

# ALFABETIZACIÓN INICIAL: REPRESENTACIONES, DISCUSIONES Y CONJETURAS<sup>1</sup>

Marta Zamero

En jornadas y encuentros con docentes y otros responsables de la educación inicial aflora inexorablemente una representación en torno de la alfabetización de los niños, sustanciada en expresiones tales como: “nosotras no enseñamos a leer”, “iniciamos, pero no alfabetizamos”, “los preparamos pero no enseñamos a leer y escribir”, “nosotras no alfabetizamos”. En numerosas oportunidades, dichas expresiones van acompañadas por una enfática aclaración: “no hacemos alfabetización convencional”. Si tomamos estos enunciados como objeto de reflexión podríamos inferir que aquí subyacen distintas concepciones de lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza, es decir, diferencias en torno al significado de la

---

1 El presente texto ha sido elaborado sobre la base de la participación en el panel debate sobre alfabetización inicial desarrollado en el marco del 2º Congreso Internacional Infancias, Formación Docente y Educación Infantil, que tuvo lugar en mayo de 2018 en la Escuela Normal Superior "José María Torres" de Paraná. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER).

alfabetización inicial y probablemente finalizar allí nuestros planteos. Pero sucede que al mismo tiempo y de modo aparentemente muy contradictorio, recibimos permanentes consultas por parte de los mismos docentes sobre cómo enseñar a leer y escribir, y también solicitudes de recomendación sobre “qué y cómo leerles” a los niños “para que amen la lectura desde pequeños”. Estas expresiones han sido registradas en el desarrollo de tres procesos diferentes, todos ellos relevantes por la cantidad de docentes que participaron de cada uno a lo largo de los años. El primero de ellos es el Ciclo “Alfabetización como derecho” diseñado e implementado por la EFPS de AGMER (Escuela de Formación Pedagógica y Sindical de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos) durante los años 2014 a 2017 inclusive. El segundo es el Seminario de Políticas Lingüísticas de la Especialización y Maestría en Educación Inicial, que se dicta desde 2016 en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). El tercero es el Programa Nacional de Formación Docente Situada en el Módulo Lectura desarrollado en la provincia de Entre Ríos durante 2017 y 2018. Todos estos procesos y la recolección y análisis de los datos obtenidos compartidos en este material estuvieron bajo la coordinación de quien suscribe.

Las expresiones mencionadas son emergentes de un estado de situación en el campo de la alfabetización inicial que irrumpe entre los docentes del nivel, pero también entre los formadores por lo que resulta desafiante preguntarnos y tratar de explicar qué hay detrás de esta aparente incongruencia, habida cuenta de que la alfabetización es un derecho de los ciudadanos y que nuestro actual estado de conocimiento nos permite afirmar –sin riesgo alguno, como ocurría en el pasado– que cuanto antes comiencen esos aprendizajes, más se facilita la inclusión de los alumnos en el proceso educativo.

Para abordar este interrogante, trazaremos un recorrido a través de las distintas teorías sobre la lectura para identificar los rasgos sustanciales de cada una de ellas. Luego nos preguntaremos

cuáles de estos rasgos subyacen en las referidas expresiones y plantearemos algunos puntos de discusión para, finalmente, arriesgar algunas conjeturas.

## La comprensión lectora desde diferentes perspectivas

Sin duda, la comprensión lectora ha sido objeto de investigación y profundo debate a lo largo del siglo XX y continúa siéndolo. La bibliografía sobre el tema coincide en agrupar los aportes teóricos (Cassany, 2006; Solé, 1987; Dubois, 1991) en torno a tres grandes modelos: cada uno de estos explica el proceso de lectura apoyado en diferentes concepciones acerca de la actividad del sistema cognitivo del lector, de los conocimientos que intervienen en el procesamiento de la información aportada por el texto y del papel del contexto.

### Modelo de procesamiento ascendente

El primero de estos enfoques, conocido como *modelo de procesamiento ascendente (botton-up)*, concibe la lectura como un conjunto de habilidades ordenadas de modo jerárquico por su aparente grado de dificultad (decimos *aparente* porque esta teoría concibe la letra como el elemento más sencillo). Esta perspectiva considera la lectura como un proceso divisible en sus partes, motivo por el cual la investigación se concentró durante largo tiempo en describir las fases o niveles sucesivos que terminan en la comprensión del texto, partiendo del supuesto de que cerrar una fase es un requisito para continuar con la ejecución de la siguiente.

El proceso se inicia con la identificación de los grafemas o letras –por lo que resultan cruciales la decodificación y la velocidad en la ejecución de estos procesos básicos– y continúa con el reconocimiento de unidades lingüísticas más complejas como palabras y

frases, para finalizar con la comprensión que también se divide en diferentes niveles aislables uno de otro, a saber: comprensión literal, inferencial y crítica.

Esta perspectiva considera la comprensión lectora como producto de una decodificación mecánica correcta y veloz. Así, concede gran importancia al texto y no a los aportes del lector pues sostiene que el sentido reside en el texto y espera que el mismo lector lo extraiga. Al mismo tiempo, concibe la letra como la unidad más simple y la comprensión global del texto como el polo más complejo, ubicado al final del proceso.

Esta concepción de lectura dominó la primera parte del siglo XX y se caracterizó por otorgar una mayor relevancia a los procesos perceptivos y a la estrategia de decodificación en detrimento de los procesos cognitivos del lector. Para evitar derivaciones e interpretaciones didácticas pendulares a las que somos tan afectos, es preciso recordar que la percepción (táctil o visual) de las unidades de lectura es necesaria en el proceso lector, tanto como la decodificación; pero el problema reside en que la enseñanza de la lectura no comienza por allí ni se reduce a ello.

El modelo de procesamiento ascendente está asociado a una teoría de gran difusión en el ámbito de la psicología y la pedagogía conocida como *línea o enfoque perceptivo*, que impulsaba una preparación para la lectura conocida como aprestamiento. En otro texto (Zamero, 2011), hemos analizado pormenorizadamente las cualidades del dispositivo de aprestamiento y las investigaciones que terminaron demoliendo sus fundamentos teóricos. Pero digamos aquí que los programas de aprestamiento, solidarios con este enfoque de lectura, planteaban un esquema de habilidades y destrezas (en términos de conductas observables) que entrenaban la percepción focalizando la discriminación visual y la auditiva como las más importantes para la lectura y la coordinación visomotora como la más importante para la escritura. También conceden gran relevancia a

la coordinación motriz gruesa y fina a través del trazado de líneas que representan formas abstractas de los grafemas pero que no son en sí mismas grafemas sino “grafismos”, es decir, algo semejante a la escritura pero que no lo es puesto que carece de significación; de este modo, los grafismos son solo trazos aislados sin otra intención fuera del entrenamiento.

Con el objetivo de identificar el momento óptimo para empezar a enseñar a leer, se planteó la necesidad de conocer el grado de maduración del alumno, lo que dio lugar al diseño y aplicación masiva de diferentes tests de madurez para la lectura (*Reading readiness*) que a partir de 1930 ya eran numerosos en Estados Unidos y lo fueron, también en nuestro país, hasta la década del 70 inclusive. En este esquema, la madurez era considerada un prerrequisito para el aprendizaje, un conocimiento que debía alcanzarse antes de la interacción con el objeto de conocimiento (enunciados verbales, textos escritos).

Cabe señalar que la función de aprestamiento en una etapa llamada “prelectora” se asignó a los inicios del primer grado donde no existía el preescolar y sobre todo a la educación inicial, donde esta ya existía. En consecuencia, se planificó durante mucho tiempo con el objetivo de estimular de modo progresivo el desarrollo de habilidades y destrezas para obtener éxito en los aprendizajes futuros. El aprestamiento detalla minuciosamente las destrezas que deben desarrollar los niños en nivel inicial para que, al ingresar a primer grado, estén “preparados” para el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura, es decir, para la “alfabetización convencional”. Sin embargo, los ejercicios de aprestamiento no mantienen relación con el lenguaje y su metacognición, ya que el dispositivo propone habilidades que aprestan o preparan pero que no son en sí mismos actos de lectura y escritura, sino habilidades generales que se conciben como aplicables luego a dichos procesos en particular.

Un gran cúmulo de investigaciones aportó evidencias en contra de este modelo. Por un lado, se ha comprobado que la información que proviene de niveles elevados de procesamiento, es decir, la construcción del sentido del texto, interviene y afecta la comprensión en los niveles inferiores o básicos. Por ejemplo, un lector decodifica las letras de una palabra con mayor facilidad y menor cantidad de errores cuando conoce el significado de la misma, cuando la ha frecuentado previamente en la lectura de buenos textos y cuando dicha palabra forma parte de su memoria léxica, que si la decodifica como un ejercicio mecánico, en una especie de acrobacia sin previo conocimiento del significado.

Por otro lado, los investigadores pusieron de manifiesto que los problemas de los malos lectores no son de tipo perceptivo sino de carácter lingüístico. El fracaso de la teoría perceptivista se evidenció en el hecho de que sus propuestas no mejoraban la competencia lectora de quienes presentaban problemas; incluso esto fue corroborado después por estudios experimentales que registraron numerosos casos de niños con buenas y muy buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica que seguían presentando grandes dificultades en su comprensión lectora.

En otro orden de cosas, también existía una evidencia importante de niños que aprendían a leer a los tres, cuatro y cinco años sin ningún tipo de aprestamiento anterior. Simultáneamente, docentes e investigadores (María Montessori en Italia, Decroly en Bélgica) experimentaban con niños pequeños y consideraban que el parvulario era el lugar ideal para aprender a leer y escribir entre los 3 y los 5 años de edad. En el mismo sentido, “Vigotsky consideraba que la lectura y la escritura debían transferirse al preescolar” (Braslavsky, 2004:94).

## Modelo de procesamiento descendente

Las evidencias señaladas desembocaron a finales de los 60 y durante los 70 en una importante cantidad de estudios sobre la lectura centrados en demostrar la participación del conocimiento del lenguaje en el procesamiento del texto con lo que se va configurando un nuevo modelo de lectura que conocemos como *modelo de procesamiento descendente o top down*. Esta perspectiva surge como un modelo de superación de las falencias detectadas en el modelo de procesamiento ascendente y en un momento de grandes avances de la psicología cognitiva.

Este nuevo enfoque subraya la importancia de los procesos cognitivos asumiendo que estos direccionan la comprensión y sostiene que el proceso de lectura está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el sentido del texto, para lo cual utiliza más sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias lectoras, su conocimiento del mundo y también los saberes sintácticos y semánticos, que el reconocimiento de las formas gráficas (letras y palabras).

Por su parte, autores como Y. Goodman (1992), K. Goodman (1973 y 1995) y Smith (1994) hacen importantes contribuciones al desarrollo de este enfoque que supera la interpretación de la lectura como proceso centrado en la decodificación y en los aspectos perceptivos para concentrarse en el estudio del procesamiento de textos. Así, se basan en la idea de que la significación guía al lector, quien asume un papel protagónico en la construcción del sentido del texto. En este modelo, la lectura es un proceso psicolingüístico que no compromete en primer lugar el componente perceptivo sino el pensamiento y el lenguaje, puesto que el lector elabora hipótesis o anticipaciones sobre el texto que lee, las cuales son procesos inferenciales de alto nivel que dirigen el procesamiento en los niveles inferiores, de modo unidireccional y jerárquico, en sentido descendente.

En efecto, debemos reconocer que el procesamiento inicial desde los niveles superiores del texto garantiza un buen punto de partida puesto que este siempre ofrece un marco amplio de significación. Sin embargo, esta postura en sus propuestas más extremas condujo al rechazo de la enseñanza del sistema alfabético y aunque mostró una gran preocupación por los aspectos motivacionales, el ambiente de la lectura, la presencia de diversidad de portadores y textos en el aula, debemos también señalar que descuidó aspectos sustanciales del procesamiento en los niveles inferiores. Este desequilibrio, por añadidura, se tradujo en propuestas didácticas ambientalistas o de inmersión que, sabemos, no conducen por sí solas a la comprensión lectora.

En torno de este problema, se produjo una gran discusión entre partidarios de los métodos fónicos y de los métodos del lenguaje total o integral durante la década del 90, primero en EEUU y luego en Francia. Esta controversia tiene su antecedente en lo que se conoce como *el gran debate* o *la querella* entre los métodos fónicos y los globales o ideovisuales durante la década del 60, encarnada por dos renombrados especialistas, J. Chall y K. Goodman respectivamente, quienes en 1992 y en los años siguientes han sostenido posiciones encontradas a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la implementación de una y otra propuesta. La discusión fundamental entre ambas posturas es la referida al “*fonetismo*” ya que los modelos de enseñanza directa “propician la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la relación entre los símbolos y los sonidos” mientras que los defensores del lenguaje integral o del aprendizaje por inmersión “no toman en cuenta la fonética” y prefieren “la decodificación incidental, no sistemática” (I.R.A., 1993:13).

En nuestro país, el debate o querella se planteó en la década del 60 entre los antiguos métodos sintéticos (alfabéticos y silábicos) que proponen comenzar la alfabetización por unidades sin significado y los métodos analíticos que, para hacerlo, proponen unidades con significado como la palabra y la oración como el método de la palabra generadora.



En Argentina, esta discusión se suscitó en momentos que el nivel inicial tenía una función de aprestamiento, por lo que no participó como tal de estos debates. Incluso todavía subsiste una concepción fragmentada de este nivel (y del nivel primario) respecto de la discusión didáctico metodológica en alfabetización inicial. Sin embargo, esta postura es cada vez más diluida frente a los avances de la concepción de que esta etapa es un *continuum*, un proceso que no debería tener cortes, fracturas ni fragmentaciones. En otros países (dependiendo siempre de las cualidades de las lenguas en cuestión), la situación es diferente puesto que la didáctica de la alfabetización inicial se produce inclusivamente para la educación inicial como para los primeros años de la escolaridad primaria y participan no solo docentes, especialistas sino organizaciones no gubernamentales y planificadores de la educación que asumen la importancia de los aprendizajes en los niveles básicos del sistema educativo como sustento de los siguientes.

## Modelo interactivo

Por su parte, a mediados de los 80 las investigaciones sobre la fisiología de la lectura habían arrojado suficiente evidencia respecto de los movimientos oculares que se producen durante la lectura y las fijaciones que los buenos lectores realizan sobre la unidad visual palabra. Esto indica que existe procesamiento de la información visual en esos niveles básicos mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento excluyentemente descendente, a partir solo de hipótesis globales. A medida que el modelo *top down* o de procesamiento descendente muestra dificultades para explicar estos aspectos del proceso de lectura, surgen investigaciones que dan cuenta de la existencia de procesamientos de arriba a abajo y de abajo hacia arriba como procesos simultáneos en los distintos niveles.

Esto confluye en una nueva formulación teórica que hoy conocemos como enfoque o *modelo interactivo* de lectura en el que se integran ambos procesamientos. Al plantear esta integración, el

enfoque logra explicar que durante la lectura, el lector conjuga los datos explícitos del texto y sus conocimientos previos, asumiendo que estos últimos intervienen de manera conjunta y coordinada en la construcción de la comprensión. De este modo, la lectura conjuga procesamientos simultáneos que operan sobre la información visual y no visual. El primero consiste en el reconocimiento de unidades de lectura, fundamentalmente de palabras. Pero en la construcción del sentido del texto (representaciones de alto nivel), la información más importante es la no visual, esto es, aquella que aporta el lector desde sus conocimientos previos: lingüísticos (léxico, sintaxis, gramática en general); conocimiento del mundo, culturales, enciclopédicos; conocimientos referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias previas de lectura.

Esto significa que la cognición del lector organiza la percepción, proveyendo información no visual; en otras palabras, aporta el significado de las palabras, las coteja con los conceptos y redes léxicas que posee en su memoria e integra la información. Durante la lectura, el ojo procede de a saltos y no en percepción continua, y en cada fijación obtiene información visual que le permite identificar palabras y compararlas con las que se han memorizado en el léxico mental donde se encuentran almacenadas las representaciones ortográficas. Asimismo, el tiempo de esa fijación está directamente relacionado con lo conocida o frecuente que sea la palabra para quien la lee. Entre buenos y malos lectores –es decir, entre quienes logran construir el sentido del texto y los que no–, no hay diferencias en los tiempos de fijación del ojo para obtener información visual; la gran diferencia es cognitiva porque el buen lector desarrolla la capacidad de integrar rápidamente toda la información y reduce los tiempos de identificación de información visual para concentrarse en el alto nivel de la construcción de sentido.

Dicho en otras palabras, desde el *modelo interactivo* se concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información del texto, que muestrea índices

productivos del texto, es decir, que presta una atención visual y cognitiva especial sobre elementos de las palabras y las frases, relaciona ideas del texto con las propias, elabora hipótesis que verifica, reformula o desecha. Se trata de un lector que selecciona y activa o desactiva esquemas de conocimiento previos organizados en la memoria; un lector que usa sus estructuras cognitivas abstractas (*guiones o scripts*) en la comprensión del discurso. En síntesis, desde esta perspectiva la lectura se considera un proceso constructivo donde el significado del texto depende solo parcialmente del texto en sí, ya que depende también del lector, quien lee aportando sus propios esquemas y conocimientos previos.

## **Aportes de la teoría transaccional**

En el marco de este modelo interactivo y sin discutir sus premisas centrales, se desarrolla una línea teórica que concibe la lectura como un proceso transaccional que propone sumar a la interacción entre lector y texto, las circunstancias particulares en las que se produce la lectura, planteo que se acerca a los enfoques socio-culturales. Uno de los aportes sustanciales de la *teoría transaccional* es la atención otorgada a los lectores, sus particulares aportes al texto, las expectativas que tienen de estos y fundamentalmente las elecciones que adoptan al leer. La elección de la postura es crucial para la construcción de sentido, sostiene Rosenblatt, su exponente, quien distingue entre la postura eferente –en la que el lector se ocupa principalmente de lo que se llevará como información del texto–, y la postura estética, en la que el lector se centra principalmente en la experiencia vivida durante la lectura.

La postura eferente es la apropiada para quien busca información. Es la que adopta un lector con intención de aprender, a partir del manual, folleto, guía, recetario, etc. La postura estética, por otro lado, es la del lector que no llega al texto buscando información particular para aprender o usar en una tarea, sino buscando otro tipo de experiencia emocional, estética. El lector que adopta una

postura de este segundo tipo atiende el contenido (la información, la historia o el argumento ofrecido) pero también los sentimientos evocados, las asociaciones y los recuerdos que surgen, el flujo de imágenes que pasan por la mente durante el acto de lectura; permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto lector. Dicha lectura, en otras palabras, no se realiza simplemente como preparación para otra experiencia –aprender un concepto, arreglar un artefacto, votar– sino como una experiencia en sí misma. Rosenblatt (1978) advierte que se trata de dos modos coordinados o paralelos; a medida que el lector comienza a transactuar con el texto, se produce la adopción consciente o inconsciente de una postura o actitud predominante que afectará todo el proceso de lectura.

Desde los años 70, como dijimos, existe un amplio desarrollo teórico respecto de los procesos y subprocesos implicados en la comprensión de un texto a partir de la interacción: el papel de las inferencias, la identificación de ideas o proposiciones del texto y la progresión temática que aquellas plantean, el reconocimiento de las estructuras globales de los textos, la relación jerárquica entre las ideas, el acceso al léxico mental, entre otras cuestiones de igual importancia. Las principales objeciones que se realizan a este enfoque señalan la falta de atención a los aspectos discursivos que relacionan el texto con su contexto histórico de producción.

## Enfoque sociocultural

En relación con estas críticas, asistimos en las últimas décadas al surgimiento de una concepción o *enfoque sociocultural* de la lectura que enfatiza la idea de que los conocimientos aportados por el lector al procesar el texto tienen origen social ya que todo discurso refleja su propia visión del mundo. Esta concepción del proceso de comprensión lectora no discute algunas ideas sostenidas en enfoques anteriores (como la existencia de actividad constructiva por parte del lector, y el necesario conocimiento del léxico del texto para comprenderlo)

pero focaliza su atención en las cualidades de los conocimientos previos que aporta el lector en el proceso de construcción de sentido del texto. De este modo, subraya que ese conocimiento tiene profundas raíces socioculturales: todo discurso encierra o sostiene una visión del mundo y por ello, comprender un texto es comprender esa visión o perspectiva (Cassany, 2006).

Desde un punto de vista semiótico (Eco, 1993) el texto exige la *cooperación interpretativa* del lector para lograr la construcción de sentido puesto que todo texto está incompleto y debe ser actualizado por el lector. Un autor “deberá prever un Lector Modelo, capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (Eco, 1993:80). Esto implica la asunción de un rol muy activo de cooperación interpretativa por parte del lector, que debe construir hipótesis sobre el género discursivo que está leyendo, identificar el mundo referido y reconstruir la situación de enunciación del texto utilizando sus conocimientos enciclopédicos.

El *enfoque sociocultural* se distingue de las investigaciones psicolingüísticas de matriz cognitivista porque desplaza el interés a los aspectos sociológicos, culturales e históricos involucrados en la lectura. Asume la existencia de diferentes maneras particulares, contextuales y situadas de construir sentido en torno de un mismo texto, pero en lugar de concentrarse en los procesos internos e individuales del lector, impulsa investigaciones en el marco de paradigmas interpretativos que recuperan las escenas de lectura en diferentes entornos y sus cualidades, al tiempo que las liga a una reflexión pedagógica sobre las prácticas concretas de lectura, tanto en el aula como en contextos no formales.

Hebrard sostiene que la comprensión lectora es esencialmente cultural, que comprendemos los textos “porque somos muy cultos en el campo en el que está inscripto ese texto” (2000:89); tanto para leer como para escribir es necesario conocer la cultura a la

que pertenecen los textos, es decir, participar plenamente en la interpretación y producción de los discursos que se construyen en el universo de saberes y prácticas que conforman esa cultura. Esta participación se logra a través de la enseñanza cuando un miembro activo de la comunidad lectora y escritora conduce el encuentro entre el lector novel y los libros. Por su parte, Petit (1999:154) sostiene que “los iniciadores al libro han desempeñado un papel clave” para integrar nuevos miembros a la comunidad de lectores puesto que quien se alfabetiza traspasa numerosos umbrales que requieren la presencia de expertos conocedores de las reglas y el sentido de las prácticas de lectura y escritura de la comunidad.

El *enfoque sociocultural* sostiene que los lectores han aprendido su lengua en situaciones reales de comunicación y así, el significado de las palabras no es neutro sino que conjuga todos los sentidos que tienen en su comunidad. Las lenguas se aprenden en comunidades de uso en las que hablantes y escribientes producen interacciones comunicativas cotidianas, particulares y concretas. En consecuencia, esa génesis social del significado atribuido a palabras y expresiones se pone en juego en cada lectura, en cada proceso de comprensión e interpretación. Por otra parte, los textos no se producen en el vacío sino que son también situados en un contexto preciso, con un autor que usa de modo particular la lengua en la que escribe, atravesado por su cultura, en un tiempo y lugar en el mundo. Bajtín (1982) sostiene que ningún autor es Adán rompiendo el eterno silencio porque todo enunciado se inscribe en relación con otros y el potencial dialógico es inherente a cualquier texto, un tejido atravesado por voces y saberes.

En el marco de este enfoque, la lectura se concibe como una práctica cultural históricamente situada y direccionada por ideas y finalidades que las instituciones y los diversos grupos sociales le asignan. En este sentido, la historia de la lectura también brinda herramientas para comprender la diversidad de esta práctica cultural. Charrier (1993) sostiene que “los actos de lectura que dan a los textos sus

significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer [...] y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído”. El discurso siempre está atravesado por propósitos e intereses concretos y por comunidades de lectores e instituciones con identidad e historia que propician y desestiman unos u otros modos de leer y de interpretar los textos, no solo los literarios sino también los textos académicos y científicos habitualmente entendidos como “objetivos”. Esta perspectiva teórica sobre la lectura destaca que el proceso pone en juego las diversas representaciones, creencias y valores que poseen los diferentes grupos sociales sobre el mundo y las prácticas y que todas ellas se movilizan en cada acto de lectura.

## La enseñanza de la lectura como campo de tensiones

La alfabetización inicial ha sido siempre un campo de tensiones, producidas entre diferentes enfoques según la época: tendencias conservadoras de matriz normalista-positivista y prácticas innovadoras escolanovistas; enfoque retórico clásico y texto libre e innovadores talleres de escritura y lectura; la clásica discusión entre métodos de alfabetización sintéticos –o ascendentes que parten de letras o sílabas, es decir unidades sin significado o de *segunda articulación* (Martinet, 1968)– y analíticos, ya sean globales o integrales, que proponen el aprendizaje a partir de unidades con significación como palabras y frases, por mencionar las más importantes.

Pero otra de las tensiones presentes en el campo de la alfabetización es la instaurada entre *alfabetización y literatura*. La escuela se creó con un claro mandato en relación con la alfabetización, como institución destinada a discutir que la lectura fuera una herencia que solo las familias letradas irían legando a sus hijos de generación en generación. Pero la lectura de literatura no estuvo presente desde sus comienzos porque “no había que preparar a los `hijos

del pueblo´ para la prosa novelesca ni para la poesía. Ambas existían pero estaban fuera de la escuela”, sostiene Ferreiro (2012). No obstante, la situación actual es radicalmente distinta: la literatura forma parte del currículo y está consolidado el propósito de que todos aprendan a leer literatura en la escuela (un *todos* que incluye a alumnos bilingües o plurilingües de pueblos originarios y migrantes, rurales y urbanos, hijos o nietos de analfabetos, alumnos con necesidades educativas especiales...). Estos nuevos sujetos, este nuevo *todos* constituye una diversidad conceptualizada por la sociología como “nuevas infancias” con las cuales la institución escuela tiene por delante un trabajo bien específico que realizar desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación obligatoria para que la lectura en general y la lectura de literatura en particular formen parte de sus vidas y no solo de una selecta élite.

Si bien la alfabetización mantuvo estrechas relaciones con la literatura en las propuestas de muchos maestros, lo cierto es que literatura y alfabetización no nacieron juntas ni engendraron enfoques de enseñanza conjunta hasta hace poco tiempo. En nuestro país, durante la última dictadura se produjo de modo dramático un cambio en la relación de los docentes con la literatura, porque la censura desterró al exilio muchos textos valiosos y también porque la alfabetización en el jardín o preescolar y los primeros años de la escuela primaria se redujo por decreto a la enseñanza de unas pocas letras con textos producidos a partir de esa limitación. Dice Pérez Sabbi (2010), en referencia a la literatura para niños:

Reafirmo con firmeza este lugar protagónico del libro porque nuestro país tuvo azotes dictatoriales que fueron vaciando a la escuela de libros y lecturas. En la última dictadura se había dejado de leer hasta en los colectivos, porque un libro era sinónimo de sospecha y los dictadores tenían claro que la lectura construye libertades.

(Pérez Sabbi, 2010:47)



En ese marco también se produjo la censura de las principales experiencias en el marco de la didáctica de la libre expresión o texto libre impulsado por el maestro Iglesias que propone una alfabetización inicial y avanzada para el plurigrado con alta presencia de la lectura literaria y una exploración estética en la escritura desde los inicios de la escolaridad. A partir de los 80, en un marco democrático y en medio del surgimiento de la literatura para niños que propicia una relación directa de los lectores con los textos, se desarrolla un proceso de revisión crítica de las propuestas de enseñanza de la literatura. Desde esta perspectiva se cuestiona el sometimiento de aquellos mandatos moralizantes de todo tipo y a otros contenidos curriculares (como usar la literatura para enseñar lengua, gramática, normativa u otros asuntos), a las intrusiones de la psicología, la pedagogía, la psicología evolutiva y la ética (Díaz Rönner, 1988). Por esta época también se criticó el modelo historiográfico de enseñanza de la literatura muchas veces reducido a un inventario cronológico de autores y obras; además, se criticaron las posturas enciclopedistas ligadas a prácticas de memorización y repetición, las destrezas escalonadas en el dominio de la lectura, la enseñanza de la teoría literaria en lugar de la lectura literaria, entre otros aspectos.

Simultáneamente, en este contexto cobran fuerza aquellos enfoques didácticos que impulsan como único objetivo de la literatura en la escuela el placer del texto y minimizan la intervención del docente; en ese escenario, plantean una discusión entre la escolarización de la lectura literaria y la lectura por placer como posturas antagónicas. Cuestionamientos diversos se alzan en contra de estas pedagogías del placer a las que se les atribuye el vaciamiento de los saberes en torno a la literatura. Dos visiones sobre este proceso destacan las características del momento histórico y permiten visualizar los aportes que produjo, a cuyos efectos asistimos. Una de ellas pertenece a Bombini (2001) quien sostiene:

De manera general, estas "pedagogías del placer" postulan, a partir de una concepción romántica de la lectura, una relación naturalizada entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas de las propuestas que se les acercaban. Estas prácticas, asentadas en la idea de la existencia de un "placer de la lectura", tienen su origen en la necesidad de "desescolarizar" las prácticas de lectura literaria, en el sentido de evitar todas aquellas tareas que [...] estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer. (Bombini, 2001:68)

Si bien Bombini admite la necesidad de indagar las relaciones de préstamo e intercambio entre prácticas de educación formal y no formal, advierte que se impone dejar abiertos "interrogantes sobre la pertinencia de estas tendencias desescolarizantes a la hora de pensar la escuela como el ámbito por excelencia para la democratización de las prácticas de lectura". Otra de las visiones puede leerse en Montes (1999):

El "placer de leer" ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba encerrada, aflojándole el corset, soltándole las trenzas, permitiéndole andar sin zapatos, propiciando en cierto modo el regreso a una "lectura natural", a la lectura espontánea, a la codicia autónoma del texto. (1999:79)

Aunque Montes reconoce la necesidad de renovación de la relación con la literatura que se plantea en la escuela –esa noble empresa de ventilar los claustros, de alejar la lectura del control y la enajenación de los sentidos– señala que el placer estético que produce la literatura (y el juego que su lectura propicia) no es un placer inmediato, fácil, sin riesgos y en ese sentido cuestiona profundamente las lecturas que solo tienen como imperativo el facilitar el ingreso, la comodidad y la diversión del lector. Por el contrario, sostiene que la literatura produce riesgos y dificultades que desafían al lector y en ese contacto, así como en el juego serio de los niños, hay trabajo,

esfuerzo, compromiso y consecuencias. Por su parte, D. Link (2016) sostiene que: “Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho.” De modo que el placer está más relacionado con el trabajo de construir sentido y apreciar su pluralidad, que con la blandura de los almohadones que en los 80 comienza a ser el símbolo de la lectura placentera (como sinónimo de facilista).

Los textos literarios son los más sofisticados de una lengua, son sus “monumentos”, afirma Link (2016). Y esa cualidad muchas veces opera como obstáculo para su enseñanza, como si se tratara de objetos sagrados de los que hay que mantener distancia. Sin embargo, sostiene Link:

[...] las imágenes sagradas [...] siempre estuvieron al alcance de la mano, es decir: habían sido hechas para ser tocadas (todavía hoy sobrevive la costumbre de sobar una estatua de bronce que, por eso mismo, brilla allí donde los “fieles” han posado su mano y su caricia). De modo que no hay tal sacralidad o tal distancia que nos impida manipular o jugar con cualquier instancia de discurso, con cualquier texto, se trate del más exquisito soneto de Góngora o de la copla más picaresca que se escucha en un estadio de fútbol. (Link, 2016:4)

La lectura estética es un salto de acercamiento al arte y su presencia en la escuela es un verdadero desafío. Si bien las polarizaciones van desde una concepción de la lectura literaria como experiencia solitaria, única e irrepetible (y por lo tanto como contenido no enseñable) hasta las que sostienen que la literatura es experiencia individual y corpórea pero también social y dialógica (Teberosky y Soler, 2003), hoy atravesamos momentos felizmente más equilibrados; la *educación literaria* es una conquista curricular, y la literatura ha ido encontrando gradualmente nuevos y variados lugares en el currículum (Colomer, 2005). No obstante, subsiste el problema de que la educación literaria y el placer de leer no son posibles sin leer

asiduamente. “Ahora bien, ¿si no es la escuela donde se da la posibilidad de estas lecturas, dónde sería?”, se pregunta Pérez Sabbi (2010). Para muchos –entre quienes nos encontramos– el lugar privilegiado de esa experiencia es la escuela, una escuela que invite a leer los textos que de otro modo quedarían fuera del alcance de los estudiantes, una escuela que comience y sostenga la alfabetización de la mano de la literatura. Para ello es necesario comprender que alfabetización y literatura mantienen profundas relaciones desde la perspectiva de las conquistas de “los hijos del pueblo”, concepción que no opera activamente en la formación docente, pero que poco a poco se abre camino.

Por último, agreguemos que a las nuevas perspectivas sobre la lectura como proceso sociocultural y transaccional se suman los aportes de los *estudios socioconstructivistas en educación* que, paralelamente al desarrollo de las mencionadas investigaciones, han ido desplazando progresivamente la atención y el interés desde los procesos de aprendizaje –construcción de conocimiento– de los alumnos, propios del constructivismo de orientación cognitivista, hacia la comunicación e interacción entre profesores y alumnos en el proceso de *co-construcción del conocimiento*. Para comprender esta dinámica de co-construcción, Coll sostiene que es necesario considerar los aportes de los alumnos, pero también es preciso atender “las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden”. Para este autor, en este contexto adquiere sentido pleno la recuperación del concepto de enseñanza como una categoría explicativa importante para los enfoques constructivistas, de la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal, “no de la interpretación ingenua y felizmente superada de la enseñanza como proceso transmisivo-receptivo unidireccional que vincula de forma directa y mecánica la acción docente del profesor con los resultados del aprendizaje de los alumnos” (Coll, 2003).

## Discusiones y conjeturas

Volvamos entonces sobre las expresiones que han dado origen a este desarrollo. Durante gran parte del siglo XX se buscó la edad ideal para comenzar a enseñar a leer, se teorizó sobre la madurez para la lectura, presuponiendo que aprender antes podía ser nocivo; se desarrollaron tests y dispositivos de aprestamiento de la mano de un modelo de lectura ascendente y de métodos sintéticos que partían de la enseñanza de la letra. Nada de esto cuenta actualmente con sustento teórico por lo que podemos afirmar que empezar a enseñar las letras o las sílabas no es enseñar a leer (aunque, aclaremos: para aprender a leer también hay que aprender las letras).

Por otro lado, los hallazgos de las investigaciones en alfabetización temprana junto con los estudios sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1982) difundidas masivamente sobre finales de la década del 80 cuestionan de modo tajante la concepción acerca de que exista un momento ideal para aprender a leer. Esos estudios nos permiten afirmar que los aprestamientos de cualquier tipo carecen de fundamentos y no producen alfabetización sino una pérdida de tiempo valioso que debería dedicarse a la interacción con la lectura y la escritura desde un buen principio.

El aporte más relevante de los estudios en alfabetización temprana es que el aprendizaje de la lectura y la escritura, no reconoce un punto de partida relacionado con la madurez como factor endógeno sino que está relacionado con la enseñanza e incentivo que reciben los niños de parte de los adultos. A partir de esto, podemos sostener que el nivel inicial no debe interrumpir la alfabetización temprana con ninguna otra enseñanza que retrotraiga los conocimientos ya construidos, pero debe iniciarla de un modo sistemático –propio del sistema educativo organizado– en aquellos grupos que han tenido menores oportunidades para ese desarrollo. La alfabetización es un *continuum* que comienza para muchos chicos en los hogares, pero para otros recién en la escuela y no debe interrumpirse.

Hemos visto que tampoco existe un concepto de “alfabetización convencional” pero sí de una representación que bajo ese nombre remite a un proceso que, a partir de primer grado somete (literalmente) a los niños al trabajo sobre las letras, unidades desprovistas de toda significación, en la creencia de que primero hay que dominar la codificación y la decodificación entendidas como la correspondencia entre las unidades abstractas fonemas y grafemas, para lograr así un dominio mecánico de la lectura: solo después de esto, se llegará a una lectura comprensiva y escritura significativa. Si bien estas concepciones carecen de fundamentos, debemos destacar que tampoco figuran en los documentos curriculares vigentes para la alfabetización tanto en la educación inicial como en la primaria.

Sin embargo, existe una concepción de *alfabetización inicial* que la define como un proceso en el que comienzan los vínculos sistemáticos de los niños con la escritura y sus funciones. En las cátedras de la formación docente (hacemos referencia a las cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales), desarrollamos la formación en alfabetización inicial en el marco de un *enfoque didáctico, cultural y equilibrado* desde el cual sostenemos algunos supuestos centrales adscriptos a un enfoque interactivo y sociocultural de la lectura al que sumamos el rechazo de toda teoría que la conciba separadamente de la escritura en la enseñanza. No obstante, rechazamos igualmente la concepción de un objeto unitario entendido como *lectoescritura* que las subsume en un único proceso. Sostenemos que se aprende a leer y escribir leyendo buenos textos con adultos capaces de vincular a los niños con la lectura en ricas experiencias de interacción con los textos pero que no se reducen solo a garantizar el contacto. Por el contrario, los textos operan como puerta de entrada para la exploración acerca de qué es y cómo es la lengua escrita que usamos para pensar (representar), expresarnos y comunicarnos.

Este *enfoque didáctico* pone a las culturas en diálogo en cada escena de lectura e involucra a los lectores principiantes en interacciones

con maestros como modelos lectores inclusivos; propone actividades que se desarrollen con alto contenido significativo en torno de los textos escritos y la participación en situaciones reales de uso de la lectura y la escritura, con propósitos e intereses genuinos, cotidianos y sencillos: esto es, compartir la búsqueda y selección del libro para leer, conversar sobre las preferencias de aquellos que ya las han podido desarrollar, conocer por qué se elige, si es parte de una colección, quiénes son sus autores e ilustradores. Pero además, desafía la escucha voluntaria (reproductiva y selectiva) de textos cada vez más extensos, propone conversar sobre ellos y sobre temas que han sido leídos en otros libros, tratando de introducir palabras y estructuras cada vez más relacionadas con los textos. En este sentido se plantea la apropiación de géneros a través de actividades como renarrar y memorizar textos cantando, jugando y recitándolos.

Un enfoque alfabetizador cultural y equilibrado no puede detenerse allí. Por el contrario, propone avanzar en la exploración activa de páginas de los libros donde hay ilustraciones y partes escritas para descubrir que son dos cosas bien diferentes; se muestra la linealidad de la escritura deslizándose el dedo por los renglones de la página y el orden de izquierda a derecha y de adelante hacia atrás dando vuelta las hojas del libro. Se ofrecen pistas acerca de que el texto es lenguaje, que existen relaciones entre lo oral y lo escrito, que podemos leer en voz alta, buscar una información y releerla encontrándola en el mismo lugar y de forma idéntica en cada nueva oportunidad. Se plantea dictar textos, pensar ideas para escribir, dictar palabras al docente y experimentar decisiones sobre el orden de las letras, así como comparar entre sí palabras y colecciones de palabras en diferentes tipografías; armarlas y desarmarlas, leerlas globalmente para descubrir las relaciones entre palabra hablada y escrita, entre sus fonemas y grafemas, jugar a agruparlas a partir de criterios surgidos en la misma actividad, jugar a aparear dibujos con palabras. En resumen, planteamos actividades de alfabetización pensadas para que un niño se alfabetice, para que disfrute de la buena literatura, formule preguntas, para que juegue y en ese

mismo juego, observando objetos nuevos y manipulándolos, logre comprender qué cosa es la escritura, cómo es que funciona esa lengua gráfica tan diferente de la oral, qué y cómo representa.

En mayor o menor medida, estas actividades forman parte de lo que muchas familias proveen como experiencias lúdicas en la alfabetización temprana. Y también forman parte de aquello que los docentes desarrollan en las salas de educación inicial. ¿Por qué entonces negar que se esté enseñando a leer? ¿no se reconoce en esas actividades (aunque sean de presencia fragmentaria en las salas) su pertenencia a una metodología para la enseñanza de la lectura? ¿no se concibe la lectura fuera del aprendizaje inicial de las letras y ese desconocimiento opera para negar lo que sí es una buena práctica de enseñanza de la lectura?

Tras la persistente negación que analizamos (“este nivel no enseña a leer”) ¿existe, entonces, un rechazo a asociar la lectura a la enseñanza de las letras, cosa que ocurre en numerosas escuelas primarias? Si es así, bienvenida la resistencia. Pero ¡cuidado! porque eso no es enseñar a leer, desde ninguna teoría vigente y desde ningún documento curricular.

¿O existe tras aquella negación, una velada asunción o defensa (por otra parte, equívoca) de que es posible una preparación abstracta o aprestamiento para lo que vendrá? ¿o la negación apunta en otra dirección? Quizá un cierto temor a asumir categóricamente que se está alfabetizando, para evitar el sentido negativo que el término *enseñanza* suele producir entre docentes del nivel y también entre formadores. Sabemos que esto ocurre en la formación para la educación primaria a nivel nacional a partir de un estudio (Zamero et al., 2010) que nos muestra cómo la enseñanza (y también la *transmisión*) explícitamente asumida desde decisiones didácticas explícitas, con construcciones metodológicas definidas –que nadie duda, son las formas de efectivizar el derecho a la alfabetización– se



concibe inscripta en un polo deslegitimado y opuesto a la libertad, el descubrimiento, el juego y la creatividad.

Por todo esto, no dudamos que, en términos de derecho de los ciudadanos que deben afrontar una mayor cantidad de años de obligatoriedad educativa, seguiremos apostando al trabajo de los docentes que buscan saber cómo se enseña a leer y escribir en nivel inicial, rescatando la herencia de nuestros mejores maestros, apoyando y sosteniendo argumentativamente su resistencia a aprestar y también a enseñar solo las letras, convencidos de que allí hay algo muy importante en relación con la alfabetización como derecho y con la construcción de la identidad de la educación inicial en este principio de siglo XXI.