incorporada a sí mismo. Se requiere combatir contra los obstáculos que operan en sentido contrario y se oponen a nuestra salud, obstáculos que pesan como un lastre dentro de nuestro espíritu. En este sentido, en las líneas que siguen voy a profundizar en las relaciones entre educación bancaria e «ideología», entendiendo esta última como el lastre que dificulta lo que para Freire no es sino una normalización de la existencia

humana. La pedagogía del oprimido, en este sentido, es una rectificación efectuada en el interior y el exterior del hombre por él mismo, siempre desde su libertad, que lo conduce a su carril, a la senda que había perdido. Según Freire, que irradia un considerable optimismo, esto es posible. Pero no podemos olvidar las nefastas consecuencias de la falsa conciencia que uno porta en sí mismo, porque es precisamente su detección el primer paso del proceso de «concientización», al que tanto se refiere nuestro pedagogo en sus obras, que devuelve a la persona el dominio de sus propias riendas.

3. IDEOLOGÍA Y «CONCIENTIZACIÓN»

Se conoce como «ideología» el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y, a veces, encubriendo las verdaderas razones de que las cosas sean como son, concepto hegeliano usado por los marxistas desde los *Manuscritos sobre economía y filosofía* que escribiera Marx (Marx, 1993). Aunque hay distintas formas de entenderlo, yo voy a seguir esta tradición que concibe a la ideología como sirvienta de un régimen económico y social concreto.

El papel determinante que las ideologías cumplen en la reproducción y consolidación de las estructuras de clase es explicado por autores de enorme influencia en el pedagogo que estamos estudiando, tales como Gramsci, Lukács, Horkheimer o Marcuse de quienes recoge elementos, como señala el profesor Dussel (Dussel, 2002, pp. 430-439). Freire conecta con estas perspectivas neomarxistas que se alejan del economicismo del marxismo ortodoxo y, como en los citados autores, cree posible la transformación revolucionaria desde los niveles superiores de la cultura, es decir, desde el discurso y las ideas, que pueden incidir en la dirección del cambio. A la ideología se la puede combatir, según ellos, en su mismo ámbito: el pensamiento y las ideas. La liberación se puede centrar en una praxis ejecutada en la palabra y a través de ella, criticando las creencias asentadas y desvelando los corsés ideológicos. Y es que este desvelamiento, de por sí, ya incide en una transformación de la sociedad. Por ejemplo, Lukács destaca que la lucha por la emancipación no solo será en el plano de la realidad económica y social, sino también en el plano de las ideas:

El proletariado se realiza a sí mismo al suprimirse y superarse, al combatir hasta el final su lucha de clase y producir así la sociedad sin clases. La lucha por esta sociedad [...] no es solo una lucha con el enemigo externo, con la burguesía, sino también y al mismo tiempo una lucha del proletariado consigo mismo, con los efectos destructores y humillantes del sistema capitalista en su consciencia de clase. [...] El proletariado no puede ahorrarse ninguna autocrítica, pues solo la verdad puede aportarle la victoria: la autocrítica ha de ser, por lo tanto, su elemento vital. (Lukács, 1984, p. 166)

También Gramsci, en su valoración de la función crítica y transformadora del pensamiento, afirmará:

Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del «sentido común» (Gramsci, 1972, p. 21).

162

Pero nuevamente es la influencia de Erich Fromm la que parece ser determinante en Freire. Aquel define la enajenación, en términos psicológicos, como la incorporación de unas creencias ajenas operantes en nosotros, que simulan ser propias y favorecer al sujeto oprimido, que, así, vive engañado. La ideología sería la lógica del opresor que se incorpora al pensamiento del oprimido, aun más, la lógica de una estructura producida por una civilización creada por el hombre contra sí mismo y que oculta su enajenación. Así define Fromm el concepto de «enajenación»:

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en ajenos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior (Fromm, 1992, p. 105).

En el freudomarxismo y la primera Escuela de Frankfurt resulta vital la toma de conciencia de esta enajenación que supone el haber

interiorizado una lógica ajena que opera contra nuestros propios intereses, o sea, de manera ideológica. Por eso, es precisamente a través de la toma de conciencia de la función legitimadora de las creencias y concepciones del mundo que nos conforman, como apunta Marcuse, que habría de comenzarse el proceso de liberación:

Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo (Marcuse, 1998, p. 37).

Y, por supuesto, la Teoría Crítica del primer Horkheimer se plantea en una dirección muy semejante (Estrada, 1990, pp. 27-28).

En relación con la educación, la *verticalidad* propia de toda educación bancaria, a la que me referí en líneas anteriores, llegaría a convertirse en una forma de ser, en una personalidad. Esto es lo que Erich Fromm denomina «carácter social»: el tipo de personalidad que una sociedad concreta fomenta y requiere que adoptemos, para perpetuarse a sí misma (Fromm, 1992, pp. 71-90). Según esto, lo ideológico nos constituiría hondamente, en los basamentos de nuestra identidad.

En consecuencia, en la medida en que, víctima de su enajenación ideológica, el oprimido generalmente no es consciente de su opresión, un primer paso en la pedagogía de la liberación es la *concientización*, por la que el sujeto oprimido retoma las riendas de la realidad, percatándose del grado en que su propia persona había dejado de pertenecerle. Así, afirma nuestro pedagogo que:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que «alojan» al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran «alojando» al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización (Freire, 1992, p. 41).

En cualquier caso, esta concientización supone asumir la propia circunstancia partiendo de la realidad que envuelve al oprimido. Esto es lo que, en las líneas que siguen, voy a exponer.

4. LA SITUACIÓN LÍMITE COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA PEDAGOGÍA

Freire hace partir toda educación que se pretenda liberadora de la propia realidad vital del oprimido. Insiste en que para tender a una vida mejor hay que situarse en el punto de vista y la realidad del oprimido. Dicho en otras palabras, su pedagogía trata de ubicarse en la *situación límite* como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica de la realidad a que me he referido en el párrafo anterior. Esta idea es expresada con claridad por el propio pedagogo, cuando se interroga directamente:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora (Freire, 1992, p. 40).

164

Pues bien, a la hora de enfocar este tema Freire se muestra deudor de sus lecturas e influencias existencialistas y personalistas. En primer lugar, nos referiremos al filósofo existencialista alemán Jaspers, que él cita asiduamente en sus obras principales (v. g. Freire, 1989, p. 104). Freire se inspira en la noción de situación límite de este, pero le da un nuevo sentido, según expresa Dussel (Dussel, 2002, p. 432).

Cuando Jaspers nombra «situaciones límite» se refiere a:

Situaciones tales como las de que estoy siempre en situación, que no pueda vivir sin lucha y sin sufrimiento, que yo asumo inevitablemente la culpa, que tengo que morir, [...]. Estas situaciones *no cambian*, salvo solamente en su modo de manifestarse; referidas a nuestra existencia empírica, presentan el carácter de ser definitivas, últimas. Son *opacas a la mirada*; en nuestra existencia empírica ya no vemos nada más tras ellas. Son a manera de un muro con el que tropezamos y ante el que fracasamos. No podemos cambiarlas, sino tan solo esclarecerlas, sin poder explicarlas ni deducirlas partiendo de otra cosa. (Jaspers, 1958b, pp. 66-67)

No son algo abarcable para la ciencia y los saberes explicativos, pero su importancia es tal que, en palabras de Jaspers:

Llegamos a ser nosotros mismos entrando en las situaciones límites con los ojos bien abiertos (Jaspers, 1958b, p. 67).

Porque en ellas realizamos una especie de salto:

Desde la existencia empírica a la «existencia», a la que estaba *encerrada germinalmente, a lo que se esclarece a sí mismo como posibilidad, a lo real* (Jaspers, 1958b, p. 70).

Es decir, por las situaciones límite intuimos un *más allá* del límite que señalan, fuera de la existencia empírica. Pero lo crucial de dichas situaciones es que solo en ellas nos encontramos a nosotros mismos como existentes:

Experimentar las situaciones límite y «existir» son una misma cosa (Jaspers, 1958b, p. 67).

Nos revelan nuestra existencia y nos conocemos en ellas.

La situación límite del oprimido es, para Freire, un punto de partida material, económico y político de unas connotaciones algo diferentes a las que parece referirse el filósofo alemán con su noción de «situación límite». Es algo producido por el hombre y que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una humanización de la historia. Apunta a la utopía superadora, como las situaciones límites en Jaspers apuntaban a una existencia más completa. Por eso, la educación liberadora parte de la realidad en la que se encuentra el educando oprimido. Como el pedagogo de Recife dice:

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria (Freire, 1992, p. 115).

Esta realidad del oprimido son las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. Como es sabido, en su práctica pedagógica Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y pobre (Dussel, 2002, p. 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a un encuentro del ser humano consigo mismo, a partir de la referida situación límite de los analfabetos. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma:

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre (Freire, 1992, p. 52).

En este sentido, su pedagogía apunta a la situación en que todos los seres humanos puedan hablar y, sobre todo, escucharse. Desembocamos, por tanto, en el diálogo como característica específicamente humana y humanizante. En Freire, la utopía es, fundamentalmente, diálogo. Esto es así, también, para algunos autores contemporáneos que, como Jaspers, se mueven en la órbita existencialista y personalista. A continuación, desarrollo este punto.

5. EL DIÁLOGO COMO UTOPIA: ALTERIDAD Y APERTURA EN EL SER HUMANO

166

Jaspers resulta enormemente afín al pensamiento de Freire. No solo por la concepción de la sabiduría que se abre en la situación límite, sino en la medida en que para el filósofo alemán la relación de comunicación existencial resulta crucial en la felicidad del hombre y su realización (Jaspers, 1958a, pp. 449-521). Será este filósofo, y otros que voy a tratar en las líneas que siguen, quienes enfatizan el aspecto relacional que nos constituye y que convierte la educación dialógica que propuso y practicó Freire en la única posible, en la auténticamente humana. Esta necesaria comunicación entre los hombres, su mutua influencia e interacción, es fundada por Jaspers a partir del hecho de que:

Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro (Jaspers, 1958a, p. 458).

El filósofo existencialista, con su habitual laconismo, desarrolla en una de sus obras principales la idea de que uno no llega a ser uno mismo si no es a través de la comunicación (existencial) con un tú libre.

Se precisa un tipo de relación horizontal para que los hombres, al comunicarse, se expresen y crezcan. Bien es cierto que Jaspers

restringe esto a la comunicación entre amigos en lo que él denomina «comunicación existencial». En esta, el sujeto es consciente de la importancia de la comunicación para el autodesarrollo:

La conciencia de ser un factor decisivo para sí mismo y para el otro empuja a estar en la disposición más extrema para la comunicación (Jaspers, 1958a, p. 458).

Tanto que:

Toda pérdida y fallo en la comunicación es propiamente una pérdida del ser (Jaspers, 1958a, p. 459).

Según sus propias palabras:

En la comunicación, por virtud de la cual yo me sé captado a mi vez, el otro es solamente este otro: su *singularidad* es el modo en que se manifiesta la sustancialidad de este ser (Jaspers, 1958a, p. 459).

La otra persona es sujeto irrepetible y singular. Es en esta comunicación directa y profunda en la que el sí mismo, por emplear la expresión jasperiana, se conoce y se *re-crea*. En ella se da una creación mutua en la que los sujetos participantes se van implicando. En este juego, y solo en él, el sujeto llega a conocerse. Por eso, tiene sentido la tesis de que el propio autodesarrollo requiere de la libertad y el libre desarrollo del *otro*. En cualquier caso, Jaspers no ignora los límites y dificultades de la comunicación existencial (Jaspers, 1958a, pp. 459-461), pero insiste en la importancia vital para el propio individuo de que se encuentren modos de llevarla a cabo.

La interacción humana, al menos la que Jaspers denomina «existencial», nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una re-creación del yo en la comunicación mutua. Del otro parte la construcción de uno mismo. Esta importancia radical de la alteridad, de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre, aparece con mayor fuerza en los filósofos Martin Buber y Gabriel Marcel. Si nos detenemos en la obra *Ser y tener* de Marcel (Marcel, 2003), nos encontramos que en ella aparece varias veces resaltada esta necesidad para la persona de crearse con los demás. En los trabajos de este pensador existencialista la idea de «encarnación», de «existencia encarnada», nos remite a esta cualidad humana de ser afectados. Porque si somos seres encarnados, somos en un cuerpo que es afectado por el mundo, *en situación*. Esta

situación envuelve cada faceta del yo. El propio cuerpo es un centro rodeado y abrazado por la realidad, permeable al mundo, presto a ser contagiado por este. Vivir, en este sentido, supone estar abierto a una realidad con la cual entro en una especie de comunicación. No existimos en el solipsismo sino en la comunicación, en la apertura al otro. Así, afirma el filósofo francés:

Romper, en consecuencia, de una vez por todas con las metáforas que representan a la conciencia como un círculo luminoso alrededor del cual no habría para ella sino tinieblas. Es al contrario, es la sombra quien ocupa el centro (Marcel, 2003, p. 15).

Y esa luz periférica brilla con su mayor intensidad en la persona del otro. Un otro no cosificado, no convertido en objeto. Siempre que sea así, que nuestra relación no sea una relación con una cosa, el otro ser humano nos afectará profundamente. En esto coinciden Marcel y Buber. El prójimo se constituye, más allá de un mero objeto, en un complemento de mi personalidad, en el necesario tú que me interpela (Buber, 1998).

Destacan ambos pensadores por su estrecha relación con las ideas freirianas respecto a la «dialogicidad» esencial del hombre. Así, Freire afirmará que:

168

Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. Es por eso por lo que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador (Freire, 1989, p. 53).

Porque el yo está ligado a la existencia de los otros y por ellos existe. Así también lo expresa Marcel:

No solo tenemos el derecho de afirmar que los otros existen, sino que estaría dispuesto a sostener que la existencia no puede ser atribuida más que a los otros en tanto que otros, y que no puedo pensarme a mí mismo como existente, sino en tanto que me concibo como no siendo los otros; por consiguiente, como otro que ellos (Marcel, 2003, p. 97).

Como en Buber, en Marcel resulta fundamental la idea de que lo que me hace ser un yo singular es la presencia del tú, sin cuyo influjo ni siquiera puedo estar presente a mí mismo como conciencia personal.

Pero sobre todo, como cima de este pensamiento acerca de la otredad, se sitúa el filósofo Lévinas, quien se refiere a la ética como una relación básica (y fundacional) con lo ajeno, con lo otro que no somos pero a lo que debemos el propio ser. Para Lévinas, en efecto, la ética precede a toda sabiduría y entronca con profundidades muy por debajo de los discursos y las elaboraciones racionales. En este sentido, los profesores Mèlich y Bárcena apuntan a una educación que se haga cargo del otro, que lo acoja y tenga en cuenta su rostro. Y un necesario camino en este proceso pasa por la asunción de que:

El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es solo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas (Mèlich y Bárcena, 1999, p. 478).

Es decir, el reconocimiento del rostro del otro requiere el reconocimiento del sufrimiento en la historia humana. En este sentido:

Auschwitz nos enseña que nada puede ser ajeno a un posicionamiento ético. Un posicionamiento ético significa tomarse en serio al otro, es decir, poner al otro como punto de partida. El dolor del otro, del que no tiene poder, del que no tiene palabra, es también mi dolor, un dolor que es constitutivo de mi subjetividad humana (Mèlich, 2004, p. 131).

En cierta obra, también el profesor Reyes Mate se refiere a la memoria de ese otro silenciado, como el lodazal de invisible sufrimiento donde se hunden los cimientos de la civilización (Reyes Mate, 2003).

Para Freire, también, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser *en* relación con un otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente a una radical soledad fundamenta el énfasis de la pedagogía freiriana puesto en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es solo así que la persona puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas, perfeccionándose. Y esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda.

El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1992, p. 178).

Solo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración.

Todo esto remite a una fundamental apertura del hombre y la historia, cuestión que también aparece considerada de manera especial por el personalismo cristiano de Mounier. Hay una gran afinidad entre Mounier y la pedagogía freiriana. Para Freire, educar también consistiría en mostrar implícitamente que no existen planes a priori, que solo las elecciones personales del educando constituirán su futuro. Así, la función de los educadores sería acercar su libertad al educando y mostrársela. Dicho de otro modo, el educador educaría para cierta responsabilidad (y desde cierta responsabilidad hacia el otro, añadiría Lévinas). En términos semejantes define Sartre la función pedagógica del existencialismo:

[...] el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es y hacer descansar sobre él la responsabilidad total de su existencia (Sartre, 1996, p. 22).

170

El existencialismo sartreano también destaca esta apertura del hombre, y de él puede desprenderse la necesidad de una humildad que consiste en saber que no hay escrito un destino, ni glorioso, ni miserable. El educador, desde esta perspectiva, debería partir de la profundización en el momento presente. De hecho, partir de la realidad del educando es la única forma de impedir una relación violenta, de no violentarlo y, por tanto, de no *banca* la educación.

La libertad y el compromiso vertebran, pues, toda acción educativa. Estos son los ejes de la educación personalista que propugna Mounier (Mounier, 2002, pp. 437-444). El personalismo cristiano sintetiza, como hemos dicho, gran parte del enfoque y los planteamientos que cimentan la pedagogía de la liberación freiriana. De manera reveladora, Mounier afirma:

La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene como función rectora hacer unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas (Mounier, 2002, p. 437).

La concepción antropológica de una persona esencialmente libre, comprometida con unos valores y abierta al otro caracteriza la visión de este autor. Para él, la continua transformación de lo humano resulta el rasgo vital y definitorio de la existencia. Una visión dinámica frente a la visión estática que caracteriza a las concepciones que Freire denomina «bancarias».

La persona realizada por su relación con el mundo y con los demás seres humanos, por una parte, y la apertura e indeterminación de su destino, por otra, parecen el punto «final» de la pedagogía de la liberación que desarrolla Paulo Freire. Aunque el diálogo, además de punto final, es el medio continuamente presente en la pedagogía, si esta pretende ser liberadora, o sea, si pretende generar un cauce de expresión y elaboración humana de la realidad. Como ya expresé anteriormente, el fin siempre está presente en los medios. Citando de nuevo al filósofo latinoamericano Enrique Dussel, deseo señalar en este sentido que la pedagogía de Freire:

[...] es una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica. Su acción educadora tiende, entonces, no solo a un mejoramiento cognitivo, aun de las víctimas sociales, o afectivo pulsional, sino a la producción de una conciencia ético-crítica que se origina en las mismas víctimas por ser los sujetos históricos privilegiados de su propia liberación. El acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación así es el «lugar» y el «propósito» de esta pedagogía (Dussel, 2002, p. 439).

6. CONCLUSIÓN

Para finalizar, solo quiero expresar una escueta reflexión: he señalado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo; pero, sobre todo, deseo destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creo que, si el Tercer Mundo es un producto del primero y ambos mundos se relacionan como dos caras de una misma moneda, Freire tiene pleno sentido universal. Espero haber mostrado lo suficiente este punto. El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIO, José Luís (2005): «La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 17. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 129-156.
- BLANCO, Rogelio (1982): *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- BUBER, Martin (1998): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- CRUZ, María del Carmen (2004): «Orígenes de la educación popular en Chalatenango: una innovación educativa (Parte I)», en *Estudios Centroamericanos (ECA)*, n.º 671, año LIX, septiembre. San Salvador: Ediciones Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), pp. 897-925.
- DUSSEL, Enrique (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- ESTRADA, Juan Antonio (1990): *La teoría crítica de Max Horkheimer. Del socialismo ético a la resignación*. Granada: Universidad de Granada.
- FERREIRA, Maria José (2003): «O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 33. Madrid: OEI, pp. 55-70.
- FLECHA, Ramón y MIQUEL, Victoria (2001): «Globalización dialógica», en *Revista de Educación (MEC)*, número extraordinario 1, dedicado a Globalización y Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, pp. 317-326.
- FREIRE, Paulo (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002): *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FROMM, Erich (1974): *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- (1976): *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós.
- (1992): *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: FCE.
- (1999): *¿Tener o ser?* Madrid: FCE.
- GIROUX, Henry A. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- GRAMSCI, Antonio (1972): *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- JASPERS, Karl (1958a): *Filosofía*. Volumen 1. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- (1958b): *Filosofía*. Volumen 2. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- LÉVINAS, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

- LUKÁCS, György (1984): *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Sarpe, 2 vols.
- MARCEL, Gabriel (2003): *Ser y tener*. Madrid: Caparrós.
- MARCUSE, Herbert (1998): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- MARX, Karl (1993): *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Altaya.
- MATE, Reyes (2003): *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- MÈLICH, Joan-Carles (2004): *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, Joan-Carles y BÁRCENA, Fernando (1999): «La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 214. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 465-484.
- MOUNIER, Emmanuel (2002): *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- ORTEGA, Pedro (2004): «La educación moral como pedagogía de la alteridad», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 227. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 5-30.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos (2003): «La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 194. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 157-173.
- (2005): «Antecedentes del valor educativo “tolerancia”», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 231. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 223-238.
- (2006a): «De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora», en *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 107, enero-marzo. San Salvador: Ediciones UCA, pp. 39-64.
- (2006b): «Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular», en *Revista de Educación (MEC)*, n.º 339, enero-abril. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, pp. 883-901.
- (2006c): «La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia», en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, n.º 34, julio-septiembre. Maracaibo: Universidad del Zulia-Venezuela, pp. 79-90.
- (2006d): «Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva», en *Eca. Estudios Centroamericanos*, vol. 61, n.º 696. San Salvador: Ediciones UCA, pp. 1033-1042.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997): «El problema metodológico en la educación popular: ¡Silencio, comienza la clase de lengua!», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 172. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 351-367.
- SARTRE, Jean-Paul (1996): *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana.
- TRILLA, Jaume (coord.) (2002): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

EL TRABAJO DE LA MOTRICIDAD EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS AUTISTAS A TRAVÉS DE LA ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE BENSON SCHAEFFER

Manuel Gómez López *

Alfonso Valero Valenzuela **

Ismael Peñalver López ***

Mercedes Velasco da Silva ****

SÍNTESIS: El presente trabajo ha sido realizado en un aula específica de autismo en un centro ordinario de educación primaria. El estudio se fundamenta en la aplicación diaria del sistema de comunicación Total Habla Signada de Benson Schaeffer y en la adaptación de dicho sistema al aula de Educación Física mediante la creación de nueva simbología. Todo ello ha sido observado y estudiado mediante la realización de un circuito rotativo por estaciones con la finalidad de adquirir y mejorar las habilidades motrices básicas, así como la coordinación dinámica general, marcha, carrera, saltos, giros, etcétera, y de desarrollar las posibilidades lúdicas y predeportivas a través de habilidades, juegos y deportes adecuados, pues la incorporación de la actividad física a la rutina diaria de estos niños es fundamental para su correcto desarrollo, así como beneficioso para su buen estado de salud. Existe una gran receptividad del profesorado especialista que ha acogido con entusiasmo la colaboración brindada desde el área de Educación Física, a pesar de las limitaciones respecto del material y de los recursos con los que cuenta.

Palabras clave: educación primaria; autismo; motricidad; actividad física; Benson Schaeffer.

175

* Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Almería. Profesor ayudante doctor en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, España.

** Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada. Profesor contratado doctor del Área de Educación Física y Deportiva en la Facultad del Deporte de la Universidad de Murcia.

*** Maestro especialista en Educación Física, Universidad de Almería, España.

**** Licenciada en Psicología y máster en Psicología Clínica por la Universidad de Almería.

SÍNTESE: O presente trabalho foi realizado numa classe específica de autismo, num centro ordinário de educação primária. O estudo fundamenta-se na aplicação diária do sistema de comunicação Total Habla Signada, de Benson Schaeffer, e na adaptação deste sistema à classe de Educação Física, mediante a criação de nova simbologia. Tudo isso foi observado e estudado mediante a realização de um circuito rotativo por estações, com a finalidade de adquirir e melhorar as habilidades motrizes básicas, assim como a coordenação dinâmica geral, marcha, corrida, saltos, giros, etc. e de desenvolver as possibilidades lúdicas e pré-esportivas através de habilidades, jogos e esportes adequados, pois a incorporação da atividade física à rotina diária dessas crianças é fundamental para seu correto desenvolvimento, assim como de grande benefício para seu bom estado de saúde. Percebeu-se uma grande receptividade por parte do professorado especialista que acolheu com entusiasmo a colaboração que lhe foi brindada pela área de Educação Física, apesar das limitações em relação ao material e aos recursos com os quais conta.

Palavras chave: educação primária; autismo; motricidade; atividade física; Benson Schaeffer.

ABSTRACT: The present research has been performed in an ordinary primary school, but in a classroom devoted specifically to autism. This research is based on the daily usage of Benson Schaeffer's Total Communication System-Signed Speech. It is also based on the adjustment of the before mentioned system to Physical Education class, through the creation of new symbols.

All this has been observed and studied through the deployment of a rotary circuit of stations, which is aimed at acquiring and developing both basic motor skills and general dynamic coordination: walking, running, jumping, turning, etc. It also aims at developing ludic and pre-sporting possibilities through the adequate skills, games and sports, since the incorporation of physical activities into the everyday life of these kids plays a fundamental role in their adequate development and it also helps them staying healthy.

Despite the scarce resources, specialized faculty has embraced with enthusiasm the assistance provided by the area of Physical Education.

Key words: elementary education; autism; motor function; physical activity; Benson Schaeffer.

1. INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno neurobiológico complejo del desarrollo que dura toda la vida. Es clasificado, a veces, como una discapacidad que comienza, por lo general, antes de los tres años de vida, causando retrasos o problemas en las diferentes habilidades, los cuales surgen en la infancia y permanecen hasta la edad adulta (NICHD, 2005). Por

tratarse de un síndrome que compromete la calidad de vida de quien lo sufre y de su familia, dado que dificulta la relación social y el aprendizaje, el paciente autista presenta importantes incertidumbres en cuanto su independencia, auto-cuidado y su vida productiva (Talero y otros, 2003).

Las personas con autismo pueden mostrar características o síntomas marcadamente distintos, por lo que es considerado como un trastorno de espectro, es decir, un grupo de trastornos con una serie de características similares.

Ya en 1943 y 1944 los austríacos L. Kanner en Estados Unidos y H. Asperger en Austria respectivamente describieron en sendos trabajos –«Perturbaciones autísticas del contacto afectivo» (Kanner, 1971) y «Psicopatía autística del niño»–, cuadros clínicos que hoy día son incluidos en los denominados «trastornos del espectro autista» (TEA), los cuales han ido variando a lo largo del tiempo tanto en comprensión como en clasificación según los distintos hallazgos científicos.

El trabajo de Kanner describe con tal riqueza y precisión las distintas características clínicas del síndrome que aún hoy conservan plena actualidad y validez (Kanner, 1971), y en los últimos años, gracias a las aportaciones de L. Wing y J. Gould, se engloba en los TEA a la alteración cualitativa de un conjunto de capacidades para la interacción social, la comunicación y la imaginación (Wing y Gould, 1979).

Los TEA forman parte de los trastornos generalizados del desarrollo, entre los que se encuentran el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista, 2004). Aunque todos ellos están caracterizados por impedir el desarrollo normal del sistema neurológico en un periodo crítico (Frith, 2004), en este artículo nos vamos a centrar únicamente en los TEA.

Actualmente, los científicos no saben exactamente qué origina el autismo y debido a que se trata de un trastorno complejo y a que no hay dos personas que manifiesten la enfermedad de manera exactamente igual, se piensa que es probable que tenga muchas causas (NICHD, 2005). Las últimas investigaciones sobre TEA apuntan a un origen multicausal y ponen de manifiesto, al menos, alteraciones en las relaciones sociales, en la comunicación (lenguaje) y en la imaginación (juego simbólico). Como acaba de exponerse se caracteriza, entonces,

por una alteración en la relación social recíproca, en la comunicación, el lenguaje y la imaginación, por conductas rígidas e intereses y actividades muy restringidas y estereotipadas. Con frecuencia estos síntomas se acompañan de comportamientos anormales, estereotipias motoras y obsesiones hacia determinados objetos o sucesos, pudiendo aparecer también conductas auto y heteroagresivas (Vega, 2005).

El diagnóstico precoz del TEA, importante para un mejor pronóstico del trastorno, es muy difícil ya que debido a la ausencia de marcadores biológicos y al desarrollo psicomotor aparentemente normal, los padres no suelen alarmarse sino hasta una edad más avanzada, alrededor de los dos años. Hoy día disponemos de dos sistemas de clasificación diagnóstica, por un lado el *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM)*, establecido por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana [American Psychiatric Association (APA), 1995] y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), desarrollada por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS, 1995).

178

Respecto del tratamiento, en las dos últimas décadas las investigaciones sobre el TEA nos permiten conocer qué tipo de enseñanzas se llevan a cabo y cuáles son las más efectivas, aunque las deficiencias que acarrea este trastorno no desaparecen. Con un adecuado abordaje estas personas pueden experimentar una notable mejoría tanto en su faceta académica como personal, siempre teniendo en cuenta la amplia diversidad existente en este espectro y si está o no asociado a un retraso mental. Aunque los tratamientos más eficaces son las intervenciones conductuales, existen otros que están también recomendados, aunque no hayan sido investigados con el suficiente rigor científico: nos referimos a los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación, el sistema TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*) y la terapia cognitivo-conductual, esta última en personas con autismo de alto nivel de funcionamiento (Fuentes y otros, 2006).

Investigaciones recientes han demostrado que muchos niños autistas pueden lograr el funcionamiento de una vida normal y otros pueden mejorar sustancialmente su calidad de vida, independencia, intercambio social y comunicación (Talero y otros, 2003).

2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIÑO AUTISTA

La presencia de personas con alguna discapacidad intelectual en la sociedad actual debe regirse por los principios de individualidad, integración y normalización, según los cuales estas personas tienen derecho a que se respeten sus diferencias individuales, a participar e integrarse en las actividades educativas, laborales, culturales y sociales en las mismas condiciones en que lo hace el resto de los ciudadanos (Basacoma y Martínez, 2004). Está comprobado que el ejercicio físico se asocia positivamente con el funcionamiento intelectual y el autoconcepto (Gabler-Halle, Halle y Chung, 1993) y que practicado de manera continua y repetida conforma una herramienta terapéutica para el manejo de la conducta (Verdugo y Jenaro, 1997), ejemplo de lo cual son los resultados positivos obtenidos por Basacoma y Martínez (2004), Guirao (2000) y Zea (2000) en diversos proyectos y trabajos con personas con alguna discapacidad intelectual. Actualmente, la actividad física establece uno de los vínculos más importantes entre el ámbito educativo y la motivación del alumno, lo que hace que esta afinidad por las actividades lúdico-deportivas pueda convertirse en un elemento educador de valores bastante interesantes (Villena, 2003).

Del mismo modo, hay que resaltar la importancia que tienen los tiempos de compromiso motor y fisiológico en el diseño, organización y desarrollo de las clases de Educación Física, las cuales tendrán entre sus finalidades la promoción de la salud, potenciando en el niño tanto la participación autónoma en las actividades físicas como la adquisición de un hábito de vida activo (Martínez, Sampedro y Veiga, 2007).

En este artículo vamos a referirnos a la práctica de deportes por parte de personas con autismo, y más concretamente a las clases de Educación Física, entendiendo a esta asignatura como la educación que se centra en el desarrollo de las conductas motrices sin olvidar los aspectos cognitivos, comunicativos, expresivos, sociales y afectivos (Parlebas, 1988 y Vázquez, 1989). Es decir, una educación basada en la concepción integral de la persona cuyo objetivo es la búsqueda del autoconocimiento y una mayor adaptación al entorno físico y social (Ríos, 2003). El contacto físico con autistas a través de esta disciplina favorecerá un acercamiento mayor, sin cuya mediación es muy complicado que se produzca debido a que la percepción de sí mismos y del entorno están alteradas (Vega, 2005).

Los niños, sea cual fuere su constitución física, salvo casos extremos de dificultades motrices insalvables que impidan cualquier movimiento, tales como una parálisis cerebral muy comprometida o distrofias graves, se desarrollan en el movimiento y la acción, por lo que el juego y el libre desarrollo de la motricidad deben alternar con el diálogo y la observación (Villagra, 2003). El juego motor es un instrumento trascendental de aprendizaje que se puede aprovechar como recurso para incidir más profundamente en la formación integral de la persona, con el objetivo de enriquecer cualitativa y cuantitativamente la motricidad del niño o la niña (Ríos, 2003). Asimismo, la práctica deportiva es importante para mantenerse en buen estado de salud, evitar la obesidad infantil, favorecer una mayor autonomía personal, adquirir una adecuada evolución motriz y, sobre todo, favorecer la socialización. En el ámbito escolar se debe trabajar en una educación para la inclusión que se caracteriza, entre otras cosas, por hacer el deporte escolar accesible al alumnado con limitaciones funcionales o restricciones de algún tipo.

Según Fernández y otros (2002a y 2002b), desde la asignatura de Educación Física podemos:

180

- Fomentar la igualdad social y educativa en las actividades físico-deportivas.
- Promover, mediante el deporte, la inclusión de todas las personas sin discriminación, asegurando la orientación co-educativa y el respeto a la diferencia.
- Desarrollar actividades deportivas inclusivas, propiciando oportunidades reales para que el alumnado desarrolle sus habilidades, conozca, valore y practique diferentes modalidades deportivas adaptadas y comparta ideas, sensaciones y estados de ánimo expresados por otras personas a través de la experiencia que ofrece nuestro cuerpo en movimiento.
- Conocer, comprender y practicar cómo tratar a personas con limitaciones funcionales.
- Valorar la diversidad y reconocer sus beneficios: pluralidad de puntos de vista, ideas, maneras de entender y recibir la información y de resolver problemas.
- Tomar conciencia acerca de los beneficios que puede aportar a la sociedad la integración y normalización de la vida de

las personas con limitaciones funcionales, valorando la práctica de actividades físico-deportivas como vía de integración social.

- Desarrollar actitudes de respeto y aceptación hacia las personas con limitaciones funcionales, logrando empatía hacia ellas.

A la hora de afrontar un trabajo con personas autistas debemos conocer siempre lo que saben hacer y hasta dónde son capaces de llegar, efectuando planteamientos positivos. El trabajo a realizar no debe centrarse únicamente en el aspecto físico, sino que también debe abarcar otros aspectos, incluidas rutinas, conducta, normas de comportamiento, respeto por los materiales, la utilización de los espacios, salud corporal, etc. (Vega, 2005). En los niños con TEA, debido a las características del síndrome, son muy habituales la ingesta de medicamentos y la escasa actividad física; además, suelen mostrar poca fijación visual y en situaciones en las que hay una cantidad excesiva de estímulos auditivos, son incapaces de filtrarlos y los reciben todos a la vez, dando lugar al fenómeno de desconexión auditiva en el cual la persona parece sorda a las explicaciones o a las llamadas de los demás, lo cual la sume en un estado de ansiedad que dificulta aún más el entendimiento (Attwood, 2002; Martín, 2004). Por estos motivos existe la necesidad de una mayor motivación por parte del alumno y refuerzos constantes a la hora de realizar una tarea motriz (Vega, 2005).

181

Hay que tener en cuenta que estos niños se fatigan enseguida, tanto física como mentalmente, por lo que hay que estar atentos a que puedan sentir sed, calor, frío o agotamiento, necesidades básicas de las que ellos muchas veces no son conscientes, por lo que ni se les ocurre paliarlas o plantearse el pedir ayuda. Por su insensibilidad a niveles bajos de dolor también hay que estar atentos a su integridad física, y por tener alterada la propiocepción¹, pueden ser incapaces de darse cuenta de los estímulos de su propio cuerpo y responder al sentimiento de malestar con conductas inapropiadas.

Por esto, una buena oportunidad de practicar programas de aprendizaje explícito de habilidades sociales (además del tiempo de recreo) es, precisamente, la clase de Educación Física y, por tal motivo,

¹ La propiocepción es el sentido que informa al organismo de la posición de los músculos.

lo deseable es tener algún monitor de apoyo que incida en ella integrándose él mismo en juegos cooperativos con grupos de dos o tres alumnos (Attwood, 2002; Martín, 2004). No podemos olvidar que el aprendizaje no puede ser por ensayo y error, ya que en este caso cabría encontrarse con alguna situación no deseada y negativa hacia el alumno (Vega, 2005).

Debido a las características de estos chicos, las modalidades deportivas ideales para iniciarlos en la práctica del deporte son las de tipo dual y las individuales (Pan y Frey, 2006). Las particularidades del síndrome y el constante cambio de claves en la práctica de los deportes en grupo hace que el aprendizaje de las normas de estos, aunque posible, sea muy difícil, pese a lo cual existen estudios que muestran resultados (Berkeley y otros, 2001).

Es imprescindible poseer una gran capacidad de anticipación y realizar el trabajo en un ambiente altamente predecible, por lo que debemos ser muy ordenados, aportar seguridad y ser capaces de controlar todas las variables que se nos puedan presentar dando respuesta, al mismo tiempo, a posibles inseguridades y dudas de nuestros alumnos (Vega, 2005). Los ambientes en los que mejor se desenvuelven estos niños son aquellos que están estructurados y que contienen actividades con un principio y un fin, porque si bien hay que tener en cuenta que tienen dificultad con las tareas motrices, no es este su principal problema a la hora de realizar ejercicios físicos (Berkeley y otros, 2001). Por ello, los circuitos constituyen una de las mejores opciones a tener en cuenta siempre y cuando se realice un entrenamiento adecuado en el que se trabaje de forma explícita el aprendizaje de la espera, el turno, la colaboración, la flexibilidad de las reglas, etc., y se utilicen sistemas de anticipación como las agendas visuales, con un sistema de comunicación alternativo-aumentativo como el PECS (*Picture Exchange Communication System*), o el sistema de comunicación total de Benson Schaeffer y/o la utilización en las explicaciones de frases cortas y concretas, pudiendo arribar a resultados satisfactorios como los obtenidos en nuestro caso.

El sistema Benson Schaeffer es uno de los más utilizados en los últimos quince años en nuestro país en la intervención educativa con niños con alteraciones en la comunicación y/o el lenguaje oral (Schaeffer, Rápale y Kollinzas, 2005); incluye dos componentes que, al tiempo que lo definen como tal lo diferencian de otros procedimientos de intervención: nos estamos refiriendo al habla signada y a la comunicación simultánea. «La verdadera fuerza de este sistema reside en que su uso o

utilización se basa en el marco general de desarrollo global del niño», lo que nos posibilita la comprensión de las alteraciones comunicativas que presentan ciertas patologías (Rebollo y Álvarez-Castellanos, 1998). Este programa constituye un poderoso instrumento de enseñanza de la comunicación en niños y niñas no verbales, y en algunos casos supone la aparición del lenguaje oral. El diccionario multimedia de signos Schaeffer (Gómez y Rebollo, 2003) es una herramienta que ayuda a todos aquellos profesionales relacionados directa o indirectamente con la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de comunicación y lenguaje.

Con el sistema Benson Schaeffer al usuario se le ofrece una entrada de lenguaje, lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos (oral y signado) de manera que la intención de comunicación, que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral, se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil. El problema que hemos encontrado con este sistema, y que en este trabajo hemos tratado de abordar para alcanzar una posible solución, es que se halla descontextualizado del aula específica de Educación Física, haciéndose necesaria la búsqueda y creación de signos afines a la nueva realidad fuera del aula convencional.

3. ELABORACIÓN DE UN CIRCUITO PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL NIÑO AUTISTA

Conocedores de la problemática del alumno autista en los centros de Educación Primaria y su difícil integración en el aula «normal», así como su bajo nivel de estado físico con la consecuente repercusión en su estado de salud general, abordamos en el presente trabajo la elaboración y aplicación de una propuesta práctica enmarcada dentro del área de Educación Física cuya finalidad es la mejora de las habilidades motrices y actitud postural de forma lúdica, a través de un circuito rotativo por estaciones en el que se emplean los materiales básicos del área.

Para su implementación se ha utilizado el sistema que nos ocupa de comunicación Total Habla Signada, de Benson Schaeffer, el cual permite la interacción alumno-profesor, previa adaptación del vocabulario específico del diccionario y de las acciones del área de Educación Física y la creación, en algunos casos, de una nueva

simbología. Para su incorporación a la rutina del aula se ha confeccionado una tarjeta que se ha de incluir dentro del listado de tareas diarias del alumno.

El circuito se compone de diez estaciones, elaboradas a partir de los materiales más habituales del almacén del colegio, con la intención de que se pueda aplicar en cualquier centro educativo aunque cuente con un mínimo de recursos materiales. Antes de explicar cada una de las estaciones es necesario mencionar que al inicio de cada una de ellas hay que dibujar en el suelo un cuadrado o un rectángulo que contenga dos figuras con forma de pies, que representan la señal de «esperar» hasta que se realice la explicación. Asimismo, y porque para no perder la concentración y motivación para las actividades el niño requiere continuidad en la sucesión de acciones, es necesario que todas las estaciones se encuentren interconectadas, continuidad que puede estar representada por líneas marcadas en el suelo o por una cuerda que funcione como nexo.

Las tareas a realizar para organizar las estaciones, el material necesario y los objetivos a lograr en cada una de ellas son los siguientes:

184

- **Andar en zigzag entre conos** (de quince a veinte conos y tiza). Se forma una hilera con los conos separados entre sí por aproximadamente un metro de distancia, con la forma que se prefiera (en este caso tiene forma de «L»). El principal objetivo es que el niño vaya zigzagueando entre los conos.
- **Elección de pelota, de aro y lanzamiento de pelota al aro** (cuatro aros –tres de ellos de distinto color–, tres cuerdas, tres pelotas de distinto color, un cono, una tiza y una portería). Frente a la portería se coloca en el suelo un aro conteniendo las tres pelotas; los otros tres aros (de diferentes colores) se amarran con cuerdas a la portería (aprovechando las esquinas y el larguero) de modo que cuelguen del travesaño. El principal objetivo es la elección correcta de la pelota y su lanzamiento al aro indicado.
- **Caminar sobre los bancos** (tres bancos suecos y una tiza). Se sitúan los bancos uno a continuación de otro en la forma que se desee pero procurando que no queden esquinas sin ensamblar, en este caso tendrá forma de «Z». La finalidad es mejorar el equilibrio dinámico.

- **Subir por la rampa, saltar y rodar** (una rampa –de las utilizadas para saltar el potro–, una colchoneta gruesa y una tiza). Se coloca en el suelo la rampa y a continuación la colchoneta. Se busca que el niño suba por la rampa, salte y en la caída sobre la colchoneta rueda sobre su eje longitudinal.
- **Caminar sobre la cuerda** (una cuerda larga, o varias cortas anudadas, una tiza). Se extiende en el suelo la cuerda, delineando un camino más o menos complicado, atendiendo a nuestras necesidades, que trate de darle continuidad al circuito.
- **Tiro a portería con elección de palo de hockey** (tres o cuatro palos de hockey de diferentes colores, una portería, una tiza y una pelota de hockey). En el suelo, enfrente de la portería, colocamos los palos de manera transversal uno al lado del otro y una pelota. La función aquí es que el niño discrimine el color de los palos y escoja el que se le ha señalado, teniendo en cuenta que en esta estación se genera un proceso de moldeamiento para golpear la pelota a portería.
- **Elección y lanzamiento de los aros al cono** (un cono, tres o cuatro aros pequeños de distintos colores y una tiza). Se colocan en el suelo los aros, tan mezclados como complejidad busquemos en la acción, y un metro más adelante un cono. Se persigue la discriminación de los colores y el lanzamiento al cono de los aros del color que se indique.
- **Agacharse y pasar a través del túnel** (de ocho a diez ladrillos de plástico, cuatro o cinco aros y una tiza). Se ensambla cada uno de los aros con dos ladrillos de plástico, uno a cada lado, situando cada estructura una a continuación de la otra formando con ello un túnel. La finalidad es que el niño pase entre los aros que lo forman.
- **Pasar bajo la primer valla, incorporarse y saltar la segunda** (dos vallas de atletismo regulables, una colchoneta y tiza). Se sitúa la primera valla de la manera habitual y a continuación, a una distancia corta, se ubica la otra acostada. Por debajo de ambas y a todo lo largo del trayecto se ponen una o dos colchonetas, dependiendo del grosor, con la intención de evitar accidentes. El objetivo es agacharse y pasar por

debajo de la primer valla, incorporarse y saltar por encima de la segunda.

- **Coger la pelota y botar sobre la marca dibujada en el suelo** (un cesto, una pelota de baloncesto y una tiza). Se coloca en el suelo un cesto y en su interior un pelota de baloncesto o similar, siendo lo importante que la misma bote. En esta última estación se persigue que, además de centrar la atención del niño sobre el bote de la pelota en la marca dibujada en el suelo, logre realizar un número de botes previamente determinado.

4. ADAPTACIÓN DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN TOTAL HABLA SIGNADA DE BENSON SCHAEFFER A LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Este programa de comunicación, como ya se mencionó, ofrece al usuario una entrada de lenguaje lo más completa posible para que asocie determinados elementos significativos en los modos oral y signado, de manera que la intención de comunicación se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil. Sin embargo, el sistema de comunicación se halla descontextualizado del aula específica de Educación Física por lo que se hace necesaria la búsqueda y creación de signos afines a la nueva realidad fuera del aula convencional, como han sido «lanzar» y «rodar», así como los diferentes tipos de *feedback* de «refuerzo» y «seguimiento» de las actividades y las «llamadas de atención».

Durante varias semanas el profesor de Educación Física debe familiarizarse con la dinámica, rutinas, comunicación, tareas y temporalización de las sesiones, así como con el vocabulario del diccionario Benson-Schaeffer empleado, buscando su aplicación a la clase de Educación Física. Como las acciones que se deben ofrecer a los niños han de estar perfectamente estructuradas y organizadas –evitando que el desconocimiento de que van a hacer a continuación les produzca estrés o angustia– la dinámica de clase consiste en la colocación de tiras adhesivas, a modo de tarjetas, con todas las acciones que se irán realizando a lo largo del día. Para la incorporación de la clase de Educación Física a la rutina del aula se ha de confeccionar una nueva tarjeta que pueda ser incluida dentro del listado de tareas diarias.

A continuación, iremos explicando las distintas adaptaciones realizadas en cada una de las estaciones que componen el circuito,

recordando que al llegar a cada estación el niño siempre se encuentra con una señal que indica «espera» dibujada sobre el suelo y que el profesor muestra al alumno para que le preste atención. Este signo se ejecuta con ambas manos con las palmas abiertas hacia fuera, realizando movimientos hacia delante y hacia atrás.

- **Andar en zigzag entre conos:** se ha utilizado el signo «andar» que consiste en simular con los dedos índice y corazón el movimiento de las piernas al caminar sobre una superficie. Se muestra al niño el mencionado signo para que entienda cuál es el propósito.
- **Elección de pelota, de aro y lanzamiento:** antes de coger una de las pelotas que están colocadas en el suelo es necesario especificarle al niño cuál es el color que tiene que visualizar para escogerlo de entre las opciones (rojo, amarillo y azul), en este caso se le muestra el signo correspondiente al color amarillo, que consiste en hacer pequeños giros de muñeca tras poner la mano abierta y la palma hacia dentro. La siguiente instrucción que ha de transmitirle el profesor al niño es la acción de «lanzar». Dado que en el sistema de comunicación que nos ocupa no existe el término «lanzar», se ha recurrido a crearlo flexionando y estirando el brazo en un movimiento seco en dirección al punto al que se desea llegar con el tiro.
- **Caminar sobre los bancos:** el objetivo es mejorar el equilibrio, empleando para ello el mismo signo de comunicación «andar» descrito en la primera estación.
- **Rampa, salto y rueda:** se realiza el signo de «saltar» para que después de recorrer la rampa con el signo de «andar», efectúe la acción para caer sobre la colchoneta. Los dedos índice y corazón estirados suben y bajan sobre la palma de la mano contraria. En esta misma estación debido al hecho que no existe ningún signo en el sistema de comunicación que indique la acción de rodar, se ha empleado un gesto que consiste en hacer girar repetidamente un antebrazo sobre otro.
- **Caminar sobre la cuerda:** se vuelve a emplear el signo «andar».

- **Tiro a portería con elección de palo de hockey:** como el niño debe elegir uno de los palos de hockey que hay en el suelo antes de golpear la bola es necesario indicarle el color, en este caso el azul, cuyo signo se logra elevando el brazo y señalando al cielo con el dedo pulgar.
- **Elección y lanzamiento de los aros al cono:** el niño tiene que embocar los aros que se indiquen en el cono que hay situado frente a él, y para ello, en primer lugar, hay que elegir el color del aro. Como en este caso se ha escogido el verde, el signo se logra colocando los dedos índice y corazón de la mano derecha en forma de «V» delante de la boca y llevándolos hacia delante. Tanto en esta estación como en la mayoría de las anteriores, una vez realizada la actividad es muy conveniente que haya un refuerzo positivo que premie el trabajo bien hecho y/o las ganas de intentarlo, aplicando la fórmula de refuerzo (chocando las manos) utilizada en el aula.
- **Agacharse y pasar a través del túnel:** la finalidad es que el niño pase entre los aros y para ello es necesario el seguimiento ya que en este caso no es capaz de hacerlo por sí solo, permaneciendo el profesor cerca suyo por si hiciera falta ayudarle o corregirle.
- **Pasar bajo la primer valla, incorporarse y saltar la segunda:** para que el niño logre esta acción es necesario, como en muchas otras pruebas, un proceso de moldeamiento, de tal modo que vaya adquiriendo el gesto y realice el ejercicio correctamente. Se trata de tomar contacto para que ambos realicen el movimiento conjuntamente y el niño pueda así ir asimilando la forma de ejecutarlo. Después de haber pasado por debajo de la valla, el profesor realiza el gesto de «saltar» para que finalmente supere el reto planteado en esta estación.
- **Coger la pelota y botar sobre la marca dibujada en el suelo:** en primer lugar es necesario comunicarle al niño el concepto de pelota para que la identifique y comprenda que la actividad se va a realizar con este elemento. El signo «pelota» se expresa con la mano abierta y la palma hacia abajo, realizando un movimiento de ascenso y descenso. A continuación se expresa la acción de «coger», consistente en abrir y cerrar la mano abierta que está extendida al frente. La acción de

«botar» para que se entienda mejor también puede ser acompañada de un modelado consistente en que el profesor ejemplifique la actividad que se le requiere al niño. Por último, comunicados los conceptos de pelota, coger y el proceso de imitación para botarla, es importante que el niño repare en el círculo dibujado en el suelo, ya que la representación gráfica o un patrón claro a seguir acerca de dónde tiene que botar la pelota se hace así más fácil de transmitir.

Una vez terminado el circuito, así como cualquiera de las actividades que lo componen, como se ha dicho es importante el refuerzo, chocando las manos o expresándole que lo ha hecho «bien», signo que se ejecuta colocando la mano en forma de piña cerca de la boca y abriéndola cuando se separa de la misma.

5. CONCLUSIONES

La aplicación del sistema de Benson Schaeffer así como los nuevos signos creados para el aula de Educación Física contribuyen a la integración de esta área dentro de la rutina de tareas de los niños autistas, a pesar de la dificultad que entraña la enseñanza de nuevos conceptos, acciones e ítems en la estructura monótona y rígida que poseen. Ahora bien, sin el apoyo de un especialista que dedique parte de su tiempo a la preparación de las sesiones, este trabajo resultará baldío.

En la misma línea hay que resaltar la gran labor de los profesionales encargados del aula específica de autismo, ya que pese a que los medios con que cuentan no son en absoluto suficientes, constantemente echan mano de su imaginación y creatividad para poder llevar adelante proyectos tan enriquecedores como el que aquí se ha relatado.

La experiencia de trabajar con alumnos con este tipo de problemática es realmente única, ya que brinda la oportunidad de compartir con ellos una gran cantidad de vivencias y situaciones novedosas, al tiempo que permite descubrir el fascinante y a la vez difícil mundo que se despliega en este particular proceso de enseñanza-aprendizaje.

Somos conscientes de que, aunque aún no se ha llegado a conseguir una integración total de la clase de Educación Física en la rutina de estos niños, sí se ha logrado, al menos en parte, el objetivo de

una integración temporal, trasladando el sistema de comunicación signado que utilizan al contexto de un nuevo entorno e incorporando un nuevo vocabulario específico.

La consecución de estos objetivos ha sido posible gracias al trabajo continuo y desinteresado del profesorado del aula específica, que mostró un total apoyo para incorporar en su programa la rutina de la clase de Educación Física, conocedor de los beneficios que la actividad física diaria genera sobre el niño.

Finalmente, creemos que esta es una muestra más de las múltiples propuestas que se pueden llevar a cabo a la hora de trabajar con niños con este tipo de trastorno, sin olvidar que estas tareas actúan sobre ellos como relajante, ya que los liberan del estrés al que se encuentran sometidos tanto física como mentalmente. Es por ello que animamos a otros profesionales de la Educación Física para que en pro de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, traten de llevar estas y otras nuevas experiencias al aula de Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

ATTWOOD, T. (2002): *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BASACOMA, M. y MARTÍNEZ, P. (2004): Mejora de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual a través del deporte de la vela: el programa «Vela sense límits», en *Tándem*, n.º 16, julio, pp. 34-40.

BERKELEY, S. L. y OTROS (2001): «Locomotor and Object Control Skills of Children Diagnosed with Autism», en *Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ)*, vol. 18, n.º 4, pp. 405-416.

FERNÁNDEZ, C. y OTROS (2002a): *Unidad Didáctica. Deporte sin exclusiones. Libro del alumno*. Madrid: Consejo Superior de Deportes (CSD). Disponible en: <<http://www.fedc.es/fedc/4.pdf>>.

— (2002b): *Unidad Didáctica. Deporte sin exclusiones. Libro del profesor*. Madrid: Consejo Superior de Deportes (CSD). Disponible en: <<http://www.fedc.es/fedc/3.pdf>>.

- FRITH, U. (2004): *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- FUENTES, J., y OTROS (2006): «Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista», en *Revista de Neurología*, vol. 43, n.º 7, pp. 425-438.
- GABLER-HALLE, D., HALLE, J. W. y CHUNG, Y. B. (1993): «The Effects of Aerobic Exercise on Psychological and Behavioral Variables of Individuals with Developmental Disabilities: A Critical Review», en *Research in Developmental Disabilities*, vol. 14, n.º 5, pp. 359-386.
- GÓMEZ, M. y REBOLLO, A. (2003): «El diccionario multimedia de signos Schaeffer en la práctica educativa», en *Comunicación y Pedagogía*, n.º 192, pp. 9-16. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.
- GRUPO DE ESTUDIO DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (2004): *Trastornos del Espectro Autista*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto de Salud Carlos III, Instituto de Investigación de Enfermedades Raras (IIER). Disponible en: <<http://iier.isciii.es/autismo/>>.
- GUIRAO, I. (2000): «Ocio y discapacidad psíquica», en *Apunts, Educación Física y Deportes* n.º 60, pp. 66-69.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD INFANTIL Y DESARROLLO HUMANO (NICHD) (2005): *Una breve introducción al autismo: lo que sabemos*. Publicación del Departamento de Salud y de Servicios Humanos de los Estados Unidos, Institutos Nacionales de la Salud (NIH), 5-5592 (S). Disponible en: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/introduccion_autismo_2005.pdf>.
- KANNER, L. (1971): *Psiquiatría infantil*. 3.ª edición. Buenos Aires: Paidós-Psique.
- LUCKASSON, R. y OTROS (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versión en español: M. A. VERDUGO y C. JENARO (1997) (trad.): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, P. (2004): *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, D., SAMPEDRO, M. V. y VEIGA, O. L. (2007): «La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de Educación Física», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/2 (versión digital). Disponible en: <<http://www.rieoei.org/1631.htm>>.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD / ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1995): *Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión. Modificación Clínica (5.ª ed.)*. Washington, DC: OPS/OMS.
- PAN, C. Y. y FREY, G. C. (2006): «Physical Activity Patterns in Youth with Autism Spectrum Disorders», en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 36, n.º 5, pp. 597-606.
- PARLEBAS, P. (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Universidad Internacional Deportiva de Andalucía (UNISPORT), Junta de Andalucía, Consejería de Turismo y Deporte.

- REBOLLO, A. y ÁLVAREZ-CASTELLANOS, M. L. (1998): «Programa de comunicación Total-Habla Signada de B. Schaeffer». Ponencia presentada en el II Seminario Regional de Atención a las Necesidades Educativas Especiales «Sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación». Murcia: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Murcia. Disponible en: <<http://www.needirectorio.com/archivos/documentos/tema7.htm>>.
- RÍOS, M. (2003): «El juego y el alumnado con discapacidad intelectual y/o plurideficiencia», en *Tándem*, n.º 11, pp. 40-49.
- SCHAEFFER, B., RÁPALE, A. y KOLLINZAS, G. (2005): *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza.
- TALERO, C. y OTROS (2003): «Autismo: estado del arte», en *Revista Ciencias de la Salud / Bogotá*, vol. 1, n.º 1, pp. 68-85. Disponible en: <http://www.urosario.edu.co/FASE1/medicina/documentos/facultades/medicina/ciencias_salud/vol1n1/autismo_vol1n1.pdf>.
- VÁZQUEZ, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- VEGA, A. (2005): «Autismo y Educación Física: una experiencia en el centro de día de Alfahar (Valladolid)», en *Tándem*, n.º 19, pp. 92-98.
- VERDUGO, M. A. y JENARO, C. (1997): *Retraso mental, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza.
- VILLAGRA, A. (2003): «La Educación Física y las necesidades educativas especiales: un análisis crítico en el marco de la innovación educativa», en *Tándem*, n.º 11, pp. 7-17.
- VILLENNA, J. L. (2003): «Equidad y Educación Física. Una estrategia inclusiva en la escuela y en la educación no formal», en *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 33 (versión digital). Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores4.htm#ev>>.
- WING, L. y GOULD, J. (1979): «Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification», en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 9, n.º 1, pp. 11-29.
- ZEA, M. J. (2000): «El ocio, tiempo para tod@s: planteamiento de un programa recreativo en torno a la “(dis)-capacidad”», en *Apunts, Educación Física y Deportes*, n.º 60, pp. 70-75.

CONTEXTOS MULTICULTURALES, ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano,
Ana María Porto Rioboo, Juan Carlos Brenlla Blanco ***

SÍNTESIS: En el presente trabajo se analizan, a través de los datos de varias muestras de estudiantes de educación secundaria de distintos países y/o regiones de un mismo país (España y Comunidad Autónoma de Galicia, Puerto Rico y Brasil –estados de São Paulo y de Rondônia–), la consistencia interna, la fiabilidad y validez de la escala de Evaluación de enfoques y estrategias de aprendizaje (CEPA), original de J. Biggs (*Learning Process Questionnaire –LPQ–*, 1987), así como los patrones o estilos de aprendizaje, con sus diferencias significativas, que adopta el alumnado de estos países en sus procesos de aprendizaje según los distintos contextos multiculturales y educativos.

Posteriormente, a partir del análisis factorial de componentes principales y rotación varimax¹, se hace el estudio detallado de una reducción de la escala original LPQ-CEPA de tres dimensiones factoriales típicas (los enfoques profundo, superficial y de logro o alto rendimiento) a dos dimensiones factoriales de segundo orden: la de orientación al significado (EOR-SG) y la de orientación superficial (EOR-SP). Se destaca que estos dos factores son los resultantes de un análisis factorial de segundo orden y los dominantes en los procesos de estudio y aprendizaje del alumnado de educación secundaria en los diferentes contextos multiculturales analizados en este trabajo. Finalmente, se analizan dichos enfoques de aprendizaje en función del rendimiento académico obtenido por los sujetos de las muestras, observándose algunas diferencias significativas en función de los contextos multiculturales y educativos.

Palabras clave: educación secundaria; estrategias de aprendizaje; rendimiento académico; escala de evaluación de J. Biggs.

SINTESE: *Analisam-se neste trabalho, através de dados de várias amostras de estudantes do ensino secundário de diferentes países, (Espanha e Comunidade da Galiza, Brasil – na área geográfica de São Paulo e área amazônica – e Porto Rico), a consistência interna, a fiabilidade e a validade da escala de Avaliação de Enfoques e Estratégias de*

* Docentes-investigadores de la Universidad de A Coruña, España.

¹ Máxima varianza. El origen del método varimax de rotación ortogonal está relacionado con que la VARIANZA se MAXimiza, facilitando la interpretación de los factores.

Aprendizagem (CEPA), original de J. Biggs (Learning Process Questionnaire, LPQ, 1987), assim como os padrões ou estilos de aprendizagem e suas diferenças significativas que adotam os estudantes do ensino secundário destes países no processos de aprendizagem, segundo o respectivo contexto multicultural e educativo.

Posteriormente, faz-se um estudo detalhado, a partir da análise fatorial dos componentes principais e da rotação varimaxⁱⁱ, de uma redução da escola original LPQ-CEPA, de três dimensões fatoriais típicas (os diferentes enfoques: profundo, superficial e de sucesso ou alto rendimento) a duas dimensões fatoriais de segunda ordem: a de orientação ao significado (EOR-SG) e a de orientação superficial (EOR-SP). Destaca-se que estes dois fatores são os resultantes numa análise fatorial de 2.º ordem e dominantes nos processos de estudo e aprendizagem do aluno de ensino secundário nos diferentes contextos multiculturais analisados neste trabalho. Finalmente, analisam-se os ditos enfoques de aprendizagem em função do rendimento acadêmico obtido pelos sujeitos das amostras, observando-se algumas diferenças significativas em função do respectivo contexto multicultural e educativo.

Palavras chave: educação secundária; estratégias de aprendizagem; rendimento acadêmico; escala de avaliação de J. Biggs.

ABSTRACT: *This paper analyzes the internal consistency, the reliability and the validity of the CEPA scale, created by J. Biggs (Learning Process Questionnaire –LPQ–, 1987). It also analyzes learning styles or patterns (including their significant differences) adopted by the alumni during their learning processes, according to their different multicultural and educational contexts. The analysis has been done considering data from several samples which include secondary school students from different countries and different regions within the same country: Spain (Autonomous Community of Galicia), Puerto Rico and Brazil (states of São Paulo and Rondônia).*

Then, starting from the factor analysis of principal components and varimaxⁱⁱⁱ rotation, we will perform a detailed analysis of a reduction of the original scale LPQ-CEPA of three typical factor dimensions (deep approach, superficial approach and achievement or high performance approach) to two second-order factor dimensions: meaning orientation and superficial orientation. We would like to highlight that these two factors are the result of a second-order factor analysis. They are also the dominant factors during the studying and learning process of secondary school alumni in the different multicultural contexts analyzed in this paper. Finally, the before mentioned learning approaches are analyzed considering the academic performance achieved by the subjects participating in the research. Significant differences were found between different multicultural and educational contexts.

Key words: secondary school, learning strategies, academic performance, John Biggs evaluation scale.

ⁱⁱ Máxima variância. A origem do método varimax de rotação ortogonal está relacionado com que a VARIância se MAXimiza, facilitando a interpretação dos fatores.

ⁱⁱⁱ Maximum variance. The creation of this method of orthogonal rotation is related to the fact that VARIance is MAXimized, making the factor interpretation easier.

1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EL APRENDIZAJE

Los estudios multiculturales en psicología han servido básicamente para poder llevar a cabo análisis comparados sobre temas importantes y clásicos en las diferentes áreas que integran el saber en dicha disciplina, como pueden ser los realizados sobre la inteligencia, los factores y rasgos de personalidad, las habilidades cognitivas y estilos cognitivos, factores y contextos que inciden en el desarrollo, factores afectivos y motivacionales, etc. En todo caso, estos son estudios, considerados como el núcleo de la psicología general y diferencial, especialmente significativos para la ciencia, ya que a través de ellos podemos analizar la variabilidad o invarianza en las contrastaciones de hipótesis a partir de unos resultados, siempre teniendo en cuenta diferentes participantes o muestras de sujetos en las investigaciones y, básicamente, sus contextos sociales y culturales.

De esta forma se han podido explicar numerosos condicionantes externos de las conductas una vez descartado en un amplio porcentaje el papel de la genética en la conducta humana. No la negamos, pero afirmamos que en su mayor parte la conducta se aprende. En la psicología diferencial se ha buscado, entre otros objetivos, el análisis de la consistencia o variabilidad de los datos sometidos a investigación para constatar si esos condicionantes contextuales, básicamente externos a los sujetos participantes e integrantes de las diferentes muestras utilizadas en la investigación, condicionaban efectos diferentes o inesperados y, de esta forma, conformaban los procesos de aprendizaje.

En la actualidad los contextos multiculturales están ampliamente extendidos en las sociedades europeas. La diversidad cultural nos conduce siempre a un enriquecimiento individual y colectivo y nos invita a participar de nuevas lenguas, costumbres, creencias y, sobre todo, de prácticas educativas y escolares de especial relevancia para los procesos de integración e inclusión social y cultural en las escuelas que, en definitiva ayudan a vertebrar las sociedades. Sin embargo, la realidad nos muestra que, si bien admitimos la presencia de grupos étnicos diversos, estamos todavía muy lejos de participar de una manera constante de esa inmersión cultural enriquecedora, pues con mucha frecuencia se producen contrastes y enfrentamientos entre personas de diferentes culturas que nos llevan a la necesidad de plantear la importancia que poseen los procesos de aprendizaje como elementos relevantes y facilitadores de la integración multicultural en una sociedad cada vez más abierta como es la actual.

Como afirma J. J. Bueno (1998) «la educación multicultural es una realidad compleja, polisémica y variada, con múltiples matices». Estamos muy de acuerdo con Bueno en el sentido de que consideramos que la educación multicultural es más inclusiva que exclusiva, ya que recompone muchas de las dimensiones de las diferencias humanas. Además, afirma y valida la cultura de cada niño, así como sus antecedentes y su historia, lo cual provoca un crecimiento de su autoestima y garantiza que pueda tener éxito académico. Esto se logra a través de la provisión a todo el alumnado de una igualdad de oportunidades para el aprendizaje, intentando que amplíen y desplieguen todo su potencial. El objetivo último que se pretende con la educación multicultural es, como afirma el profesor Bueno, el desarrollo de sus habilidades para que pueda funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas existentes en la sociedad.

Pues bien, en este trabajo de investigación y desde esta perspectiva multicultural, como uno de los objetivos finales nos planteamos el análisis y valoración de los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos en relación con su rendimiento académico en diferentes muestras de sujetos de educación secundaria pertenecientes a contextos educativos y culturales diferenciados, en concreto, en muestras de alumnos de España (1999), de la comunidad autónoma de Galicia (1999, 2002, 2004 y 2005), de Puerto Rico (1999) y de Brasil en el estado de São Paulo (2001) y en el de Rondônia –Amazonía– (2004). A partir de los datos obtenidos queremos analizar, entre otros aspectos, los siguientes:

196

- Comprobar la consistencia interna de la escala de Evaluación de enfoques de aprendizaje, en cuanto instrumento adaptado por A. Barca (1999; 2000) del *Learning Process Questionnaire* de J. Biggs.
- Comprobar si existe una variabilidad de diferencias significativas en los distintos enfoques de orientación de aprendizaje (motivos y estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje) en el alumnado de educación secundaria.
- Verificar y contrastar la existencia de una teoría bifactorial de los enfoques de aprendizaje [**Enfoque de orientación al significado (EOR-SG)** y **Enfoque de orientación superficial (EOR-SP)**], frente a la clásica teoría vigente desde hace dos décadas que afirma la existencia de tres factores diferencia-

dos en muestras de sujetos de educación secundaria y de universidad.

- Analizar dichos enfoques de aprendizaje en función del rendimiento académico medio obtenido por los participantes en las muestras de alumnos que presentamos en las diferentes investigaciones realizadas.

Con esta formulación general de los objetivos que nos proponemos, creemos responder a las principales cuestiones planteadas a la hora de realizar este trabajo, y que consideramos especialmente relevante para el mejor conocimiento y evaluación de los enfoques de aprendizaje del alumnado en los niveles de educación secundaria en diferentes contextos educativos y multiculturales.

2. PROPUESTA DE UNA TEORÍA BIFACTORIAL DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE

2.1 PROCESOS, MOTIVOS Y ESTRATEGIAS, Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Los procesos de aprendizaje en los contextos educativos se entienden como una serie de cambios de conducta, más o menos permanentes, que se producen como resultado de las prácticas educativas y que implican, entre otros aspectos relevantes, la adquisición de conocimientos y construcción de significados. Aunque el protagonista principal del aprendizaje es siempre el alumno que aprende hay que decir, sin embargo, que no es el único. El aprendizaje incluye otros actores en cuanto que intrínsecamente genera actividad cognitiva, y dado que esta es inseparable del medio cultural y, además, siempre tiene lugar en un sistema interpersonal, es a través de las interacciones establecidas con otros contextos (socio-familiares y culturales, instruccionales y de iguales) que los sujetos adquieren y aprenden los instrumentos cognitivos, relacionales y comunicativos de su propia cultura.

Pero ha sido a partir de las dos últimas décadas que se ha constatado, en los ámbitos educativos y de la psicología de la educación, un interés creciente no ya por los contenidos de las tareas de aprendizaje sino por el análisis e intervención en las actividades que despliega el alumno cuando aprende (Coll, 1988). En el acceso masivo y universal de

los alumnos al proceso educativo en las enseñanzas básicas y de secundaria, es notable la relevancia que ha tomado la psicología por sus resultados en las investigaciones realizadas en relación con el estudio de los procesos cognitivos, así como el reconocimiento explícito de que los resultados del aprendizaje dependen no tanto del modo en que el profesor presenta la información, sino de la forma en que el alumno la adquiere, procesa/codifica, la recupera y transfiere (Ainley, 1993; Weinstein y Mayer, 1986; McCombs, 1998; Justicia y Cano, 1993; Barca y Mascarenhas, 2005). Los aspectos hasta aquí reseñados han sido otros tantos factores y determinantes en el desarrollo de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del alumno.

La tarea principal que debe llevar a cabo el alumno en las situaciones educativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades que se llevan a cabo cuando se realizan las tareas escolares. Sin embargo, las tareas académicas/escolares que ocupan más tiempo a los alumnos son sus propias actividades de estudio. El estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva, organizada, estructurada. Es también una actividad de carácter intencional, intensiva, autorregulada –fundamentada, habitualmente en unos materiales escritos, en un texto–, y que, además, crea expectativas, automotivación, genera autoconceptos y supone siempre un esfuerzo personal. Pensemos por un instante que unas tareas, que implican un trabajo con estos caracteres, a su vez suponen por parte del sujeto-alumno para su adecuada realización, gestionar y regular una serie de mecanismos psicológicos, imprescindibles, de carácter motivacional y estratégico.

198

Así, en el tratamiento de este tema es fundamental estudiar y, en consecuencia, hacer referencia a los *motivos* de los que los alumnos disponen para el aprendizaje en tanto intenciones, metas o finalidades, sobre todo, cuando se abordan en el proceso de aprendizaje. Es decir, ellos se plantean aquí: «qué quiero hacer». Pero también se plantean sus *estrategias* de aprendizaje, asociadas siempre a los motivos de estudio y aprendizaje y responden a: «cómo quiero hacerlo». Entonces, el *enfoque* que adopta un estudiante para el aprendizaje no es más que un compuesto y un combinado de un motivo y una estrategia adecuada y coherente, o lo que es lo mismo afirmar: es un *compuesto afín* entre motivo y estrategia. Por ejemplo, los estudiantes que están intrínsecamente

motivados tienden a extraer más significado y comprensión, relaciones y derivaciones de sus tareas de aprendizaje; leen en profundidad, relacionan el nuevo contenido con lo que ya conocen y, al contrario, aquellos a quienes no les interesa relacionar o comprender las tareas que realizan con sus significados correspondientes, puede que estén extrínsecamente motivados, por eso memorizan o retienen mecánicamente los datos o los contenidos de las tareas realizadas.

Es muy probable que los estudiantes que están motivados para lograr las calificaciones más altas organicen su trabajo, sus materiales, sus recursos y el tiempo disponible para lograr este objetivo. E, insistimos, los estudiantes que se esfuerzan mínimamente o estudian solo para aprobar sus asignaturas, es posible que se centren en los componentes esenciales y los aprendan de una manera memorística, rutinaria y mecánica. En esto consistirían, descritos en síntesis, los tres enfoques relevantes del aprendizaje: enfoque profundo, de logro y superficial.

Si ahondamos un poco más en este tema, diremos que diferentes investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas han demostrado que los estudiantes, de educación secundaria y de universidad, adoptan en sus procesos de estudio, principalmente, tres tipos de enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987a, b; Entwistle, 1987). En el primero, denominado Enfoque superficial (ES), los alumnos tienden a emplear el aprendizaje memorístico, aplicando el mínimo esfuerzo en la tarea. El objetivo principal radica en obtener las calificaciones mínimas que los aparten del fracaso, empleando para ello estrategias de tipo reproductivo y mnemotécnico. Se trata generalmente de estudiantes que perciben las tareas como externamente impuestas, sin tener en cuenta su implicación en el propio aprendizaje.

En cuanto al segundo de los enfoques, el Enfoque profundo (EP), en él los estudiantes se centran en estrategias de selección y organización de la información, así como en la elaboración posterior de esa información. El objetivo principal que se plantean es la comprensión de lo que se está haciendo o leyendo, interrelacionando lo nuevo con lo aprendido y con las experiencias cotidianas. El interés y la motivación se centran en el propio aprendizaje, de modo que los alumnos y alumnas se sienten parte responsable de su propio aprendizaje y demuestran interés por lo que aprenden.

El tercer y último de los enfoques, el Enfoque de logro (EL), es aquel con el que los estudiantes experimentan, en líneas generales, el aprendizaje como una tarea competitiva y los resultados obtenidos (calificaciones) como el medio para conseguir un auto-refuerzo y un incremento de la autoestima. El objetivo no se focaliza tanto en el aprendizaje en sí mismo como en la intención de obtener unas calificaciones lo más altas posibles a fin de sobresalir sobre la media del resto de los alumnos. Se centran, principalmente en estrategias de gestión del tiempo y de los medios materiales de estudio, así como del esfuerzo necesario para conseguir los objetivos y resultados propuestos por cada sujeto.

2.2 DE UN MODELO TRIDIMENSIONAL DE ENFOQUES DE APRENDIZAJE (SUPERFICIAL, PROFUNDO Y LOGRO) A UN MODELO BIFACTORIAL: LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN AL SIGNIFICADO (EOR-SG) Y LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN SUPERFICIAL (EOR-SP)

200

Sin embargo, de acuerdo con nuestras propias investigaciones y otras muy recientes realizadas por Biggs, Kember y Leung (2001); Rosario y Almeida (1999); Barca y otros (2002); Barca, Peralbo y Brenlla (2004); Barca, Pessutti y Brenlla (2001); Barca, Mascarenhas y Brenlla (2003); Barca y Brenlla (2006), en diferentes contextos educativos hemos encontrado que estos tres tipos de enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y logro), con sus respectivos motivos y estrategias afines, se integran en dos factores o dimensiones dando origen a una teoría bifactorial de enfoques de aprendizaje, encontrándonos así con el dato de que **son dos los factores, dimensiones o enfoques de aprendizaje los que dominan en los procesos de estudio y abordaje del aprendizaje por parte de los alumnos de educación secundaria**. En concreto, hemos denominado al primer componente o factor:

- Enfoque de orientación al significado.

Y al segundo:

- Enfoque de orientación superficial.

Brevemente podemos analizar sus caracteres más relevantes y resumir el contenido de ambas dimensiones factoriales del siguiente modo:

Factor I: alumnado con Enfoque de orientación al significado/compreensión (EOR-SG)

Motivos y estrategias dominantes

Este tipo de enfoque de segundo orden, EOR-SG, hace referencia a aquellos estudiantes que buscan la comprensión, la relación entre los conocimientos/contenidos. La motivación viene dada tanto por conseguir el éxito académico como por el disfrute personal con el estudio. Adoptan una motivación y estrategias profundas que conllevan a una comprensión de la complejidad estructural de las tareas y a la sensación de sentimientos positivos con respecto a las mismas. Lo que caracteriza a los sujetos es su actitud positiva hacia el estudio. Están motivados por alcanzar una meta, tienen buenas intenciones y les interesa saber, comprender, ampliar conocimientos y dominar las materias y sus contenidos. Todo ello incide en la mejora del autoconcepto, en la autoeficacia y la motivación del logro.

Factor II: alumnado con Enfoque de orientación a la superficialidad/reproducción (EOR-SP)

Motivos y estrategias dominantes

Los estudiantes que adoptan un EOR-SP basado en los motivos y estrategias con orientación superficial, están extrínsecamente motivados. Las estrategias utilizadas para concretar esta intención/motivación extrínseca se caracterizan por ser del tipo reproductivo y mnemotécnico, dependiendo del tipo de material de que se trate o de las formas de evaluación que utilicen los profesores, limitándose a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje. No se perciben las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, centrándose más bien en los rasgos superficiales, en los *signos* de aprendizaje, no en el *significado* o implicaciones de lo que se ha aprendido. Se memorizan temas, hechos y procedimientos, solo lo necesario para «pasar» (aprobar) las pruebas o exámenes. Este tipo de enfoque de aprendizaje mantiene sobre la motivación unos efectos tendentes a la inhibición del aprendizaje y, en general, del rendimiento escolar.

Por la caracterización que asignamos al EOR-SP (con motivos y estrategias superficiales), debemos resaltar que la adopción del mismo por parte del alumnado de educación secundaria en sus procesos de aprendizaje está asociado siempre al bajo rendimiento escolar. Ello significa que la adopción o empleo de los enfoques superficiales indica

que estos alumnos tienden a estudiar para aprobar, con los requisitos mínimos exigibles y utilizando las estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos, sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos, y que dicha elección conduce a la obtención de resultados académicos (rendimiento) negativos o bajos.

Sin embargo, la opción por la utilización del EOR-SG (con motivos y estrategias profundas) va siempre asociada a un buen rendimiento académico-escolar. Es decir, aquellos alumnos que adoptan enfoques de aprendizaje hacia la comprensión y el significado, dedicando tiempo al trabajo personal, utilizando estrategias de comprensión y de lectura comprensiva, relacionando, organizando los recursos técnicos (ampliando lecturas, buenos apuntes organizados y llevados al día), distribuyendo debidamente el espacio y el tiempo, optando a buenas calificaciones, en definitiva, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje, etc.), logran habitualmente buenos resultados académicos, es decir, buen rendimiento escolar. Estos resultados, a los que se arribó en la mayoría de las investigaciones realizadas por nosotros, son altamente consistentes y coinciden con los obtenidos por Rosario y Almeida (1999), por Biggs (1987b), por Barca, Mascarenhas y Brenlla (2003), por Morán (2004), por Brenlla (2005) y Barca y Brenlla (2006).

202

Los tipos de motivos y las estrategias afines a los mismos se consideran como los factores primarios de los enfoques de aprendizaje. La mayor parte de los investigadores ha utilizado una metodología cuantitativa para verificar sus hipótesis de trabajo y, así, aplicando la técnica del análisis factorial de tipo exploratorio con el método de componentes principales, con rotación varimax, observamos que prácticamente los datos nos señalan qué motivos y estrategias de tipo y profundo y logro y, en ocasiones motivos superficiales, saturan en un componente o factor EOR-SG, debido a que los constructos de un modo dominante guardan intrínsecamente este tipo de contenido, mientras que los motivos superficiales y sus estrategias afines, y especialmente las estrategias, saturan de una manera nítida en el factor o componente EOR-SP.

A lo largo de este trabajo analizaremos con detalle, a través de diferentes muestras de alumnos de educación secundaria, representativas de diferentes contextos educativos y culturales (España, C. A. de Galicia, Puerto Rico y Brasil), los resultados derivados de la realización de un análisis factorial de segundo orden, de componentes principales, aplicado a todas las muestras de alumnos que se han extraído a través de diferentes investigaciones llevadas a cabo desde el año 1999 hasta el año

2005 en la Universidad de A Coruña, y en el año 1999 en la Universidad de Minho (Braga, Portugal).

El resultado final obtenido a partir de los diferentes análisis ha sido que las cuatro dimensiones o *factores primarios* como el Motivo profundo (MP), la Estrategia profunda (EsP), el Motivo de logro (ML), la Estrategia de logro (EsL) y, ocasionalmente, el Motivo superficial (MS), poseen unas altas cargas factoriales en el primer componente o factor de segundo orden (**EOR-SG**), con una varianza explicada en torno al 35-40%, según los casos y observada como media del total de todas las muestras de las investigaciones realizadas, y un segundo componente o factor (**EOR-SP**), también de segundo orden, que está integrado por los dos elementos superficiales: motivos superficiales y, especialmente, estrategias superficiales, siendo la varianza explicada en torno al 18-20%, según los casos, como media del total de las muestras utilizadas en las diferentes investigaciones realizadas.

Hay que decir que estos datos coinciden con los encontrados por el profesor Rosario (1999) en el trabajo que ha desarrollado en su tesis de doctorado. Sostiene que los tres enfoques clásicos hallados por Biggs (1987b, c) pueden reducirse a dos tipos de enfoques claramente diferenciados: un enfoque hacia la superficialidad/reproducción (al que estos autores denominan factor-OR (orientación a la reproducción) y otro tipo de enfoque de aprendizaje dirigido hacia el significado/comprensión, también denominado por ellos factor-OS (orientación al significado). De alguna manera se especifica que el Enfoque de logro inicial (EL) o también llamado «de alto rendimiento» se subsume o integra tanto en el de orientación de reproducción (OR, de segundo orden) como en el de orientación al significado (OS, también de segundo orden). De este modo, en definitiva, se establece una coincidencia en lo que Biggs, Kember y Leung (2001) y Rosario (1999) denominan orientación de reproducción y orientación al significado y con lo que nosotros (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca y Brenlla, 2006) denominamos enfoques de orientación superficial y enfoques de orientación al significado. Se trata de denominaciones diferentes para expresar los mismos constructos.

Podríamos concluir afirmando que los alumnos, en función de sus circunstancias personales e instruccionales (procesos de evaluación, exigencias del profesor, demandas de las tareas, tipos diferenciados de materias, etc.), pueden utilizar indistintamente tanto los motivos como las estrategias de logro o alto rendimiento para el abordaje de sus tareas de estudio, desarrollando ambos enfoques (EOR-SP y EOR-SG) de acuerdo

con sus motivos, la utilización de estrategias o dependiendo de factores instruccionales o, como acabamos de decir, de evaluación de sus tareas de estudio.

Queda explícito, en definitiva, el hecho de que a partir de las investigaciones realizadas en la Universidad de La Coruña desde los años 1993 y 1994, iniciadas por la profesora A. Porto con los trabajos incluidos en su tesis doctoral sobre los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios (Porto, 1994; Porto y otros, 1995) y hasta la actualidad, concluimos que son *dos los enfoques claramente utilizados* en la mayoría de las tareas de estudio desarrolladas por los estudiantes de educación secundaria y universitaria: en general, los alumnos y alumnas abordan los enfoques de **orientación superficial** y/o el de **orientación al significado o comprensión**.

Recientemente recordamos e insistimos que J. Biggs y colaboradores (Biggs, Kember y Leung, 2001) llegan a conclusiones similares a estas en sus últimos trabajos, en los que se afirma que predominan estos dos tipos de enfoques de aprendizaje en la adopción y abordaje de las tareas de estudio por parte de alumnos de educación secundaria y del mismo modo lo hacen Barca, Peralbo y Brenlla (2004) y Barca y Brenlla (2006) en sus últimos trabajos sobre este tema.

204

3. MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Las muestras del alumnado participante están integradas por sujetos escolarizados en centros públicos y privados de los diferentes países y/o regiones de un mismo país (España, C. A. de Galicia, Puerto Rico y Brasil –estados de São Paulo y Rondônia–) de los niveles de educación secundaria, de Formación Profesional de grado medio y Bachillerato de 12 a 17 años en todas las muestras de alumnos seleccionadas (en España y Galicia se trata de centros privados concertados en una proporción de 60% y 40% entre públicos y privados-concertados, respectivamente). Están representadas todas las edades de los sujetos de estos niveles educativos y todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de Bachillerato y de Formación Profesional de grado medio, en España. En los demás países los participantes son sujetos de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, es decir, que todos los alumnos son de enseñanza media.

Todas estas muestras de alumnos responden a los sujetos integrados en las muestras de proyectos de investigación ya realizados y de tesis doctorales dirigidas por el autor desde el año 1999 hasta el año 2005 y cuyos datos de identificación bibliográfica se reflejan en la bibliografía que se incluye al final de este trabajo, así como en la tabla que se expone a continuación (véase tabla 1).

TABLA 1
Muestras de los sujetos participantes, por sexo,
integrados en las investigaciones realizadas

Muestras	Total	Sexo	
		Mujeres	Hombres
(1) Es/99	1.852	857	995
(2) Ga/99	393	204	189
(3) Ga/02	1.392	673	719
(4) Ga/TM/04	771	309	462
(5) Ga/TB/05	1.386	845	541
(6) PR/99	196	105	91
(7) Br/01	496	262	234
(8) Br/TM/04	1.144	647	496

NOTAS: (1) A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de España; (2) de la C. A. de Galicia, España; (3) A. Barca y M. Peralbo (2002) en una muestra de estudiantes de educación secundaria de la C. A. de Galicia, España; (4) tesis doctoral de H. Morán (2004) en una muestra de estudiantes de Formación Profesional de grado medio de la C. A. de Galicia, España; (5) tesis doctoral de J. Brenlla (2005) en una muestra de estudiantes de ESO y de Bachillerato de la C. A. de Galicia, España; (6) A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria de Puerto Rico; (7) investigación de C. Pessutti y A. Barca (2001) en una muestra de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de São Paulo); (8) tesis doctoral de S. A. Mascarenhas (2004) en una muestra de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de Rondônia).

3.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se ha utilizado como principal instrumento de medida la escala CEPA, con adaptación del LPQ de J. Biggs (1987a), por A. Barca en España y C. A. de Galicia en los años 1999 y 2000 respectivamente. La escala CEPA consta de 36 ítems distribuidos en 6 factores primarios (3 motivos y 3 estrategias), 3 de segundo orden (enfoques) y 2 compuestos de

enfoques, siempre de acuerdo a la estructura factorial de J. Biggs. La escala, con respuestas tipo Likert, pasa por cinco intervalos: desde el totalmente en desacuerdo (TD) hasta el totalmente de acuerdo (TA), pasando por valores intermedios como: desacuerdo (D), más acuerdo que desacuerdo (MAD) y acuerdo (A). Se han realizado los análisis de fiabilidad del total de la escala por subescalas (motivos y estrategias) y por escalas (enfoques) y sus compuestos de enfoques, y podemos afirmar que sus coeficientes alfa son satisfactorios, teniendo en cuenta que las alfas del total de la escala oscilan entre 0,67 y 0,83, observándose una alta consistencia interna, al menos a lo largo de las investigaciones realizadas desde el año 1999 hasta los trabajos que conocemos, al menos hasta el año 2006 (véanse tablas 1 y 2).

TABLA 2
Valores de los resultados de consistencia interna de la escala CEPA por diferentes muestras de alumnado de Educación Secundaria

Muestras	SUBESCALAS						ESCALAS					Alfa total	
	MS	EsS	MP	EsP	ML	EsL	ES	EP	EL	C-PL	C-SL		
(1) Es/99	0,58	0,56	0,65	0,61	0,55	0,66	0,60	0,75	0,72	0,79	0,49	0,83	
(2) Ga/99	0,60	0,49	0,57	0,55	0,44	0,68	0,67	0,68	0,68	0,76	0,48	0,81	
(3) Ga/02	0,67	0,77	0,65	0,65	0,65	0,66	0,79	0,46	0,45	---	---	0,72	
(4) Ga/TM/04	0,32	0,56	0,55	0,56	0,51	0,68	0,52	0,69	0,72	0,82	0,69	0,80	
(5) Ga/TB/05	0,44	0,62	0,55	0,61	0,57	0,75	0,57	0,71	0,74	0,72	0,69	0,80	
(6) PR/99	0,16	0,47	0,50	0,40	0,48	0,17	0,35	0,59	0,53	---	---	0,67	
(7) Br/01	0,33	0,58	0,45	0,60	0,60	0,72	0,51	0,66	0,74	0,73	0,31	0,73	
(8) Br/04	0,41	0,47	0,36	0,40	0,30	0,51	0,52	0,52	0,56	0,65	0,33	0,71	
(9) Au/B/87	11 años	0,45	0,55	0,54	0,65	0,67	0,73	0,60	0,73	0,78	---	---	---
	14 años	0,46	0,51	0,56	0,67	0,68	0,67	0,60	0,76	0,77	0,64	0,40	---

NOTAS: (1) A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de ESO de España; (2) de la C. A. de Galicia, España; (3) A. Barca y M. Peralbo (2002) en una muestra de estudiantes de educación secundaria de la C. A. de Galicia, España; (4) tesis doctoral de H. Morán (2004) en una muestra de estudiantes de Formación Profesional de grado medio de la C. A. de Galicia, España; (5) tesis doctoral de J. Brenlla (2005) en una muestra de estudiantes de ESO y de Bachillerato de la C. A. de Galicia, España; (6) A. Barca (1999) en una muestra de estudiantes de enseñanza secundaria de Puerto Rico; (7) C. Pessutti y A. Barca (2001) en una muestra de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de São Paulo); (8) tesis doctoral de S. A. Mascarenhas (2004) en una muestra de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de Rondônia, Amazonía); y, finalmente, (9) J. Biggs (1987c), con muestras de alumnado de educación secundaria de Australia.

3.3 PROCEDIMIENTO

Las muestras se han seleccionado siguiendo los criterios de aleatoriedad, estratificación y representatividad en diferentes etapas en todas las investigaciones realizadas (España, comunidad autónoma de Galicia, Puerto Rico y Brasil). Se han analizado los índices de fiabilidad y validez de los instrumentos que se han utilizado en las investigaciones realizadas. En el Informe Final del Proyecto FEDER –Fondo Europeo de Desarrollo Regional– (1998-2002), se exponen los datos referentes a la descripción general de cada prueba/instrumento, sus propiedades psicométricas que incluyen las estructuras factoriales, las comunalidades, soluciones factoriales con las saturaciones correspondientes de cada una de las variables o ítems, así como los índices de fiabilidad de cada factor y de las pruebas en su conjunto. Además, se añade en el manual de las pruebas o test la tipificación correspondiente de cada prueba con los baremos por niveles escolares (véase Barca, Peralbo y otros, 2002).

Las técnicas de análisis de los datos utilizadas han sido de varios tipos: análisis factorial con método de componentes principales y de rotación varimax para los análisis exploratorios de primer y segundo orden, análisis de correlaciones de Pearson y técnicas de análisis de diferencias de medias.

207

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 OBJETIVO 1

Se trata de comprobar la consistencia interna del instrumento de evaluación de enfoques de aprendizaje: la escala CEPA, en cuanto instrumento adaptado, como ya se mencionó, del LPQ de J. Biggs por A. Barca (1999; 2000) a partir de muestras de sujetos pertenecientes a medios culturales y educativos diferenciados de distintos países y/o regiones de un mismo país.

En primer lugar hay que decir que la consistencia interna de la escala CEPA es moderadamente aceptable. Véase en la tabla 2 cómo los coeficientes alfa de Cronbach pueden considerarse aceptables, a excepción de la muestra del alumnado de Puerto Rico, en la que presenta índices bajos fiabilidad.

Pero insistimos en la alta coherencia y consistencia interna de los valores alfa, sobre todo en los enfoques de aprendizaje: ES, EP, EL y en los compuestos de enfoques (véase tabla 2). De una manera especial, este hecho se confirma integrándose estos tres enfoques iniciales en los dos factores de segundo orden: a) Enfoque de orientación al significado y, b) Enfoque de orientación superficial.

Por otra parte, podemos confirmar que los enfoques superficiales (motivos y estrategias superficiales) que integran el EOR-SP, de segundo orden, se asocian con calificaciones escolares bajas (bajo rendimiento académico) y los enfoques profundos y de logro, que integran el EOR-SG, de segundo orden, se asocian significativamente con el rendimiento escolar medio y alto (calificaciones medias y altas, según podemos constatar en la tabla 3).

Desde una perspectiva multicultural hay que afirmar que estos datos vienen a ser ya una constante a lo largo de la práctica totalidad de las investigaciones realizadas con las muestras de alumnos de educación secundaria de los diferentes países integrados aquí para este trabajo. Para constatar este hecho no hacemos más que exponer los datos de algunas investigaciones realizadas a lo largo de varios años, en la tabla que se presenta a continuación (ver tabla 3).

208

Si, además de obtener y analizar los coeficientes de correlación existentes entre los motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico, lo hacemos entre los factores de segundo orden, que insistimos, están obtenidos a partir de los factores primarios (motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje), es decir, si analizamos los coeficientes de correlación de los EOR-SG y EOR-SP con el rendimiento medio académico, observamos que las correlaciones son inicialmente positivas, y la mayor parte significativas, entre los EOR-SG y el rendimiento académico medio obtenido por el alumnado de las diferentes investigaciones aquí examinadas. Sin embargo, son todas negativas y significativas las correlaciones que hemos hallado entre los EOR-SP y el rendimiento medio académico de los alumnos de educación secundaria en diversos contextos culturales y educativos aquí examinados. Obsérvese, insistimos, la particularidad especialmente relevante de que en todas las muestras de alumnos estudiadas, los índices de correlación de los motivos y estrategias superficiales, así como los enfoques superficiales, es decir, todo lo que integra el Enfoque de orientación superficial, mantiene una correlación negativa y significativa con el rendimiento académico (véanse tablas 3 y 4).

TABLA 3

Resultados de los coeficientes de correlación (Pearson) entre las subescalas (motivos y estrategias), escalas de enfoques de aprendizaje (los tres enfoques clásicos) y la nota media global final (rendimiento académico) de alumnos de enseñanza media con los datos aportados en diferentes investigaciones a lo largo del tiempo (1999-2005)

	(1) G-99	(2) P-99	(3) BR-01	(4) BR-04	(5) G-02	(6) G-TM/04	(7) G-TB/05
	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.
MS	0,18**	0,03	-0,02	0,02	11**	0,03	0,02
EsS	-0,21**	-0,19**	-0,13**	-0,07*	-0,35**	-0,12**	-0,39
MP	0,28**	0,09*	0,13**	-0,02	0,19**	0,04	0,04
EsP	0,10*	0,21**	0,04	0,03	0,05	0,57	0,13**
ML	0,10**	0,20**	0,10*	0,05	0,09**	0,01	0,07*
EsL	0,19*	0,20**	0,11*	0,04	0,15**	0,09*	0,18**
ES	-0,02	-0,26**	-0,11*	-0,04	-0,16	-0,07	-0,26**
EP	0,23**	0,18**	0,10*	0,02	0,14**	0,06	0,16**
EL	0,18**	0,26**	0,13**	0,05	0,1**	0,04	0,15**

*p < 0,05 ** p < 0,01

NOTAS: (1) A. Barca (1999) en una muestra (N = 384) de estudiantes de ESO de la C. A. de Galicia, España; (2) P. Rosario y L. Almeida (1999) en una muestra (N = 558) de estudiantes de enseñanza media de Portugal (área de Lisboa); (3) C. Pessutti y A. Barca (2001) en una muestra (N = 496) de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de São Paulo); (4) tesis doctoral de S. Mascarenhas (2004) en una muestra (N = 1.144) de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de Rondônia, Amazonía); (5) A. Barca y M. Peralbo (2002) en una muestra de estudiantes de enseñanza media (N = 1.392) de la C. A. de Galicia, España; (6) H. Morán (2004) en una muestra de estudiantes de Formación Profesional de grado medio (N = 771) de la C. A. de Galicia, España; (7) J. Brenlla (2005) en una muestra de estudiantes de ESO y de Bachillerato (N = 1.386) de la C. A. de Galicia, España.

MS: motivo superficial. EsS: estrategia superficial. MP: motivo profundo. EsP: estrategia profunda. ML: motivo de alto rendimiento. EsL: estrategia de logro / alto rendimiento. ES: enfoque superficial. EP: enfoque profundo. EL: enfoque de logro / alto rendimiento.

Estos datos son muy importantes desde una perspectiva multicultural ya que aportan evidencia empírica sobre aquellos aspectos relacionados con la adopción de enfoques de aprendizaje de tipo significativo o de tipo superficial en relación con el rendimiento en

diferentes alumnos de países y contextos educacionales diversos a lo largo del tiempo (1999-2004). En concreto, las opciones del alumnado por la utilización de enfoques de aprendizaje de orientación al significado van siempre asociadas a un buen rendimiento académico-escolar; como ya se mencionó, los alumnos que adoptan este tipo de enfoques de aprendizaje, dedicando tiempo al trabajo personal, utilizando estrategias de comprensión, relacionando, implementando estrategias de lectura comprensiva, organizando los recursos técnicos, distribuyendo debidamente el espacio y el tiempo, optando a buenas calificaciones, en definitiva, implicándose directamente en el proceso de aprendizaje, etc.), son los que obtienen buenos resultados académicos (véanse tablas 3 y 4).

Sin embargo, la adopción de los EOR-SP caracteriza a aquellos alumnos que solo estudian para aprobar con los requisitos mínimos exigibles y utilizando las estrategias de memorización, retención de hechos y procedimientos sin buscar relaciones internas entre los diferentes contenidos.

210

Las estrategias apropiadas para lograr este tipo de motivos superficiales se caracterizan por limitarse a lo meramente esencial en sus procesos de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje mecánico. No se perciben las interconexiones y relaciones entre elementos de las tareas o contenidos, más bien se centran en los rasgos superficiales. Con frecuencia se memorizan temas, hechos y procedimientos, solo lo necesario para aprobar las pruebas o exámenes.

Estos estilos de adopción característicos del EOR-SP conducen a la obtención de resultados académicos negativos o de bajo rendimiento escolar. Hay que decir que desde una perspectiva multicultural, es este el significado de las correlaciones negativas que encontramos en la práctica totalidad de las muestras (véase tabla 4).

Por otra parte, debemos concluir afirmando que, como línea general, el EOR-SG se asocia con los rendimientos medios y altos, y el EOR-SP con los rendimientos académicos de tipo bajo (véase tabla 4). Todo ello significa que, una vez más, la escala CEPA es una buena predictora del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria o lo que es lo mismo afirmar: se mantienen buenos índices de validez externa por su óptima capacidad predictiva del rendimiento académico.

TABLA 4

Resultados de los coeficientes de correlación (Pearson) entre los enfoques de segundo orden (realizados a partir de los tres enfoques clásicos anteriores) de orientación al significado y los de orientación superficial y el rendimiento académico de alumnado de enseñanza secundaria a partir de datos de diferentes investigaciones realizadas

	(1) Gal/99		(2) Bra/SP/01	(3) Bra/RÔ/03	(4) Gal/02	(5) G-TM/04	(6) G-TB/05
	Rend. Ac.		Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.	Rend. Ac.
	12-13 años	14-16 años					
EOR-SG	0,20*	0,24*	0,12*	0,04	0,17**	0,01	0,17**
EOR-SP	-0,25**	-0,10	0,01	-0,05	-0,35*	-0,20	-0,26**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

NOTAS: (1) A. Barca (1999) en una muestra (N = 390) de estudiantes de ESO de la C. A. de Galicia, España; (2) C. Pessutti y A. Barca (2001) en una muestra (N = 1.070) de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estados de São Paulo y Bahía y ciudad de Curitiba, estado de Paraná), (3) S. A. Mascarenhas (2004) en una muestra (N = 1.144) de estudiantes de enseñanza media de Brasil (estado de Rondônia, Amazonía); (4) Barca y otros (Proyecto FEDER / 1998-2002) en muestras de estudiantes de 2.º y 4.º de ESO de la C. A. de Galicia (N = 1.352); (5) H. Morán (2004) en su tesis doctoral (inérita); (6) J. Brenlla (2005) en su tesis doctoral (inérita).

4.2 OBJETIVO 2

En el siguiente objetivo planteado en este trabajo se trata de comprobar si existe una variabilidad significativa en los diferentes enfoques de aprendizaje (motivos y estrategias de aprendizaje) en el alumnado de educación secundaria perteneciente a diversos países y medios culturales y educativos diferenciados (España, comunidad autónoma de Galicia, Puerto Rico y Brasil –estados de São Paulo y de Rondônia, Amazonía–).

De acuerdo con las tablas 5 y 6 podemos hacer un análisis detallado de los datos que allí se presentan.

Por una parte, analizando los elementos primarios de la escala CEPA (motivos y estrategias de aprendizaje) se observa una ligera dominancia de los motivos superficiales sobre todos los demás factores primarios de dicha escala en las muestras de alumnos de educación

secundaria analizadas en este trabajo. Por lo tanto, existe una amplia coherencia en el alumnado de 12-16 años de los distintos países representados en este estudio al responder a los diferentes ítems que integran los llamados motivos superficiales. En este aspecto hay que resaltar especialmente al alumnado de Puerto Rico que, tanto en los motivos como en las estrategias superficiales (MS y EsS), adopta prioritariamente este tipo de motivos en sus tareas de estudio. Le siguen en orden de importancia, en cuanto a la adopción de motivos superficiales, los alumnos de educación secundaria de España y de Galicia (año 1999) y adoptan estos motivos los de Galicia, especialmente aquellos alumnos del primer ciclo de ESO de 12, 13 y 14 años. En los demás casos, los alumnos de Brasil (años 2001, 2004), tanto de las zonas de São Paulo, Curitiba como los de las áreas de Rondônia suelen adoptar prioritariamente motivos superficiales pero, también, en una proporción semejante, motivos y estrategias profundas (MP y Esp).

TABLA 5

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de las subescalas de CEPA (motivos y estrategias de aprendizaje) a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Barca con muestras representativas de Galicia, España y Puerto Rico (1999)

212

	ESPAÑA 1.º-2.º ciclos ESO/1999		GALICIA 1.º-2.º cursos ESO/1999		GALICIA 3.º-4.º cursos ESO/1999		PUERTO RICO Ed. Secundaria 1999	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
MS	3,62	0,70	3,63	0,71	3,34	0,78	4,08	0,42
EsS	2,97	0,69	2,96	0,69	3,00	0,61	3,45	0,64
MP	3,52	0,70	3,53	0,66	3,30	0,68	3,29	0,45
EsP	3,09	0,67	3,05	0,64	2,94	0,64	3,71	0,52
ML	3,19	0,70	3,19	0,66	3,07	0,62	3,87	0,45
EsL	3,33	0,73	3,32	0,74	3,02	0,75	3,57	0,49

En cuanto al alumnado de Galicia (ESO, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio, 2004) adoptan motivos superficiales prioritariamente al mismo tiempo que abordan motivos profundos y de logro. Todo ello quiere decir que el alumnado de educación secundaria se decanta prioritariamente por sus intenciones/motivos de tipo extrín-

seco y se caracteriza por limitarse a lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un aprendizaje memorístico y/o mecánico. Son alumnos que se centran en los rasgos superficiales de aprendizaje y no en el significado o alcances de lo que se ha aprendido, memorizando temas, hechos, procedimientos solo para superar las pruebas o exámenes. Son motivos y estrategias básicamente superficiales.

TABLA 6

Estructura factorial, porcentajes de las varianzas explicadas (totales y parciales) de los factores primarios (motivos y estrategias de aprendizaje) que saturan en los dos factores de segundo orden que se han encontrado: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) e índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) a partir de las investigaciones realizadas por Barca con muestras representativas de (1) España y (2) de Galicia, España (1999)

ESPAÑA 1.º-2.º ciclos ESO/1999			GALICIA 1.º-2.º cursos ESO/1999		
	Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP		Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP
MP	0,80		MP	0,80	
EsL	0,80		EsL	0,77	
EsP	0,75		MS	0,72	
ML	0,71		EsP	0,71	
MS	0,67		ML	0,60	
EsS		0,94	EsS		0,89
%VT: 65,88 Alfa de Cronbach: 0,74 (total Escala)			%VT: 63,47 Alfa de Cronbach: 0,69 (total Escala)		

Otro aspecto que debemos considerar en este análisis es que en un segundo lugar preferencial por parte de todo el alumnado representado en las muestras de los diferentes países, **se sitúa la adopción de motivos y estrategias profundos y en un plano de menor importancia está la adopción de motivos y estrategias de logro.** En lo que se refiere a los motivos y estrategias profundas, nuevamente es el alumnado de Puerto Rico el que se decanta por este tipo abordaje de las tareas de estudio, preferentemente, aunque hay que señalar que la fiabilidad es baja en esta muestra. En este caso el alumnado de Brasil es el que le sigue en orden

de prioridad para adoptar motivos profundos, y a continuación en orden de importancia el alumnado de España y de Galicia (1999) y de Galicia (de acuerdo con los datos aportados en las tesis doctorales de J. Brenlla –D/JB– y de H. Morán –TD/HM– (2004). En todo caso, la media se sitúa por encima del 3 en una escala de 1 a 5, tanto en el caso anterior, adopción de motivos superficiales, como en el abordaje de motivos y estrategias de tipo profundo. En este caso se supone que, en menor importancia, el alumnado de educación secundaria está motivado por alcanzar una meta, tiene buenas intenciones en sus tareas de aprendizaje hacia la adquisición y comprensión de conocimientos y le interesa saber, relacionar, ampliar conocimientos y dominar las materias y sus contenidos (véanse tablas 5, 6, 8, 9, 11).

Hay que decir, en cuanto a los motivos de logro o alto rendimiento, que el alumnado que adopta este tipo de motivos y estrategias es preferentemente el de Puerto Rico, seguido de los de España y de Galicia (1999), Brasil (2001, 2003) y finalmente, de Galicia (2004). Si tenemos en cuenta los tres tipos de motivos y estrategias de aprendizaje observamos que, en una proporción aproximada del 30%, el alumnado de educación secundaria adopta preferentemente motivos y estrategias superficiales frente a un 70% que adopta indistintamente motivos y estrategias profundas y de logro.

214

Por último, afirmamos que estos últimos datos que acabamos de reseñar son constantes a lo largo de las investigaciones realizadas sobre el tema de los enfoques de aprendizaje en alumnos de educación secundaria y de universidad. Desde los primeros trabajos de Entwistle (1987), pasando por los de I. Selmes (1988), de J. Biggs (1987), finalizando por los que aportan Biggs, Kember y Leung (2001) y hasta las investigaciones reseñadas en este trabajo, insistimos se observa una invarianza en los resultados obtenidos hasta la actualidad.

Todo ello significa, por una parte, que existe una muy baja variabilidad en la adopción de motivos y estrategias de aprendizaje (en cuanto factores primarios de los enfoques de orientación de aprendizaje) en el alumnado de educación secundaria a pesar de su pertenencia a diferentes países y contextos educativos y culturales diferenciales y, por otra parte, la consistencia interna, la fiabilidad y validez de la escala de Evaluación de enfoques de aprendizaje (LPQ, de J. Biggs y CEPA en su adaptación a España, Galicia y Brasil por Barca en los años 1999, Barca y Pessutti en 2001 y Barca y Mascarenhas en 2003), puede considerarse muy aceptable (véanse tablas 5, 8, 9, 11).

TABLA 7

Estructura factorial, porcentajes de las varianzas explicadas (totales y parciales) de los factores primarios (motivos y estrategias de aprendizaje) y cargas factoriales que saturan en dos factores de segundo orden encontrados: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) e índices de fiabilidad y a partir de las investigaciones realizadas por Barca (1999) con muestras representativas de Galicia y Puerto Rico (1999)

GALICIA 3.º-4.º cursos ESO/1999			PUERTO RICO Ed. Secundaria 1999		
	Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP		Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP
EsL	0,82		EsP	0,76	
MP	0,71		EsL	0,75	
ML	0,70		MP	0,69	
EsP	0,67		ML	0,64	
MS	0,67		EsS		0,74
EsS		0,89	MS		0,69
	%VE:45,36	%VE:18,02		%VE:35,70	%VE:18,35
%VT: 63,38 Alfa de Cronbach: 0,73 (total Escala)			%VT: 54,52 Alfa de Cronbach: 0.53 (total Escala)		

Finalmente, lo importante y trascendente de estas apreciaciones y aportaciones es que, según hemos visto, el alumnado que adopta motivos y estrategias superficiales es aquel que sistemáticamente obtiene rendimientos académicos de tipo bajo o muy bajo, frente al alumnado de rendimiento medio y alto que adopta motivos y estrategias profundas y de logro (véase tabla 3). Estos hechos y datos suponen la confirmación de otros datos, ya conocidos por su oficialidad en los medios educativos españoles, a través de los que se afirma que las tasas de alumnos de educación secundaria que abandonan sus estudios antes de terminar las enseñanzas medias abarca el 30% del total de alumnado de educación secundaria. En Galicia, los datos arrojan unas cifras próximas al 24% de acuerdo con nuestra investigación del año 2002 (Barca, Peralbo y otros, 2002).

TABLA 8

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de los factores de segundo orden: el factor I (de enfoque de orientación al significado) y el factor II (enfoque de orientación superficial) a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Barca con muestras representativas de Galicia, España y Puerto Rico (1999)

	ESPAÑA 1.º-2.º ciclos ESO/1999		GALICIA 1.º-2.º cursos ESO/1999		GALICIA 3.º-4.º cursos ESO/1999		PUERTO RICO Ed. Secundaria 1999	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
EOR-SG	3,35	0,53	3,34	0,49	3,13	0,50	3,35	0,35
EOR-SP	2,99	0,68	2,96	0,68	3,00	0,61	3,75	0,40

TABLA 9

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de las subescalas de CEPA (motivos y estrategias de aprendizaje) a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Pessutti y Barca (2001), Mascarenhas (2004) respectivamente, en los medios educativos de Brasil

	BRASIL (SP) 2001		BRASIL (RÔ) 2004	
	Media	Dt	Media	Dt
MS	3,68	0,55	3,59	0,62
EsS	2,86	0,51	3,01	0,72
MP	3,85	0,77	3,72	0,70
EsP	3,32	0,63	3,35	0,66
ML	3,21	0,68	3,35	0,72
EsL	3,31	0,75	3,46	0,71

TABLA 10

Estructura factorial, porcentajes de las varianzas explicadas (totales y parciales) de los factores primarios (motivos y estrategias de aprendizaje. Cargas factoriales que saturan en dos factores de segundo orden encontrados: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) e índices de fiabilidad a partir de las investigaciones realizadas por Pessutti y Barca (2001), Mascarenhas (2004) en los medios educativos de Brasil (áreas de São Paulo y área de la ciudad de Porto Velho, estado de Rondônia, respectivamente)

BRASIL (SP) 2001			BRASIL (RÔ) 2004		
	Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP		Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP
EsL	0,84		EsL	0,80	
EsP	0,83		EsP	0,73	
MP	0,59		MP	0,59	
MS		0,78	ML	0,55	
ML		0,64	EsS		0,84
EsS		0,55	MS		0,61
	%VE: 38,65	%VE: 22,43		%VE: 36,11	%VE: 18,38
%VT: 61,09 Alfa de Cronbach: 0,51 (total Escala)			%VT: 54,50 Alfa de Cronbach: 0,62 (total Escala)		

217

TABLA 11

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de las los factores de segundo orden: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Pessutti y Barca (2001) y Mascarenhas (2004) en los medios educativos de Brasil

	BRASIL (SP) 2001		BRASIL (RÔ) 2004	
	Media	Dt	Media	Dt
EOR-SG	3,48	0,53	3,47	0,48
EOR-SP	3,42	0,40	3,29	0,52

4.3 OBJETIVO 3

Tratamos de verificar y contrastar en el siguiente objetivo del trabajo la existencia de una teoría bifactorial de los enfoques de aprendizaje (un Enfoque de orientación al significado y un Enfoque de orientación superficial), frente a la clásica teoría mantenida desde hace dos décadas que afirmaba la existencia de tres factores diferenciados en el alumnado de educación secundaria.

TABLA 12

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de las subescalas de CEPA (motivos y estrategias de aprendizaje) a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Barca (2003), Barca y otros (Proyecto FEDER / 1998-2002), por Brenlla (2005) y Morán (2004) con muestras de alumnos de ESO y Bachillerato de Galicia, España) y Formación Profesional de grado medio, respectivamente y ambas representativas de alumnos de educación secundaria de Galicia

	GALICIA					
	Proy. FEDER 1998-2002		J. Brenlla 2005 (TD/JB/05)		H. Morán 2004 (TD/HM/04)	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
MS	3,46	0,64	3,51	0,58	3,31	0,56
EsS	3,06	0,69	2,90	0,69	3,12	0,67
MP	3,52	0,62	3,38	0,59	3,40	0,60
EsP	3,09	0,64	2,89	0,61	2,91	0,61
ML	3,10	0,67	2,89	0,65	2,88	0,61
EsL	3,32	0,74	3,05	0,73	2,93	0,74

En las páginas precedentes se expusieron brevemente las principales teorías explicativas de los enfoques de aprendizaje. Hemos visto cómo se ha pasado de unos modelos en los que se postulaba la existencia de tres tipos de enfoques de aprendizaje (profundo, superficial y logro) a un modelo de dos tipos dominantes de enfoques de aprendizaje diferenciados: de orientación al significado y de orientación superficial.

TABLA 13

Estructura factorial, porcentajes de las varianzas explicadas (totales y parciales) de los factores primarios (motivos y estrategias de aprendizaje. Cargas factoriales que saturan en dos factores de segundo orden: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) e índices de fiabilidad a partir de las investigaciones realizadas por Barca y otros (2002) y por J. Brenlla (2005) con muestras de alumnos de ESO y de ESO y Bachillerato de Galicia respectivamente, y ambas representativas de alumnos de educación secundaria de Galicia, España

GALICIA					
Proy. FEDER 1998-2002			Tesis Brenlla 2005 (TD/JB/05)		
	Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP		Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP
EsL	0,83		EsL	0,83	
EsP	0,77		EsP	0,82	
MP	0,74		MP	0,71	
ML	0,64		ML	0,57	
MS	0,52		EsS		0,79
EsS		0,91	MS		0,64
	%VE: 44,72	%VE: 18,80		%VE: 42,50	%VE: 21,45
%VT: 63,53 Alfa de Cronbach: 0,67 (total Escala)			%VT: 63,96 Alfa de Cronbach: 0,70 (total Escala)		

En efecto, desde la perspectiva multicultural se confirma la existencia bifactorial de los enfoques de aprendizaje.

Una vez realizados los análisis factoriales de segundo orden con el método de componentes principales en todas las muestras representativas que estamos estudiando en este trabajo, hemos comprobado que las soluciones factoriales resultantes indican la existencia de un primer factor que integra a las estrategias de logro, motivos profundos, estrategias profundas, motivos de logro y en tres muestras (España, 1999,

Galicia, 1999 y Galicia, 2002) motivos superficiales. Es el factor EOR-SG, puesto que la amplia mayoría de contenidos que integra hacen referencia a una orientación de enfoques de aprendizaje claramente dirigidos al significado, a la comprensión, incluso teniendo en cuenta los motivos superficiales de las muestras de España y Galicia, porque no olvidemos que los motivos son, en definitiva, metas, expectativas, deseos del alumno para realizar unas determinadas tareas, una tendencia a evitar el fracaso (en el caso de motivos superficiales: «Me desanimo por una mala puntuación o nota en un examen, incluso cuando he estudiado duro para un examen siento que quizás no sea capaz de hacerlo bien, el estudio es para mí el medio para encontrar un buen trabajo...»). Teniendo en cuenta todas las muestras estudiadas, este primer factor de segundo orden explica alrededor de un 35-40% de media del total de la varianza explicada que ronda el 60% (véanse tablas 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15).

TABLA 14

Estructura factorial, porcentajes de las varianzas explicadas (totales y parciales) de los factores primarios (motivos y estrategias de aprendizaje). Cargas factoriales que saturan en dos factores de segundo orden: el factor I (de orientación al significado) y el factor II (de orientación superficial) e índices de fiabilidad a partir de la investigación realizada por Morán (2004) con una muestra representativa de alumnos de Formación Profesional de grado medio de Galicia, España

220

GALICIA Tesis Morán-2004 (TD/HM/04)		
	Factor I EOR-SG	Factor II EOR-SP
EsL	0,81	
EsP	0,78	
MP	0,73	
ML	0,64	
MS	0,60	
EsS		0,91
	%VE: 43,70	%VE: 20,25
%VT: 63,96 Alfa de Cronbach: 0,70 (total Escala)		

TABLA 15

Resultados de puntuaciones medias y desviaciones típicas de los factores de segundo orden : el de orientación al significado y el de orientación superficial a partir de los datos de las investigaciones realizadas por Barca y otros (2002) y por Brenlla (2005) con muestras de alumnos de ESO y de ESO y Bachillerato de la C. A. de Galicia, España, respectivamente, y de la investigación realizada por H. Morán con una muestra representativa de alumnado de Formación Profesional de grado medio de la C. A. de Galicia, España

	GALICIA					
	Proy. Feder 1998-2002		J. Brenlla 2005 (TD/JB/05)		H. Morán 2004 (TD/HM/04)	
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt
EOR-SG	3,30	0,48	3,05	0,49	3,09	0,45
EOR-SP	3,06	0,69	3,21	0,49	3,12	0,67

Se confirma, además, la existencia de un segundo factor de segundo orden que representa entre el 18% y el 20% (dependiendo de las investigaciones realizadas) de la varianza total explicada y que integra como contenido básico las estrategias y motivos superficiales y, por lo tanto, es el segundo factor EOR-SP (véanse tablas 6, 7, 8, 10, 11 13, 15).

Los estudiantes que adoptan un EOR-SP basado en los motivos y estrategias con orientación superficial están extrínsecamente motivados. Las estrategias apropiadas para lograr esta intención/motivo extrínseco se caracterizan por limitarse a estudiar y trabajar lo meramente esencial en su proceso de aprendizaje para, en su momento, reproducirlo por medio de un tipo de aprendizaje mecánico. Insistimos que este tipo enfoques van siempre asociados al rendimiento académico de tipo bajo o muy bajo.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes de este trabajo pueden resumirse en las siguientes:

- A partir de los coeficientes alfa de Cronbach podemos concluir que existe una muy aceptable consistencia interna

de los elementos o ítems que integran, tanto en los motivos y estrategias de aprendizaje por separado, como en los enfoques a partir de la escala CEPA en las diferentes muestras de alumnos de educación secundaria estudiadas, a excepción de la muestra de Puerto Rico que obtiene puntuaciones más bajas. Se deben destacar los valores obtenidos en los enfoques de aprendizaje.

- Los datos aquí referidos vienen a confirmar la consistencia y coherencia multiculturales encontradas en las diferentes investigaciones realizadas entre el enfoque superficial y el bajo rendimiento académico del alumnado de educación secundaria, así como la correlación significativa existente entre los enfoques profundo y de logro y las calificaciones académicas medias y altas.
- Los factores de segundo orden en la escala correlacionan de modo muy distinto con el rendimiento académico. Veamos:
 - Los enfoques de orientación al significado (EOR-SG) correlacionan positivamente y de modo estadísticamente significativo con el rendimiento académico medio y alto.
 - Sin embargo, los enfoques de orientación superficial correlacionan con el rendimiento académico bajo de modo negativo y de modo estadísticamente significativo en la práctica totalidad de las muestras de alumnos estudiadas.
- Resaltamos, en consecuencia, que las investigaciones en la línea multicultural, llevadas a cabo en diferentes países y contextos educativos, confirman la existencia de una relación entre el EOR-SP y el bajo rendimiento escolar y entre el EOR-SG y los buenos resultados académicos. Con ello podemos concluir que la escala CEPA es una buena predictora del rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria, teniendo en cuenta los enfoques de aprendizaje adoptados cuando desarrollan tareas de estudio y aprendizaje.

- Por lo tanto podemos afirmar que los estilos de aprendizaje del alumnado de educación secundaria siguen, en cuanto a los motivos para el aprendizaje, el siguiente orden de preferencia o dominancia:
 - Motivos superficiales (en Puerto Rico 1999, España, 1999; Galicia, 1999).
 - Motivos profundos (en Brasil 2001, 2003, España 2002 y Galicia 2004).
 - Motivos de logro (con poca variabilidad entre las diferentes muestras de alumnado que se estudian en este trabajo).
- Si consideramos los factores de segundo orden, es decir, los enfoques de orientación al significado y superficial, observamos que la secuencia es:
 - En primer lugar, los de orientación al significado son dominantes en todas las muestras a excepción de las de Puerto Rico (Barca, 1999) y Galicia (Morán, 2004).
 - En segundo lugar se ubican los de orientación superficial, destacando que en todas las muestras analizadas las diferencias entre ambos enfoques son estadísticamente significativas, a excepción de las muestras de Galicia (Barca, 1999) correspondiente a los alumnos de 15-16 años, así como la de Galicia (Morán, 2004) correspondiente al alumnado de Formación Profesional de grado medio.
- Los análisis multiculturales realizados a partir de las diferentes muestras señalan, invariablemente a partir de las diferentes muestras de sujetos que se han utilizado a lo largo de las investigaciones realizadas desde el año 1999 hasta el año 2006, la existencia de dos tipos diferenciados de enfoques de orientación al aprendizaje, confirmándose así la existencia de un modelo bifactorial en contraste con los teorías clásicas que postulaban la existencia de tres factores.

- Dicho modelo bifactorial consta de los siguientes tipos de enfoques o dimensiones:
 - Un primer factor de tipo profundo, de orientación al significado/compreñión que integra por orden de prioridad las estrategias de logro, motivos profundos, estrategias profundas, motivos de logro y, ocasionalmente, motivos superficiales. Este factor explica alrededor del 40% de la varianza total.
 - Un segundo factor de tipo superficial, de orientaci3n a la reproducci3n, factor superficial, y que explica aproximadamente el 20% de la varianza total. Este hecho bifactorial que hemos encontrado se confirma en todos los datos de las diferentes muestras de sujetos de entre los 13 a los 18 a3os y de los diferentes pa3ses con sus contextos diferenciados y multiculturales.

En conclusi3n, se observan dos aspectos que merecen ser tenidos en cuenta en este trabajo. Por una parte, se ha descubierto que el constructo de enfoque de aprendizaje, en tanto interacci3n de motivo/estrategia, es utilizado indistintamente por el alumnado de educaci3n secundaria de los diferentes pa3ses integrados en las muestras de este trabajo. Es decir, la diversidad cultural, a trav3s de la utilizaci3n de motivos y estrategias de estudio y aprendizaje escolar muy semejantes entre s3 por parte de los alumnos de diferentes culturas, se canaliza y tambi3n se integra y se enriquece a trav3s de los llamados EOR-SG y, en menor medida, a trav3s de los EOR-SP.

Finalmente, como afirm3bamos con el profesor J. J. Bueno en la parte introductoria, estamos convencidos de que la diversidad cultural nos conduce siempre a un enriquecimiento individual y colectivo y nos invita a participar de nuevas lenguas, costumbres, creencias y, sobre todo, de pr3cticas educativas y escolares de especial relevancia para los procesos de integraci3n e inclusi3n social y cultural en las escuelas que, en definitiva ayudan a vertebrar las sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, M. D. (1993): «Styles of Engagement with Learning: Multidimensional Assessment of their Relationship with Strategy Use and School Achievement», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n.º 3, pp. 395-405.
- BARCA, A. y OTROS (1997): *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- (1999): «Escala CEPA: manual del cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. A Coruña: Universidade da Coruña, Universidade do Minho, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- y OTROS (2000): «La escala SIACEPA: un sistema integrado e interactivo de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 5, n.º 4, pp. 279-299. A Coruña: Universidade da Coruña, Universidade do Minho, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- PESSUTTI, C. y BRENLLA, J. C. (2001): «Propiedades psicométricas de la escala SIACEPA (sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 185, pp. 22-52. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- y OTROS (2002): *Proyecto FEDER (1fd97-0283). Los contextos de aprendizaje y desarrollo en educación secundaria en Galicia*. 4 vols. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- MASCARENHAS, S. y BRENLLA, J. C. (2003): «Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria en el estado de Rondônia (Amazonía, Brasil): un análisis multicultural», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 10, n.º 8, pp. 958-976.
- PERALBO, M. y BRENLLA, J. C. (2004): «Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA», en *Psicothema*, vol. 16, n.º 1, pp. 94-103.
- y MASCARENHAS, S. (2005): *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no Ensino Médio*. Río de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.
- y BRENLLA, J. C. (2006): «Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de Educación Secundaria», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 13, n.º 11-12, pp. 389-398.
- BIGGS, J. B. (1987a): *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- (1987b): *Learning Process Questionnaire (LPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- (1987c): *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- KEMBER, D. y LEUNG, D. (2001): «The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F», en *British Journal of Educational Psychology*, n.º 71, pp. 133-149.
- BRENLLA, J. C. (2005): «Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de Educación Secundaria. Un análisis multivariable». Tesis doctoral inédita. Universidad de A Coruña.
- BUENO, J. J. (1998): «Controversias en torno a la educación multicultural», en *Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, vol. 1, n.º 2, pp. 2-29. En línea. Disponible en <<http://www2.uca.es/HEURESIS/acuerdo.html>>.
- COLL, C. (1988): «Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo», en revista *Infancia y Aprendizaje*, n.º 41, pp. 131-147.
- ENTWISTLE, N. J. (1987): *Understanding Classroom Learning*. Londres: Hodder & Stoughton. Trad. al español (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.
- JUSTICIA, F. J. y CANO, F. (1993): «Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje», en C. MONEREO (comp.) *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- MCCOMBS, B. L. (1998): «Integrating Metacognition, Affect and Motivation in Improving Teacher Education», en N. M. LAMBERT y B. L. MCCOMBS (eds.) *How Students Learn*. Washington DC.
- MORÁN, H. (2004): «Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de Formación Profesional de grado medio de Galicia». Tesis doctoral, inédita. Universidad de A Coruña.
- PORTO, A. (1994): «Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios». Tesis doctoral, inédita. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- y OTROS (1994): CPE: o cuestionario de procesos de estudio para a avaliación dos enfoques da aprendizaxe. *Revista Galega de Psicopedagogía*, vol. 7, n.º 10-11, pp. 407-438.
- ROSARIO, P. (1999): «Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos de Ensino Secundário». Tesis doctoral, inédita. Braga: Universidade do Minho.
- y ALMEIDA, L. S. (1999): «As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos de Ensino Secundário», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 4, n.º 3, pp. 163-174.
- SELMES, J. P. (1987): *Improving Study Skills*. Londres: Hodder & Stoughton. Trad. al español (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986): «The Teaching of Learning Strategies», en M. C. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3.ª edición. Nueva York: Macmillan.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Barca Lozano, Alfonso

Profesor y doctor en Psicología Evolutiva. Desarrolla su labor de docencia e investigación desde el año 1977 en las universidades de Santiago de Compostela y A Coruña. Ha dirigido un total de cinco proyectos de investigación financiados con fondos públicos por parte del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, así como de la Administración autonómica de Galicia. Los temas de dichos proyectos están relacionados con tres líneas de investigación a saber: a) La interacción entre los procesos cognitivos, el bilingüismo y rendimiento académico, en el año 1987; b) los enfoques de aprendizaje y el rendimiento escolar desde una perspectiva multicultural en alumnado de Galicia y Puerto Rico, en el año 1997; y c) Variables cognitivas y motivacionales del alumnado de educación secundaria y su relación con el rendimiento académico y el fracaso escolar, realizado entre los años 1998 y 2002.

229

Entre los trabajos que ha publicado hasta 2005, mencionamos en primer término el libro *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio*, en colaboración con la profesora Suely Mascarenhas de la Universidad Federal de Amazonas (Brasil), y los artículos titulados «Atención á diversidade na educación secundaria de Galicia: perfís do alumnado con baixo rendemento escolar e propostas de intervención psicoeducativa» en la *Revista Galega do Ensino*; y «Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP48», en la *Revista de Psicología de la Educación*. Finalmente, en el año 2007 presenta el trabajo «Estilos atribucionales y metas académicas del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato: su capacidad predictiva sobre los enfoques de aprendizaje» en el IX Congreso Internacional de Psicopedagogía celebrado en la Universidad de A Coruña, España.

Bombini, Gustavo

Profesor y doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es profesor titular e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura y en Literatura Infantil en la Universidad de Buenos Aires, en la

Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Se ha desempeñado hasta hoy como coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y como coordinador general del postítulo de Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Capacitación Docente-Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autor de numerosos artículos y libros de su especialidad, entre los que se destacan *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*; *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la Escuela secundaria en la Argentina (1860-1960)* y *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*.

Brenlla Blanco, Juan Carlos

Está dedicado al ámbito académico desde el año 1998 y en la actualidad desarrolla su actividad como técnico superior de formación en el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) del Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías (Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea) de la Universidad de A Coruña. Ha participado muy estrechamente en la coordinación de varios proyectos de investigación, entre los que destaca uno financiado con fondos FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) sobre el tema «Variables motivacionales, rendimiento académico y fracaso escolar en alumnado de educación secundaria en Galicia (España)», desarrollado durante los años 1998 y 2002.

Entre sus publicaciones recientes destacan dos por su relación con el trabajo que ahora se publica en la *Revista Iberoamericana de Educación*, el primero lleva por título «Un modelo bifactorial para la explicación de los motivos y estrategias de aprendizaje en las tareas de estudio con alumnado de educación secundaria», en la *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, y el segundo es un trabajo del año 2005 titulado «Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y usos lingüísticos (castellano-parlantes vs. bilingües) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: un análisis diferencial», publicado en la revista *Papeles Salmantinos de Educación*.

Flecha, Ramón

Doctor en Sociología y doctor Honoris Causa por la Universidad de Vest Timisoara. Lleva adelante su actividad docente como profesor en el departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, España.

En el área de investigación ha participado y dirigido proyectos: Sócrates, Leonardo, RTD e I+D+I y es investigador principal del Grupo de Búsqueda Consolidado en Desigualdades y Grupos Culturales de la Generalitat de Catalunya. Sus áreas de investigación, aunque han sido diversas, están centradas en el análisis de los procesos de inclusión y exclusión en las estructuras sociales, desigualdades, inmigración, minorías culturales, estructura social española y europea, teoría sociológica contemporánea y sociología de la educación. Entre los libros que ha publicado juntamente con autores como Paulo Freire, Alan Touraine, Henry Giroux y Michel Wievorka cabrían destacar los siguientes: *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social; Contemporary Sociological Theory y Critical Education in the New Information Age*. Entre los títulos dedicados al aprendizaje de la lectura podemos mencionar *Compartiendo palabras*, traducido y publicado también en Estados Unidos y China. Ramón Flecha es autor, asimismo, de numerosos capítulos de libros y artículos.

231

Gómez López, Manuel

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y maestro especialista en Educación Física, ambas titulaciones otorgadas por la Universidad de Almería, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por Universidad de Granada y entrenador nacional de balonmano por la Real Federación Española de Balonmano, Madrid.

En la actualidad se desempeña como profesor ayudante doctor en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, y anteriormente ha desarrollado su labor docente como titular de escuela universitaria interino del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Facultad de Educación de la misma universidad. También lo ha hecho como profesor ayudante doctor de la Facultad de Educación de Ceuta, Universidad de Granada y como profesor asociado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Su principal línea de investigación se centra en Estilos de vida y hábitos físico deportivos saludables.

Entre los años 2002 y 2005 ha sido coordinador, junto con otros autores, de los siguientes libros: *Actividad Físico-Deportiva y Recreativa; Motricidad y recreación en Educación Infantil; La Educación Física en el sistema educativo y la formación del profesorado*, por último entre otros, *Hábitos físico-deportivos en centros escolares y universitarios*. Respecto de los artículos más recientemente publicados, todos durante el año 2007 y también en colaboración autoral en revistas de primera línea, podemos citar «La práctica del ciclismo *indoor* en los mayores. Implicaciones metodológicas»; «¿Por qué no se realiza actividad físico-deportiva en el tiempo libre? Motivos y correlatos sociodemográficos»; «Importancia de la actividad físico-deportiva en el mundo laboral y su repercusión en la empresa» y «Las tareas de aprendizaje en la iniciación al atletismo a través del modelo de enseñanza ludotécnico».

Gonçalves, Susana

Susana Gonçalves, doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra, é Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC), onde lecciona as disciplinas de: Psicologia da Educação; Relações Interpessoais; Educação Intercultural e Cidadania; e Desenvolvimento Pessoal e Social. Actualmente é coordenadora do Gabinete de Relações Internacionais da ESEC e responsável pela licenciatura em Ensino Básico: 1.º ciclo. Além disso coordena os projectos sobre pedagogia no ensino superior Orientações Pedagógicas para docentes do Ensino Superior (OPDES) e Formação Pedagógica para o Ensino Superior (FPES), ambos financiados pela Fundação da Ciência e tecnologia/ POCI 2010.

A autora é membro do Centro de investigação em educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e autora, editora e co-autora de artigos e livros na área da educação intercultural, cidadania, direitos humanos e psicologia da educação. Tem desenvolvido a sua actividade científica nas seguintes áreas:

- Educação intercultural; psicologia social e cultural; cidadania, ética e educação cívica; ensino superior; competências sociais, interpessoais e interculturais.
- Interfaces entre a psicologia e a educação; ensino e aprendizagem; psicologia educacional; formação de professores; pedagogia no ensino superior, promoção do sucesso educativo.

A autora tem participado em diversas actividades de carácter internacional, sendo um membro activo da rede temática Erasmus CICE: Children's Identity & Citizenship in Europe.

Jurado Valencia, Fabio

Licenciado en Literatura por la Universidad Santiago de Cali. Doctor en Literatura y Maestría en Letras Iberoamericanas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como profesor de Literatura y Educación en la Universidad Nacional de Colombia.

Entre sus publicaciones podemos mencionar *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula de clase; Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Análisis curricular. 2004-2007; Entre números. Entre letras. La evaluación. Estudio de caso; Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Análisis curricular. 2004-2007, y Pedro Páramo, de Juan Rulfo: murmullos, susurros y silencios*. Autor, además, de numerosos textos dedicados a la lectura publicados en distintas revistas: «El proyecto prensa-escuela en Colombia»; «Las abducciones de los profesores como lectores»; «Formación del profesorado y prácticas educativas en el área de lenguaje y de literatura en América Latina»; «Leer es representar»; «Bajtín-Voloshinov, para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica»; «El carnero: el discurso de la crónica novelada»; «Las figuraciones del sentido o el sentido de las figuraciones»; La subversión del lenguaje en la poesía de César Vallejo»; «Representación de la mujer en la narrativa de Juan José Arreola».

Kalman, Judith

Licenciada en Lengua y Literatura Hispanas por la Universidad Nacional Autónoma de México; tiene el grado de Maestría en Investigación Educativa y es doctora en Educación con especialidad en Lenguaje y Alfabetización de la Graduate School of Education, University of California, Berkeley, EE.UU., y obtuvo el post doctorado por la National Academy of Education de la Spencer Foundation. Desde 1993 es investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), México.

Su línea de investigación es la construcción social de la lengua escrita y sus estudios y publicaciones incluyen investigaciones acerca de la educación de adultos, la cultura escrita como práctica social, análisis de políticas educativas, entre otros. Ha colaborado con la Secretaría de

Educación Pública en México en el desarrollo de materiales educativos para poblaciones marginadas. Entre sus publicaciones se encuentran: *Escribir en la plaza y Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Este último fue reconocido en 2002 con el Premio Internacional de Investigación sobre la Cultura Escrita otorgado cada dos años por el Instituto de Educación de la UNESCO.

Peñalver López, Ismael

Maestro especialista en Educación Física por la Universidad de Almería. En la actualidad desarrolla su actividad dentro del ámbito docente como maestro de Educación Primaria en el Colegio Nuestra Señora de la Consolación de Espinardo y también se ha desempeñado como monitor de natación para personas discapacitadas en la empresa Avanza, ambas en Murcia.

Peralbo Uzquiano, Manuel

El doctor Peralbo Uzquiano lleva a cabo su actividad académica e investigativa en la Universidad de A Coruña desde 1982 y tres han sido las áreas de investigación abordadas a través de diferentes proyectos dirigidos desde el año 1992: a) la estructura familiar y el rendimiento escolar; b) la adquisición del lenguaje y los procesos de comprensión lectora; y, c) los procesos de memoria y las dificultades de aprendizaje.

En la actualidad está desarrollando la aplicación de varias herramientas informáticas para el reconocimiento de voz en relación con el aprendizaje de la lectura, lo que supondrá un gran avance en el diagnóstico y evaluación y detección precoz e intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje oral y de la lectura y escritura en alumnado de Educación Infantil y Primaria. Son estas las principales líneas de investigación que dominan la atención de este profesor, además de estar trabajando en varios capítulos de un libro que está próximo a su edición y que lleva por título *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*.

Porto Rioboo, Ana

Profesora en la Universidad de A Coruña desde el año 1987, ha colaborado en diferentes proyectos de investigación relacionados con el bilingüismo y el rendimiento en alumnos de Educación Infantil y Primaria, los procesos de aprendizaje y variables motivacionales, así como sobre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Ha publicado estos trabajos en diversas revistas científicas como la *Revista de Educación*, la *Revista de Psicología General y Aplicada*, y la *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. También ha colaborado con diferentes capítulos en varios libros colectivos estando en la actualidad centrada en la elaboración de una Escala de Evaluación de Estilos Atribucionales y Metas Académicas para su aplicación al alumnado de educación secundaria y de universidad. Una primera aproximación y entrega de esta línea de investigación se ha publicado en la *Revista de Psicología y Educación* con el título «Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP48».

Santos Gómez, Marcos

Natural de La Línea de la Concepción (Cádiz), es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Defendió en dicha universidad su tesis doctoral titulada «La tolerancia como valor: clarificación conceptual e implicaciones educativas», obteniendo la máxima calificación. Es profesor adscrito al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada e imparte docencia en las titulaciones de Pedagogía y Magisterio, en las asignaturas Filosofía de la Educación y Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Ha realizado una estancia como profesor invitado en la Universidad José Simeón Cañas de El Salvador, donde dictó cursos y conferencias. En la actualidad, y desde hace varios años, es miembro del grupo de investigación «Valores emergentes y educación social», reconocido por la Junta de Andalucía y que dirige el catedrático Dr. Enrique Gervilla Castillo.

Numerosos han sido los trabajos publicados en revistas de carácter nacional e internacional, que versan sobre la tolerancia en la educación, la educación participativa y la axiología educativa.

Sawaya, Sandra Maria

Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, professora da graduação e pós-graduação em Psicologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. Tem pesquisado a participação da psicologia na definição das políticas e reformas educacionais na área de alfabetização.

Soler, Marta

Se doctoró en Harvard con una tesis sobre lectura dialógica y es profesora en el Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodologías de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en teorías dialógicas y género y se desempeña como directora del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), situado en el Parque Científico de Barcelona. Ha publicado con John Searle un libro sobre actos comunicativos titulado *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA* y es coautora del libro *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*.

Tolchinsky, Liliana

Liliana Tolchinsky es Ph.D Educación y profesora titular de universidad en la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, donde desarrolla sus tareas docentes y de investigación y del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad, en donde trabaja en la formación continua de profesorado. Sus líneas de investigación son: Desarrollos tardíos de la lengua; Aprendizaje de primeras y segundas lenguas; Aprendizaje de la lectura y la escritura; y Efectos cognitivos de la escritura en el desarrollo lingüístico y cognitivo.

236

Es co-coordinadora del Grupo de Investigación para el estudio del Repertorio Lingüístico (GRERLI) y del Programa de Postgrado para la Educación en Contextos Plurilingües en el Instituto de Ciencias de la Educación.

Sus trabajos han sido publicados en *Infancia y Aprendizaje*; *Revista Española de Pedagogía*; *Cognitive Development*; *Journal of Child Language*; *Journal of Pragmatics* y *Written Language and Literacy*. Entre sus últimos libros el titulado *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad* (2002), editado por Octaedro recibió el Premio Rosa Sensat de Pedagogía; *Leer y escribir a través del currículum* (2001) publicado por Horsori en Barcelona; *The Cradle of Culture and What Children Know about Writing and Numbers before Being Taught* (2003) publicado por Lawrence Erlbaum y, por último mencionamos *Developmental and Historical Perspectives on Notational Knowledge* (2007) con Hava Teubal y Julie Dockrell publicado por la editorial londinense Sense.

Valero Valenzuela, Alfonso

Doctor en Educación Física por la Universidad de Granada, posee, además, el título de entrenador nacional de atletismo de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Atletismo, Madrid. Desarrolla su actividad académica como profesor contratado en el Área de Educación Física y Deportiva en la Facultad del Deporte de la Universidad de Murcia, y dentro de la misma área actuó como profesor asociado en las facultades de Ciencias de la Educación de las universidades de Granada y Almería.

Las líneas de investigación en las que se centra este autor son: Metodología para la iniciación deportiva en la Educación Física; y Estilos de vida y hábitos físico deportivos saludables. Entre las publicaciones del año 2007 mencionamos dos libros: *El atletismo y su iniciación y Unidades didácticas para la iniciación al atletismo (marcha atlética, salto de altura y lanzamiento de peso)* y, los siguientes artículos de revistas en colaboración autoral: «¿Por qué no se realiza actividad físico-deportiva en el tiempo libre? Motivos y correlatos sociodemográficos»; «Relación entre la práctica de actividad físico-deportiva y el consumo de alcohol de los ciudadanos de más de 14 años»; «Importancia de la actividad físico-deportiva en el mundo laboral y su repercusión en la empresa» y «Las tareas de aprendizaje en la iniciación al atletismo a través del modelo de enseñanza ludotécnico».

237

Valls, Rosa

Es profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha mantenido toda su vida permanente dedicación teórica y práctica a la alfabetización comunitaria. Desde sus aportaciones a la educación y la pedagogía social se ha comprometido en la transformación comunitaria de las escuelas, siendo una de las personas clave del proyecto comunidades de aprendizaje y, además, es coautora del principal libro publicado sobre ese tema: *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*.

Velasco da Silva, Mercedes

Licenciada en Psicología por la Universidad de Almería, ha realizado el Máster en Psicología Clínica en la misma universidad. En el presente ejerce como psicóloga en la asociación Unión para Integración Social de Colectivos Desfavorecidos de Andalucía (UNICODESA) y con anterioridad, también en el ejercicio de su profesión, lo hizo en colaboración con el Centro de Orientación Integral de Almería.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Trevor Gale y Kathleen Densmore. *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Colección Repensar la educación, núm. 26. Octaedro, Barcelona, 2007, págs. 181.

Frente a la escuela de mercado

Con *La implicación del profesorado*, Trevor Gale y Kathleen Densmore nos aproximan al análisis de un elemento clave para el desarrollo de una opción democrática radical en la escuela: el compromiso crítico del profesorado con el contexto vivencial y la trama comunitaria en la que cobra sentido la acción educativa. Los autores, con una reconocida trayectoria en el campo de la sociología de las políticas, la educación intercultural y la profesionalidad docente, desarrollan y profundizan algunas de las cuestiones abordadas en su anterior trabajo *Just Schooling*.

Las políticas de la nueva derecha, que proponen una mayor desregularización del estado en beneficio del mercado conducen a un nuevo gerencialismo de las instituciones educativas presidido por el gobierno de los consumidores. Frente a ello los autores abogan por desarrollar en las escuelas una democracia radical que permita ampliar el horizonte de justicia social e igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía. La obra cuestiona abiertamente los no tan ingenuos beneficios educativos y sociales que las opciones neoliberales de la nueva derecha atribuyen a la mano invisible del mercado. Se parte de una visión crítica de la perspectiva dominante en los sistemas educativos, basada en un planteamiento clientelista y mercantilista de la educación. Frente a esta realidad la disyuntiva que se le presenta a la escuela y al profesorado es clara: adaptarse y perpetuar la realidad existente, o implicarse y comprometerse con su transformación y mejora.

El volumen aborda las cuestiones que conforman «una agenda de democracia radical para la escuela»: los mercados de la educación, las políticas, el liderazgo, la profesionalidad y las comunidades. En su propuesta, Gale y Densmore parten del análisis de la política del compromiso y señalan tres conceptos clave en el ejercicio crítico de la misma: la democracia radical, la disposición crítica con la sociedad y el activismo político. Los autores cuestionan el funcionamiento de la escuela como una organización que supuestamente ha de servir a las necesidades de la economía definida por el mercado y las empresas. Ofrecen una visión general de los mercados capitalistas y cómo influyen en la educación. También identifican los obstáculos para avanzar hacia una sociedad más justa y democrática. Para conseguir que el profesorado se oponga críticamente a ese modelo educativo es preciso, aseguran, no conformarse con los beneficios individuales y apuntar hacia los aspectos realmente beneficiosos para la comunidad.

242

En la relación entre el profesorado y los procesos de elaboración y ejecución de las políticas, los autores ponen el acento en la disociación entre la producción y puesta en práctica (consumo) de las políticas educativas y en los responsables de esas directrices, siempre alejados de los contextos reales de la práctica educativa. Y desde los presupuestos que orientan el compromiso crítico y la implicación de los docentes en los procesos de cambio y mejora social, apuestan por un mayor margen para la participación del profesorado y otros agentes comunitarios.

Los autores apuestan por una concepción del liderazgo democrática y transformadora, comprometida con el cambio en la escuela. Para ello, identifican las condiciones sociales y económicas a las que el profesorado debe hacer frente y proponen estrategias y tácticas útiles. También exploran y critican distintas formas de entender la profesionalidad docente, tanto la tradicional como los nuevos enfoques *profesionalistas*, basados en una concepción corporativista. Frente a esta realidad, nos dicen, «debemos tener el valor de hacer frente a nociones y actuaciones muy asentadas de la profesionalidad que tienen como resultado el aislamiento de los profesores con respecto a los no profesionales y la aparición de obstáculos para el debate y el diálogo».

El libro finaliza con un repaso a las condiciones socioeconómicas de las comunidades asentadas en las áreas urbanas y se detiene en las consecuencias que la segregación y la estratificación por clase social tienen para la escuela y el rendimiento académico de los estudiantes: segregación, desigualdad, bajo rendimiento y expectativas y limitación

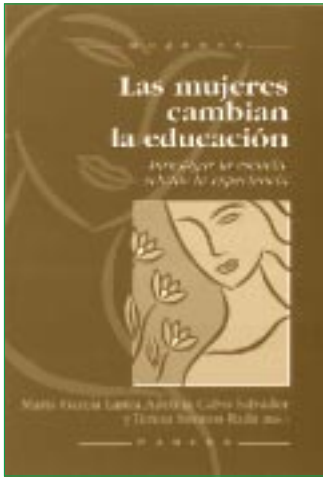
de oportunidades. Frente a ello el contexto social se revela un factor fundamental para el cambio social, no un pretexto que permite justificar las desigualdades.

Con gran maestría, buena documentación y sólidos fundamentos, Trevor Gale y Kathlen Densmore sitúan la escuela, la comunidad y los profesionales de la educación en el centro del discurso social y educativo. A partir de su análisis exhaustivo del contexto social, político y económico de la escuela nos muestran las nefastas consecuencias que supone aplicar el modelo de mercado a la educación.

En el libro abundan argumentos ilustrados con datos, citas y pasajes extraídos de distintas investigaciones así como estudios sobre las formas que tienen los profesores y las profesoras de implicarse y llevar a cabo prácticas educativas social y democráticamente justas.

Nos encontramos pues con un trabajo organizado de manera muy clara que reflexiona sobre una temática esencial para el desarrollo crítico y transformador de las escuelas en las sociedades democráticas. Su estructura permite realizar una lectura independiente de cada uno de los diferentes capítulos manteniendo la necesaria cohesión del texto. De estilo directo y comprometido, desde la primera página los autores abordan de forma precisa y accesible cuestiones que a primera vista podrían parecer complejas a un lector con resistencias. Gracias a ello consiguen –eso es lo más importante– generar en el lector un intenso deseo de movilización, imprescindible para implicarse sin reservas en una propuesta de transformación educativa y ciudadana de largo alcance.

Joan Andrés Traver Martí



Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada (eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Colección Mujeres. Narcea, Madrid, 2008, págs. 288.

Estamos ante un libro que cautiva por la rigurosidad y la sencillez con las que son tratados la figura y el papel de las mujeres en el ámbito educativo. También es un libro sugerente porque, a través de los diferentes capítulos, las autoras aportan los argumentos precisos y profundos con los que podemos, por un lado, cuestionar y desmitificar

la tradición y la cultura androcéntricas que aún siguen fuertemente arraigadas en la sociedad actual (pese a los cambios y progresos habidos), y por otro, reflexionar sobre el valor de la práctica y del pensamiento de las mujeres a lo largo de la historia de la educación. En este sentido, y como en reiteradas ocasiones las autoras señalan, el libro nos permite revisar los viejos problemas para afrontar los nuevos desde otras perspectivas de análisis alternativas que partan del principio básico de que vivimos en una sociedad sexuada, donde se acepte la diferencia y la igualdad sexual. Por ello, y como dice Rafael Feito en el Prólogo, «es éste un libro escrito por mujeres, pero no es una obra para mujeres». El análisis y la comprensión de la realidad que se nos dibuja en esta obra, en sus diferentes dimensiones y componentes, exige una mirada global, histórica, contextual (ámbitos público y privado) y no neutral, que es la que, precisamente, nos ofrece el libro.

244

La obra se articula en ocho capítulos que, tomados en su conjunto y en sus singularidades, nos ofrecen una visión completa de las mujeres en el ámbito educativo (sin dejar de tratar otros como son el familiar, el laboral y el social), a través del tiempo, la memoria y el olvido. El libro saca a la luz los olvidos de la memoria y los silencios que han marcado la historia de las mujeres; olvidos y silencios que han impedido que sus prácticas, saberes, conocimientos y aportaciones no hayan tenido el reconocimiento social y científico merecido. Sabemos que existen versiones y visiones que parecen decirnos que su paso por el mundo no ha sido importante, que no han contribuido y participado en el desarrollo y el progreso de la humanidad, pues, rara vez –si es que ocurre–, son nombradas. En esta misma línea, se ha negado la existencia de otras formas de sentir, comprender, explicar y pensar el mundo:

aquellas que corresponden a las mujeres. Consecuentemente, los hombres se hacen autores, creadores y productores del mundo. De este modo, las mujeres se convierten en una realidad invisible, silenciada y excluida del pensamiento social, hegemónicamente construido bajo la mirada y el pensamiento masculino. No obstante, como queda señalado en el libro, cuando las mujeres son pensadas como realidades, aparecen situadas en un lugar secundario, subordinado y de inferioridad con respecto a los hombres; ya que se las considera en su relación con ellos y nunca por sí mismas como otra realidad sexuada y diferenciada. Una relación caracterizada por un sesgo de unilateralidad, de sometimiento, de no reciprocidad, en definitiva, de dependencia de la mujer con respecto al hombre. Por todo ello, a las mujeres se les ha privado de derechos a lo largo de la historia; derechos, como el de la educación, que se han conseguido a partir de la lucha sustentada en el carácter político de la práctica y del pensamiento de las mujeres.

Esa amputación de la historia y la incapacidad patriarcal de admitir la evidencia de que existen modos diferentes de estar, vivir, sentir, explicar, crear y pensar el mundo, dan razón de la construcción de un pensamiento androcéntrico gestado desde la idea de que «el hombre es la medida de todas las cosas» y «el hombre es el eje de todas las experiencias» (se toma para la comprensión y explicación de la realidad la versión y visión de los hombres). Esta «masculinización del pensamiento» ha incidido en la construcción de las identidades, es decir, de los modelos concretos de masculinidad y femineidad. En este sentido, como se apunta en el libro, vivimos en una cultura androcéntrica con unos modelos masculino y femenino hegemónicamente establecidos. A cada modelo le corresponde toda una serie de atributos y características, atendiendo a los valores tradicionales considerados como masculinos y femeninos, respectivamente. Así podemos citar para los hombres características como: razón, autoridad, madurez, fuerza física, dominio, espíritu emprendedor, gran necesidad sexual (el mito del hombre como el sexo fuerte); por su parte, a las mujeres se les atribuyen: espontaneidad, ternura, intuición, inmadurez, sumisión, pasividad, pequeña necesidad sexual (el mito de la mujer como el sexo débil). Dichos aspectos atribuidos a cada sexo, utilizados para categorizar y definir a las mujeres y a los hombres, son presentados, por regla general, como rasgos estáticos e innatos (la asignación de las características se basa en la categoría de las diferencias *naturales*), que por su carácter institucionalizado, continuamente crean y recrean formas de conciencia y de acción que permiten regular y mantener esa concepción patriarcal, esa relación de

dependencia de la mujer con respecto al hombre, esa construcción de la identidad de la mujer a través de la identidad del hombre. Se establece con ello todo un sistema de creencias, concepciones y actitudes caracterizado por biologizar el pensamiento social. Estos hechos –desafortunados– conducen lamentablemente al mantenimiento de una concepción de la realidad empobrecida y equivocada que obstaculiza la visibilidad y la expresión de otras realidades posibles y existentes que nos hablan de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, que asumen y respetan la diferencia y la igualdad sexual, y reconocen el valor de los saberes femeninos y masculinos desde sus respectivas genealogías (femenina-masculina), sin jerarquías.

Un aspecto del libro merecedor de ser destacado es que no sólo se caracteriza por la rigurosidad y la sencillez con las que son tratadas las cuestiones en torno al papel de las mujeres en el ámbito de la educación, sino también por la sensibilidad que le imprime, a su vez, frescura y vida. Estos nuevos rasgos le pueden ser atribuidos gracias a la presencia de las voces de mujeres que, desde su experiencia y conocimiento, nos permiten ser partícipes directos de sus historias de escolarización: sus historias de vida. Voces que toman cuerpo a través del relato, haciendo decible y pensable la experiencia. Relatos escritos en primera persona, como los de Piedad, Luisa y Sofía. Pero también otras narraciones que nos describen y nos hablan de experiencias de jóvenes como las de Antonio, Luis, Cristina y Carmen. Precisamente, es la inclusión de estas narraciones escritas en primera persona, o las contadas por investigadoras, las que le otorgan originalidad a la obra en tanto en cuanto se presenta la historia a partir de relatos de vida o que contienen vida, contrastada con referencias teóricas procedentes de diferentes disciplinas académicas (por ejemplo, Historia, Sociología, Filosofía, Estudios de género y Pedagogía). Esta interesante aportación de la obra nos permite sentir y nos ayuda a comprender la realidad educativa con los problemas, los obstáculos y las dificultades en torno a la diferencia y a la igualdad sexual en las organizaciones educativas (que se proyectan también en otras organizaciones sociales). En este sentido, la obra combina de manera adecuada los tres niveles en los que se estructura: investigaciones, ensayos y experiencias educativas.

246

Investigar la escuela, relatar la experiencia, nos sitúa en el interior de los centros educativos, espacios sociales y políticos que son compartidos por mujeres y hombres, permitiéndonos captar y comprender, entre otros aspectos, las posibilidades de actuación que tienen los dos sexos, las relaciones que se establecen, la autoridad y la autoridad

femenina, la dirección ejercida por mujeres y hombres, los materiales y los recursos educativos que acogen a ambos sexos. Por otra parte, los pasajes educativos, o dicho en otros términos, las experiencias educativas que se nos ofrecen a lo largo de los capítulos (cabe citar los proyectos «Cuidadín con el amor», «El misterio del chocolate en la nevera», «Los saberes de cada día», «Recuperemos los jardines escolares», «La actividad científica en la cocina», «Las tareas en el hogar» y «Todos los tiempos en un tiempo»), son evidencias sólidas que vienen a decirnos, sin titubeos, que el cambio en la educación es posible. Un cambio que nos revela que existen otras formas de hacer educación y de crear el mundo, las cuales están modificando esa inercia androcéntrica instaurada en las organizaciones sociales, incluidas las educativas. ***Las mujeres cambian la educación***, con sus prácticas y sus conocimientos acumulados a lo largo de la historia. Ese nuevo hacer está jugando un papel importante en la construcción de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, que toman como punto de partida –y he aquí el papel relevante de las mujeres– el análisis de los modelos existentes hegemónicamente establecidos.

Indudablemente, el currículo escolar debe sufrir también una transformación, porque éste se constituye bajo los parámetros de un modelo androcéntrico del conocimiento. Como se argumenta en el libro, para que la transformación tenga lugar, resulta imprescindible la inclusión de los saberes femeninos. Ya no será solo el conocimiento y la experiencia de los hombres los que muestren al alumnado la historia de la humanidad, ni serán tampoco los referentes únicos para explicar y comprender la realidad. La incorporación de la autoridad del saber y de la experiencia de las mujeres en el currículo escolar permitirá: primero, crear una cultura científica que ayude a la construcción de nuevas identidades de feminidad y masculinidad; segundo, mostrar al alumnado valores, códigos y sentimientos distintos de los que tradicionalmente han sido atribuidos a cada uno de los modelos; tercero, aprender a valorar sin discriminar las aportaciones y las actuaciones de las mujeres y de los hombres; cuarto, concienciar al alumnado de que la actuación humana es siempre sexuada, y siempre se desarrolla en un contexto no neutral, y quinto, tener una visión más adecuada y realista del mundo. La proyección de estos principios en la práctica educativa garantizaría la constitución de una escuela coeducativa y la consecución de una educación científica no discriminatoria, no sexista.

El cambio es posible como queda señalado en líneas precedentes. Pero también sabemos que el logro de la máxima expresión del

cambio no es fácil, y no lo es porque el proceso de concienciación y de interiorización del mismo por parte de la ciudadanía no se produce al unísono con el proceso de cambio, ya que el desfase entre ambos procesos existe. Sin embargo, y pese a las dificultades con las que podamos encontrarnos, la sola existencia de evidencias que nos hablan de que otro mundo es posible, nos da un extraordinario empuje para seguir en el empeño del ansiado propósito.

Antes de concluir, y a modo de resumen, daremos unas pinceladas del contenido del libro a través de sus capítulos. Así, Adelina Cano Salvador, Marta García Lastra y Teresa Susinos Rada, nos narran «La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar» (capítulo I); autoras que nos plantean «Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones» (capítulo II). Dolo Molina Galván analiza la práctica política de las maestras en «La renovación pedagógica a través de los relatos de maestras» (capítulo III), una práctica en la que Nieves Blanco García profundiza en «Reconocer la autoridad femenina en la educación» (capítulo IV). Amparo Tomé González y Adelina Cano Salvador nos hablan de «Identidades de género. Nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio» (capítulo V). Los tres últimos capítulos van engarzándose con un tema en común que es el de las relaciones interpersonales y sus implicaciones: «El aprendizaje del cuidado en la escuela», de Nuria Solsona i Pairó (capítulo VI), «Educar en democracia, educar en relación», de Charo Altable Vicario (capítulo VII) y «El cine, una educación sentimental», de Pilar Aguilar Carrasco (capítulo VIII).

248

El libro es una obra práctica para cualquier persona preocupada por la educación y por la diferencia y la igualdad sexual, y especialmente para los profesionales de la educación que desempeñan su labor en los distintos niveles de enseñanza.

Rosa Vázquez Recio



Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2007, págs. 340.

Hablar sobre la escuela no resulta novedoso. En cualquier estante de una librería o biblioteca encontramos títulos actuales que abordan esta temática desde planteamientos más o menos alarmistas. Como denominador común a todos ellos encontramos argumentos con los que se la juzga como responsable de los bajos niveles de adquisición de competencias básicas de los escolares, de la falta de atención para el desarrollo de los diferentes programas de educación ciudadana, etc. Y, por supuesto, se la achaca de estar anclada en el pasado. No hay duda de que algunas de estas razones son ciertas. Ahora bien, como se señala desde diversas instancias educativas, no podemos generalizar estos argumentos, ni podemos tachar a esta institución de ser la causa de muchas de las contradicciones sociales en las que estamos inmersos. Con esta intención de recuperar el lugar de la escuela se desarrolla esta obra, en la que evidencia que la escuela «[...] ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización. Ante este diagnóstico, se abren entonces dos opciones: o planteamos su caducidad histórica y aceptamos que ha llegado finalmente su ya tan anunciada muerte, o nos proponemos revisar el papel que las propuesta homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de sociedades más justas. De esta decisión depende el futuro de la escuela [...]» (p. 43).

La obra es valiente, diferente, sabe plantear la problemática escolar abordando sus zonas oscuras, que las tiene, pero enfocándolas hacia un futuro posible en el que vuelva a retomar plenamente todas sus posibilidades educadoras. Por otro lado, no resulta sencillo redactar una reseña de este libro, ya que, con la intención de abordar diferentes perspectivas posibilitadores y liberadoras de lo escolar, han sabido reunir 18 voces diferentes, todas ellas valiosas, a partir de las cuales se presentan visiones distintas de la escuela que permiten afrontarla desde otra perspectiva que ayuda, de una vez, a introducir lo escolar en el nuevo milenio que estamos viviendo. En esta línea, encontramos una idea constante que atraviesa todas sus páginas: la forma escolar debe ser

reinventada, sin perder aquellos elementos, llamémoslos tradicionales, que deben ser conservados.

La escuela es un lugar y un tiempo, pero cada una de estas coordenadas ya no presentan el mismo significado que antaño. Lugar y tiempo se han diversificado, se han roto, han dado lugar a diferentes escenarios educativos y a distintos tiempos en los que «sucede» educación. Por ello, estos centros deberán abrirse al entorno en el que están enclavados, lo que va a suponerles cambios en la organización, cambios en los tiempos, cambios en los currículos, cambios en su arquitectura, etc. Innovaciones en las que los protagonistas de estos escenarios puedan encontrarse para interactuar entre sí y lograr, de forma real, formación, y esto solo se consigue si se adecuan esos espacios y tiempos para el encuentro. Walter Benjamín señalaba que la tragedia de la escuela está en que maestros y alumnos pasan unos al lado de los otros sin verse, de ahí la absoluta necesidad de «trabajar en torno a esta dialéctica de configuración de la escuela como institución social (que) nos ofrece la oportunidad de trascender el pensar lo escolar desde sí mismo para ponerlo en relación con el trabajo de reinención cotidiana a que lo someten sus actores confrontados con los problemas, necesidades y demandas de los niños y adolescentes en distintos espacios geográficos y sociales» (p. 137).

250

Por otro lado, en la escuela se están reclamando, poco a poco, la introducción de nuevas figuras en ese escenario pedagógico. Ya no es un espacio exclusivo de los docentes, sino que, entendido como un espacio abierto, deberán coordinarse la acción educadora de diversos agentes generando una construcción de la realidad desde visiones compartidas, no tanto porque todos estén actuando dentro de las aulas, sino porque las paredes de la escuela ya no son compactas. En esta apertura, el rol del docente continua siendo clave, pero añadiendo a esta función un elemento esencial que es su mejora a través de la investigación acción. Ahora, somos conscientes que «los que enseñan hoy, en buena medida, han sufrido y presenciado transformaciones en todos los campos de la vida colectiva e individual, pero no siempre han podido pensar en la naturaleza y efecto de esos cambios, y conservan en su cabeza representaciones del otro conocimiento de la relación pedagógica que no podría ser de otra forma [...]» (p. 312).

En suma, ¿seremos capaces de imaginar otros posibles? ¿seremos capaces de intentar llevarlos a la práctica? Estas son, en definitiva, las claves de esta obra en la que se intenta acercar el discurso pedagógico

a la práctica educacional, aportando reflexiones y experiencias que no dejarán indiferente al que se acerque a ellas. Y que invitará a la lectura y relectura de unas propuestas en las que han logrado tensar los límites de la escuela y en los que no se pretende lograr acuerdos, sino abrir el debate para nuevas propuestas.

Marta Ruiz Corbella



Valentín Martínez-Otero Pérez. *La inteligencia afectiva*. Madrid. Editorial CCS, 2007, págs. 224.

En esta nueva obra, Valentín Martínez-Otero nos enmarca la acción educativa como una mediación estratégica valiosa para el desarrollo intelectual vinculado al mundo afectivo.

En el planteamiento de la teoría unidiversa de la inteligencia y con la reflexión vital de la experiencia emocional, el autor enlaza de manera sencilla y contundente esta interacción compleja con el quehacer pedagógico, a fin de conseguir una formación integral, concretando el aprendizaje en función del desarrollo del ser, el conocer, el hacer, el sentir y el convivir.

Estos enlaces, que la obra va posibilitando construir en el avance de su lectura, llenan de sentido la reflexión de la complejidad de los factores que concretan la acción educativa y establece desde ellos la orientación para la mejora de dicha acción, en los distintos ámbitos de su práctica.

252

De esta manera los distintos capítulos, en los que se organiza el texto, proporcionan, tanto las bases teóricas de la inteligencia afectiva, como los ejes estratégicos de la intervención educativa. Posteriormente se concretan modelos, programas y actividades para el desarrollo y la potenciación de los distintos ángulos del proceso de aprendizaje y del despliegue de las cualidades del sujeto en formación.

Para todos aquellos padres y profesores, que quieran mejorar su tarea educativa, el libro proporciona un marco conceptual sistemático y bien estructurado en el que poder fundamentar las bases de la inteligencia afectiva, y un marco operativo bien orientado y con herramientas útiles para favorecer un aprendizaje desde, y para, el fortalecimiento del desarrollo afectivo e intelectual

De esta manera, la obra de Valentín Martínez-Otero es un buen referente para pensar y reflexionar las actuaciones en la comunidad

familiar y escolar, y poder encontrar nuevas formas de intervención para los distintos momentos y fases del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un tema, aunque complejo pero de fácil lectura, que proporciona un conjunto de aportaciones metodológicas y didácticas bien articuladas, en torno a la programación del aula y de las diferentes sesiones de trabajo para las diversas áreas, y con sugerentes dinámicas reflexivas que se pueden llevar a cabo en distintos contextos y circunstancias.

Como educadores, ante un tema de tan vital importancia y desafiados por una práctica tan compleja, tenemos en este libro una invitación y un apoyo para mejorar las mediaciones pedagógicas y favorecer un aprendizaje significativo que logre un impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia afectiva.

María Jesús Vitón de Antonio



José Antonio Ortega Carrillo y Antonio Chacón Medina (coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Ediciones Pirámide. Madrid, octubre 2007, 408 págs.

Al abrir las primeras páginas de este manual, encontramos un prólogo realizado por Federico Mayor Zaragoza, en el que se pone de manifiesto el carácter humanizador con el que, gracias al buen criterio de sus coordinadores, las Nuevas Tecnologías son abordadas en este libro.

Comienzo este documento con lo que consideramos el hilo conductor de todos los capítulos que forman parte de este novedoso texto.

254

Este enfoque de las Nuevas Tecnologías como medios facilitadores de una educación responsable, tolerante, respetuosa y consciente de los problemas y obligaciones sociales, no resulta extraña para quienes conocemos la carrera profesional de uno de los coordinadores de la obra, José Antonio Ortega, y principal impulsor de la misma. La línea de trabajo constante y coherentemente forjada por este profesional de la educación, ha estado siempre impregnada de la esencia axiológica característica de la UNESCO y sus Redes Civiles. No en vano, es vicepresidente del Centro UNESCO de Andalucía y presidente de la Confederación Española de Clubes, Centros y Federaciones UNESCO. Este proyecto ha podido culminar gracias al trabajo colaborativo con Antonio Chacón, miembro también de la comunidad universitaria y con gran antigüedad como miembro y colaborador fehaciente de la UNESCO, a través de su Centro en Andalucía.

El libro *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* supone un paso adelante, además de un gran esfuerzo por parte de todos los profesionales que participan en él, hacia el desafío que la sociedad ha de carear, frente al reto de la educación ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Los profesionales que han participado en la elaboración de este manual pertenecen a distintas universidades, no sólo de España, sino de América Latina, lo que dota a la obra de un carácter interuniversitario y cooperativo que aporta riqueza humana y epistemológica a este proceso «humanizador».

La obra está compuesta por 21 capítulos, en los que encontramos una valiosa aportación para que profesores y alumnos caminemos hacia el complicado camino que nos conduce a la adquisición de las competencias clave necesarias para el desarrollo integral de las personas. Asimismo, cada capítulo ofrece, además de las aportaciones teóricas en torno al tema propuesto, un abanico de actividades prácticas que garantizan el pragmatismo de los conocimientos adquiridos.

En los dos primeros capítulos, los autores hacen un recorrido por la situación didáctica y curricular de las Nuevas Tecnologías y los medios de comunicación, para así establecer el marco legal y pedagógico en el que se desenvolverá el resto de capítulos.

A partir del tercer capítulo y hasta el quinto, encontramos una detallada descripción de tres tipos de lenguajes que, de forma constante, están presentes en las Nuevas Tecnologías (visual, sonoro y multimedia), complementada con las indicaciones que muy acertadamente, los autores de estos capítulos nos proponen para su alfabetización y correcta lectura. En estos contenidos se pone de manifiesto la gran carga emocional que estos lenguajes tienen, siendo esta principalmente su vía de conexión con la racionalidad. Algo que, en el caso de las palabras no es tan evidente, ya que como J. A. Ortega afirma, las palabras tienen significados y a través de estos llegan a las personas. Desde estos tres capítulos se intenta dotar al lector de conocimientos suficientes como para capacitarlo en la lectura y crítica de algunos aspectos no demasiado explícitos, e incluso subliminares, que caracterizan este tipo de lenguajes.

En los siete capítulos siguientes (entre el seis y el doce), se aborda de manera directa la integración de los diferentes materiales tecnológicos en el contexto del aula, afrontando su diseño y uso desde una perspectiva didáctica. Podemos encontrar indicaciones de gran ayuda en la creación y uso pedagógico de los materiales virtuales artesanales, aportaciones relevantes de cómo incorporar recursos informáticos (las páginas web y el hipertexto) a la dinámica del aula, la prensa y la televisión como recursos portadores de significado educativo aún por descubrir, e incluso, la capacidad de los videojuegos y la informática de tomar partido en el proceso enseñanza-aprendizaje como un medio más. Por supuesto, no olvidan abordar los materiales impresos desde un enfoque tecnológico-didáctico.

Los últimos cinco capítulos del manual están dedicados a enfocar el binomio nuevas tecnologías-educación, desde la perspectiva

más social, ofreciéndolo como herramienta que posibilita dar respuesta a la diversidad que caracteriza nuestras sociedades, el acceso equitativo a la información y la comunicación y el desarrollo de la creatividad e inteligencia didáctica. Además, es muy interesante el capítulo dedicado a las ciberescuelas, un ámbito de relaciones colaborativas aún por descubrir. Finaliza el manual con una aproximación a la perspectiva futura de las Nuevas Tecnologías en la educación, apostando fuerte por la enseñanza virtual como plataforma de unión entre docentes y discentes, que por su naturaleza asincrónica, hace desaparecer la obligación de atender a handicap como el tiempo o la distancia, en muchas ocasiones limitadores del proceso educativo.

Se trata de una obra, fruto de un trabajo laborioso, que por fin ha visto la luz y que viene a aportar conocimientos y sentimientos sobre una temática de gran interés educativo y social. Desde el uso y disfrute de este manual, aprenderemos cómo, de forma crítica y solidaria, podemos descubrir y seleccionar la información disponible a nuestro alrededor y cómo las nuevas tecnologías pueden formar parte de la educación formal y no formal, facilitando la adquisición de las competencias necesarias para desarrollar un proceso didáctico satisfactorio para profesorado y alumnado.

LIBROS RECIBIDOS / LIVROS RECEBIDOS

- BLAS, Francisco de Asís (2007): *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza, 112 pp. ISBN: 978-84-206-8404-8.
- CALERO, Jorge (dir.), ESCARDÍBUL, J. Oriol, WAISGRAIS, Sebastián y MEDIAVILLA, Mauro (2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 190 pp. ISBN: 978-84-369-4443-3.
- CAÑAS, Ana, MARTÍN-DÍAZ, María Jesús y NIEDA, Juana (2007): *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: la competencia científica*. Madrid: Alianza, 143 pp. ISBN: 978-84-206-8406-2.
- CARRASCO BERNARDO, José, JAVALOYES SOTO, Juan José y CALDERERO HERNÁNDEZ, José Fernando (2007): *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. Madrid: Narcea, 244 pp. ISBN: 978-84-277-1559-2.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO (2007): *Nuevo conocimiento para la integración: la universidad y los procesos de integración social*. La universidad y los procesos de integración social. Bogotá: CAB, 176 pp. ISBN: 978-958-698-216-0.
- FRANCO MARISCAL, Antonio Joaquín (2007): *Enseñando física y química con ideas quijotescas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 224 pp. ISBN: 978-84-369-4455-6.
- FREGA, Ana Lucía (2007): *Educación en creatividad*. Estudios. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 98 pp. ISBN: 978-987-9145-17-3.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 291 pp. ISBN: 978-987-1335-08-4.
- GARCÍA GUERRA, Manuel (2007): *La razón mestiza: agenda intercultural*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica, 416 pp. ISBN: 978-84-369-4428-0.
- GIRÁLDEZ, Andrea (2007): *Competencia y cultura artística*. Madrid: Alianza, 128 pp. ISBN: 978-84-206-8407-9.
- JURADO VARGAS, Romel (coord.) (2007): *El discurso político de los inmigrantes*. Madrid: AESCO, 277 pp. ISBN: 978-84-612-0842-5.
- LEITE MÉNDEZ, Analía E. (2007): *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Con voz propia. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP, 90 pp.
- MARCHESI, Álvaro (2007): *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza, 192 pp. ISBN: 978-84-206-8401-7.
- MARINA, José Antonio y BERNABEU, Rafael (2007): *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza, 160 pp. ISBN: 978-84-206-8405-5.

- MARTÍN, Elena y MORENO, Amparo (2007): *Competencia para aprender a aprender*. Competencias básicas en educación. Madrid: Alianza, 172 pp. ISBN: 978-84-206-8410-9.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Raquel-Amaya (2007): *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE, 129 pp. ISBN: 978-84-369-4440-2.
- MIRANDA LÓPEZ DE MURILLAS, Agustín (coord.) (2007): *Lectoescritura para todos*. Madrid: CIDE, 165 pp. ISBN: 978-84-369-4456-3.
- MONCLÚS, Antonio SABAN, Carmen (coords) (2008): *Educación para la paz: enfoque actual y propuestas didácticas*. Madrid: Ceac, 383 pp. ISBN: 978-84-329-1945-9.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Competencias básicas en educación. Madrid: Alianza, 254 pp. ISBN: 978-84-206-8408-6.
- PUIG ROVIRA, Josep María y MARTÍN GARCÍA, Xus (2007): *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Competencias básicas en educación. Madrid: Alianza, 191 pp. ISBN: 978-84-206-8411-6.
- PUIG, Josep M. y OTROS (2007): *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro/ Secretaría General Técnica del MEC.: 238 pp. ISBN: 978-84-8063-901-9.
- RAMOS MÉNDEZ, Carmen (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, 129 pp. ISBN: 978-84-369-4460-0.
- RIVA-AGÜERO Y OSMA, José de la (2007): *La educación en valores para la integración en las fronteras*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, IRA.
- RIVERO, José (2007): *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción / Tarea, 465 pp. ISBN: 978-9972-235-09-2.
- RUÉ, Joan (2007): *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea, 219 pp. ISBN: 978-84-277-1558-5.
- VILÀ BAÑOS, Ruth (2007): *Comunicación intercultural: materiales para secundaria*. Madrid: Narcea / Ministerio de Educación y Ciencia, 124 pp. ISBN: 978-84-277-1555-4.
- VILELLA MIRÓ, Xavier (2007): *Matemáticas para todos: enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: ICE / Horsori, 186 pp. ISBN: 978-84-96108-30-9.

REVISTAS RECIBIDAS / REVISTAS RECEBIDAS

- ACTUALIDADES PEDAGÓGICAS, núm. 50 (2007), Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá (Colombia).
- ANDALUCÍA EDUCATIVA, núms. 61-62 (2007), Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla (España).
- CADERNOS DE PESQUISA, núm. 132 (2007), Fundação Carlos Chagas, São Paulo (Brasil).
- CAMPO ABIERTO: REVISTA DE EDUCACIÓN, núms. 1-2 (2007), Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, Badajoz (España).
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 372-374 (2007) y 375-376 (2008), Praxis, Barcelona (España).
- DECISIO: SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS, núms. 17-18 (2007), Centro de Cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Michoacán (México).
- DIDAC, núm. 50 (2007), Universidad Iberoamericana, México (México).
- EDUCAÇÃO: REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, núm. 2 (2007), Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria (Brasil).
- EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO, núm. 68 (2007), Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volksschul-Verbandes, Bonn (Alemania).
- EDUCACIÓN XX1, núm. 10 (2007), Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid (España).
- EDUCACIÓN Y EDUCADORES, núm. 2 (2007), Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Bogotá (Colombia).
- ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, núm. 56 (2007), Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, (Brasil).
- ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS, núm. 3 (2007), Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona (España).
- IDEA LA MANCHA: REVISTA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA, núm. 5 (2007), Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo (España).
- IN.FAN.CIA: EDUCAR DE 0 A 6 AÑOS, núms. 105-106 (2007) y 107 (2008), Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona (España).
- INFANCIA EN EU.RO.PA, núm. 13 (2007), Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona (España).

ITINERARIO EDUCATIVO: REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, núm. 49 (2007), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia).

MONITOR EDUCADOR, núms. 122-123 (2007), Fundación Pere Tarrés, Bilbao (España).

POLÍTICA Y CULTURA, núm. 27 (2007).- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, DF (México).

REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 344 (2007), Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España).

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, núm. 142 (2007), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. México, DF (México).

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, vol. XIX, núm. 47, enero-abril de 2007. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia).

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, núms. 236-237 (2007), Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Madrid (España).

REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, núm. 1 (2007), Centro de Cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Michoacán (México).

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, núm. 1 (2007), Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo, Universidad de Manizales, Manizales (Colombia).

REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, núms. 1-2 (2007), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra (Portugal).

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS, núm. 44 (2007), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE, México, DF (México).

PUBLICACIONES DE LA OEI / PUBLICAÇÕES DA OEI

El aprendizaje de valores y actitudes

Teoría y práctica



Autores: Juan Escámez, Rafaela García López, Cruz Pérez Pérez y Antonio Llopis.

Colección: Educación en Valores

Edita: OEI - Octaedro

Número de páginas: 174

Encuadernación: rústica

Tamaño: 17 x 24 cm

Fecha de edición: 2007

Edición número: 1

ISBN: 978-84-8063-910-1

Precio: 17,80 Euros

261

Este cuaderno presenta el estado actual de las reflexiones teóricas, de la investigación y la docencia en este campo del conocimiento. Trata de la naturaleza de los valores y de las actitudes, y de su aprendizaje como contenidos de la educación.

Los autores seleccionan las estrategias y técnicas para el aprendizaje valores que la investigación ha decantado como más adecuadas; y hacen una presentación clara, ordenada y útil para su aplicación en buenas prácticas educativas. Así mismo, exponen las estrategias y técnicas para la formación y el cambio de actitudes. Respecto a los valores, ofrecen las diversas escalas y los cuestionarios que son aceptados como válidos por la comunidad de investigadores. En cuanto a la evaluación de las actitudes, los diversos instrumentos y procedimientos que los autores proponen, evidencian la influencia de la Teoría de la Acción Razonada o Planificada.

Por último, el libro contempla los procedimientos para la elaboración de programas de aprendizaje de valores y actitudes. Establece la estructura formal, o elementos, que ha de tener todo programa de acción educativa. Como ejemplo, se presenta un programa de aprendizaje de actitudes preventivas del SIDA en adolescentes.

Multiculturalismo y educación para la equidad



Autores: Enric Prats (coord.), Luis Enrique López-Hurtado Quiroz, Vera María Candau, Gerardo Fernández Juárez, Dense Cogo, Nicolás Lorite García.
Colección: Educación en Valores
Edita: OEI - Octaedro
Número de páginas: 166
Encuadernación: rústica
Tamaño: 15 x 23 cm
Fecha de edición: 2007
Edición número: 1
ISBN: 978-84-8063-896-8
Precio: 16,80 Euros

262

La publicación que presentamos ofrece algunos de los retos que tiene planteados actualmente la consolidación de un concepto de ciudadanía inclusiva en un contexto definido por la pluralidad cultural. Tanto en su sentido estricto de ejercicio de derechos cívicos, políticos y económicos, como también en la línea de considerar esa ciudadanía como un proceso abierto a la acogida de nuevas sensibilidades, entendemos que una sociedad más equitativa y justa se construirá si atiende a los retos concretos que se presentan en algunos de los escenarios donde se está presentando con más interés esa diversidad cultural.

En esta obra se ofrecen elementos para profundizar en el análisis y la valoración de esos retos desde posiciones diversas. Se profundiza en el concepto mismo de interculturalidad, centrado en la región latinoamericana, y se propone un análisis educativo de los derechos humanos; asimismo, se realizan dos aportaciones, desde el

terreno de la salud y desde el ámbito de los medios de comunicación, para conocer las barreras y las dificultades que se pueden vislumbrar para construir sociedades en la línea apuntada. Finalmente, se insiste en una agenda de trabajo que proporcione un empuje sólido hacia la construcción de una noción de diudadanía más acorde con los tiempos que vivimos.

Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia

Vol.4: Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá



Autores: Rafael Valls (dir.)
Colección: Historia, enseñanza y dimensión iberoamericana
Edita: OEI - Fundación MAPFRE TAVERA

Número de páginas: 174

Encuadernación: rústica

Tamaño: 17 x 23,5 cm

Fecha de edición: 2006

Edición número: 1

ISBN: 84-7666-168-X

Precio: 9,60 Euros

263

Vol.3: Brasil e Portugal



Autores: Rafael Valls (dir.)

Colección: História, ensino e dimensão ibero-americana

Edita: OEI - Fundação MAPFRE TAVERA

Número de páginas: 81

Encuadernação: brochura

Tamanho: 17 x 23,5 cm

Data de edição: 2007

Edição número: 1

ISBN: 978-84-7666-187-1

Preço: 9,60 Euros

Uma parte essencial dos valores que sustentam as sociedades que formam a Comunidade Ibero-americana de Nações, como defesa das liberdades, da igualdade, da justiça social e promoção dos direitos cívicos, procedem do ideário que animou, no primeiro quartel do século XIX, os processos de independência política das actuais repúblicas da Ibero-América. Para todos aqueles como nós que, a partir de perspectivas muito diferentes, asumen o desenvolvimento de projectos e iniciativas directamente relacionados com estes países, a proximidade do Bicentenario daqueles acontecimentos Impõe a obrigação de promover uma dinâmica comemorativa adequada à importancia que tiveram - e têm nas sociedades iberoamericanas.

Como noutros empreendimentos patilhados, a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) a Fundação MAPFRE fazem confluír algumas das suas principais iniciativas (a Cátedra de História da Ibero-América e o Programa «Ibero-América: 200 anos de convivência independente», respectivamente) nesta nova proposta editorial: a coleção de Rafael Valls (Universidade de Valencia), dos processos de independência nos manuais escolares de História dos países ibero-americanos.

264

Com os resultados deste diagnóstico complexo e completo, as instituições de actuações entrosadas na comemoração do Bicentenario, para fomentar, do ponto de vista do quadrante decisivo do ensino, uma perspectiva integradora, que ultrapase fronteiras e visões excluentes e condenatorias, a partir da qual se fomente, na consciência cívica das novas gerações, uma cultura de tolerância e de concordia.



Informes sobre los Sistemas Nacionales de Cultura

Guatemala



Autores: VV.AA.
Edita: OEI-Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala
Colección: Sistemas Nacionales de Cultura
Fecha de edición: 2007
ISBN: 978-84-7666-145-1
Precio: 15 Euros

Nicaragua



Autores: VV.AA.
Edita: OEI-Instituto Nicaragüense de Cultura
Colección: Sistemas Nacionales de Cultura
Fecha de edición: 2007
ISBN: 978-847666-188-8
Precio: 15 Euros

265

La OEI ha editado, en colaboración con el Ministerio de Cultura de Guatemala y el Instituto Nicaragüense de Cultura, los Informes sobre los Sistemas Nacionales de Cultura de sus países.

Se trata de publicaciones en formato CD-Rom que constituyen una visión del quehacer cultural de ambos países y que responden a la necesidad de facilitar las vías de consulta para públicos que cuentan con medios y niveles muy variados de acceso a la información.

El interés prioritario de la OEI acerca de este proyecto radica en contribuir al conocimiento de la cultura en los países iberoamericanos siguiendo un guión común para el conjunto de países, fomentando así su conocimiento y aproximando a las personas interesadas a sus realidades culturales.

Esta edición se enmarca dentro del Proyecto de los Sistemas Nacionales de Cultura de los países iberoamericanos, que la OEI elabora con colaboración con el Ministerio de Cultura de Guatemala y el Instituto Nicaragüense de Cultura.

En ellos se trata de articular, dentro de un esquema general, el funcionamiento de todo el país en la materia, empresa que por su vastedad y complejidad se ha orientado en un principio a presentar un marco representativo y a establecer un basamento informático, abierto a todas las instituciones, que haga posible en lo sucesivo ampliar, precisar y actualizar la información que en estas primeras ediciones se presentan.

Los informes se integran en una sección especial sobre el Proyecto de los Sistemas Nacionales de Cultura de los países iberoamericanos, que podrá ser consultada en el sitio web de la OEI, y que contendrá éste y los informes homólogos que se preparen en el futuro para el resto de los países de la región.

Los Cd combinan elementos como videos, imágenes y sonidos que reflejan la riqueza cultural de Iberoamérica y que permiten una fácil y sistemática consulta. El documento principal incluye información sobre aspectos históricos, económicos, demográficos, legislativos, descripción de instituciones y programas, la estructura del sector, la financiación pública de la cultura, el patrimonio cultural, las manifestaciones culturales, las industrias, los premios y concursos, así como tendencias en las políticas culturales.

266

Las publicaciones dispone de información detallada sobre los programas culturales, las cronologías, desde la perspectiva de los hitos acontecidos en este ámbito, las leyes, las estadísticas y vasta y exhaustiva información sobre la realidad cultural de los países centroamericanos.

El proyecto de los Sistemas de Cultura de la OEI cuenta para su realización con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Los CD-Rom de los Sistemas Nacionales de Cultura de Guatemala y Nicaragua están disponibles en la Sede Central de la OEI de Madrid y en Oficina Regional de El Salvador.





N.º 9, vol. 3
Agosto, 2007

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad

SUMARIO: **Editorial. Artículos:** «Valores en controversias: la investigación con células madre», MÓNICA DELGADO Y JORDI VALLVERDÚ; «Metáforas tecnológicas y emergencia de identidades», SANDRA LUCÍA RAMÍREZ SÁNCHEZ; «Interdisciplina: construcción de conocimiento en un proyecto internacional sobre variabilidad climática y agricultura», CECILIA HIDALGO, CLAUDIA E. NATENZON y GUILLERMO PODESTÁ. **Dossier: Sociedades del conocimiento:** «Presentación»; «Un modo de análisis de la infraestructura científica de las tecnologías de la información y de las comunicaciones», XAVIER POLANCO; «Investigación científica y tecnológica en el campo de las TIC: ¿conocimientos técnicos, contextuales o transversales?», ESTER SCHIAVO; «La fractura digital hoy», GABRIEL DUPUY; «Innovación, tecnología y prácticas sociales en las ciudades: hacia los laboratorios vivientes», SUSANA FINQUELIEVICH; «El camino recorrido por América Latina en el desarrollo de indicadores para la medición de la sociedad de la información y la innovación tecnológica», DORIS OLAYA y FERNANDO PEIRANO. **Foro cts:** «Periodismo científico: ¿Preparando para entrenar los conflictos de interés», JANA MARÍA VARA. **Reseñas.**

redes

Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior
Universidad de Salamanca
Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología
www.oei.es/revistactsoei.htm

267

MEMORIA / MEMÓRIA

MEMORIA 2007 DE LA REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

1. RESEÑA HISTÓRICA

La *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE), que edita la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se viene publicando ininterrumpidamente desde 1993. Con quince años de existencia y cuarenta y cinco números editados, parece llegado el momento de hacer una pausa, de echar una mirada crítica a la trayectoria recorrida, y de dar cuenta del trabajo realizado mediante la presente Memoria.

La idea que impulsó la creación de la RIE fue la de dotar a la OEI de un órgano institucional, que, con un sólido respaldo académico, sirviese de vínculo con los ministerios de educación de los Estados miembros, con sus autoridades y con los técnicos que interactuaban con la Organización.

Esta característica definió una primera etapa (1993-1998), durante la cual la RIE dedicó su sección monográfica a tratar, sobre todo, aquellos temas directamente relacionados con la actividad programática del Organismo. De esa forma, la RIE intentó y logró incorporar elementos de reflexión y de análisis, así como opiniones y propuestas que trascendieron la cooperación en forma de asistencia técnica, para convertirse en muchos casos en referencias para el diseño de políticas públicas sobre los temas abordados.

La etapa que comienza en 1999, y que se extiende hasta el año 2007, se distingue por la apertura de la OEI a un espacio que incorpora, además de los ministerios, a los restantes actores educativos que conforman lo que se ha dado en llamar la Comunidad Educativa Iberoamericana.

Este hecho impuso a la RIE un doble reto. Por una parte, mantener sus señas de identidad en cuanto a calidad, interés, pertinencia y rigor de sus contenidos y en cuanto al cuidado y atractivo de su presentación. Por otra, encontrar un punto de equilibrio entre las temáticas tratadas, las herramientas de interacción existentes con aquella Comunidad, y los mecanismos de difusión que facilitasen el acceso de un mayor número de lectores potenciales.

Entre las políticas editoriales que la RIE adoptó en su intento de dar respuesta a estos retos, resulta importante destacar:

- La *redefinición del perfil de los contenidos de su sección monográfica*. Esto significó el abandono casi total de los temas vinculados a la Programación de la OEI –relacionados con los intereses de los ministerios–, para incorporar una variedad temática que incluyera las preocupaciones de otros actores educativos.
- La *creación de secciones de publicación sobre otros temas*, que permitieron dar cabida a colaboraciones de interés, pero no relacionadas con los temas monográficos.
- La *puesta en Internet de una versión digital de la Revista*, con acceso libre a los contenidos de la colección (cuarenta y cinco números) y a sus textos completos, tanto en pdf como en html.
- La creación, dentro de esta versión digital, de secciones dedicadas exclusivamente a recoger las *colaboraciones de los lectores*.

2. LA REVISTA HOY

Es a partir de 2007 cuando se inicia una nueva época en la que se acometen varios cambios, tanto estructurales como de contenido, con el objetivo de lograr entrar en los indicadores de calidad editorial y científica más exigentes, e incorporarla a aquellas bases de datos internacionales de mayor prestigio en el campo de las Ciencias Sociales, que permitan un mayor reconocimiento internacional de los trabajos que en ella se publican.

Para que estas mejoras tuviesen lugar se hicieron una serie de cambios que comenzaron por la realización de un proceso más riguroso de selección académica, realizado por los prestigiosos miembros de nuestros Consejo Asesor, Comité Científico y a un equipo de evaluadores externos (ver págs. 291-293), ahora más numeroso y más técnico, que actúa a través del sistema de doble ciego o *peer review* y en función del área de conocimiento al que pertenecen.

La sección «Otros temas» adquiere mayor peso en el conjunto de la RIE, permitiendo la publicación de una cantidad de excelentes colaboraciones de gran variedad temática, hasta ahora restringida por las limitaciones de espacio, limitaciones superadas por la discontinuidad de la sección «Documentos» lo que, a su vez, permite que la RIE se centre en su función estrictamente científica.

Igualmente, en el terreno de los contenidos, se ha introducido en los resúmenes de los artículos publicados un tercer idioma –distinto de los oficiales–, el inglés, iniciativa que intenta ser un antecedente para facilitar la presencia de la RIE más allá de Iberoamérica. También en los tres idiomas, a pie de cada síntesis y a principio de cada artículo, se han incorporado una serie de descriptores o palabras clave con el fin de clasificar el trabajo y facilitar el acceso a su lectura.

Además, en esta etapa se ha incorporado una nueva sección llamada «Autores» con el fin de que el lector tenga un acceso rápido y conciso, a modo de presentación, de la trayectoria biográfica de quienes firman los artículos de la RIE. El apartado de Novedades Editoriales se amplía con una sección de «Recensiones» en la que se da cabida a críticas y artículos firmados por profesionales independientes del ámbito de la educación sobre una selección de los últimos libros llegados a nuestra Redacción.

El resultado final de todos estos cambios queda estructurado y definido en el sumario de la siguiente manera:

- *Presentación*: es el preámbulo, escrito en los dos idiomas oficiales de la OEI, que introduce al lector al contenido del número de la revista, está firmada por el director de la RIE o en su caso por el coordinador del monográfico.
- *Monográfico*: sección principal en la que se publican los artículos sobre un tema educativo de interés actual.

- *Otros temas*: incluye trabajos que no están relacionados con el monográfico pero que por su interés inmediato han tenido cabida en esa edición.
- *Autores*: breve presentación de estos a través de una reseña biográfica.
- *Novedades editoriales*: sección en la que se agrupan las reseñas, las novedades recibidas en nuestra Redacción y las últimas publicaciones editadas por la OEI.

A todas estas secciones hay que agregarle los demás elementos que hacen necesaria una revista científica de calidad: composición de los distintos consejos y comités, normas de publicación, bases de datos en la que está incluida, direcciones de contacto, descriptores identificativos bibliográficos, etcétera.

Por último, indicar que estos cambios han llevado a una limitada actuación en el ámbito estético, que ha dado como resultado una pequeña modificación de la imagen gráfica de la revista, en la que se incluye un nuevo logotipo.

274

Esta época, sólo distinguible de las anteriores a efectos de hacer explícitas las intenciones que las guiaron, ha mantenido criterios comunes en la búsqueda de la excelencia de los contenidos, sin descuidar la representatividad de los autores, pero, sobre todo, ha conservado la vocación de servir a los lectores a los que se dirigió en cada momento, en un intento de convertir a la RIE en un medio de difusión y de intercambio de las incontables y ricas aportaciones que se generan en los distintos ámbitos de la Iberoamérica educativa.

3. FORMATOS DE ACCESO

Desde el año 2000 todos los números de la revista, con sus artículos íntegros, se digitalizan y comienzan a publicarse en la página web de la OEI en formato html y pdf. Es durante ese año y el siguiente cuando se incorpora el resto de los números editados en los años anteriores, manteniendo siempre los criterios de calidad y las mismas garantías de reconocimiento para los autores que en la versión impresa.

Este formato digital tiene la ventaja de facilitar el acceso al fondo de la revista; además, y como complemento de ayuda, se ha incluido en la página web un índice de búsqueda con una triple clasificación –cronológica, por autores y por materias– que enlazan con todas la colaboraciones publicadas.

Dentro de la web de la RIE existe un espacio para los lectores que comprende varias secciones:

- *De los lectores*: dedicada a recoger los artículos y ensayos recibidos de los lectores.
- *E+I*: sección en la que se difunden aquellas experiencias e innovaciones educativas que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajen o investiguen en el campo de la educación en Iberoamérica.
- *Investigaciones*: donde se recogen informes de investigaciones, en curso o terminados.
- *Las miradas de Jano*: que incluye breves artículos de opinión a modo de columna informativa.
- *Tablón de anuncios*: es un espacio para anuncios personales, con objetivos académicos o profesionales, sin fines de lucro: propuestas de actividades, solicitudes u ofrecimientos de ayuda, intercambio de materiales, etcétera.
- *Del Redero*: sección en la que se enlazan artículos de interés publicados en otras páginas web.
- *Novedades editoriales*: se publican la portadas de las novedades educativas y éstas enlazan con la reseña del libro que ofrece su editorial.

Además, en la página web se incorpora información complementaria por medio de enlaces a otras revistas que están alojadas en la Biblioteca Digital del Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la OEI, convocatorias, debates y foros de discusión para los lectores, reseñas, etcétera.

4. EDICIÓN Y DIFUSIÓN

La política editorial de la revista está definida por la Secretaría General de la OEI en función del interés académico y científico de los temas a tratar en cada número. Los trabajos destinados a los monográficos de la RIE se recogen a través de invitaciones a autores de interés y por convocatoria en la página web de la revista. Los de la sección «Otros temas» son seleccionados entre los recibidos a través de nuestros lectores y colaboradores. Todos ellos son sometidos al mismo proceso de arbitraje.

TABLA 1
Artículos editados en la Revista Iberoamericana de Educación (2007)

	N.º 43	N.º 44	N.º 45	Total
Monográfico	6	5	6	17
Otros temas	2	4	4	10
Recensiones	0	2	2	4
Total	8	11	12	31

276

TABLA 2
Temas tratados en la Revista Iberoamericana de Educación (2007)

	Monográfico	Otros temas
N.º 43	Enseñanza de la matemática	Enseñanza de la física Historia de la educación
N.º 44	Educación de adultos	Psicología de la educación Formación docente CTS Educación física
N.º 45	Políticas tecnológicas para la sociedad del conocimiento	Enseñanza superior Historia de la educación Aprendizaje escolar

Durante el año 2007 se han recibido más de 500 trabajos en nuestra Redacción, de todos ellos han sido seleccionados 31 para la revista impresa (tabla 1), siendo la «Enseñanza de la matemática», «Educación de adultos» y «Políticas tecnológicas para la sociedad del conocimiento» los tres temas monográficos que se han tratado (tabla 2). Además, también fueron seleccionados 164 artículos para la revista digital (tabla 3).

TABLA 3
Artículos editados a través de los boletines en la Revista Iberoamericana de Educación digital en el año 2007

	N.º 42						N.º 43							N.º 44						Total
	/1	/2	/3	/4	/5	/6	/1	/2	/3	/4	/5	/6	/7	/1	/2	/3	/4	/5	/6	
De los lectores	5	7	7	6	7	3	3	6	7	7	6	3	7	7	5	8	7	8	5	114
E+I	2	1	1	2	0	4	4	1	1	0	1	4	0	2	1	0	1	0	3	28
Investigaciones	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Opinión	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	21
Total	9	9	9	9	8	8	8	8	9	8	8	8	8	10	8	9	9	9	10	164

El gran número de trabajos recibidos de nuestros lectores y colaboradores, crea un acervo de artículos inéditos de gran interés científico, que ofrecemos a nuestros suscriptores a través de los boletines¹ que, con carácter quincenal, toman como referencia el número de la última revista impresa, y son los encargados de informar sobre los trabajos aceptados² que pasarán a publicarse en el sitio de la revista digital. De esta manera se intenta dar respuesta a la gran demanda de información y de intercambio científico³ durante el tiempo que nos proporciona el período cuatrimestral en el que se elabora la versión impresa.

La Revista cuenta en la actualidad con una tirada de 2.500 ejemplares, de los cuales la OEI distribuye 2.100 a través de sus oficinas regionales y nacionales en Iberoamérica (tabla 4), encargándose del resto la Fundación Santillana, quien además también colabora en la edición como patrocinadora.

Se mantiene un sistema de intercambio a través del canje de publicaciones con más de 300 centros de documentación, especializados en ciencias sociales y humanidades de las distintas universidades e instituciones de referencia en Iberoamérica, que sirve para ampliar el fondo de nuestro Centro de Recursos Documentales.

¹ Los boletines actualmente cuentan con más de 70.000 suscriptores y en cada uno se recogen entre 8 y 10 artículos.

² La selección de todos estos trabajos están sometidos a los mismos criterios de rigor y de calidad que los trabajos de la revista impresa.

³ La página web de la revista recibió durante el año 2007 más de 3,5 millones de visitas con un promedio diario de 9.326 visitas, y fueron vistas 6,8 millones de páginas con un promedio diario de 18.700. Véase <<http://stats.rieoei.org:9999/>>.

- **Tirada: 2.500 ejemplares**
 - Canje con instituciones de referencia: 348 ejemplares.
 - Suscripciones y venta de ejemplares sueltos: 302 ejemplares.
 - Distribución gratuita a instituciones: 1.150 ejemplares.
 - Distribución a través de la Fundación Santillana: 400 ejemplares.
 - Fondo editorial: 300 ejemplares.
- **Precio de venta al público: 12,5 Euros**
 - Suscripción anual (3 números): 30 Euros.

TABLA 4
Distribución de la RIE por países
a través de las oficinas regionales y nacionales de la OEI
(2007)

OFICINAS REGIONALES Y NACIONALES	REVISTAS
Buenos Aires (Argentina / Uruguay)	310
Brasilia (Brasil)	450
Bogotá (Colombia y Venezuela)	130
San Salvador (Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Rep. Dominicana)	130
México (México, Puerto Rico y Cuba)	310
Lima (Bolivia / Perú)	60
Quito (Ecuador)	25
Tegucigalpa (Honduras)	10
Santiago (Chile)	60
Managua (Nicaragua)	10
Asunción (Paraguay)	10
Panamá (Panamá)	15
Madrid (Europa, Guinea Ecuatorial y resto del mundo)	580
TOTAL	2100

278

Toda esta información se recoge y se gestiona en una base de datos que integra los artículos, los autores, los recensionistas, los evaluadores, los correctores de estilo, etc. Esta herramienta que ha sido diseñada y es administrada desde nuestra Redacción, es el referente de trabajo para la realización de todo el proceso de gestión.

Entre las Bases de Datos y Servicios de Documentación en los que la RIE se encuentra indizada o referenciada cabe destacar Redalyc: www.redalyc.org; IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie; LATINDEX: www.latindex.unam.mx; DOAJ: www.doaj.org; CINDOC: www.cindoc.csic.es; ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr. Además, en la página web de la revista www.rieoei.org/indexacion.htm, puede consultarse una selección de otras instituciones donde también está catalogada.

MEMÓRIA 2007

DA REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

1. RESENHA HISTÓRICA

A *Revista Ibero-americana de Educação* (RIE), que a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) edita, vem-se publicando ininterruptamente desde 1993. Com quinze anos de existência e quarenta e cinco números editados, parece que chegou o momento de fazer uma pausa, de lançar um olhar crítico à trajetória percorrida e de avaliar o trabalho, realizado mediante a presente Memória.

A idéia que impulsionou a criação da RIE foi dotar a OEI de um órgão institucional, que, com um sólido apoio acadêmico, servisse de vínculo com o ministério de educação de cada Estado membro, com suas autoridades e com os técnicos que interagem com a Organização.

Esta característica definiu uma primeira etapa (1993-1998), durante a qual a RIE dedicou sua seção monográfica, principalmente, àqueles temas diretamente relacionados com a atividade programática do Organismo. Desta forma, a RIE tentou e conseguiu incorporar elementos de reflexão e de análise, assim como opiniões e propostas que transcenderam a cooperação em forma de assistência técnica, para se converterem, em muitos casos, em referências para o projeto de políticas públicas sobre os temas abordados.

A etapa que começou em 1999, e que se estendeu até o ano de 2007, distinguiu-se pela abertura da OEI a um espaço que incorporava, ademais dos ministérios, os restantes atores educativos que conformavam o que passou a se chamar: Comunidade Educativa Ibero-americana.

Este fato impôs à RIE um duplo desafio. Por uma parte, manter seus sinais de identidade quanto à qualidade, interesse, pertinência e rigor de seus conteúdos e quanto ao cuidado e atrativo de sua apresen-

tação. Por outra, encontrar um ponto de equilíbrio entre as temáticas tratadas, as ferramentas de interação existentes com aquela Comunidade, e os mecanismos de difusão que facilitassem o acesso de um maior número de leitores potenciais.

Entre as políticas editoriais que a RIE adotou na sua tentativa de dar respostas a estes desafios, é importante destacar:

- *A redefinição do perfil dos conteúdos de sua seção monográfica.* Isto significou o abandono quase total dos temas vinculados à Programação da OEI – relacionados com os interesses dos ministérios –, para incorporar uma variedade temática que incluísse as preocupações de outros atores educativos.
- *A criação de seções de publicação sobre outros temas,* que permitiram admitir colaborações de interesse, mas não relacionadas com os temas monográficos.
- *A edição em Internet de uma versão digital da Revista,* com acesso livre aos conteúdos da coleção (quarenta e cinco números) e a seus textos completos, tanto em pdf como em html.
- *A criação, dentro desta versão digital, de seções dedicadas exclusivamente a recolher as colaborações dos leitores.*

2. A REVISTA HOJE

É a partir de 2007 quando se inicia uma nova época, na qual se realizam várias mudanças, tanto estruturais como de conteúdo, com o objetivo de incluir a RIE nos indicadores mais exigentes de qualidade editorial e científica, e, ao mesmo tempo, incorporá-la às bases de dados internacionais de maior prestígio no campo das Ciências Sociais, de modo a permitir um maior reconhecimento internacional dos trabalhos publicados.

Para que estas melhorias tivessem lugar, levou-se adiante uma série de mudanças que começaram pela incorporação de um processo mais rigoroso de seleção acadêmica, realizado pelos prestigiosos membros de nosso Conselho Assessor, nosso Comitê Científico e por uma

equipe de avaliadores externos (ver págs. 291-293), agora mais numerosa e mais técnica, que atua através do sistema de duplo-cego ou *peer review* e em função da área de conhecimento à que pertencem.

A seção «Outros temas» adquire maior peso no conjunto da RIE, permitindo a publicação de uma quantidade de excelentes colaborações de grande variedade temática, até agora restringida por limitações de espaço, limitações estas superadas pela descontinuidade da seção «Documentos», o que, por outro lado, permite que a RIE se centre em sua função estritamente científica.

Igualmente, no terreno dos conteúdos, foi introduzido, nos resumos dos artigos publicados, um terceiro idioma – diferente dos oficiais –, o inglês, iniciativa que tenta ser um antecedente para facilitar a presença da RIE mais além da Ibero-América. Também nos três idiomas, ao pé de cada síntese e a princípio de cada artigo, incorporaram-se uma série de descritores ou palavras-chave, a fim de classificar o trabalho e de facilitar o acesso à sua leitura.

Ademais, nesta etapa, incorporou-se uma nova seção chamada «Autores», a fim de que o leitor tenha acesso rápido e conciso, a modo de apresentação, à trajetória biográfica dos que assinam os artigos da RIE. O item de Novidades Editoriais amplia-se com uma seção de «Revisões» na qual se dá lugar a críticas e artigos assinados por profissionais independentes do âmbito da educação sobre uma seleção dos últimos livros chegados à nossa Redação.

O resultado final de todas estas mudanças fica estruturado e definido no sumário da seguinte maneira:

- *Apresentação*: é o preâmbulo, escrito nos dois idiomas oficiais da OEI, que introduz o leitor ao conteúdo do número da revista, assinado pelo diretor da RIE ou pelo coordenador do monográfico.
- *Monográfico*: seção principal em que se publicam os artigos sobre um tema educativo de interesse atual.
- *Outros temas*: inclui trabalhos que não estão relacionados com o monográfico, mas que, por seu interesse imediato, não tiveram cabimento nessa seção.

- *Autores*: breve apresentação através de uma resenha biográfica.
- *Novidades editoriais*: seção em que se agrupam as resenhas, as novidades recebidas em nossa Redação e as últimas publicações editadas pela OEI.

A todas estas seções haverá que acrescentar os demais elementos que se tornam necessários numa revista científica de qualidade: composição dos diferentes conselhos e comitês, normas de publicação, bases de dados em que está incluída, endereços para contato, descritores identificadores bibliográficos, etc.

Finalmente, haverá que acrescentar que estas mudanças levaram a uma limitada atuação no âmbito estético, o que deu lugar a uma pequena modificação da imagem gráfica da revista, na qual se inclui um novo logotipo.

Esta época da RIE, só distinguível das anteriores a efeitos de tornar explícitas as intenções que as guiaram, mantém os mesmos critérios daquelas na busca da excelência dos conteúdos, sem descuidar a representatividade dos autores, mas, principalmente, conservando a vocação de servir aos leitores aos quais se dirige em cada momento, numa tentativa de fazer da RIE um meio de difusão e de intercâmbio das incontáveis e ricas contribuições que se geram nos diferentes âmbitos da Ibero-América educativa.

284

3. FORMATOS DE ACESSO

Desde o ano 2000, todos os números da revista, com seus artigos íntegros, digitalizam-se e começam a ser publicados na página *web* da OEI em formato HTML e PDF. É durante esse ano e o seguinte que se incorporou o resto dos números editados nos anos anteriores, mantendo sempre os mesmos critérios de qualidade e as mesmas garantias de reconhecimento para os autores que na versão impressa.

Este formato digital tem a vantagem de facilitar o acesso ao acervo da revista. Ademais, e como complemento de ajuda, incluiu-se na página *web* um índice de busca com uma tripla classificação – cronologia, por autores e por matérias – que enlaçam com todas as colaborações publicadas.

Dentro da *web* da RIE existe um espaço para os leitores, que compreende várias seções:

- *Dos leitores*: dedicada a recolher os artigos e ensaios recebidos dos leitores.
- *E+I*: seção na qual se difundem aquelas experiências e inovações educativas que possam servir de referência ou de objeto de estudo para os que trabalhem ou investiguem no campo da educação na Ibero-América.
- *Pesquisas*: onde se recolhem relatórios de pesquisas, em curso ou concluídas.
- *Os olhares de Jano*: que inclui breves artigos de opinião em forma de coluna informativa.
- Quadro de anúncios: é um espaço para anúncios pessoais, com objetivos académicos ou profissionais, sem fins lucrativos: propostas de atividades, solicitações ou oferecimentos de ajuda, intercâmbio de materiais, etc.
- *Del Redero*: seção na qual se enlaçam artigos de interesse, publicados em outras páginas *web*.
- *Novidades editoriais*: publica-se a capa das novidades educativas e estas enlaçam com a resenha do livro que sua editora oferece.

Ademais, na página *web*, incorpora-se informação complementar por meio de enlaces a outras revistas que estão alojadas na Biblioteca Digital do Centro de Recursos Documentais e Informáticos (CREDI) da OEI, convocações, debates e fóruns de discussão para os leitores, resenhas, etc.

4. EDIÇÃO E DIFUSÃO

A política editorial da revista está definida pela Secretaria Geral da OEI em função do interesse académico e científico dos temas a tratar em cada número. Os trabalhos destinados aos monográficos da RIE se recolhem através de convites a autores de interesse e pela convocatória na página *web* da revista. Os da seção «Outros temas» são selecionados entre os recebidos, através de nossos leitores e colaboradores. Todos eles são submetidos ao mesmo processo de arbitragem.

Durante o ano de 2007, receberam-se mais de 500 trabalhos em nossa Redação. De todos eles, 31 foram selecionados para a revista impressa (tabela 1), sendo o «Ensino de matemática», «Educação de adultos» e «Políticas tecnológicas para a sociedade do conhecimento» os três temas monográficos que se trataram (tabela 2). Ademais, também foram selecionados 164 artigos para a revista digital (tabela 3).

TABELA 1
Artigos editados na Revista Ibero-americana de Educação (2007)

	N.º 43	N.º 44	N.º 45	Total
Monográfico	6	5	6	17
Outros temas	2	4	4	10
Recenções	0	2	2	4
Total	8	11	12	31

TABELA 2
Temas tratados na Revista Ibero-americana de Educação (2007)

	Monográfico	Outros temas
N.º 43	Ensino de matemática	Ensino de física História da educação
N.º 44	Educação de adultos	Psicologia da educação Formação docente CTS Educação física
N.º 45	Políticas tecnológicas para a sociedade do conhecimento	Ensino superior História da educação Aprendizagem escolar

O grande número de trabalhos recebidos de nossos leitores e colaboradores, cria um acervo de artigos inéditos de grande interesse científico, que oferecemos a nossos assinantes através dos boletins¹ que, com caráter quinzenal, tomam como referência o número da última

¹ Os boletins atualmente contam com mais de 70.000 assinantes e em cada um se recolhem entre 8 e 10 artigos.

TABELA 3
Artigos editados através dos boletins na Revista
Ibero-americana de Educação digital no ano de 2007

	N.º 42						N.º 43							N.º 44						Total
	/1	/2	/3	/4	/5	/6	/1	/2	/3	/4	/5	/6	/7	/1	/2	/3	/4	/5	/6	
Dos leitores	5	7	7	6	7	3	3	6	7	7	6	3	7	7	5	8	7	8	5	114
E+I	2	1	1	2	0	4	4	1	1	0	1	4	0	2	1	0	1	0	3	28
Pesquisas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Opinião	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	21
Total	9	9	9	9	8	8	8	8	9	8	8	8	8	10	8	9	9	9	10	164

revista impressa, e são os encarregados de informar sobre os trabalhos aceites², que passarão a publicar-se no *site* da revista digital. Desta maneira tenta-se dar resposta à grande demanda de informação e de intercâmbio científico³ durante o tempo que nos proporciona o período quadrimestral, no qual se elabora a versão impressa.

A Revista conta, na atualidade, com uma tiragem de 2.500 exemplares, dos quais a OEI distribui 2.100, através de seus escritórios regionais e nacionais na Ibero-América (tabela 4), ficando encarregada do resto a *Fundación Santillana*, que ademais colabora na edição como patrocinadora.

287

■ Tiragem: 2.500 exemplares

- Troca com instituições de referência: 348 exemplares.
- Assinaturas e venda de exemplares avulso: 302 exemplares.
- Distribuição gratuita a instituições: 1.150 exemplares.
- Distribuição através da Fundación Santillana: 400 exemplares.
- Fundo editorial: 300 exemplares.

■ Preço de venda ao público: 12,5 Euros

- Assinatura anual (3 números): 30 Euros.

² A seleção de todos estes trabalhos estão submetidos aos mesmos critérios de rigor e de qualidade que os trabalhos da revista impressa.

³ A página *web* da revista recebeu durante o ano de 2007 mais de 3,5 milhões de visitas com um promédio diário de 9.326 visitas, e foram vistas 6,8 milhões de páginas com um promédio diário de 18.700. Veja <<http://stats.rieoei.org:9999/>>.

TABELA 4
Distribuição da RIE por países
através dos escritórios regionais e nacionais da OEI
(2007)

ESCRITÓRIOS REGIONAIS E NACIONAIS	REVISTAS
Buenos Aires (Argentina / Uruguai)	310
Brasília (Brasil)	450
Bogotá (Colômbia e Venezuela)	130
San Salvador (Costa Rica, El Salvador, Guatemala e Rep. Dominicana)	130
México (México, Porto Rico e Cuba)	310
Lima (Bolívia / Peru)	60
Quito (Equador)	25
Tegucigalpa (Honduras)	10
Santiago (Chile)	60
Manágua (Nicarágua)	10
Assunção (Paraguai)	10
Panamá (Panamá)	15
Madri (Europa, Guiné Equatorial e resto do mundo)	580
TOTAL	2100

Mantém-se um sistema de intercâmbio, através da troca de publicações com mais de 300 centros de documentação das diferentes universidades e instituições de referência na Ibero-América, especializados em ciências sociais e humanidades, que serve para ampliar o fundo do nosso Centro de Recursos Documentais.

Toda esta informação é recolhida e coordenada numa base de dados que integra os artigos, os autores, os resenhistas, os avaliadores, os corretores de estilo, etc. Esta ferramenta, que foi projetada e é administrada pela nossa Redação, é o referente de trabalho para a realização de todo o processo de gestão.

Entre as Bases de Dados e Serviços de Documentação nos quais a RIE se encontra incluída ou referenciada, cabe destacar Redalyc:

www.redalyc.org; IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie; LATINDEX: www.latindex.unam.mx; DOAJ: www.doaj.org; CINDOC: www.cindoc.csic.es; ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr. Ademais, na página *web* da revista www.rieoei.org/indexacion.htm, pode-se consultar uma seleção de outras instituições onde ela também está catalogada.

EVALUADORES DEL AÑO 2007

EVALUADORES DO ANO 2007

- Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Elsa Piedad Cabrera Murcia, consultora en el Área de Educación, Chile.
- María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España.
- Ferrán Cortina Segarra, IES Mercè Rodoreda, España.
- María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España.
- María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España.
- Miriam García Blanco, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Daniel Gil Pérez, Universidad de Valencia, España.
- María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Escuela de Magisterio «Cardenal Spínola», España.
- Viviana Lázara González Maura, Universidad de La Habana, Cuba.
- Eduardo Miguel González, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Begoña Gros Salvat, Universidad Oberta de Cataluña, España.
- Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España.

- Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España.
- Mirian Lopes Moura, Casa do Brasil, España.
- Márcia Lopes Reis, Universidade Paulista, Brasil.
- María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- William Moreno Gómez, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ángel C. Moreu Calvo, Universidad de Barcelona, España.
- Mercedes Oraisón, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil.
- Ana María Pérez Rubio, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España.
- Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal.
- Alicia Mónica Pintus, Ministerio de Educación, Argentina.
- Enric Prats, Universidad de Barcelona, España.
- Francisco Ramos Calvo, Loyola Marymount University, EEUU.
- Ana Roca, Florida International University, EE.UU.
- Marta Ruiz Corbella, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile.
- Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España.
- Maria Cecilia Sánchez Teixeira, Universidade de São Paulo, Brasil.
- María Alejandra Sendón, FLACSO, Argentina.

- Líliliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Ana Patrícia Tavares de Almeida, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.
- Flavia Zulema Terigi, Universidad de General Sarmiento, Argentina.
- Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España.
- Eloísa Tréllez Solís, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.
- Pablo Valdés Castro, Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.
- Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España.
- Amparo Vilches Peña, Universidad de Valencia, España.
- María de la Villa Moral Jiménez, Universidad de Oviedo, España.
- María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil.

ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no sobrepasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madri. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarão os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impressa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE SUBSCREVER-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.^a, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Avenida Bugarvillas N.º. R-6
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI. Servicio de Publicaciones
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ Monográfico

**Perspectivas en torno
a la lectura**

**Perspectivas acerca
da leitura**

Gustavo Bombini
La lectura como política educativa

Liliana Tolchinsky
Usar la lengua en la escuela

Sandra Maria Sawaya
*Leitura, práticas escolares e a reforma da
alfabetização no Brasil*

Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha
Lectura dialógica: interacciones que mejoran
y aceleran la lectura

Fabio Jurado Valencia
La formación de lectores críticos desde el aula

Judith Kalman
Discusiones conceptuales en el campo
de la cultura escrita

Susana Gonçalves
*Aprender a ler e compreensão do texto:
processos cognitivos e estratégias de ensino*

Otros temas ■ Outros temas

Marcos Santos Gómez
Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía
de Paulo Freire

Manuel Gómez López, Alfonso Valero Valenzuela,
Ismael Peñalver López, Mercedes Velasco da Silva
El trabajo de la motricidad en la clase de Educación
Física con niños autistas a través de la adaptación
del lenguaje Benson Schaeffer

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano,
Ana María Porto Roldán, Juan Carlos Brenlla Blanco
Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje
y rendimiento académico en el alumnado de
educación secundaria

REVISTA
HA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Patrocinado por:

Fundación **Santillana**