

# *Lengua escrita y rendimiento escolar\**

P O R

RUBEN ARBOLEDA TORO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

0. En estas páginas no haré consideraciones técnicas resultantes de un diseño experimental sobre la lectoescritura como factor de éxito o fracaso escolar. Aventuraré algunas opiniones sobre lo que impulsa a nuestro país a preocuparse por este asunto y el estado en que se encuentra la reflexión; trataré de relativizar y problematizar la relación que se establece entre lectura y rendimiento escolar, no para generar pesimismo en relación con nuestra acción sino para contribuir a valorarla adecuadamente y a fijar sus metas.

1. Hacia el final de los años cincuentas, el gobierno de los Estados Unidos se propuso estudiar el desempeño escolar deficiente de los niños de clase baja. La psicología de la educación adelantó la investigación, a lo largo de la cual se aplicaron tests y se realizaron entrevistas con aquellos niños. El resultado fue la conocida "teoría del déficit". Dice ésta que los niños de la clase baja se caracterizan por la pobreza verbal y la falta de lógica de su lenguaje, manifiesta en el habla monosilábica, la palabra aislada, las frases deficientemente conectadas y las respuestas meramente gestuales observadas en las entrevistas. Esta deficiencia —dice la "teoría"—, derivada de un ambiente familiar poco favorable al desarrollo verbal (faltan el diálogo, las comidas en común, las salidas a museos, etc.), ocasiona retrasos en el aprendizaje de la lectura en relación con niños de otros estratos y el consecuente fracaso escolar (pérdida de año y deserción).

---

\* Reelaboración de la ponencia presentada en junio de 1988 en el V Encuentro de Decanos de Facultades de Educación, Red Suroccidental, organizado por la Universidad Tecnológica de Pereira y el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, de la UNESCO.

Se recomendó entonces una educación compensatoria para los niños de la clase baja, que buscara superar las deficiencias verbales con que llegan a la escuela, superar sus retrasos en lectura y prevenir así el fracaso escolar.

Pero a fines de los sesentas y principios de los setentas, la sociología y la sociolingüística (también en los Estados Unidos y en Inglaterra) analizaron las investigaciones de la psicología de la educación mencionadas y pusieron en tela de juicio sus conclusiones, por estas dos razones entre otras.

— La situación inapropiada en la cual se entrevistó a los niños, produce en ellos un comportamiento verbal defensivo (monosilábico, elíptico) que no puede tomarse como base para juzgar su capacidad verbal, para postular un “déficit”. Cuando una persona está disgustada con otra, y ésta trata de entablarle conversación, le responde con monosílabos para manifestarle su rechazo, para defenderse. El monosilabismo en esta situación es comunicativamente adecuado. Igual adecuación puede corresponderle al monosilabismo en una relación desigual, donde uno de los hablantes es examinado, está sometido a la observación, está en una situación incómoda y poco estimulante. La variación de la situación comunicativa hace variar el comportamiento lingüístico: en situaciones menos hostiles, los mismos individuos despliegan un comportamiento lingüístico fluido<sup>1</sup>.

— La explicación es dudosa pero además insuficiente porque se centra en el educando y su hogar sin contemplar otras variables. Para dar cuenta del bajo rendimiento escolar de los niños de la clase baja, es necesario atender a la incidencia de la calidad de la pedagogía de la lengua escrita, la formación de los educadores, la organización interna de la escuela, su función social selectiva (consciente o inconsciente), el funcionamiento del sistema educativo, las condiciones socioeconómicas culturales y políticas de la sociedad que la genera, etc.<sup>2</sup>.

En nuestros gobiernos ha habido preocupación por el analfabetismo (entendido básicamente como no posesión del código), la repitencia y la deserción: por las dos últimas, debido, entre otras cosas, a los costos que ellas representan y la baja de rendimiento del sistema educativo provocada por la falta de retención. Esto los ha llevado a acercarse a los “déficits” con relativo interés.

En 1968 fue creada la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, MEN; entre quienes la conformaron, había personas formadas en los años inmediatamente anteriores en universidades norteamericanas. “Entre 1970 y 1980 (...) se crean equipos interdisciplinarios constituidos por Psicopedagoga, Terapistas del Lenguaje y Trabajadora Social [sic] con el fin de detectar a nivel de primero de primaria los niños de alto riesgo de fracaso escolar, y evitar así su de-

<sup>1</sup> Labov, William. **La lógica del inglés no estándar**, en: **Lenguaje y sociedad**, Cali, Universidad del Valle, Centro de Traducciones, 1983.

<sup>2</sup> Bernstein, Basil. **La educación no puede suplir las fallas de la sociedad**, en: **Lenguaje y sociedad**, Cali, Universidad del Valle, Centro de Traducciones, 1983. Una visión general del asunto se encuentra en: Hudson, R. A., **La sociolingüística**, Barcelona, Anagrama, 1981 (edición original en inglés de 1980), cap. VI.

serción prematura del sistema educativo”, y se abre “el programa de aulas remediales para problemas de aprendizaje a nivel de primero de primaria”<sup>3</sup>.

En este ambiente, muchos educadores comienzan a diagnosticar **a priori** dificultades de aprendizaje en los niños que no responden a sus expectativas a propósito del rendimiento en lectura y escritura, y a remitirlos al especialista. Entonces en aulas remediales, otros centros y consultorios particulares de psicólogos, psicopedagogos y terapeutas del lenguaje, se atienden, entre otros, niños que son remitidos por retrasarse en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La atención a los niños fue orientada hacia la identificación y tratamiento de disfunciones cerebrales, consideradas causantes de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura y del consecuente fracaso escolar. Posteriormente también se emprendieron trabajos a la luz de “la teoría del déficit”, y entonces la educación compensatoria ocupó un lugar en las aulas remediales. Por supuesto que toda la reacción de la sociolingüística ante la “teoría”, no dejó de causar desequilibrio en el trabajo adelantado en dichas aulas.

2. Por esta época, la psicolingüística, fundada en la psicología genética y la lingüística generativa, centra la atención en las relaciones entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo cognitivo del niño, en los procesos de construcción de la lengua escrita, en la participación del niño en dichos procesos, en sus aportes tanto en el inicio del proceso como en su desenvolvimiento, en la forma como la lengua escrita estructura al niño y éste a la lengua escrita por medio de su conocimiento previo, de las hipótesis sobre ella que va formulando a lo largo del aprendizaje, etc. En lengua española, las obras de Ferreiro-Teberosky (1979) y Ferreiro-Gómez Palacio (1982) constituyen momentos importantes de la investigación en Argentina, México y Barcelona<sup>4</sup>.

Los resultados de estos estudios, unidos a la reacción ante la “teoría del déficit”, han hecho volver los ojos hacia la escuela, donde se ha encontrado una pedagogía de la lengua escrita no acorde con los procesos de aprendizaje de ella por parte del niño, y en esa medida causante de retrasos en lectura. A partir de dichos resultados ha comenzado la búsqueda de estrategias pedagógicas más adecuadas.

La obra de Ferreiro ha ejercido influencia entre nosotros: me ha parecido que inicialmente llegaron a ella psicólogos, psicopedagogos y terapeutas del lenguaje, en cuanto conceptualización básica para la re-

---

<sup>3</sup> Manrique, Helena. Informe de veintidós años de servicio en el sector de la Educación Especial en Colombia, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, fotocopias, 1984.

<sup>4</sup> Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez-Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1982.

Otras referencias en: Arboleda Toro, Rubén. El conocimiento sobre la enseñanza del lenguaje — Estudio bibliográfico selectivo —. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, 1989.

orientación de su trabajo con niños, remitidos a ellos por “dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura”. Pero el estudio los condujo a la escuela al encontrar en ella que los métodos de enseñanza pueden ser generadores de retrasos en dicho aprendizaje.

Los educadores llegamos a la obra, primero mediante la interrelación con los profesionales de las aulas remediales; también a través de conferencias, talleres y seminarios programados con ese fin. Si bien se han registrado acercamientos mecánicos, esquemáticos y de “borrón y cuenta nueva”, otros educadores han sabido encontrar en ella una fuente de afinamiento de sus trabajos. Las reflexiones sobre la enseñanza provocadas por la investigación de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, han enriquecido los replanteamientos que algunos educadores hemos venido haciendo, fundamentados en Celestin Freinet y en desarrollos de la sociolingüística y la psicología; se registra, pues, una perspectiva integradora. Así lo he percibido, por ejemplo, en el notable trabajo **Las tareas de la escuela**, presentado por Cristina López, Jairo Ojeda y Luisa Patiño en el Congreso Pedagógico Nacional (agosto de 1987); en trabajos del Centro de Investigaciones Docentes —CID— del Valle y en las investigaciones que la profesora Miralba Correa y algunas colegas suyas de la Universidad del Valle adelantan en el sector de Aguablanca. Incluso, en el contexto de la educación popular se ha despertado un interés por los desarrollos de la pedagogía de la lengua escrita a la luz de la psicogenética.

El acercamiento a la obra ha tenido lugar sobre todo entre profesores de la educación primaria; menos entre los de educación media, tal vez por falta de conciencia en relación con la importancia del papel que han de jugar no sólo frente a las conceptualizaciones del lenguaje, sino también frente al desarrollo de las posibilidades comunicativas y de construcción de conocimiento; también porque el programa de aulas remediales se da a nivel de la primaria. La educación media se queja de los retrasos en lengua escrita, pero, o no se ocupa del problema por falta de una infraestructura teórica o metodológica, o lo hace frecuentemente con medios obsoletos; cuando se ocupa de él lo hace como desatraso y sin la conciencia de que aun cuando el trabajo en la primaria fuera satisfactorio, el desarrollo de las habilidades comunicativas debe continuar en la educación media en niveles cada vez más complejos. La obra no ha tocado significativamente los centros de formación de docentes (universidades y normales); cuestión lamentable, porque al no modificarse la formación ofrecida en ellos, nos mantendremos tratando de remediar los retrasos (que se observan en la población de la educación primaria, media y superior), pero no de prevenirlos. Universidades y normales tienen entonces un gran trabajo para realizar.

Estamos, pues, en la etapa de conocimiento y expansión de las investigaciones psicolingüísticas, de aplicación y expansión de estrategias para la enseñanza de la lengua escrita derivadas de aquéllas. Quienes han avanzado por este camino aseguran que, cuando se utilizan estas orientaciones pedagógicas, los niños alcanzan los niveles esperados y que han obtenido resultados positivos con niños marginados de las aulas regulares debido a supuestas dificultades de aprendizaje (con lo cual dichas dificultades quedan en entredicho y se cuestiona el funciona-

miento de la escuela); claro que convendría observar el nivel de influencia de otras variables: la modificación de las expectativas del educador en relación con el aprendizaje de sus alumnos y el empeño en la experimentación de unos principios pedagógicos (vale la pena recordar que varias experiencias han tenido ocasión a propósito de la realización de trabajos de grado o de promoción en el escalafón docente universitario).

En el fondo, tanto la "teoría del déficit" como las aplicaciones pedagógicas de la psicogenética de la lengua escrita, explican el fracaso escolar en términos de los retrasos en lectura y escritura: el déficit verbal de los niños de la clase baja, dicen unos, la inadecuación de la pedagogía, dicen otros, generan retrasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, causantes del fracaso escolar. Pero la reacción de la sociolingüística ante la "teoría del déficit" y las aplicaciones pedagógicas de la investigación psicolingüística en torno a los procesos de construcción de la lengua escrita, han debilitado la explicación de esos retrasos y del fracaso escolar consecuente (repetencia, deserción) de los niños de clase baja fundada en el "déficit verbal" de éstos, y la han centrado en la existencia de una pedagogía de la lengua escrita no acorde con los procesos de aprendizaje de ella.

Nuestro sistema educativo, preocupado por su rendimiento (nivel de retención de los educandos), se ha interesado por esta nueva explicación del fracaso escolar e impulsa el estudio de la relación entre el nivel de aprendizaje de la lengua escrita logrado por los educandos y su éxito en la escuela, entendido como la no repetición y la permanencia en ella; justamente entre el 1º y el 4 de agosto de 1988 se realizó en Bogotá el seminario de "La lecto-escritura como factor de éxito o fracaso escolar", organizado por el Ministerio de Educación Nacional con la colaboración de UNESCO-OREALC, donde estuvo presente Margarita Gómez-Palacio (México), quien además presentó el documento enviado por Bertha Braslavsky, en relación con sus experiencias en la Argentina<sup>5</sup>. Nuestro sistema educativo se ha preocupado, en conse-

---

<sup>5</sup> Gómez-Palacio, Margarita. *La lectura y la escritura como factores de éxito o fracaso en el sistema escolar*, México, mayo de 1988. Fotocopias.

Braslavsky, Berta P. de. *La lectoescritura como factor del éxito o del fracaso escolar*, Buenos Aires, s. f. Fotocopias.

Otras ponencias:

Carrasco, Blanca Cecilia. *Relación entre destrezas del lenguaje escrito y otras áreas del currículo*, Bogotá, Colegio de la Presentación, agosto de 1988. Fotocopias.

Gómez, Magdalena. *Influencia de la comprensión de lectura en el rendimiento académico de una muestra de alumnos del primer semestre de la Universidad del Quindío*, Bogotá, agosto de 1988. Fotocopias.

Monsalve, Orlando. *Influencia del aprestamiento fonológico en la enseñanza de la lectura inicial, a niños en edad preescolar*, Medellín, Universidad de Antioquia, agosto de 1988.

Mora, Julia. *La lecto-escritura como factor de éxito y fracaso escolar en su relación con el niño trabajador y extraedad en la zona rural*, Bogotá, agosto de 1988. Fotocopias.

Quintero González, Libia. *Prevención de las "Dificultades de Aprendizaje" de la lecto-escritura en los grados primeros y segundos de la educación básica primaria, en los centros docentes oficiales del circuito 5, de Cali*, Cali, Secretaría de Educación del Valle, agosto de 1988. Fotocopias.

cuencia, por estimular la lectura en la escuela y otras instancias socializadoras y por modernizar la pedagogía de la lengua escrita, con el propósito de disminuir la repitencia y la deserción. La nueva explicación se consolida así entre nosotros; se proponen y se buscan elementos pedagógicos de la lengua escrita fundamentados en la investigación psicolingüística, con la convicción de que a través de ellos se mejora el aprendizaje y se disminuye la repitencia y deserción (así lo señala un proyecto de investigación presentado a Colciencias).

En gran medida, pues, hemos dejado de lado la "teoría del déficit" para la explicación del fracaso escolar, aun cuando no hemos hecho comprobaciones sobre su ineficiencia, salvo algunos esbozos carentes de continuidad, por ejemplo de la profesora Nohra Pabón (Universidad Pedagógica Nacional), y la hemos centrado en las limitaciones de la pedagogía de la lengua escrita, generadoras de retrasos; sin beneficio de inventario la recibimos y la marginamos. Lo anterior no pretende insinuar una aceptación integral de dicha "teoría", sino destacar que su presencia entre nosotros no ha dejado de ser un traslado mecánico; tampoco quiere desconocer los resultados positivos de una pedagogía fundada en las investigaciones psicolingüísticas del aprendizaje de la lengua escrita. Por el contrario, el trabajo adelantado en ese sentido sugiere que ésta va a gozar de distinta suerte. Parece que, poco a poco, la vamos a poner a prueba, a adecuar, complementar y vincular a proyectos pedagógicos amplios, con lo cual tendría lugar el arraigo y no la simple transferencia. Es esperable que contribuya al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita; a un afinamiento del diagnóstico en las aulas remediales que permita atender allí educandos con disfunciones reales en donde tengan asiento dificultades para el aprendizaje de la lengua escrita; es esperable que contribuya a una disminución relativa del fracaso en lecto-escritura y del fracaso escolar general.

A pesar de los esfuerzos integradores mencionados anteriormente, conviene señalar el peligro de que ante la explicación del fracaso escolar (repitencia y deserción) en términos de los retrasos en lengua escrita resultantes de una pedagogía inadecuada, pueda suceder lo mismo que ante la "teoría del déficit": perderse de vista otras causas, perder de vista que los factores incidentes son múltiples y sistémicos. La concentración en la búsqueda de pedagogías de la lengua escrita no generadoras de retrasos podría opacar los presupuestos en relación con el carácter parcial de dicha explicación y, por tanto, de las soluciones propuestas. Terminaríamos así abordando la problemática nuevamente desde sólo uno de sus ángulos, con la ilusión de estarlo haciendo integralmente, y dejando de lado causas incluso más determinantes.

Las aplicaciones pedagógicas psicolingüísticas han llegado a las aulas remediales para la superación de retrasos en lectura y escritura; pero el trabajo tendría que acompañarse del abordamiento de las causas de los retrasos, de la expansión de dichas aplicaciones a las aulas re-

---

Rincón, Luis Hernando. *La evolución de la lecto-escritura durante el primer año de enseñanza básica primaria, el fracaso escolar y su relación con algunos criterios internos y externos al sistema escolar, en las Escuelas Urbanas de Popayán, periodo escolar 1985-1986*, Popayán, Universidad del Cauca, 1988. Fotocopias.

gulares, del perfeccionamiento de los conocimientos de los educadores, del ajuste de la educación ofrecida en los centros de formación docente<sup>6</sup>, etc.; así trabajaríamos en la prevención del mal y no únicamente en su cura.

Nuestro aparato educativo ha identificado fracaso escolar con repitencia y deserción y se ha preocupado sobre todo por el bajo rendimiento del sistema que aquél provoca al incrementar los costos educativos. Pero, además del fracaso escolar del niño, generador de bajo rendimiento del sistema, convendría tener en cuenta el fracaso del sistema mismo; si éste volviera la mirada sobre sí, tendría que considerar como fracaso escolar el no acceso a la escolaridad de un significativo porcentaje de población en edad para ello, el rechazo, en un nivel educativo, de estudiantes que han terminado satisfactoriamente el nivel anterior, las limitaciones en la formación de los educadores, etc. Incrementar la retención es necesario, pero no suficiente.

En el seminario "La lecto-escritura como factor de éxito o fracaso escolar", Margarita Gómez-Palacio nos dejó ver claramente que en México la investigación los ha ido convenciendo de que atender sólo a la pedagogía de la lectura y la escritura resulta insuficiente, y los ha ido llevando al reconocimiento de diferentes variables incidentes en el problema del fracaso escolar (socioculturales, socioeconómicas, lingüísticas, pedagógicas...) y al reconocimiento de la complejidad de su solución. Mostró, efectivamente, que en México el fracaso escolar en el primer grado es del 25% y que el criterio mayor para la reprobación es no haber accedido al sistema de lectura y escritura, pero mostró también que la mayor parte de este porcentaje la constituyen niños de las zonas rurales y urbanas marginales. La indagación de por qué justamente ellos y no otros ha hecho evidente el carácter determinante de factores socioculturales y socioeconómicos, cuyo abordamiento es urgente.

Sería muy interesante disponer entre nosotros de estudios contextualizados que relacionaran a gran escala las modificaciones de la pedagogía de la lengua escrita y el nivel de aprendizaje de ésta; el aprendizaje de ella y el éxito en la escolaridad; el éxito en la escolaridad y la deserción; de estudios que cuantificaran diferencialmente el fracaso escolar según sus causas, de tal manera que pudiera conocerse el porcentaje real de repitencia y deserción debido a retrasos en lengua

---

<sup>6</sup> Sobre este asunto de la formación de maestros y su relación con los retrasos en lectura y escritura, se presentaron algunas ponencias en el Seminario en mención.

Cadavid, Gabriela. **La formación del maestro, la enseñanza de la lectura y la escritura, el éxito o fracaso escolar**, Medellín, Universidad de Antioquia, 1988. Fotocopias.

Guzmán, Rosa Julia. **En busca de una propuesta para lograr una capacitación a docentes, tendiente a promover un mejor manejo del lenguaje escrito en el aula**, Bogotá, CINDE-COLCIENCIAS, 1988. Fotocopias.

Rincón, Luis Hernando. **Estrategias de capacitación docente a partir de la formación universitaria**, Popayán, Universidad del Cauca, 1988. Fotocopias.

Existe una investigación sobre el particular que, aunque referida a la situación norteamericana, es muy ilustrativa. Está reseñada en: **La formación de docentes y el desarrollo profesional**, en la revista **El Educador**, Bogotá, Carvajal S. A., Centro de Apoyo al Docente, núm. 12, septiembre de 1988.

escrita, la disminución provocada por el mejoramiento de la pedagogía de ésta y el tipo de población beneficiada (este dato no lo presenta Margarita Gómez cuando alude a la disminución de la deserción y la reproducción en el primer grado de la educación mexicana, entre 1981 y 1986).

Ya tienen una presencia importante entre nosotros las consideraciones sociolingüísticas consolidadas a partir de Basil Bernstein, quien dirige la atención a los códigos lingüísticos —elaborado y restringido—, la función de las instancias socializadoras —familia, escuela, etc.— en la inclinación de los individuos hacia uno u otro código, las relaciones entre clase social y tal inclinación, las relaciones dominantes en la escuela y su vinculación con la estructura social en la cual aquélla se inscribe<sup>7</sup>. En este contexto resulta pertinente una interpretación del problema que se está tratando. Esperemos que a partir de ella no se vaya a alejar la atención de las aplicaciones pedagógicas psicolingüísticas, sino a enriquecer la comprensión del fracaso en lectura-escritura y el fracaso escolar, articulada incluso al estudio de “déficits”, disfunciones y problemas emocionales existentes, que parcialmente explican dichos fracasos, como lo muestra la profesora Miralba Correa en la investigación antes mencionada.

Como nos podemos dar cuenta, el diseño de políticas adecuadas a una superación del fracaso escolar impone un acercamiento integral; cuestión sumamente compleja, debido a su dependencia de nuestra realidad socioeconómica. No quiere esto decir que planteemos la inutilidad de nuestros esfuerzos frente al mejoramiento de la pedagogía de la lengua escrita ni la inutilidad de las políticas del sistema educativo frente al fracaso escolar, sino la importancia de la captación de sus alcances reales y de su vinculación a proyectos de superación integral, a proyectos que conmuevan la estructura de la escuela y la estructura social. Conviene avanzar, entre otras tareas, en la investigación de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en nuestro contexto y en el conocimiento y expansión de las aplicaciones pedagógicas psicolingüísticas; ir conformando una tradición que nos permita integrar conocimientos explicativos del fracaso escolar y abordar políticas sistémicas de superación; y comprometer a los centros de formación de docentes con estas tareas, con la preparación de profesores capaces de enfrentar integralmente el problema.

4. He observado que cuando se habla de la relación entre la lengua escrita y el éxito en la escolaridad en el primero o segundo grado, se tiene en cuenta tanto la lectura como la escritura; pero cuando se habla en general o considerando otros niveles, fundamentalmente se tiene en cuenta la lectura. Se insiste en la relación entre la comprensión de ésta y el éxito escolar; se afirma que los fracasos en la escolaridad tienen su explicación principal en que “los estudiantes no comprenden lo que leen”. Escaso es, en cambio, el establecimiento de relaciones entre el rendimiento escolar y la capacidad de expresarse mediante la escritura, de expresar por medio de ella los resultados de experiencias activas de construcción de conocimiento; ya produjo Berta de Braslavsky

<sup>7</sup> Información bibliográfica en Arboleda Toro, Rubén, *Ob. cit.*, parte 4.



el estudio **La lectura en la escuela de América Latina**; pero, hasta donde conozco, no existe el estudio sobre la escritura en la escuela de América Latina. Escasa es también una enseñanza de la lengua escrita centrada en la producción y ciframiento de pensamiento, incluso en el contexto de la alfabetización de adultos, en fin, de la educación popular, atenta al desmarginamiento cultural, donde se ha observado que la simple variación de los contenidos, de la ideología de las cartillas de lectura, ha resultado insuficiente y que conviene impulsar la escritura en cuanto ciframiento de una cultura en desarrollo<sup>8</sup>. Por fortuna, en las acciones dirigidas al mejoramiento de la pedagogía de la lengua escrita, tanto las fundamentadas en Freinet (texto libre) como en los desarrollos de la lingüística, se ha comenzado a explorar la producción escrita del educando.

El centramiento reduccionista en la comprensión de lectura, circunscrita incluso al nivel referencial, a la dimensión menos creativa de la misma<sup>9</sup>, puede encontrar explicación en el informacionismo, en el transmisionismo dominante en nuestra educación. En una escuela fundamentada en la transmisión, transcripción y retención de información, resulta menos relevante la experiencia activa de construcción de conocimiento y su ciframiento en signos escritos. Exagerando un tanto las cosas, en el contexto del estudio de la relación lengua escrita-rendimiento escolar, podría uno preguntarse: ¿Acaso hoy en nuestro país es necesario saber leer y escribir para enfrentar exitosamente la escuela? Obviamente la pregunta parte del supuesto de que escribir no es sólo representar los sonidos del habla por medio de dibujos (letras y otras grafías) o pasar a un cuaderno lo que está escrito en un libro; y de que leer no es solamente hacer corresponder sonidos del habla a las letras del escrito. Parte del supuesto de que, en una de sus dimensiones, escribir es también cifrar (significar) en esos dibujos los conocimientos, las imaginaciones, los resultados del pensar; y leer es descifrar los resultados del pensar previamente cifrado, por uno mismo o por otros. Hecha esta caracterización del leer y escribir, podría uno pensar (hipotéticamente, claro, y exagerando un poco) que para tener éxito en la escuela dominante no es enteramente indispensable saber leer y escribir, entendido esto en el último de los sentidos, por supuesto.

Reflexionando en la escritura como registro de la cultura de un pueblo, de una producción que puede favorecer su independencia, su autonomía, no deja uno de mirar con cierta malicia el mayor estímulo de algunos organismos internacionales e instituciones nacionales a la promoción de la lectura y a la investigación de la comprensión de ésta, en relación con el estímulo a la escritura en cuanto construcción

---

<sup>8</sup> Consideraciones sobre el particular, en:

Marino, Germán. **Reflexiones acerca de la alfabetización en las experiencias de educación popular**, Bogotá, Dimensión Educativa, s. f. Fotocopias.

———. **Escritos sobre escritura**, Bogotá, Dimensión Educativa, 1990.

<sup>9</sup> Sobre niveles de comprensión de lectura: Alliende, F. y M. Condemarín, **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1982.

de universos referenciales, emotivos y poéticos; no deja uno de encontrar en dicho estímulo la voluntad de mantener e incrementar la diferencia entre pueblos constructores y pueblos consumidores de conocimiento.