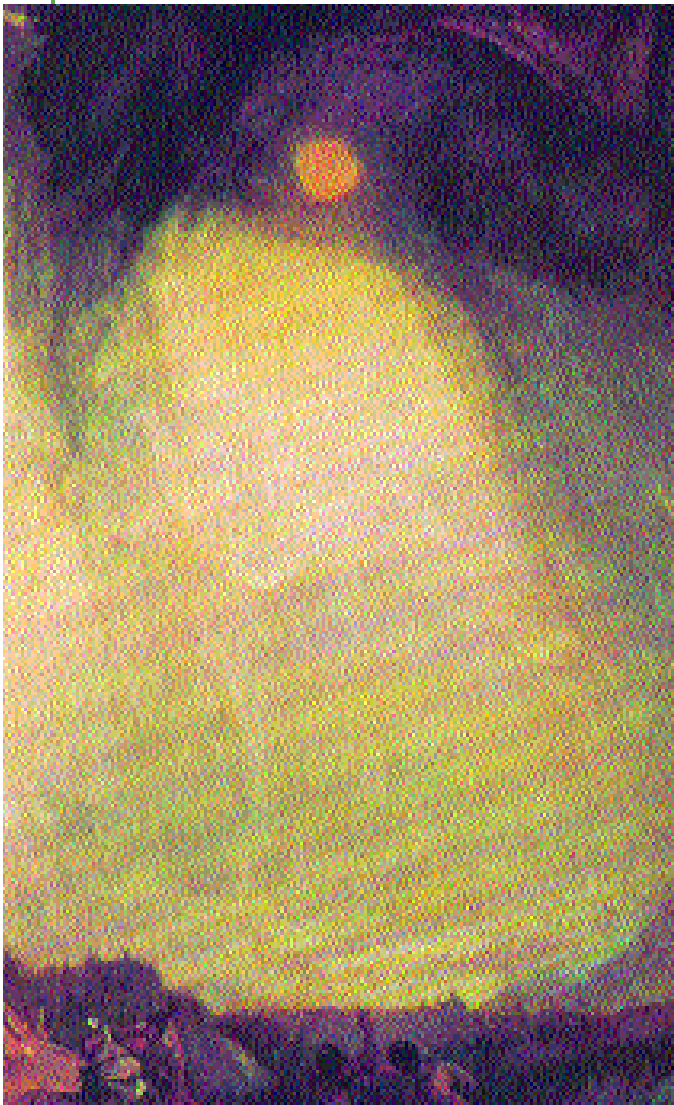


APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA



Este trabajo recoge los cambios gestados en un curso sobre la enseñanza del lenguaje al integrar la alfabetización crítica el estudio y la enseñanza de la lectoescritura. El relato de esta experiencia tiene el objetivo de demostrar que es posible aprender sobre la alfabetización crítica al tiempo que se implementa la enseñanza de la lectoescritura desde esa perspectiva sociocultural.

En este trabajo se presenta entonces una introducción acerca de la alfabetización crítica en sus presupuestos básicos y sus dimensiones de análisis. A continuación se examinan las experiencias de un grupo de estudiantes universitarios que, junto a su profesora y sus alumnos del nivel elemental, se iniciaron en la problematización de sus propias creencias y prácticas a la hora de enseñar y aprender lectoescritura.

Introducción

¿Es posible aprender a enseñar a leer y escribir desde la perspectiva de la alfabetización crítica, al tiempo que se aprende sobre ella? ¿Podrían las experiencias que se generan en un salón de escuela elemental, en que se tratan de implementar estrategias acordes con la alfabetización crítica, promover simultáneamente la reflexión sobre las concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la lectoescritura?

Estas preguntas fueron gestoras de un cambio importante en el modo en que se ofrecieron experiencias educativas a los estudiantes matriculados en un curso universitario sobre la enseñanza de las artes del lenguaje en la Universidad de Puerto Rico, en Bayamón. El curso es requisito para los estudiantes del programa de bachillerato en educación preescolar y elemental y lo que relatamos sucedió durante el primer semestre de 2005. En efecto, este artículo recoge las reflexiones de los estudiantes de ese curso sobre tales experiencias y sobre cómo ellas incidieron en: 1) el aprendizaje de los niños y niñas; 2) las concepciones de los estudiantes universitarios respecto de la población de niños con la que trabajan; 3) su comprensión acerca del uso de la literatura infantil en las clases; 4) el aprendizaje sobre las estrategias educativas utilizadas; 5) la importancia de las conversaciones y el lenguaje oral en el desarrollo de las experiencias y 6) su conocimiento sobre la lectoescritura.

¿Por qué enseñar desde la alfabetización crítica?

¿En qué tipo de ciudadanos nos imaginamos que se convertirán nuestros estudiantes? ¿Cómo y para qué necesitará utilizar el lenguaje? ¿Necesitamos que ese ciudadano sea un consumidor acrítico de los textos o lo imaginamos entendiendo que todo texto es un producto ideológico? ¿Deseamos que sea en el futuro un adulto sensible a los valores democráticos de justicia y equidad? ¿Lo concebimos un promotor de cambios sociales? Si esta última es nuestra idea respecto del futuro ciudadano al que colaboramos en formar, entonces la manera como enseñamos

a leer y escribir debe promover la crítica, la equidad y la acción social.

Desde esta perspectiva podríamos preguntarnos: ¿Qué tipo de prácticas sociales son las que se ejercen en nuestros ambientes educativos y quiénes se benefician de ellas? (véase Harste, 2003). Un examen de los medios y los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura y la escritura demostrarían que en cada uno de ellos existe una visión de mundo:

Los materiales y las prácticas interactivas de la educación en lectura son espacios claves donde los discursos culturales, las ideologías políticas y los intereses económicos se transmiten, transforman y pueden ser desafiados. (Luke y Freebody, 1997: 192; la traducción es propia).

Detengámonos un momento y reflexionemos sobre cómo nos enseñaron a leer y escribir: ¿Cuál fue el subtexto de los medios y los discursos en que nos sumergieron? Para empezar, revisemos la metodología a la que fuimos sometidos: ¿Quién tenía el poder en el salón? ¿Las experiencias educativas fomentaban la colaboración o la competencia? Examinemos las estrategias alfabetizadoras que se practicaban en el salón frente a las prácticas del lenguaje que se dan en la comunidad: en la clase, breves selecciones de textos seguidas de ejercicios de comprensión, gramática y ortografía, mientras que fuera del contexto escolar el uso del lenguaje incluye actividades como relatar un acontecimiento delante de un grupo de amigos provocando risa o asombro, entre otros tantos. Finalmente, repasemos los materiales educativos: ¿Estábamos todos “presentes” en esos textos? ¿O acaso los personajes eran en su mayoría de genotipo caucásico? ¿Qué acciones llevaban a cabo las mujeres y qué acciones desarrollaban los hombres? ¿Qué tipos de familias aparecían en las historias?

Bajo estos textos y estas estrategias de enseñanza existía una ideología. En muchos casos, respondía a una educación para la domesticación, como lo sostiene Macedo (2003): esta educación apreciaba la docilidad. Por eso nos premiaban cuando alzábamos la mano, cuando “trabajábamos” en silencio y cuando ofrecíamos la interpretación “correcta” del poema. Como sostiene Luke: “...enseñar y aprender a

leer es enseñar y aprender puntos de vista, expectativas culturales, normas de acción social y consecuencias” (1997:209; la traducción es propia).

De modo complementario, aprender a leer y escribir es más que un proceso psicológico y lingüístico: es también un proceso sociológico. Leer es más que decodificar, emplear el conocimiento previo y aplicar estrategias de comprensión.

En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. (Cassany, 2004:7)

Desde la alfabetización crítica se entiende que ningún texto es inocente, que todo texto está cargado de ideología. Así, parte de la tarea del lector es cuestionarse cómo lo posiciona el texto; quiénes están ausentes, “transparentes” u olvidados en el texto y quiénes están presentes. En un ambiente educativo en que se enseña a leer y escribir desde la alfabetización crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en el lector. Este cuestionamiento está enmarcado en la acción transformadora y es consistente con la perspectiva comunicativa, una de las corrientes de la pedagogía crítica.

Partiendo de la premisa de que la educación no es neutra, el enfoque comunicativo defiende que es necesario explicitar el currículum oculto para que los participantes en el proceso educativo puedan posicionarse delante del modelo de sociedad y persona que se pretende potenciar. La educación desde esta perspectiva está implicada con el contexto sociohistórico de estudiantes y educadores y educadoras. (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 2003: 50)

Dimensiones de la alfabetización crítica

La alfabetización crítica no es una metodología y no todos los investigadores, teóricos y educadores que participan de esta perspectiva

se interesan en los mismos asuntos. Algunos están interesados en la educación para la democracia, otros en el estudio de soportes variados como la Internet y los hipertextos; y otros, en cómo en el creciente plurilingüismo de nuestras sociedades se desarrollan nuevas formas de alfabetización. Incluso dentro de los ambientes educativos no todos los que trabajan la alfabetización crítica lo hacen igual. Cuando Lewitson, Flint y Van Sluys (2002) revisaron la bibliografía en torno a la alfabetización crítica, encontraron que podían definirse cuatro “dimensiones” o preocupaciones que se abordaban en esta perspectiva: 1) intervenir en la cotidianidad; 2) interrogar múltiples puntos de vista; 3) enfocar en asuntos sociopolíticos y 4) pasar a la acción y promover la justicia social.

En la primera dimensión, *intervenir en lo cotidiano*, se examina lo que percibimos como cotidiano desde un nuevo punto de vista. El texto es interrogado para percibir y eventualmente cuestionar cómo nos posiciona en tanto actores sociales. Desde esta dimensión, puede analizarse –y cuestionarse– el tipo de familia que impera o el rol asignado a los géneros en los libros seriados con los que fuimos educados. Para trabajar esta perspectiva crítica contamos con recursos tales como los textos de la colección **A favor de las niñas**, escritos por Adela Turín y publicados por Editorial Lumen. Entre los títulos de esta serie encontramos a **Arturo y Clementina** (1976), **Historia de los bonobos con gafas** (1976) y **Una feliz catástrofe** (1989). Otro ejemplo es el texto **La princesa vestida con una bolsa de papel** (Munsch, 1989), que nos ofrece un punto de vista no tradicional sobre el rol del género femenino. Con esta obra podríamos comparar el personaje de Elizabeth (una princesa que toma en sus manos el rescate del príncipe), con las princesas de los textos clásicos como los de Cenicienta o la Bella durmiente. Estrategias habitualmente utilizadas, como la “Ensalada de fábulas” de Gianni Rodari (2000), pueden integrarse a esta nueva lectura, al repensar la historia de Blancanieves (por tomar un ejemplo) con una amiga como la princesa Elizabeth.

En la segunda dimensión, *interrogar múltiples puntos de vista*, se examina la otredad. En esta perspectiva crítica se propicia analizar qué voces son silenciadas o marginadas en los textos. Un ejemplo clásico de esta clase de lecturas es la que se puede desarrollar a partir del libro

¡No, David! (Shannon, 2003): en él se muestra a un niño, David, realizando diversas travesuras (escribe en las paredes, come con la boca abierta y juega béisbol dentro de la casa) y recibiendo, en cada página, el regaño de un adulto. El texto muestra la perspectiva del adulto y la voz de David está ausente, silenciada. Cuando trabajamos la alfabetización crítica desde esta segunda perspectiva nuestra tarea será darle voz a David. Al hacerlo, cuestionamos el texto y la lectura que nos propone.

Por otro lado, cuando enfocamos en *asuntos sociopolíticos*, la tercera dimensión, se examinan los asuntos relacionados con el poder. La enseñanza no se concibe como una acción neutral, de modo que al ubicarnos en esta perspectiva podríamos examinar libros de ficción histórica y problematizar la visión que promueven. Esto puede conducir a los estudiantes a preguntarse quiénes se benefician de esos puntos de vista y quiénes salen perjudicados. Aquí se podrían comparar las visiones contradictorias sobre la conquista de las Américas que proponen textos como **Encuentro** (Yolen, 1996) y **Un libro ilustrado sobre Cristóbal Colón** (Adler, 1992).

Finalmente, en la última dimensión, *pasar a la acción y promover la justicia social*, se analiza cómo el lenguaje colabora para mantener los sistemas de opresión, pero cómo puede ser también instrumento de liberación a través de la acción transformadora. Textos como **La calle es libre** (Kurusa, 2001) y **Un puñado de semillas** (Hughes, 1996) nos muestran niños pasando a la acción frente a un problema y transformando su realidad social. Textos como estos pueden promover que los estudiantes se interesen en buscar soluciones a problemas de su comunidad.

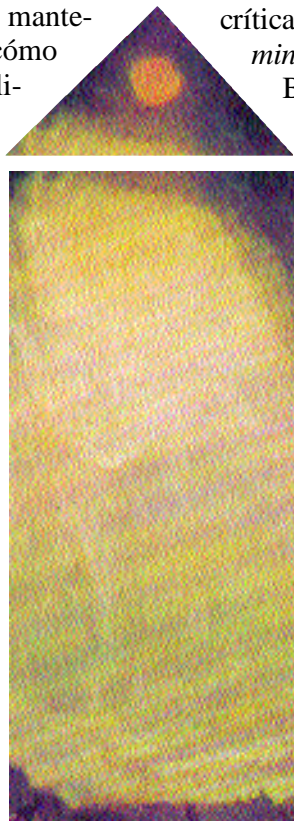
En la práctica educativa, estas dimensiones no tienen que darse de manera aislada. Por ejemplo, cuestionar un texto desde la perspectiva sociopolítica puede llevar a que los estudiantes pasen a la acción escribiéndole al autor del texto o a la editorial para exponer su lectura, e invitarlos a revisarlo.

Estrategias para promover la alfabetización crítica en los ambientes educativos

Muchas de las estrategias que se utilizan para promover la alfabetización crítica exploran la relación entre los sistemas de signos y la construcción de significados. Esta práctica contrasta con la escolaridad oficial, que promueve la noción de significados únicos y de un determinado tipo de alfabetización. Por ejemplo, una de las estrategias más populares dentro de la alfabetización crítica es el *sketch to stretch* (Short, Harste y Burke, 1995) –o “boceto para estirar” en una traducción literal–: se trata de que cada estudiante ilustre lo que el texto significó para ella o él. Cuando terminan sus ilustraciones, el grupo trata de “leer” lo que cada artista quiso representar y luego, el artista explica su boceto. Con el *boceto para estirar* podemos ver que cuando se ejerce la alfabetización crítica los alumnos no permanecen pasivos ante “el mensaje del autor”: el lector interroga el texto y crea su interpretación abriendo un espacio en el cual se aprecian y validan las perspectivas alternativas. Esto ocurre no solo durante la acción de ilustrar una interpretación, sino también en la discusión que sigue a las ilustraciones.

Otra estrategia acorde con la alfabetización crítica es la de los *retratos de la mente* –o *mind portraits* en inglés (Short, Harste y Burke, 1995)–. Una vez que el texto se ha leído, los estudiantes dibujan la silueta de uno de los personajes (en muchos casos se elige el personaje cuya voz ha sido silenciada o marginada) y le dan voz, escribiendo o ilustrando sus pensamientos.

Como puede verse, promover la alfabetización crítica no es algo que se hace dos o tres veces por semana para luego continuar con el currículo tradicional. La alfabetización crítica es un punto de partida para enfrentar todas las experiencias educativas que se les proveen a los estudiantes. Los educadores que participan de esta perspectiva usualmente trabajan el currículo desde la indagación, en contraste con la utilización de unidades temáticas (Short, Schroeder, Laird, Kauffman, Ferguson y Crawford, 2002).



Aprender a leer y escribir desde la alfabetización crítica

En términos de la enseñanza de la lectoescritura, la alfabetización crítica no es algo que esperamos desarrollar una vez el niño logró el dominio del código alfabético. Esta perspectiva entiende la enseñanza del lenguaje desde el modelo de las “cuatro familias de prácticas” desarrollado por Luke y Freebody (1999). Para ellos, el docente debe desarrollar experiencias educativas pertenecientes a cada una de las familias: a) la decodificación de los textos; b) la comprensión de los textos; c) el conocimiento y uso de la variedad de textos existente y d) la capacidad crítica ante los textos. Como ellos sostienen:

Las cuatro familias deben ser entendidas de manera inclusiva: cada una es necesaria pero no suficiente para la consecución de las otras (Luke y Freebody, 1999: 4; la traducción es propia).

Otro modelo que colabora con nuestra concepción acerca de qué es la alfabetización crítica es el conocido como “Halliday +” desarrollado en Harste, 2003. Este modelo es una extensión del desarrollado por MAK Halliday en torno al aprendizaje del lenguaje (se aprende el lenguaje al tiempo que se aprende *sobre* el lenguaje y través del lenguaje se aprende sobre el mundo). En los últimos años, muchos educadores han aplicado el modelo Halliday al aprendizaje de la alfabetización, basados en la premisa de que en sociedades altamente alfabetizadas, el lenguaje, sea oral o escrito, se aprende de manera similar. Al modelo de Halliday se le ha añadido el signo de suma (+) para indicar que además de las tres premisas originales de Halliday, usamos el lenguaje de manera crítica.

La experiencia. Las razones del cambio

“Me comparo con el semestre anterior y ahora es que entiendo cada uno de los propósitos de los distintos modelos estudiados en clase...”

María Marrero¹

Hasta el momento del cambio que relataré, los estudiantes universitarios matriculados en mi curso de enseñanza de artes del lenguaje acudían a una escuela de su predilección para realizar sus

experiencias de aula. Allí la maestra cooperadora o el maestro cooperador les asignaba una habilidad del currículo de español. Los estudiantes debían enseñarla utilizando literatura para niños. En términos metodológicos, la experiencia tenía unos requisitos inalterables: en la fase de inicio los estudiantes-maestros debían relacionar el texto y la habilidad con las experiencias previas de sus alumnos y, luego de leer el texto literario, debían fomentar una conversación formulando preguntas que provocaran relaciones texto-texto, texto-vida y texto-mundo (Keene y Zimmermann, 1997). Este segundo requisito era fundamental para propiciar respuestas genuinas a la lectura entre los niños y niñas y para asegurar que los estudiantes-maestros no recurrieran a las preguntas tradicionales de comprensión lectora ligadas a los elementos literarios.²

Luego de esta conversación, los estudiantes debían proveer actividades en que se trabajara la habilidad asignada. Estas actividades tenían que propiciar un aprendizaje con sentido en los niños y niñas, para lo cual los estudiantes universitarios debían estudiar el uso y empleo de esa habilidad en el lenguaje. Por ejemplo, si se trataba de la identificación de adjetivos, los estudiantes-maestros debían entender primero cuál es función de los adjetivos en un discurso oral y escrito. Era esta comprensión la que los niños debían adquirir a través de las actividades propuestas, que debían ser de naturaleza constructivista. El objetivo de esta práctica era proveer a los estudiantes universitarios experiencias concretas de trabajo en el área de la lectoescritura sin alterar demasiado la rutina de los salones de clases donde eran acogidos.

Esta práctica representaba un cambio en la metodología que imperaba en la enseñanza de la lectura en las escuelas a las que asistían mis estudiantes. En la mayoría de estas escuelas, el currículum se desarrolla mediante la utilización de libros de textos seriados³ orientados a la enseñanza de destrezas aisladas de las necesidades de los niños. A pesar de que era innovador que los estudiantes utilizaran literatura para niños en vez de una lectura del libro de la serie básica, y que se fomentaran las conexiones texto-texto, texto-vida y texto-mundo en lugar de las preguntas de comprensión tradicionales, estas condiciones no eran suficientes para acercar

las experiencias de los estudiantes-maestros a la filosofía del aprendizaje de la lectoescritura que se estudiaba en el curso. Lo cierto es que a través de estas prácticas no se cuestionaban las bases filosóficas y teóricas del aprendizaje de la lectoescritura implícitas en la práctica: apenas se cambiaban el material educativo, el medio para lograr el aprendizaje y se hacían preguntas que fomentaban una respuesta más personal en los niños y niñas.

Las clases que planificaban mis estudiantes hacían más aceptable la enseñanza de la habilidad, es cierto, pero la concepción detrás del aprendizaje de la lectura y la escritura no era cuestionada. Como resultado, estas experiencias terminaban por afirmar las creencias de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, ya que la concepción de la lectura como una serie de habilidades a dominar se reafirmaba en sus experiencias. En esencia, no cuestionaban el statu quo de las prácticas de enseñanza relativas al aprendizaje de la lectoescritura.

Ante esta contradicción, decidí cambiar el tipo de prácticas que llevaban a cabo los estudiantes en el curso. Mi objetivo era promover una serie de experiencias que fomentaran una reflexión profunda en las creencias que ellos tenían acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Para esto, primero se organizarían en grupos de cuatro. Luego debían conseguir un salón en el que pudieran tener ocho intervenciones consecutivas en el área de la lectoescritura, ya que la cantidad y continuidad de las intervenciones era importante. El grupo de niños y niñas se dividiría equitativamente entre los cuatro estudiantes universitarios. De este modo, no tendrían que ocuparse especialmente del manejo de un grupo grande ni de la conducta, como en las experiencias de años anteriores.

En cada intervención, los estudiantes debían trabajar desde la alfabetización crítica utilizando estrategias centradas en una de sus cuatro dimensiones y debían utilizar textos de literatura para niños. Luego de cada experiencia, cada estudiante tenía que escribir sus reflexiones en un cuaderno de bitácora y entregármelas. Entre clase y clase, yo leía los escritos entregados y cuando nos reuníamos nuevamente, los devolvía con comentarios, preguntas y sugerencias. Los cuadernos de bitácora probaron ser un recurso importante al fomentar la reflexión de

los estudiantes. Ese tiempo obligado para escribir les proveyó también de un espacio para la reflexión. A su vez, al recibir devoluciones sobre su propia reflexión, desarrollaban mejores experiencias con los niños y niñas, y podían cuestionarse sus reflexiones considerando otros puntos de vista.

Además de las experiencias clínicas y los cuadernos de bitácora, en el salón universitario se trabajaban estrategias y se discutían artículos y capítulos de libros relacionados a la alfabetización crítica.⁴ La discusión sobre tales lecturas se enriquecía con las experiencias de aula que tenían los estudiantes y con las reflexiones que escribían a propósito de ellas.

Análisis de las reflexiones de los estudiantes

“Al comenzar solamente conversaban sobre los eventos superficiales de la lectura. No se cuestionaban por qué sucedía o qué ocasionaba que ocurriera un evento. No veían similitudes entre sus vidas y las lecturas.”

(Conclusiones de uno de los grupos)

Al leer los cuadernos de bitácora de mis estudiantes y el trabajo final del curso, se pueden perfilar seis temas:

- 1) la reflexión en torno al aprendizaje de los niños y niñas;
- 2) las preconcepciones de los estudiantes universitarios respecto de la población con la cual trabajaron;
- 3) el uso de la literatura para niños y niñas;
- 4) la utilidad de las estrategias educativas implementadas;
- 5) la importancia que tuvieron las conversaciones con los niños y niñas en las experiencias clínicas;
- 6) el aprendizaje que obtuvieron los propios estudiantes.

A continuación, una discusión acerca del modo en que se traman estos temas.

Muchos de los estudiantes universitarios se adentraron en la tarea de trabajar desde la alfabetización crítica con comprensión. El enfoque y

las estrategias eran nuevos para ellos. Al igual que los niños y niñas con los que trabajarían, ellos también eran producto de un sistema de enseñanza que no cuestionaba el texto. Lo cierto es que a ellos se les había enseñado a asumir la lectura de manera pasiva, discutiendo el asunto, los eventos o los personajes; pero no el modo en que el texto los posicionaba. En su papel de futuros maestros, se centraban en el tema que trataban los libros para niños y en la habilidad que debían enseñar. Pero no estaban acostumbrados a examinar y problematizar la ideología presente en un texto. Durante las discusiones en clase y en su trabajo final, una de las estudiantes recogió en sus expresiones el sentir de muchos de ellos:

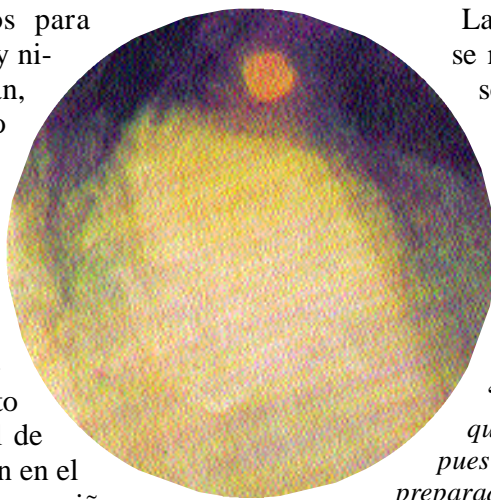
“...comprendí que para utilizar la alfabetización crítica con los estudiantes primero hay que [...] utilizarla uno.” (Enid Álvarez)

Esta dificultad se combinaba con sus concepciones respecto de las capacidades de los niños con los que trabajarían. Los estudiantes universitarios manifestaban en sus escritos falta de confianza en sus futuros alumnos –“*Los niños no tenían conocimiento de los términos autor, ilustrador ...*” (Miranda Rivera)– fundamentada en la poca experiencia de los niños con los libros, así como con el tipo de estrategias dinámicas que se realizarían.

“Al comienzo no estaba tan segura de que los estudiantes reaccionaran acorde a las experiencias. No porque no creyera en ellos, ni en el agente de cambio [que es el maestro], sino porque su maestra propiciaba otras estrategias.” (Haydeé Ríos)

Lo cierto es que los maestros de los salones donde se realizaban las experiencias compartían esta concepción, ya que pensaban que los temas de naturaleza social no tienen lugar en la escuela elemental pues los niños no están preparados para discutirlos o porque deben discutirse en casa y no en la escuela.

“Subestimar a los estudiantes es un factor que hasta yo misma ejercía en mi práctica [hablando del miedo a exponer a los niños a temas de índole social].” (Zoraida Calderón)



La utilización de textos en los que se mostraban temas de naturaleza social tales como el divorcio o la discriminación requería de los estudiantes universitarios un esfuerzo mayor que el que realizaban cuando leían textos con “temas seguros” como la amistad o el buen comportamiento:

“No es fácil trabajar con textos que presenten asuntos sociales pues uno como maestra debe estar preparada para las situaciones que ocurren y dejar los prejuicios de lado.” (Nadia Ortega)

Sin embargo, más que “dejar los prejuicios de lado”, el estudiante universitario, al igual que el maestro, debía asumir críticamente dichos prejuicios y fomentar la discusión franca y democrática en el salón de clases respecto de ellos. Una conversación en la que la voz del docente fuera una más de las escuchadas, no la única escuchada.

La importancia de las conversaciones en el salón de clases era uno de los aspectos más subestimados en las escuelas en las cuales se realizaban las experiencias del curso. Sin embargo, este es uno de los factores que en mayor medida contribuyó al éxito de las experiencias de mis estudiantes. Consistentemente, en sus escritos, los estudiantes universitarios comentaban sobre el gran aprendizaje que derivaban de ellas:

“Al comenzar la lectura ellos expresaban similitudes que veían entre el texto y sus vidas o con sucesos que estaban ocurriendo en nuestra sociedad. De estas conexiones se ramificaban muchas conversaciones, en su mayoría de temática social.” (Conclusiones de uno de los grupos)

En esta área, los estudiantes encontraron una mejoría en el desempeño de los niños y niñas, quienes aprendieron a escucharse unos a otros. Esto es particularmente importante pues estos niños estaban acostumbrados a que la opinión válida era la la maestra o el maestro, la del adulto. Inmersos en un ambiente en el que se promovía una educación autoritaria, los estudiantes universitarios lograron crear un espacio democrático, provocando un cambio

temporario en las relaciones de poder dentro del aula:

“Los niños tienen mucho que decir y que escribir. Cuando hablaban con ese ímpetu era con ganas de decir, tal vez: ‘qué bueno que puedo decir lo que siento’ o ‘mi opinión es válida’; ‘es importante que yo soy un buen escritor y lector no por que escribo los puntos y comas correctamente, sino porque puedo analizar lo que leo, porque lo puedo conectar con mis experiencias reales, por que puedo transformar las historias y aprender del significado que le dí’; eso si es realmente importante y es a lo que debemos encaminarnos.”
(Conclusiones de uno de los grupos)

Algunos estudiantes descubrieron la importancia de estos diálogos para orientar el contenido y el tipo de experiencias que planificaban para sus alumnos:

“... pude percatarme de la importancia de las conversaciones de los niños a la hora de escoger los textos que serían llevados al salón”.
(Keila Piñero)

Sin embargo, las conversaciones no podían ser la única fuente de información para planificar las experiencias didácticas. Los estudiantes debían repasar y tomar en cuenta las teorías sobre alfabetización crítica que se discutían en el salón universitario. Descubrieron que el estudio de la teoría, junto con la atención que prestaban a las conversaciones y una selección apropiada de los libros para niños y niñas aseguraría el éxito de las experiencias de aula.

“Definitivamente la buena selección de un libro fue nuestro primer aprendizaje. [...] Los niños comenzaron a pensar críticamente y yo aprendí a realizar preguntas más complejas que hacían que el niño pensara un poco más allá de lo superficial. (Ivette Adorno)

Conclusiones

“Les resultaba curioso que me pusiera también a trabajar con ellos enseñándoles, pero a la misma vez aprendiendo.”

(Pilar Mercado)

Esta experiencia es testimonio de que se puede aprender sobre la alfabetización crítica al tiempo que se implementan estrategias acordes con ella. Muchas veces pensamos que el aprendizaje requiere de prerrequisitos o que para leer y

escribir primero hay que aprender a decodificar; que para aprender a enseñar a leer y escribir primero hay que conocer la teoría. Sin embargo, el aprendizaje puede darse como diálogo. Un diálogo en que se aprende a enseñar al tiempo que se enseña; en el que el aprendizaje no se define de manera unidireccional. Este tipo de aprendizaje impulsa la reflexión crítica y las prácticas educativas democráticas.

“Entonces, si yo misma no me analizo bien ante mis prácticas pedagógicas, es más que obvio que seguiré cometiendo el mismo error que cometieron con muchos de nosotros. (Zoraida Calderón)

A diferencia de los años anteriores, los cambios realizados en el curso promovieron que los estudiantes comenzaran a cuestionarse sus creencias y prácticas; que empezaran a analizarlas y dejaran de responsabilizar a sus alumnos por cada problema que encontraban en el camino. Entiendo además que los cuadernos de bitácora fueron piezas clave para promover la reflexión. Estos, unidos al apoyo que brindaba el grupo pequeño en el que trabajaban los alumnos, y la pertinencia de las lecturas en relación con las experiencias que llevaban a cabo completaron el cuadro que facilitó el éxito de los cambios realizados en el curso.

Finalmente, si aspiramos a construir sociedades democráticas, en las que sus ciudadanos y ciudadanas participen conscientemente de las decisiones que allí se tomen, tenemos que iniciar prácticas acordes con tales aspiraciones, desde el principio de la escolaridad.

Creemos, equivocadamente, que la crítica se desarrolla con la madurez. Sin embargo el trabajo de Vivian Vázquez (2004) con niños de preescolar demuestra que todo depende del docente y de las experiencias que se planifican para los niños y niñas.

Del mismo modo, si queremos un profesional de la educación que reflexione y pondere sus prácticas, que examine sus creencias y actitudes, que sea un estudioso de por vida; debemos exponerlo a todo esto desde que inicia su formación docente. Y en esa formación serán vitales las experiencias que jaloneen a ese futuro educador, que lo hagan cuestionarse sus creencias. Ese futuro educador tendrá que aprender a mirarse constantemente en el espejo de sus alumnos.

Notas

1. Los nombres de todos los estudiantes han sido cambiados para proteger su identidad.
2. Nos referimos aquí a preguntas referentes a los personajes, la trama o el tema tales como: ¿Cuáles son los personajes que aparecen en la historia? ¿De qué trata este cuento?
3. Los libros de textos seriados contienen usualmente un libro de lecturas, un cuaderno de ejercicios, un cuaderno de caligrafía y un manual del maestro. Estas series son creadas por compañías como Editorial Santillana, Editorial Norma o Laidlaw.
4. Para tener una idea de los libros y lecturas que se discutieron como parte del curso, ver las referencias de este artículo. Algunos de los artículos pueden encontrarse también en la página de internet de la autora: <http://www.uprb.edu/profesor/mrocio>

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A., Flecha, R.; López Palma, R. y Lleras, J. (2003). **Planteamientos de la pedagogía crítica**. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, 25 (2), 6-23.
- Harste, J. (2003). What do we mean by literacy now? **Voices in the Middle**, 10 (3), 8-12.
- Keene, E. O. y Zimmermann, S. (1997). **Mosaic of Thought. Teaching Comprehension in a Readers Workshop**. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Lewitson, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. **Language Arts**, 79 (5), 382-392.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shapping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds.). **Constructing Critical Literacies**. New Jersey: Hampton Press.
- Luke, A. y Freebody, P. (1999). **Further Notes on the Four Resources Model**. Disponible en línea: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Macedo, D. (2003). Literacy matters. **Language Arts**, 81 (1), 12-13.
- Machado, A. M. (2003). Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura. En A. M. Machado y G. Montes. **Literatura infantil: creación, censura y resistencia**. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rodari, G. (2000). **La gramática de la fantasía**. Buenos Aires: Colihue.
- Short, K.; Schroeder, J.; Laird, J.; Kauffman, G.; Ferguson, M. y Crawford, K. M. (2002). **El aprendizaje a través de la indagación**. Barcelona: Gedisa.
- Short, K.; Harste, J. y Burke, C. (1995). **Creating Classrooms for Authors and Inquirers**. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Vázquez, V. (2004). **Negotiating Critical Literacies with Young Children**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Libros para niños y niñas mencionados en el artículo:

- Adler, D. A. (1992). **Un libro ilustrado sobre Cristóbal Colón**. Nueva York: Holiday House.
- Hughes, M. (1996). **Un puñado de semillas**. Caracas: Ekaré.
- Kurusa (2001). **La calle es libre**. Caracas: Ekaré.
- Munsch, R. (1989). **La princesa vestida con una bolsa de papel**. Toronto: Annick Press.
- Shannon, D. (2003). **¡No, David!** León: Everest.
- Turín, A. (1976). **Arturo y Clementina**. Barcelona: Lumen.
- Turín, A. (1976). **Historia de los bonobos con gafas**. Barcelona: Lumen.
- Turín, A. (1989). **Una feliz catástrofe**. Barcelona: Editorial Lumen.
- Yolen, J. (1996). **Encuentro**. San Diego: Harcourt Brace.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en septiembre de 2005 y aceptado con modificaciones en julio de 2006.

* Doctora en Educación. Catedrática en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Puerto Rico. Ha sido directora del Centro para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas de esa universidad.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y la escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.
2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a **LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor o los autores de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 15 carillas tamaño A4, a doble espacio (incluidas las notas y la bibliografía), en fuente Arial, tamaño 11. Deben ser remitidos en original y dos copias sin datos del autor o autores. Estos datos deberán ser consignados en hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de la trayectoria profesional y académica. En el caso de que el trabajo se envíe por correo electrónico, es imprescindible enviar también las copias impresas exigidas anteriormente.
4. Se deben acompañar los trabajos con un resumen de entre 1.100 y 1.300 caracteres con espacios que precederá al artículo en caso de ser publicado.
5. Las notas y llamadas se enumerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.
6. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el trabajo. Las ilustraciones no tienen que incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deben insertarse.
7. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (negrita), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de un artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (negrita), volumen y/o número de la revista, y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse el título original de la obra y su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.
8. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), resultados y conclusiones.
9. Los artículos deben ser remitidos a la Redacción de la Revista: Lavalle 2116, 8° B, (C1051ABH) Buenos Aires, o entregados personalmente en dicha Redacción en el horario de lunes a jueves de 12 a 18 horas (Tel. 54-11-4953-3211 y Fax: 54-11-4951-7508).
10. Los responsables de la Redacción de **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura** se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad adecuada para hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores sobre la aceptación, pedido de modificaciones, o el rechazo en el momento en que se determine, de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán con los autores ningún otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.
11. Los trabajos recibidos son evaluados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. En el caso de los trabajos aceptados, los autores deberán remitir obligatoriamente una copia en disquete para PC realizado en Windows 98/Word 2000 o compatible.
12. Los autores deben ser suscriptores de **Lectura y Vida** en el momento de publicación de su trabajo.
13. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.



Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos enunciados.