

## NOTAS SOBRE POLITICAS PÚBLICAS Y ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA

**Juan Carlos Tedesco**  
**Universidad Nacional de San Martín (Argentina)**

### **Introducción**

Las dimensiones de análisis de la situación y perspectivas de la lectura (y la escritura) son múltiples. Se trata de un tema complejo que involucra cuestiones sociales, políticas, culturales, cognitivas e institucionales. En esta presentación pondremos el foco en la dimensión político-educativa, asumiendo la estrecha articulación que existe con las otras dimensiones y tratando en la medida de lo posible de identificar dichas articulaciones, para comprender más adecuadamente la situación desde el punto de vista que aquí nos interesa.

La enseñanza de la lecto-escritura ha ocupado tradicionalmente un lugar muy significativo en las políticas educativas. Al respecto, es preciso recordar que el surgimiento de la escuela básica obligatoria estuvo estrechamente vinculado a la alfabetización. De hecho, en América Latina la alfabetización fue un producto de la escuela. Salvo los casos de campañas masivas de alfabetización de adultos como las que tuvieron lugar en países como Cuba o Nicaragua, asociados a cambios políticos profundos, la eliminación del analfabetismo está asociada a la expansión de la cobertura escolar. En ese contexto, la discusión sobre cómo enseñar a leer y escribir ocupó gran parte de la atención de educadores y políticos durante la primera mitad del siglo XX. Sarmiento escribió una cartilla para enseñar a leer y escribir, se ocupó de modificar la ortografía para facilitar el aprendizaje de la lectura y muchos intelectuales de gran prestigio fueron autores de libros de lectura de la escuela primaria.

La centralidad de la discusión sobre la enseñanza de la lectura fue perdiendo importancia a medida que se expandía la escolaridad. Este proceso fue analizado en otros lugares y aquí sólo nos interesa destacar que, a comienzos del siglo XXI, volvemos a poner este problema en el centro de la agenda político-educativa debido a

los serios problemas vinculados a logros de aprendizaje en el dominio de un código básico para el desempeño ciudadano. Al respecto, es necesario destacar que los lectores del siglo XXI son los niños y jóvenes que hoy – y en los próximos años - están cursando la escuela primaria y secundaria. Los datos disponibles sobre este punto son alarmantes. Sólo a título ilustrativo, por su valor comparativo a nivel internacional, podemos mencionar los resultados obtenidos por los países latinoamericanos en la prueba PISA. Mientras el promedio de los países de la OCDE indica que un 20% de los estudiantes se ubica en el nivel más bajo de desempeño en lectura, los países latinoamericanos alcanzan, en este nivel, porcentajes cercanos al 50%. Dicho en otros términos, es posible anticipar que la mitad de los ciudadanos del siglo XXI son o serán incapaces de realizar tareas básicas de lectura, aun después de haber cursado diez años de escolaridad. Los datos de PISA confirman también que la gran mayoría de los alumnos con bajos logros de aprendizaje pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos. La escuela no está logrando romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. La pobreza material se refuerza con la pobreza en capital simbólico.

El escenario de esta discusión es, obviamente, muy diferente al existente a principios del siglo XX. Por un lado, ahora la cobertura escolar es prácticamente universal. Por el otro, se ha producido un cambio importante en el lugar del libro y de la lectura en el conjunto de los dispositivos culturales de la sociedad. La aparición de la imagen a través de la universalización del acceso a la televisión por un lado y las nuevas prácticas de la lectura y la escritura por el desarrollo de las tecnologías de la información, particularmente de INTERNET, colocan el debate sobre la enseñanza de la lectoescritura frente a nuevos desafíos tanto de orden pedagógico como político y cultural.

### **Lectura y Tecnologías de la Información**

La literatura y el debate sobre los cambios que están produciendo los nuevos formatos de los textos escritos son abundantes y plena de polémicas. César Coll ha presentado una síntesis de los hallazgos y de los interrogantes sobre este tema que

resulta particularmente útil para ordenar la discusión<sup>1</sup>. En primer lugar, su análisis confirma que la lectura es y seguirá siendo uno de los principales, si no el principal, instrumento de acceso al conocimiento. Esta situación no se modificará con la utilización intensiva de las tecnologías de la información. Pero tampoco hay dudas acerca de la profundidad de los cambios que provocan estas tecnologías. Dichos cambios no se reducen a la aparición de nuevas modalidades de producción, distribución y transmisión de los textos. Se ha producido lo que Roger Chartier denomina una “mutación epistemológica”. Desde el punto de vista del autor, los formatos hipertextuales suponen o permiten formas de organización textual basadas en una lógica no lineal que dan lugar a nuevos esquemas de argumentación y construcción de los relatos. Desde el punto de vista del lector, estos formatos le permiten explorar vínculos distintos y recomponer el texto “original” para producir significados no previstos por el autor.

El análisis de Coll indica que en la medida que “...las nuevas tecnologías sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer y de interpretar la información, todos estos aspectos pasan a formar parte de la *expansión* preconizada del concepto de alfabetismo y, con ella, de las exigencias que comporta el hecho de estar *plenamente* alfabetizado en la sociedad de la información.” Las nuevas exigencias para la comprensión de textos escritos en los nuevos soportes tecnológicos, sin embargo, están lejos de ser claramente identificadas y analizadas. El propio César Coll advierte que, pese a los avances realizados, las descripciones y los análisis disponibles son todavía de “trazo grueso”.

Según Daniel Cassany<sup>2</sup>, “...el cambio más trascendental que implica internet es que la lectura y la escritura se producen *en línea*...o sea, conectados a millones de recursos que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada.(...) Es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, o que lo veamos en pantalla y lo manipulemos con teclado y ratón. No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque

<sup>1</sup> César Coll. *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. Barcelona, UOC Papers; revista sobre la sociedad del conocimiento, nº 1, septiembre de 2005.

<sup>2</sup> Daniel Cassany. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama, 2011.

entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación.”<sup>3</sup>

La escritura y la lectura digital implican un incremento exponencial de interlocutores y documentos, la ausencia de filtros y controles, la homogeneización física y contextual, la diversificación de la escritura y la mayor tecnologización de los recursos disponibles, que exigen un usuario hábil y experimentado, capaz de localizar cada recurso, conocer su interfaz, manipular los comandos y conciente de sus posibilidades y limitaciones. En resumen, según Cassany, leer y escribir son tareas bastante diferentes si se desarrollan en línea. Hoy leemos y escribimos más que ayer pero es más difícil hacerlo y aprender a hacerlo<sup>4</sup>.

Ahora, bien, todos aquellos que están estudiando el impacto de las tecnologías de la información sobre nuestros procesos cognitivos coinciden en reconocer que la plasticidad del cerebro humano permite adaptaciones permanentes. El cerebro humano se adapta al tipo de estímulos que recibe con mayor frecuencia. Desde el punto de vista cognitivo las investigaciones demuestran, por ejemplo, que leer no moviliza los mismos procesos neuronales que mirar cine o televisión, que leer en una pantalla no es lo mismo que hacerlo en las páginas de un libro, que estar sometido permanentemente a nuevos estímulos cognitivos produce reacciones neuronales distintas a las que produce mantener la atención en un mismo objeto por periodos prolongados de tiempo. Los aportes de la neurociencia colocan este debate en un terreno que permite superar las opiniones basadas muchas veces en prejuicios o estereotipos, tanto de los tecnócratas que perciben a los nuevos dispositivos como la panacea para resolver todos los problemas como de los nostálgicos que los consideran un enemigo del desarrollo humano.

Dos libros recientes ilustran la profundidad del debate. La defensa del impacto cognitivo, particularmente de los video-juegos, de la nueva televisión y de los ordenadores la podemos encontrar en el libro de Steven Johnson, *Cultura basura*,

---

<sup>3</sup> Op. cit. Pág. 50

<sup>4</sup> Op. cit. Pág 58.

*cerebros privilegiados*<sup>5</sup>. La visión crítica la encontramos en Nicholas Carr, *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*<sup>6</sup>.

En un apretado resumen, el argumento de Johnson se apoya en la cantidad de variables y dimensiones que los nuevos dispositivos tecnológicos obligan a manejar. Las nuevas series de televisión, por ejemplo, son significativamente más complejas que las tradicionales. Los video-juegos obligan a comprender simultáneamente diversas dimensiones y a tomar decisiones rápidas. En el campo opuesto, Carr evoca todas las investigaciones que demuestran que la supuesta mayor intensidad de la actividad cerebral estimulada por las tecnologías de la información no significa una mejor actividad. El uso de ordenadores y de Internet involucra funciones mentales de nivel muy bajo, como la coordinación ojo-mano, el procesamiento visual de imágenes y la memoria de corto plazo. Al contrario, tiene efectos negativos sobre la capacidad de leer un texto en profundidad, nos vuelve más sensibles a las distracciones y más superficiales en nuestra capacidad de comprensión de los problemas.

Pero además de la dimensión cognitiva, la discusión sobre los hábitos lectores tiene una significativa dimensión social. Como sostiene Coll en el trabajo citado, así como surgen nuevas alfabetizaciones, también aparecen nuevas *analfabetizaciones*. El analfabetismo digital es hoy una nueva forma de desigualdad social que excluye del acceso y el manejo de los instrumentos y circuitos por donde circula la información socialmente más significativa.

En este contexto, parecería que el problema de los lectores del siglo XXI se ubica en toda la escala social. En los sectores socialmente desfavorecidos, porque tienen acceso a una escuela que no los capacita adecuadamente en el manejo del código de la lecto-escritura. En los sectores sociales medios y altos, porque su plena inclusión digital puede estar asociada a hábitos de lectura superficiales. Estamos, en consecuencia, ante un problema de significativa importancia social que exige políticas públicas urgentes.

### **Políticas públicas y lectura**

<sup>5</sup> S. Johnson. *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Barcelona, Ed. Roca, 2011.

<sup>6</sup> N. Carr. *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*. Madrid, Taurus, 2011.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, se abren dos líneas principales de análisis y discusión. La primera de ellas se refiere al papel de las políticas públicas con respecto a las innovaciones tecnológicas en el campo de las comunicaciones. La segunda es más específicamente pedagógica y se refiere a los procesos de alfabetización ampliados, que genera el nuevo contexto cultural. Ambas dimensiones están articuladas y dicha articulación en, en sí misma, un objeto de discusión. Lo habitual hasta ahora ha sido que razonemos desde los aparatos hacia las prácticas educativas y no a la inversa, desde los problemas educativos hacia las innovaciones en el diseño de los aparatos.

Al respecto, es preciso reconocer que el sector público ha sido particularmente lento en este terreno. La iniciativa de una *laptop* por alumno, por ejemplo, no nació del Estado pero tampoco lo hizo desde el sector privado. Las explicaciones sobre la lentitud del Estado habrá que buscarlas por la asociación que existió históricamente entre expansión de las tecnologías y debilitamiento del Estado. Recordemos, al respecto, que el período de gran expansión de las nuevas tecnologías fue concomitante con la crisis del Estado de bienestar, el auge de las teorías neoliberales y el debilitamiento de los instrumentos públicos de innovación y desarrollo. La explicación del retraso de las iniciativas privadas habrá que buscarla en la lógica del lucro con la cual operan las empresas, que tienden a provocar la obsolescencia rápida de los productos para su renovación, así como la incorporación de dispositivos superfluos desde el punto de vista de las necesidades de aprendizaje o de las necesidades sociales, para justificar el aumento de los costos. Frente a esta lógica, es importante que el sector público y el sector no-gubernamental generen demandas basadas en el interés social. El software libre es un punto importante. Pero la cuestión radica en orientar las innovaciones y los contenidos para responder a las preguntas que se derivan de los objetivos educativos fundamentales. Si asumimos que el sentido de la educación es contribuir a la construcción de una sociedad más justa, de preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de promover el aprender a vivir juntos, la política del sector público debería estar basada en incentivar la producción de dispositivos que trabajen en esa dirección.

Con respecto a la dimensión más específicamente pedagógica, me parece importante señalar la necesidad de articular tres alfabetizaciones: la que se refiere a la lecto-escritura, la digital y la científica. La idea de complejizar la alfabetización en lecto-escritura en el marco de la utilización de las tecnologías de la información debería estar asociada a los contenidos vinculados a la comprensión científica de la realidad. Estamos en un contexto donde la discusión sobre la así llamada “cultura digital” aparece disociada del debate acerca del futuro y la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo. Al respecto, es importante recordar que las sociedades enfrentan cuestiones muy difíciles de resolver. Sólo como ejemplo es posible mencionar que la amenaza del cambio climático, en el marco de un proceso de desarrollo con equidad social, es una de las principales. El crecimiento económico de los países del sur provocará un aumento significativo de la demanda de energía que, por el momento, sólo puede ser satisfecha con la explotación masiva de combustibles fósiles, principal factor del recalentamiento de la corteza terrestre. Ese recalentamiento afectará a las regiones más pobres del planeta, con sequías e inundaciones desastrosas. Riesgos sanitarios, crisis alimentarias y crisis de gobernabilidad son situaciones previsibles en el marco de los actuales patrones de desarrollo. Enfrentar estos desafíos requiere, entre otras cosas, un enorme esfuerzo de investigación y de promoción de la cultura científica en la ciudadanía, que permita un debate reflexivo y decisiones acordes con la magnitud de los problemas.

Paradójicamente, la creciente importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad no está acompañada por un aumento del interés y la participación de los jóvenes en la actividad científica. Hay preocupación por los temas del cuidado del medio ambiente, pero se advierten déficits significativos en las vocaciones científicas y en las políticas destinadas a mejorar masivamente la calidad de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria y secundaria. La alfabetización científica es hoy un componente fundamental de la formación ciudadana y esa importancia debe reflejarse en las decisiones acerca de asignación de recursos, investigación y formación docente.

Estimo que debemos analizar en forma sistémica los desafíos del sistema educativo, lo cual conduce a pensar en forma conjunta las exigencias de promover el desarrollo tanto de la cultura científica como de la cultura digital. Son de naturaleza diferente pero no hay oposición entre ambas sino todo lo contrario. Lo que pretendo

sostener es que el debate sobre la cultura digital asumiría otro significado si lo ponemos en el marco del desarrollo de la cultura científica. No se trata de que nuestros jóvenes sean hábiles manipuladores de mecanismos digitales sino que esa habilidad adquiriera un sentido social que trascienda lo meramente tecnológico y lo puramente individual. Tenemos que darle contenido a lo que hacemos con los dispositivos tecnológicos y, en ese punto, la promoción de una cultura que permita comprender los retos de la sociedad y los debates que acompañan las estrategias para enfrentarlos constituye un punto central.

Estamos haciendo enormes inversiones financieras en dispositivos tecnológicos para las escuelas. No parece que exista el mismo interés y esfuerzo en invertir para mejorar la enseñanza de ciencias. Sin embargo, el futuro del planeta no depende de saber qué tecla apretar de nuestro ordenador. Depende, en mayor medida, de que sepamos comprender los desafíos del desarrollo social y comportarnos como ciudadanos responsables y solidarios.

### **Síntesis final**

A partir de estas reflexiones, es posible sostener la necesidad de colocar a la enseñanza de la lecto-escritura como una de las prioridades fundamentales de las políticas públicas en educación. Pero el significado de dicha prioridad abarca diferentes dimensiones. La primera y más obvia, consiste en asignar los mejores recursos tanto financieros como humanos a los segmentos del sistema educativo destinados a la formación básica. Tal como ya se ha sostenido en repetidas ocasiones, esta línea de acción implica un cambio cultural de gran importancia ya que nuestros sistemas educativos funcionan con la idea según la cual cuánto menos básico es más prestigioso. Dotar de prestigio a los lugares donde se imparte la formación básica supone dejar de concebir esos puestos de trabajo en los puestos de entrada al mercado de trabajo docente. Asimismo, supone brindar una formación profesional que permita enfrentar con éxito los desafíos del proceso de enseñanza aprendizaje vinculados a las tres alfabetizaciones mencionadas más arriba: la alfabetización en lecto-escritura, la alfabetización digital y la alfabetización científica.

Desde el punto de vista curricular, es necesario discutir acerca del lugar que debe ocupar la enseñanza de los contenidos que definen la alfabetización digital. En un muy interesante libro sobre la cultura digital, M. Doueïhi señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso a las tecnologías sino por la capacidad de uso<sup>7</sup>. La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores, entre aquellos a los que las nuevas tecnologías volverán más pasivos y aquellos que elevarán la voz y que, finalmente, cumplirán un papel más protagónico en la orientación de la evolución tecnológica, pero también en la de la evolución social y política. Pasar de un estadio al otro es muy exigente en términos cognitivos.

Si hacemos una analogía entre las campañas de alfabetización tradicionales y los actuales programas de universalización del acceso a las tecnologías, podemos sostener que dotar de una *laptop* a cada alumno, por ejemplo, es un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero exige que esas acciones sean acompañadas por estrategias de una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria, destinadas a enseñar el manejo reflexivo de estos instrumentos. Así como distribuir libros masivamente es condición necesaria pero no suficiente para promover la lectura, universalizar el acceso a las tecnologías no garantiza su plena utilización.

Este enfoque permite enriquecer la discusión que existe acerca de la opción entre definir un contenido curricular específico para enseñar el manejo de las tecnologías de la información o establecerlo como contenido transversal a todas las asignaturas. Si continuamos con nuestra analogía, es posible sostener que si bien todas las materias utilizan el libro como soporte, no por ello deja de existir en el currículo escolar una materia específica para enseñar a leer y escribir, para dominar la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua. Con este criterio, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura específica desde la enseñanza básica, destinada a la enseñanza del manejo de las tecnologías, si pretendemos reducir o cerrar la brecha entre los simples usuarios y los manipuladores.

---

<sup>7</sup> Milad Doueïhi. *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.