

ESTADO DEL ARTE DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LECTOESCRITURA INSTITUCIONALIZADOS COMO PRÁCTICAS CURRICULARES EN COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 1950 A 2011



YADITH SALEME NEGRETE

Corporación Universitaria Remington, Regional Córdoba,
Colombia

yadithsalemenegrete@gmail.com

Fecha de recepción: 11/07/2016

Fecha de revisión: 13/08/2016

Fecha de aceptación: 11/09/2016

RESUMEN

Este estudio sobre la lectura en el marco temporal, 1950 hasta el presente, sobre los enfoques de lectura institucionalizado como prácticas curriculares en Colombia, surge de la investigación, en desarrollo, titulada “Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro”. El propósito es realizar un estado del arte sobre la lectura y la escritura en Colombia. Por ello, se hará un tránsito por la historia de la educación en el país; así mismo los modelos políticos, sociales y culturales se manifiestan en este análisis como contexto que condicionan y regulan las prácticas pedagógicas. También, este texto presenta varios acápites, en los que de manera coherente se pretende dar cuenta de la posición del maestro frente a las políticas de gobierno adoptadas en esta materia. Es relevante, conocer la actitud y la posición y estilo pedagógico que asumió el docente durante los primeros años del siglo XX y los que en la actualidad le caracterizan. Finalmente, se presenta las directrices de organismos internacionales, con respecto a las competencias comunicativas, y como estas disposiciones regulan la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura en el país. Este punto de cierre, conlleva a repensar la enseñanza de estas habilidades, su pertinencia, lo significativo que resultan estas políticas, y el impacto que han tenido en el desempeño lector y escritural de los estudiantes.

Palabras clave: Enfoques didácticos, lectura, escritura, práctica pedagógica, política educativa.

STATUS OF THE ART OF TEACHING APPROACHES INSTITUTIONALIZED AS CURRICULAR PRACTICES IN COLOMBIA BETWEEN THE YEARS 1950 TO 2011

ABSTRACT

This study on reading in the time frame 1950 to the present, on approaches to reading institutionalized as curricular practices in Colombia, arises from research, development, entitled "Comparative study of the teaching of reading and writing used by teachers first basic cycle and its relationship to the results of the SABER 3rd Test from the municipalities of Momil and Ciénaga de Oro ". The purpose is to make a state of the art on reading and writing in Colombia. Therefore, there will be a transit through the history of education in the country; likewise the political, social and cultural patterns are manifested in this analysis as context that influence and regulate teaching practices. Also, this paper presents several paragraphs, in which coherent approach is intended to account for the master position against government policy adopted in this field. It is relevant to know the attitude and position and pedagogical style that took the teacher during the early years of the twentieth century and that today characterize him. It is relevant to know the attitude and position and pedagogical style that took the teacher during the early years of the twentieth century and which now characterize him. Finally, the guidelines of international organizations is presented with respect to communication skills, and how are you provisions governing the teaching of teaching reading and writing in the country. This closing point, leads to rethink teaching these skills, their relevance, how significant are these policies and the impact they have had on the reader and student performance unscriptural.

Key words: Didactic approaches, reading, writing, teaching practice, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Realizar un estado del arte sobre la lectura y la escritura en el período establecido, implica no sólo recopilar, describir, comprender y reflexionar documentos que evidencien las concepciones de lectura y escritura en este lapso; sino también comprender los intereses, fines, enfoques y concepción epistemológica desde la cual se han pensado estas prácticas discursivas. En otras palabras, cuál es la política que se vislumbran en los enfoques didácticos de lectoescritura institucionalizados en las prácticas curriculares y los aportes que éstos han hecho en el currículo escolar hasta la actualidad. No se trata de un estudio historiográfico, sino de dar

cuenta cómo la lectoescritura ha sido asumida en el sistema educativo colombiano. Para ello, documentos como leyes, decretos y resoluciones educativas ofrecen referentes para elaborar este panorama. Así mismo, las disposiciones curriculares, los modelos pedagógicos de cada época; al igual que, los estudios sobre textos escolares se constituyen en insumos para un estado del arte de la lectoescritura 1950-2011.

También es oportuno señalar que, el presente artículo ubicará este análisis desde ejes conceptuales como la política de lectoescritura desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Esto no quiere decir, que se excluyan algunas referencias del siglo XIX, puesto que para esta época se fijan unas directrices con incidencia en el siglo XX. Otro aspecto a considerarse es el marco internacional sobre competencias lectoras y escritoras emanadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Así mismo, identificar los factores culturales, económicos y sociales que inciden en la eficacia de la política de lectura y escritura del país. Y como colofón de este artículo establecer el rol y posición del maestro frente a la implementación de las políticas de lectoescritura en Colombia.

Coherente con lo anterior, y a manera de metodología de análisis, el estudio de los primeros textos de lectura utilizados en Colombia, permite tener referencias históricas de primera mano, de los procesos ideológicos con los que se formaron varias generaciones de colombianos, en su mayoría pertenecientes a la élite y que, como representaciones mentales, se reprodujeron en la dirección política del país. El análisis de su carga conceptual, representacional y simbólica, equivale a dilucidar aspectos relevantes de la historia de las mentalidades y de la filosofía educativa (Cardoso, 2001).

Se añade más adelante que, la lectura, como otras actividades, tiene como característica relevante que cuando el lector asimila los contenidos implícitos o explícitos, estos cobran vida y trascendencia en la mentalidad individual y colectiva (P. 135). Por ello, a partir de esta tesis los manuales escolares sobre lectura cobran valor documental, por cuanto sintetizan las concepciones sobre la lectura y su finalidad en una época determinada. En los inicios de la naciente República sobresalen el método lancasteriano, ideo-visual de Decroly y Pestalozzi.

El uso del método de Lancaster para enseñar a leer, se basaba en carteles, no requería de textos; en cambio, con la introducción del método pestalozziano se requirió, para su correcta aplicación, un texto para cada niño. No obstante que el gobierno radical (Liberalismo Radical 1885) asumieron su proyecto denominado la Regeneración adquirió y publicó grandes

cantidades de estos, las precarias finanzas públicas no alcanzaron a cubrir la cantidad necesaria (P. 135)

Como se dijo anteriormente, es necesario referenciar estos métodos, por cuanto permiten comprender la tradición pedagógica y didáctica sobre las habilidades como lectura y escritura, vale advertir que, lectura y escritura son asumidas a principios del siglo XIX, y gran parte del siglo XX, como áreas de saber, plenamente establecidas en los planes de estudio y con una intensidad horaria que va entre las 4 y 8 horas semanales, lo que discrepa con la concepción actual de habilidades discursivas.

En este orden, la pedagogía pestalozziana, llamada también “objetiva” o “intuitiva”; fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847, bajo los auspicios del Presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez, por Don José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá, como un recurso para mejorar la enseñanza en las clases de gramática y aritmética. Casi treinta años después, hacia 1872, bajo un nuevo gobierno, de orientación liberal, "la objetiva" empieza a ser difundida en las Normales oficiales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia (Saldarriaga, 2003).

Con Pestalozzi, se manifiesta una característica de la política educativa en el país, la educación no es un proyecto de Estado, sino una concepción de gobierno, y con el pedagogo en cuestión se va evidenciar como sus principios pedagógicos son introducidos a mediados del siglo XIX, desmontado y retomado en las primeras décadas del siglo XX. Es importante esta consideración histórica, porque estos vaivenes políticos tienden a confundir algunos hechos educativos de la época. También esta situación va a derivar en la confluencia de diferentes métodos y concepciones sobre la lectoescritura.

Con respecto a los principios pedagógicos de Pestalozzi, se tiene que:

La propuesta de Pestalozzi resulta ser el hecho de que la enseñanza debe iniciar por lo más elemental de cada cosa y no debe avanzar hacia otra fase hasta que el niño adquiera las nociones suficientes de cada cosa a partir de las intuiciones que se le ofrecen en su contexto. En este sentido, la enseñanza de la forma según Pestalozzi, debe iniciarse con la observación y el aprendizaje de los contornos de las cosas, de tal manera que el niño adquiera nociones que después podrán ser utilizadas paulatinamente, sin prisas, en el aprendizaje de las letras. La observación del entorno es indispensable para Pestalozzi, toda vez que toma de él los elementos que apoyan el aprendizaje de cada cosa (Ruíz, 2013).

La forma es identificada por Pestalozzi en la escritura. Él considera que antes de aprender a escribir es necesario que el niño aprenda a medir. Esto lo percibe así dado que es necesario que el niño adquiera inicialmente las nociones de las medidas de los objetos y de manera particular, del tamaño de las letras. De este modo, para apoyarse en la enseñanza de la forma, Pestalozzi utiliza el ABC de la intuición, cuyo elemento principal es el cuadrado (P.65)

Ahora bien, Pestalozzi divide el arte de la escritura en dos períodos. En el primero de ellos, inicia familiarizando al niño en el conocimiento de las letras, sólo mostrándolas con modelos de cartón, en tamaño grande y colorido. En esta etapa el niño aun no practica con el lápiz y la pluma, sino que sólo observa, identifica y conoce. Posterior a ello, se inicia el ejercicio con pluma y lápiz. Para ello, utiliza un libro de modelos que muestra las letras de tal forma que el niño puede copiarlas. Con estos ejercicios, Pestalozzi no se limita sólo a copiar nombres de objetos, sino que constantemente está haciendo que el niño se esfuerce por observar su medio y hacer relaciones de la palabra que está aprendiendo a escribir con otros de la misma naturaleza o bien, contrarios a esta. Es decir, invita a sus alumnos a reflexionar, con el objeto de evitar que se conviertan en simples copistas o memoristas de las cosas. A continuación se muestra la figura en donde se aprecia esquemáticamente el modo en que concibe Pestalozzi el arte de la escritura (P.P 66-67)

En este devenir, surgen cambios en materia pedagógica en Colombia, con el cambio de siglo, y las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales, y geopolíticas, para algunos intelectuales nacionales es necesario que la educación se oriente hacia estos cambios y reformas. Para ello, la posición y visión de Agustín Nieto Caballero, será fundamental en esta transición. La segunda reforma, dadas las circunstancias por las que pasaba Colombia en la primera década del siglo XX, surge nuevamente en medio de las luchas políticas intestinas y a partir de la necesidad de volver a pensar la educación en el sentido de la reorganización de la escuela. En 1914 Agustín Nieto Caballero contribuye con la instalación de una nueva política de educación y toma como referencia el modelo de escuela nueva, el cual se mantiene vigente hasta nuestros días (Pita, 2011).

La escuela nueva es un modelo que se aplica en Colombia a partir de 1914, a través de la influencia de Agustín Nieto Caballero. En ella existe un interés por el desarrollo del individuo-educado, a partir de programas pedagógicos y métodos didácticos, según la estructura sensorial y cognoscitiva de los sujetos en su interacción con la realidad. En estas condiciones se instala en

Colombia el discurso sobre la pedagogía activa y se sitúa como referente de la organización, administración y currículo de la escuela pública, lo que en cierta manera determina algunos procesos de la enseñanza privada de los laicos (P.89)

Es precisamente, con la visión de Nieto Caballero, que se originan la incorporación de la Escuela Nueva, la revolución del pensamiento y el desligamiento del yugo dogmático que hasta el momento tenía la educación: “Se acaban los siervos y aparecen los investigadores” Nieto, A. (1924. P.26). A raíz de ello, el autor (1924), afirma: La Escuela nueva buscaba por sobre todo un amable desenvolvimiento de espíritu de la cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china; reina allí la animación de un taller. Es aquella una verdadera colmena con su fecunda actividad (P. 27).

Con la emergencia de la Escuela Nueva durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, el sistema pedagógico moderno de Pestalozzi comienza a ser visto como el proyecto a abandonar por su condición de tradicional y antiguo frente a la emergencia del proyecto de la Escuela Nueva, considerado ahora bajo el ropaje de lo nuevo respecto a la reforma de los métodos de enseñanza. El desplazamiento de Lancaster a Pestalozzi, acontecido en el siglo XIX y de Pestalozzi a Decroly durante la tercera década del siglo XX, nos muestra una de las rutas por medio de la cual nos adentramos en el juego por la modernización de los contenidos de enseñanza en nuestro país (Ríos & Cerquera, 2013).

En este marco de reformas y transformaciones de la educación, y que históricamente algunos asumen este período como el segundo momento de reformas educativas. El cual se materializa en Colombia con la acogida de las obras, pensamientos y principios del pedagogo Decroly. Para los dirigentes políticos e intelectuales de principios de siglo, estos principios pedagógicos, se correspondían con las necesidades nacionales, entre ellas, las relacionadas con lectoescritura, las cuales fueron implementadas mediante cartillas y textos.

De tal manera, que el método ideo-visual o método global de lectura: es una de las propuestas más innovadoras de Decroly, lo que suscitó una gran cantidad de críticas de los pensadores de su época. Este método da prioridad a la función visual sobre la auditiva, situando al niño frente a la frase completa escrita, con toda su complejidad, significación y sentido, y no solo ante las letras y sus sonidos. Se trata de frases surgidas de su vida

cotidiana, lo que levanta mayor interés en los educandos. A grandes rasgos, el procedimiento de enseñanza en la lecto-escritura consiste en la reproducción de la frase citada anteriormente, de forma oral y escrita, que los educandos procesan (Movimiento Renovación Pedagógica, 2006).

La propuesta del pedagogo Decroly, corresponden a la estructuración de un método, que rompe con la tradición en cuanto a enseñanza de la lectoescritura, y como método plantea unos pasos que se guían hacia el desarrollo de la lectura. Con este propósito asume la lectura deductivamente partiendo de la frase hasta la combinación de fonemas. Con los conocimientos de la época se puede señalar que hay un planteamiento coherente, en el que prioriza el sentido de la vista y considera que las capacidades cognoscitivas del educando permite asumir mayores retos frente al proceso de lectura.

Según Decroly, la escritura, tal y como se concibe el desarrollo de la lectura, de acuerdo a una evolución mental, así mismo la escritura requiere de conservar estos fundamentos, “Si se adopta el método sintético de lectura, la enseñanza de la escritura no puede ser analítica. Pueden y deben suprimirse sin miedo estos enojosos ejercicios sistemáticos, estas líneas interminables de los mismos caracteres o de los mismos elementos, que no interesan ni divierten y que son siempre mal hechas. La escritura debe derivar del lenguaje gráfico, del croquis de las ideas. La escritura debe ser un dibujo abstracto como el croquis es un dibujo concreto” (Salazar, 2008).

Vista así, la escritura se convierte en una actividad simultánea a la lectura, “Desde el primer día, el niño escribe lo que ha leído. Las frases y las palabras están consideradas como dibujos que debe reproducir. Representémonos un niño que jamás haya escrito, a quien se da papel, una pluma y tinta y se le manda escribir. Quienes profesan el fetichismo del cuaderno limpio y bien cuidado, deben abstenerse de hacer el ensayo; para éstos “el bonito cuaderno” es el criterio de la enseñanza; pierden los resultados de una experiencia verdaderamente interesante.”(P.65)

Decroly, asume la lectura y la escritura como procesos simultáneos y recíprocos, en ambos propone el método sintético y pone en consideración la madurez mental del niño, es decir, no le resta capacidades al alumno, sino que su concepción de lectoescritura busca explotar el potencial de cada individuo.

De la Pedagogía Activa a la Tecnología Educativa:

A lo largo de este documento se ha observado la adopción de modelos pedagógicos, la transición y acentuación de otros. En este caso, la Pedagogía Activa, se va a constituir en un modelo de consenso y modernización de la educación colombiana. “En este período se van a estudiar los esfuerzos por secularizar el pensamiento colombiano y la forma como propiciaron la modernización de nuestra educación. También se describe el tránsito de la pedagogía activa o proyecto de la Escuela Nueva (de los años 30 a los 50) a la tecnología educativa (de los años 60) y la forma como se hizo de esta una interpretación escolástica y se les redujo a una didáctica (Ramírez, E, 2008)

Estas concepciones sobre lectura y escritura se materializaran en el año de 1940 de la siguiente manera: la lectura y la escritura, considerados como saberes elementales y útiles, se precisa su enseñanza combinada y se definen contenidos, secuencia, lecciones y ejercicios por realizar. Para la enseñanza de la lectura en el primer año, se establece que el maestro debe hacer uso del método del sonideo y el silabeo, efectuar ejercicios ortológicos (dirigidos a lograr una buena dicción, pronunciación y articulación), desarrollar lecciones objetivas y ejercitar la lectura mecánica y corriente. En cuanto a la enseñanza de la escritura, llama la atención el énfasis que hay en aspectos de orden caligráfico, lo que se observa cuando se establece que el maestro debe hacer lo siguiente: formación de letras, escritura de palabras, escritura de frases cortas en la pizarra y el tablero en tamaños de letra medio, indicando perfiles y gruesos. (Ruíz & Mora, 2009)

Como se desprende de este estudio de caso, la lectura y la escritura son asumidas como dos habilidades relacionadas, y por tanto pedagógicamente son combinadas. Sigue primando en la práctica educativa la forma por encima de la significación. Así mismo, se observa la lectura cercana a la oratoria y las acciones conducentes a esa finalidad.

Otro elemento que brinda claves sobre los enfoques de lectura de esta época es el tipo de cartilla de lectura y la concepción de la misma, en este sentido se tiene que:

En la cartilla *Alegría de leer*, la segunda fuente analizada, la cartilla permite identificar tres criterios que se tienen en cuenta para su construcción y los cuales orientan en aquel entonces el deber ser de un buen libro de lectura para la primaria. Son ellos: el criterio didáctico,

relacionado con la organización de los contenidos conveniente, variada y graciosamente, de forma tal que se despierte el interés del niño; el criterio de desarrollo infantil, que hace alusión a diseñar el texto con base en la condición psíquica del niño, las manifestaciones infantiles y, más específicamente, la evolución del intelecto infantil; y el criterio de cumplimiento de contenidos oficiales, pues los textos deben construirse con base en los programas definidos por el Ministerio de Educación, que se plantean en la legislación vigente en 1940 (P.60)

Más tarde, para el año de 1950, otro elemento que brinda luces sobre prácticas de lectura y escritura es la intensidad horaria, para la materia de Lectura y Escritura es mayor en los primeros años que en los últimos. En esta misma disposición se enuncia el señalamiento de los Programas correspondientes al plan anterior: “El Ministerio de Educación Nacional, señalará los Programas correspondientes al anterior Plan de Estudios, en tres tipos diferenciados, a saber: el de educación fundamental o básica: para las Escuelas rurales alternadas; de educación primaria rural: para las Escuelas Rurales de un solo sexo; y de Educación primaria urbana” (P. 121)

.La lectura y la escritura se asocia al desarrollo del lenguaje, a manera de ejercicios correctivos, “Corrección de lenguaje- Estimúlese al niño a conversar e indúzcasele a la narración de sucesos relacionados con la vida del lugar. El maestro aprovechará la oportunidad para corregir discreta y pedagógicamente los errores de lenguaje. Al finalizar el período escolar, los niños de este grado deben saber leer medianamente”

En estas disposiciones pedagógicas se reitera la forma, el error relacionado con la ortografía y la dicción, aspectos que sitúan la práctica del lenguaje en el plano de la forma.

En los períodos abordados, se ha visto como los enfoques sobre lectura y escritura obedecen a planes de gobiernos, inspirados en pedagogos europeos y estadounidenses. También se ha evidenciado lo frágil e inestable del sistema educativo del país, que entra en los debates políticos y en las disposiciones de este. Así mismo, la lectura y la escritura vista desde lo inductivo, lo deductivo, lo analítico o sintético, hace mayor énfasis en la forma que en la significación. Sin embargo, también es importante señalar, que de manera gradual, y con los avances en las ciencias de la educación, la concepción de la lectura y la escritura va tomando nuevas perspectivas.

Con la entrada de la década del 60, se hace más evidente la necesidad de asumir las exigencias propias de la modernización. Ante la crisis mundial de la educación. Las opciones contempladas para enfrentarlas tuvieron un común denominador: la transferencia y difusión de componentes y procesos tecnológicos al campo educativo, como factor determinante para salir de la encrucijada. Colombia no fue ajena a esta tendencia mundial. Por ello, desde los primeros años de los años 50 procedió a adaptar progresivamente su estructura administrativa y a propiciar la creación y/o reorientación de algunas experiencias institucionales para ponerse a tono con las nuevas exigencias mundiales. (Martínez, A, Noguera, C & Castro, J, 1994)

Entre el año 60 y 70, se tendrán en cuenta conclusiones de trabajo de investigación de (Salazar, año 2008). Al respecto, la autora plantea que:

Esta disposición nos remite al corpus de las prácticas institucionalizadas e implica dar una mirada a las cartillas que fueron utilizadas en el salón de clases. Entre 1917 y 1968 se tomaron la “Cartilla Charry”, la “Alegría de leer” y “Mi primer libro de lectura”. Estas cartillas muestran una continuidad temática y recurrente de estrategias y métodos para enseñar a leer y a escribir.

Y nos muestran unos mismos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, a pesar de que una de estas cartillas dice trabajar sobre el método fonético y la otra con uno ecléctico, que incluye el *fonético*, *palabras normales* y el *ideo-visual*, todas terminan hablando de una enseñanza a partir de las vocales, de las palabras y de las frases, en su descomposición silábica y fonética (P.186)

En otras palabras, la práctica de la lectura y la escritura obedece a unos mismos lineamientos o parámetros pedagógicos institucionales. Se puede asumir, que existe cierta uniformidad en las prácticas discursivas. Sin embargo, en estudios en la década del 90, la Expedición Pedagógica Nacional, concluye que en Colombia no existe una sola manera de enseñar, sino que así como hay variedad de sustratos culturales, así mismo, se dan diferentes modos de enseñar. Esto para advertir, que aunque se contase con lineamientos claramente definidos, las prácticas de la lectura y escritura pudieron adoptar diferentes vías. Claro está que bajo conceptos como inspección, administración y vigilancia, la escritura y sobre todo la lectura, pasan a ser objeto de evaluación por la sociedad en general.

Siguiendo con las conclusiones del estudio de (Salazar, 2008) se tiene que:

La enseñanza de la lectura y la escritura, comienza con ejercicios de prelectura, para ejercitar la mano. Luego se enseña la figura que acompaña la vocal- Y ésta se traza en caracteres grandes y luego pequeños, asociados a la ejercitación de los rasgos característicos. Posterior a la enseñanza de las vocales, sigue la enseñanza de las consonantes, acompañada de imágenes, de la letra y la palabra que se quiere enseñar. Finalmente, se escriben y leen frases que contienen las letras y palabras conocidas. “Inicia la enseñanza por las vocales y pasa inmediatamente a la palabra generadora, que hace parte integral de las oraciones generadoras”. Tanto los sonidos de las vocales como las consonantes se enseñan con su posterior ejercitación, repetición y memorización (P.187)

Para concretar una visión didáctica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, se retomará un estudio realizado en cinco países latinoamericanos, entre ellos, Colombia, en el cual se manifiesta que:

La enseñanza de la lengua en la educación básica y media en América Latina hasta la década de los años setenta, estuvo centrada en un enfoque gramatical y estructuralista, donde la segmentación de la lengua en sus componentes más ínfimos se consideraba como elemento central en la enseñanza, bajo el supuesto de que dividir el todo en partes facilitaba la comprensión de los objetos de conocimiento, despojando de esta forma a la lengua de su poder de significación y por tanto de comunicación. (Hurtado, R & Chaverra, D. Año, 2013)

Este enfoque estructuralista, se fundamenta en los estudios de Saussure a principios del siglo XX. Desde esta perspectiva, se comprende la lengua y las categorías gramaticales a partir de una visión estructuralista, en la que las partes forman cadenas hacia un todo, en la que existe también una dualidad entre la forma y el contenido. Con este lingüista se afianza los estudios de la lengua, y un concepto de gran relevancia en su obra es el signo lingüístico. Este aporte de Hurtado & Chaverra, contextualiza sobre el tipo de práctica pedagógica de la lengua en los años setenta.

Así mismo, añaden estos autores que: Desde este enfoque la unidad máxima de análisis era la oración, a la cual se le adjudicaba autonomía sintáctica, es decir, significa por sí misma, donde no se le prestaba ninguna importancia a los contextos, lo importante aquí consistía en el análisis

de la oración y sus componentes. En este enfoque el énfasis se colocó en lo normativo e instrumental, la lengua que se enseñaba era una lengua de tablero, una lengua homogénea generada, como lo planteaba Chomsky, por un hablante–oyente ideal, donde se desconocía el poder de los contextos socioculturales y la singularidad de los sujetos, es decir la lengua y sus usuarios en contextos reales de comunicación (P.21).

Sobre las consecuencias de la implementación de este enfoque, (Hurtado & Chaverra, año 2013) plantean una interesante conclusión: de lo que se trataba era de formar a los estudiantes en el conocimiento formal de la lengua, pero no tanto en el uso de la misma, de ahí el énfasis en el componente gramatical, al margen de los procesos de comprensión y producción textual, perspectiva que tuvo como consecuencia la formación de una generación de jóvenes y adultos con una gran capacidad para reconocer las categorías gramaticales de la lengua, así como de diseccionar las oraciones de laboratorio en sus diferentes componentes, pero con serias limitaciones para comprender y producir textos (P.21).

También advierten que, como corolario de este enfoque gramatical y estructuralista, la enseñanza de la lectura y la escritura desde el preescolar y la básica primaria se fragmentó de tal forma que la despojaron de su significación, pues en vez de centrar su enseñanza en unidades de sentido como lo es el texto, se focalizó en sonidos aislados, o en el mejor de los casos en sílabas, las cuales en forma aislada no dicen ni comunican nada. El modelo perceptivo-motriz, derivado de este enfoque, orientó la enseñanza de la lectura como una simple labor de sonorización de lo escrito, una muestra de ello es el papel asignado a la comprensión, la cual, en la educación primaria fue relegada a un segundo plano, con el argumento de que sólo se podía desarrollar en los últimos grados de la primaria (3º, 4º y 5º), ya que se consideraba que en los grados primero y segundo, la enseñanza de la lectura y la escritura debía estar orientada esencialmente a la mecanización y simple asociación de fonemas y grafemas.

La escritura, por su parte, se asimilaba a la copia y el dibujo de grafemas, como si lo importante fuera lo estético y no el acto constructivo y comunicativo, presente en la construcción de un texto (Pp.21-22)

De igual modo, los autores citados dan cuenta de la enseñanza de la lengua en los años 80 de la siguiente manera: En la década de los años ochenta, con la influencia de las investigadoras Argentinas Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1979), y los norteamericanos Frank Smith (1983), y Kenneth Goodman (1982), se comienza a comprender que las actividades utilizadas para el aprestamiento de la lectura y la escritura poco tenían que ver con su función y valor social y, en consecuencia, se comienza a repensar la didáctica de la lengua desde un enfoque que privilegiara más la comprensión que la mecanización. Los aportes de este grupo de investigadores permitieron comprender que las secuencias y actividades diseñadas para leer y escribir habían sido construidas al margen no sólo del objeto a construir, es decir la lengua escrita, sino también del sujeto que construía (Hurtado, R & Chaverra, D, 2013)

En este orden se tiene para esta época el surgimiento del: Enfoque semántico-comunicativo-discursivo.

A finales de los años setenta, en el contexto Latinoamericano y Colombiano, gracias a los aportes de la pragmática, la lingüística del texto, la semiótica, las teorías del discurso y la enunciación, la sociolingüística, la psicología cognitiva, entre otras ciencias y disciplinas, se comienza a reivindicar el papel de la significación en los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde se resalta la importancia de la enseñanza de la lengua en contextos reales de comunicación, es decir la lengua y los usuarios reales. Asimismo, la enseñanza a partir de unidades de sentido como los textos, donde se supera la noción de oración como unidad máxima de análisis y, donde el énfasis de la enseñanza debe estar en la significación, entendiendo ésta como forma de llenar de sentido la experiencia humana (Ministerio de educación Colombiano, 1998) (P.24)

Con el avance de disciplinas como la psicolingüística y la sociolingüística, se crea un nuevo escenario para comprender el fenómeno del lenguaje, en este sentido, se puede decir, que esta década significa una ruptura entre la enseñanza estructuralista- tradicional de la lengua, a la implementación de enfoques en el que el lenguaje se le atribuyen unas intenciones, un contexto y una situación, cabe señalar que estos avances eran interesantes pero preliminares.

Desde este enfoque, se empieza a revisar la prescripción y normatividad de la lengua, propia de la perspectiva gramatical-estructuralista, tanto lo que se desprendía de la teoría gramatical.

Saussureana o Chomskiana, las cuales, como lo plantea Lomas (2006) no daban cuenta de los diferentes aspectos del uso de las lenguas, ni de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y la producción de un mensaje, como tampoco de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, entre otros componentes propios de los usos de la lengua. En el caso Colombiano, esta revisión quedó claramente planteada en los Lineamientos curriculares de lengua castellana y literatura, emanados por el Ministerio de Educación Nacional en 1998. Desde esa época se ha venido consolidando propuestas en el aula, de tal forma que las prácticas de enseñanza de la lengua se vayan direccionando en pro de la construcción de la significación por encima de la mecanización y automatización de la lengua (p.25)

A la luz de muchos estudiosos del currículo y las políticas educativas, la renovación curricular de los 80 y década del 90, centrada en el enfoque semántico-comunicativo, fue uno de los grandes aciertos en este campo. Así lo ratifica (Alonso, 2002)

La renovación curricular planteada por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) en los ochentas –con la asesoría de expertos en el lenguaje y en disciplinas afines-, orientó los estudios desde una nueva óptica, privilegiando un enfoque de tipo semántico comunicativo, teniendo en cuenta la relación entre los individuos y el uso concreto que hacen del lenguaje, con todas las implicaciones socio-culturales, ideológicas y estéticas que este hecho supone. Para esta renovación se tuvo en cuenta una serie de planteamientos nuevos que cuestionaban el enfoque meramente lingüístico y que incorporaban elementos de tipo social a las reflexiones sobre el lenguaje. Fue fundamental la noción de “Competencia comunicativa” planteada por Dell Hymes (1972) en su artículo Acerca de la competencia comunicativa, en el cual se refería al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, y social e históricamente situados. Así, esta nueva noción introdujo una visión y una preocupación pragmáticas en las que empezaron a tener importancia aspectos socioculturales en los actos comunicativos, e implicaron asumir el lenguaje en un sentido mucho más que lingüístico.

Con la entrada en vigencia de los lineamientos curriculares del lenguaje, se afianza la texto lingüística de Van Dijk, y en este caso la unidad de la lengua es el texto, concepto que replantea la visión estructuralista, transformativa, hacia una perspectiva constructivista, que va a derivar en una postura significativa y pragmática.

En esta dirección, (Hurtado & Chaverra, 2013) afirman que:

En el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, se asumió el enfoque constructivista, el cual no sólo se alimentó de las ciencias del lenguaje sino también de la psicología, en especial los trabajos pospiagetianos liderados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como la perspectiva sociocultural de Vygotsky, Leontiev y Luria, donde se le reconoce a los niños como seres activos y con una gran capacidad para construir y reconstruir la lengua al entrar en contacto con ella, así como el poder de los intercambios de los niños en la construcción de la lengua y la importancia de que éstos estén en contacto con una lengua en uso, es decir una lengua viva, contextualizada (P.26)

Esta serie de enfoques didáctico sobre la lectura y la escritura, y los aportes que se hizo desde otras disciplinas, van a dar paso al enfoque por competencias del lenguaje, el cual se va a constituir en el modelo referente para muchos sistemas educativos en el mundo. Sin embargo, antes de plasmar esa perspectiva, es pertinente presentar un breve bosquejo de las políticas educativas sobre lectura y escritura impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Por consiguiente el (MEN, 2005), mediante Programas y Proyectos para el Desarrollo de Competencias, plantea que: la puesta en marcha de la política educativa implica, entre otros, el desarrollo de diversas estrategias que apoyen la práctica pedagógica de los maestros, maestras e instituciones educativas de todo el país y que permitan que cada vez más logremos una mejor educación para nuestros niños, niñas y jóvenes. En el cumplimiento de este objetivo, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección de Calidad y más específicamente, la Subdirección de Fomento a Competencias, ha puesto en marcha distintas propuestas que buscan acompañar a las Secretarías de Educación y a los establecimientos educativos del país.

En este programa se concibe el proyecto denominado: Programa para el desarrollo de las competencias comunicativas. El cual contempla a su vez líneas de acción como: Cursos Virtuales Renovación Didáctica del Lenguaje y Renovación Didáctica de la Escritura, Concurso Nacional De Cuento, Mil Maneras de Leer, Programa el Valor de la Palabra y Programa Nacional de Bilingüismo. En este período no se había vislumbrado el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que en gran medida retoma algunos de los objetivos y preceptos de estos programas.

De acuerdo con esto, el programa para el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes, docentes y directivos docentes busca contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en lenguaje y por ende a la calidad educativa. A continuación se hace una descripción de este programa especificando sus objetivos, líneas de acción, proyectos y proceso de acompañamiento, seguimiento y valoración (MEN, 2005)

Fomento de la producción textual, la creatividad y la lectura.

La promoción de la lectura y la escritura es una de las estrategias más importantes para desarrollar en los niños, niñas y jóvenes las competencias comunicativas. A través del fomento de la producción textual, la creatividad y la lectura se busca crear espacios y situaciones donde estudiantes y docentes tengan la oportunidad de reconocerse como potenciales lectores y escritores. Como propósito se planteó: motivar y favorecer la construcción de espacios que promuevan la escritura y la lectura en estudiantes y docentes de las diferentes regiones del país. Así como, generar procesos de formación en los docentes que contribuyan a la cualificación de sus prácticas pedagógicas y fomenten el desarrollo de competencias comunicativas en sus estudiantes. • Reconocer la producción textual de docentes y estudiantes del país como estrategia fundamental para el fomento de competencias comunicativas.

Con los avances que se dieron en los 80 y década del 90, en materia de enfoques didácticos y prácticas discursivas pertinentes. El Ministerio de Educación estructura políticas que considera relevantes en el sistema educativo nacional. En ese sentido, plantea proyectos en esta línea, los transversaliza y cohesiona, lo que de alguna manera acerca a las metas deseadas.

Por este mismo período se desarrolla otro programa llamado “Mil maneras de Leer”. Proyecto desarrollado por el Ministerio de Educación desde 2005, en el marco de la política de calidad y en articulación con el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) del Ministerio de Cultura.

Su propósito es formar colectivos de docentes en el uso pedagógico de las colecciones y servicios de las bibliotecas públicas dotadas por el PNLB para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de educación preescolar, básica y media; motivar la reflexión de los docentes de diferentes de áreas y asignaturas en torno a sus propias prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de competencias lectoras y escritoras; y propiciar que entiendan y se acerquen al enfoque teórico y conceptual de los Lineamientos y Estándares

Curriculares para Lengua Castellana; enfoque que implica cambios significativos en las prácticas pedagógicas y da las bases conceptuales para el uso de diversidad textual dentro del aula de clase.

Concebido de esta forma, el proyecto “Mil maneras de Leer” se constituye en un referente sobre la política de lectura y escritura implementados en el país. Sin embargo, su alcance no cobija gran parte de Colombia, por lo que su cobertura generó impactos focalizados. Más adelante, las experiencias y enseñanzas de estos programas en 2005, derivarán en programas de mayor cobertura y suscritos a los diferentes miembros de la comunidad educativa, como es el caso del Plan Nacional de Lectura y Escritura.

El Plan Nacional de lectura y Escritura 2011, tiene en cuenta diferentes estudios sobre lectoescritura basados en resultados de las diferentes pruebas internacionales y nacionales, en donde los resultados muestran tanto falencias, como avances en las prácticas de los docentes, con relación a la manera como proponen el trabajo con la escritura y la lectura en el aula de clase.

En primer lugar, se muestran algunos resultados positivos que dejan ver que es posible empezar un camino de transformación de la didáctica en este campo, en las escuelas colombianas. En cuanto a escritura, más del 95% de los docentes de grado quinto y el 90% de grado noveno, afirman que diseñan situaciones en las que proponen a los estudiantes producir un texto en respuesta a determinada intención comunicativa; esto nos muestra un interés por abordar la escritura desde las prácticas sociales en las que escribimos en función de determinadas situaciones discursivas. En relación con la literatura, la encuesta permitió evidenciar diversidad y apertura frente a autores y obras de diferentes épocas, en los dos grados (MEN, 2011)

En segundo lugar, su alcance se define como un proceso de largo aliento que se desarrollará por etapas, con una duración inicial de cuatro años y una proyección a diez. Al reconocer la brecha existente entre las diferentes regiones, municipios y establecimientos educativos, en relación con el acceso no homogéneo a la lectura y la escritura, se pone de relieve la necesidad de contar con un Plan que responda tanto a los contextos generales como a los específicos, en el marco de sus necesidades y sus posibilidades. Por ello, el Plan tendrá acciones focalizadas y acciones en el plano nacional.

Y como objetivo general contempla: fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. En este sentido, se retoma lo planteado en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno" (MEN, 2016)

Si bien el MEN en el año 2016, hace un balance parcial de la implementación de este programa, su verdadero impacto en mejoramiento de niveles de lectura y desarrollo de competencias comunicativas está por establecerse.

Esta serie de políticas en materia de lectura y escritura, que aún no cuentan con un balance general y con la mirada crítica de académicos del país, son factores que por lo menos, ponen en un primer plano estas habilidades comunicativas. También es importante acotar que este ambiente de planes y proyectos en esta materia, fortalecen las prácticas educativas por cuanto ofrecen una serie de referentes y de alguna manera se incentivan al planteamiento de nuevas experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En concordancia con estos planes y con los primeros albores de las competencias en los años 90, el modelo por competencias se va a consolidar en el sistema educativo nacional en los primeros años del siglo XXI. De acuerdo a este marco, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (MEN, 2006)

Igualmente, advierte el MEN que, son muchos los caminos que maestros, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la formación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo. Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación en lenguaje (P.24)

Bajo este enfoque, se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación.

Posición del maestro frente a las políticas de lectura y escritura:

Otro de los acápites contemplados en este devenir sobre la lectura y la escritura en Colombia, el cual se vislumbra a lo largo de este recorrido, es la posición que asume el maestro frente a las políticas educativas sobre la enseñanza de la lectoescritura. Evidenciar la posición del maestro, y de hecho la identidad que éste asume, enriquece este estudio por cuanto lo plantea una mirada desde las construcciones identitarias y el carácter pedagógico que adquiere el maestro al asumir la política gubernamental.

De acuerdo con lo anterior, se puede esperar que el maestro frente a la política educativa, la acate íntegramente, se resista y presente alternativas, o en su efecto la aplique parcialmente.

Sin embargo, el sistema educativo se asegura mediante diferentes mecanismos, que sus directrices lleguen al aula, y que los maestros asuman el rol que cada gobierno quiere imprimirle a la educación. En razón de esto, con el análisis de los textos y guías de lectura utilizadas desde principios del siglo XX. “Esta disposición nos remite al corpus de las prácticas institucionalizadas e implica dar una mirada a las cartillas que fueron utilizadas en el salón de clases. Entre 1917 y 1968 se tomaron la “Cartilla Charry”, la “Alegría de leer” y “Mi primer libro de lectura”. Estas cartillas muestran una continuidad temática y recurrente de estrategias y métodos para enseñar a leer y a escribir.

Para la investigadora de este tema, el empleo de una cartilla es por su misma naturaleza una disposición que limita y restringe la actividad del maestro y la mente, la creatividad y la libertad del alumno. “Los métodos que ordinariamente se emplean en nuestras escuelas públicas tienden a llenar de rapidez el aprendizaje de la lectura, pero con detrimento evidente del desarrollo intelectual del niño, puesto que obligan a un trabajo demasiado directo por parte del maestro y son poco favorables a la actividad espontánea de los alumnos, quienes a su vez se convierten en meros receptores de la enseñanza, sin más esfuerzo que el manejar una cartilla, que en nada les interesa en la mayoría de los casos”. (Salazar, M, 2008)

Desde principios del XX, es evidente la ausencia de la autonomía docente, pues el gobierno es quien traza las líneas macros e incluso las líneas micros, relacionadas con la tarea docente, en particular la manera idónea de enseñar la lectura y la escritura en las escuelas colombianas. También, y a pesar de los pocos avances en disciplinas como la psicología, Salazar advierte el riesgo que implica en esta dimensión el uso de las cartillas. Sin embargo, resulta descontextualizado cuestionar las cartillas con la mirada de hoy. Hay que abonarles a los diferentes gobiernos sus políticas de gobierno, y el consenso pedagógico que mediante las cartillas se generó en el país. De hecho, las cartillas son referentes políticos, educativos e históricos.

Como se afirmó anteriormente, la vigencia de las cartillas determinó en gran medida y un tipo de enseñanza en la asignatura de lenguaje. Sin embargo, en este procesos hay matices y también existió la confluencia de modelos pedagógicos, debido a la inestabilidad política. En este orden, se tiene que: la concepción perceptivo-motriz de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se convirtió en el terreno fértil para el diseño de manuales y cartillas, los cuales les resolvían a los maestros las tareas de pensar y crear las diversas estrategias para la enseñanza

de estas habilidades comunicativas. Así, su labor se reducía a la de un simple administrador de paquetes de actividades, los cuales carecen, al menos en el caso de la lectura y la escritura, de una concepción teórica sólida sobre el aprendizaje y la disciplina que se desea enseñar, en este caso la lengua. Al aceptar este modelo, el maestro entregaba su autonomía y razón de ser como intelectual y trabajador de la cultura (Hurtado, R & Chaverra, D, 2013)

Para la década del 40 y 50, fecha del estudio, se concluye que la posición del maestro frente a la política educativa es de reproductor de la misma, y como tal su definición e identidad se configura como mediador de los procesos escolares, se tiene en este punto, un maestro desposeído de saber pedagógico e instrumentalizado.

Esta apreciación del maestro frente a estas políticas, se ratifican en los hallazgos del estudio en torno al papel del maestro visto a la vez como modelo moral y como funcionario al que se le pide que siga instrucciones ilustran lo planteado por Óscar Saldarriaga (2002), cuyo análisis muestra que las distintas concepciones del maestro, en este caso como artista y apóstol o como alguien cuya función es instrumental pueden convivir, mezclarse y superponerse (Ruíz, M & Mora, M. 2009).

En el caso del maestro y el saber que enseña, aparece una relación mediada por las exigencias de la tradición y por las instrucciones del nuevo método. Exigencias e instrucciones que lo guían en un camino en el cual sus interpretaciones deben evitarse, lo cual sabe, pues se lo señala claramente el texto escolar. Tal parece que el maestro debe enfrentarse a ese saber, para asumirse a sí mismo como un instrumento del Estado que logra tomar los contenidos previamente preparados por expertos y transmitirlos a los niños, sin imprimirles su sello personal, su subjetividad (P. 62)

Más recientemente, lo que se vislumbra en las políticas adoptadas a mediados de los 90 y con mayor acentuación en la primera década del siglo XXI, específicamente, en los programas para el desarrollo de las competencias comunicativas. El cual contempla a su vez líneas de acción como: Cursos Virtuales Renovación Didáctica del Lenguaje y Renovación Didáctica de la Escritura, Concurso Nacional De Cuento, Mil Maneras de Leer, Programa el Valor de la Palabra

y Programa Nacional de Bilingüismo. En este período no se había vislumbrado el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que en gran medida retoma algunos de los objetivos y preceptos de estos programas. Al respecto, en investigaciones sobre este tema se concluye que a pesar de las reformas educativas que se vienen promoviendo a partir de los años 90 en Colombia y de los innumerables esfuerzos del gobierno, por promover la cultura, animar a la lectura, dotar de bibliotecas, no se ha tenido en cuenta a la población en particular. Los estudiantes no son una masa homogénea y por ello estos planes no son eficaces en todos los campos sociales. Como consecuencia no entienden lo que leen, ni se interesan en mejorar su nivel cultural a través de la lectura y escritura (Cáceres, H., Copete, J., Cortés, W., Firacative, O., Morales, J., Muzuzú, J., Parada, L & Ramírez, K.. 2014)

De igual manera, pese que los últimos gobiernos han pretendido masificar y extender por toda la geografía nacional los programas de lecturas, estos no han tenido la acogida e impacto que se espera. Los factores culturales y hábitos de lecturas son elementos que también entran a terciar en este proceso. Este aspecto se refleja en el promedio de lectura de los colombianos. Sin embargo, de manera intrínseca es importante llamar al análisis y la crítica sobre los contenidos y temáticas que maneja el programa de lectura, cuántos autores nacionales hacen parte de la colección semilla. Si Colombia, siendo un país pluricultural da cabida en los textos de circulación nacional a autores regionales y de gran significación para las regiones. Oportuno también advertir de las nuevas realidades y narrativas que construyen actualmente los jóvenes, su relación con lo urbano, las tic, sus intereses y mundo de redes sociales.

Competencias lectoras y escritoras en el marco internacional (OCDE).

En este estado del arte, es importante a manera de contraste y como parte del análisis señalar que, si bien en Colombia, se han adoptado políticas en materia de lectura y escritura basados en modelos europeos y americanos, es significativo advertir, que estos modelos han respondido a las necesidades nacionales, a los deseos de progreso y desarrollo de los Estados nacionales. Por lo cual, no se pueden equiparar las políticas internacionales emanadas por organismos internacionales en materia de educación, caso lectura y escritura, con respecto a la visión de intelectuales y dirigentes políticos de Colombia.

Por esta razón, un acápite sobre los lineamientos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es necesario para comprender el devenir histórico de la lectura y la escritura en Colombia.

En consideración, el estudio PISA (Programme for International Student Assessment) es un proyecto comparativo de evaluación impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Su objetivo principal se centra en averiguar el grado de formación de los alumnos en su etapa final de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer la toma de decisiones políticas. Este proyecto, en el que participaron originalmente 32 países evalúa tres Grandes áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias. El interés del estudio radica en el cambio de perspectiva con respecto a los procesos tradicionales de evaluación, PISA no trata de indagar el grado de aprovechamiento escolar en estas materias, tal como la definen los currículos de los distintos países, su pretensión es evaluar hasta qué punto los alumnos están capacitados para usar las habilidades y Conocimientos adquiridos a la hora de enfrentarse a los retos de la vida adulta (Cuevas, A & Vives. J, 2005)

Es importante tener claro, que evalúa, y que no evalúa la prueba con el fin de fijar metas claras y definidas de aprendizaje, a que se debe apuntar para cumplir con los estándares internacionales requeridos por el nuevo orden económico mundial. Esta prueba no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. La adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. PISA trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados (OCDE, 2003)

Ahora bien, hacer parte de un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO, solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias (Gutiérrez, A & Montes de Oca, R, 2009).

Sumado a esta realidad, este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos para acceder a una educación digna para aspirar a una vida mejor, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos (Gutiérrez, A & Montes de Oca, R, 2009).

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE ha señalado recientemente que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad.

Para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. (P. 2)

En este sentido, el concepto manejado por la OCDE va más allá del contemplado del tradicional para adentrarse en no solo en la codificación sino en la interpretación del mismo. Reflexionar y buscar la relación entre los diferentes textos. Lo cual, es una gran tarea y reto que tienen los países latinoamericanos al respecto en especial el nuestro Colombia donde las pruebas internas arrojan resultados en donde los estudiantes solo tiene un nivel aceptable en comprensión lectora, esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos. Lo que se convierte en un factor de alta preocupación y aún más cuando este nivel no nos permite ser competitivos con relación a pruebas externas, PISA

Ahora bien según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad P (8). Teniendo en cuenta los resultados alcanzados por el país, en la pruebas internas (2015) es preocupante el panorama teniendo en cuenta los requerimientos que hace La OCDE desde la prueba Pisa en cuanto al nivel de comprensión de lectura, lo que obliga a repensar una política educativa acorde a las exigencias a este nivel que propende la prueba .y una revisión de los programas a nivel de enseñanza de la lectoescritura en las escuelas y colegios del país.

A manera de conclusión, se puede afirmar que en este estado del arte, la lectura y la escritura en el campo educativo ha figurado como elemento esencial en las políticas de gobierno. También se puede decir, que desde la fundación de la República la lectura y la escritura pasan por tres estadios: concebirse como un saber, asumirse a mediados del siglo XX como asignatura, y actualmente reducirse a nivel de habilidades comunicativas. Así mismo, en cada uno de estos períodos la lectura y la escritura han obedecido a intereses políticos y concepciones pedagógicas disímiles unas de otras.

En el campo de la lectura y la escritura se evidencia como desde principios de siglo XX, no existe una política educativa en esta materia sino políticas de gobierno. Las inestabilidades y rencillas políticas tendrán connotaciones en esta materia. En la actualidad, si se le concibe una política sobre lectura, y que en la década del 90 muestra unos intentos y con el Plan Nacional de Lectura se le da un carácter nacional, estos programas se cuestionan por el nivel de articulación, los criterios pedagógicos, didácticos y literarios que se toman para establecer el canon de dichas colecciones. Porque parece que estos contenidos son más significativos para quien los elige, que paros los usuarios de los mismo que son los jóvenes y estudiantes. Sin embargo, hay que valorar los esfuerzos ingentes que hace el Ministerio de Educación Nacional.

En Colombia, las tradiciones pedagógicas perviven más allá de las trasformaciones sociales, científicas y tecnológicas que suceden en el país y a nivel internacional. Con las cartillas pedagógicas empleadas a principio de siglo XX se constata esta aseveración. Ello, puede valorarse como positiva en la medida de que se da continuidades y se cuenta con referentes, pero también se puede limitar y reducir el accionar pedagógico y creativo de docentes y

estudiantes. En este punto, es importante expresar que Colombia por tradición es un país en la que confluyen diferentes modelos, el anterior, el adoptado recientemente, y los esnobista en este campo.

En el devenir histórico de la lectura y la escritura, los avances en la disciplina de la lingüística y las ciencias de la educación han tenido eco en los currículos adoptados e institucionalizados en el país. Por ello, pedagogos como Pestalozzi, Decroly, Escuela Nueva, Tecnología Educativa, Enfoque semántico comunicativo, modelo por competencias, han tenido incidencias en la concepción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el país. Pese a ello, la cultura de la lectura y la escritura muestran bajos niveles, y un promedio muy bajo de consumo del libro como producto cultural.

Con respecto a la posición del maestro frente a estas disposiciones gubernamentales y curriculares sobre lectura y escritura, se evidencia y corrobora con diferentes autores que los maestros son reproductores de estos discursos en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, también es evidente una posición pasiva, e instrumentalizada de la tarea docente. En este caso, el maestro es un facilitador, un mediador, puesto que la guía, la cartilla y directrices del Ministerio de Educación relegan el saber pedagógico y autonomía docente.

Con respecto al contraste entre las concepciones y disposiciones nacionales en materia de lectura y escritura, frente al marco internacional y los estándares que estos imponen, son evidente las brechas entre las exigencias en ambos contextos. En el caso internacional, la concepción de lectura obedece a las competencias y exigencias de un mundo globalizado y complejo. Mientras que a nivel nacional, no se logra dar una identidad clara y concreta de las metas en este campo. Si bien es cierto que se ha logrado llevar los libros a la escuela, todavía no se da una relación entre los productos culturales y los estudiantes y jóvenes. Por ello, es necesaria una política que logre conjugar las exigencias del mundo globalizado con los intereses nacionales, la historia, los valores nacionales y las expectativas e intereses de los ciudadanos. También a manera de acotación final, y como reconocimiento, es importante que aparezcan visionarios como Agustín Nieto Caballero, que hizo una lectura del país y su momento histórico y buscó en el contexto internacional la propuesta pedagógica que mejor respondiera a las necesidades vivenciadas y a las expectativas de la sociedad; esto queda como una reflexión para los dirigentes políticos e intelectuales que están en las instancias de decisión, en la que la

solución no es asumir una receta internacional, sino hacer una muy buena lectura como la hiciera Nieto Caballero.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, A (2002). Lenguaje y competencias en el contexto de la educación colombiana. Consultado de <http://www.fundesuperior.org>

Cáceres, H., Copete, J., Cortés, W., Firacative, O., Morales, J., Muzuzú, J., Parada, L & Ramírez, K. (2014) Devenir histórico de la lectura y la escritura en Colombia. Universidad Santo Tomás. Bogotá

Cardoso, N. (2001) Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. XIII, No. 29-30. Consultado de www.bibliotecanacional.gov.co

Cuevas, A, Vives. J (2005) La competencia lectora en el estudio pisa. Un análisis desde la alfabetización en información 2005anales de documentación, nº 8, 2005, PÁGS. 51-70 consultado en <http://www.redalyc.org/html/635/63500804/>

El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve (2003) consultado por: <http://www.oecd.org/pisa/39730818>

Gutiérrez Montes de Oca, R (2009). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de tabasco (México) Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) consultado <http://rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Hurtado, R & Chaverra, D (2013) Didáctica de la lengua – oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural. Pädagogische Hochschule Freiburg. Consultado de www.phfr.bsz-bw.de

Martínez, A, Noguera, C & Castro, J (1994) Currículo y Modernización: cuatro décadas de la educación en Colombia. Magisterio. Bogotá. Consultado de <http://www.uao.edu.co/>

MEN. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Consultado en: www.colombiaaprende.edu.co/html/

Movimiento Renovación Pedagógica. (2006). El método Decroly. Consulta de www.movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com

Nieto, A. (1924). Sobre el problema de la educación nacional (Vol. 50). Bogotá: Editorial Minerva.

Pita, B (Año, 2011). La escuela republicana en Colombia: enseñanza y formación ciudadana. Universidad Santo Tomás- Bogotá. Revista Magisterio. Vol. 5 – No. 10. Tomado de www.dialnet.unirioja.es

Ramírez, E. (2008). Historia Crítica de la Pedagogía en Colombia. El Buho. Bogotá. Consultado en www.unal.edu.co

Ríos, F & Cerquera, M. (2013). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia Rev. hist.educ.latioam - Vol. 16 No. 22, enero - junio 2014 - - pp. 157 - 172. Tunja. Consultado de www.uptc.edu.co

Ruíz, A (Año. 2013). La Enseñanza Objetiva y su relación con la obra pedagógica de Pestalozzi: un proceso de recepción y reconfiguración. Universidad de Colima- México. Consultado de www.digeset.uco.mx/tesis

Ruíz, M & Mora, M. (2009). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (3), 47-66. Consultado de www.javeriana.edu.co

Saldarriaga, O. (Año. 2003). La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. Consultado de www.laacademiaia.edu.co

Salazar, M (2008). El campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968. CINDE. Manizales- Colombia. Consultado de www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar