La construcción de la lengua oral y escrita en la educación preescolar latinoamericana

Sandra Esperanza Naranjo Delgado

sandranaranjo1@hotmail.com

Mesa temática1: Pensamiento histórico cultural y educativo latinoamericano

La sociedad responsabiliza a la Escuela de la construcción de procesos convencionales de lengua oral y escrita, los cuales enfatizan procedimientos repetitivos de codificación y decodificación. Dichas prácticas se caracterizan por: la pretensión de superar la infancia, definida en este marco, como etapa de imperfección e improductividad; el ejercicio de formas de poder verticales, homogenizadoras, desconocedoras de subjetividades y contextos, que niegan lo singular y sitúan el acto escritural como un desencuentro con el otro. Estas manifestaciones delatan una postura política que forma sujetos acríticos, adaptados a deseos ajenos, susceptibles de manipulaciones y reproductores de modelos excluyentes.

Frente a esta situación se hace necesario redimensionar los aportes de la Educación Preescolar en la constitución de un sujeto político: incluyente, crítico, creativo, que encuentre en el reconocimiento de la diversidad oportunidades de transformar su realidad.

Palabras claves:

Infancia, educación preescolar, escuela, lengua oral y escrita.

La presente ponencia pretende una aproximación a la comprensión de la educación preescolar en América Latina reconociendo algunos elementos comunes a su desarrollo continental a partir de la visión general de educación preescolar en Colombia.

El reconocimiento de la primera infancia y de la educación preescolar como una etapa definitiva en la vida de los niños y las niñas, marca una pauta en las políticas educativas de Latinoamérica, ya que se considera que a largo plazo una educación de calidad garantiza la participación en la vida social, en la producción económica, en el desarrollo y progreso de cada país así como en la calidad de vida y de igualdad de oportunidades de los ciudadanos. Esta condición ha motivado la incorporación del nivel preescolar, estableciendo incluso la obligatoriedad de un año escolar con propósitos de desarrollo integral de los niños y las niñas, bajo principios de participación, lúdica, respeto a ritmos individuales.

De otra parte, el aprendizaje de la lectura y la escritura se considera una necesidad humana básica como está dispuesto en la *Declaración Mundial sobre la Educación para todos* de Jomtien (1990) pues:

saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales...para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar dignamente, participar, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Sin embargo, es necesario analizar qué lógicas y mecanismos subyacen a la consolidación de dichos planteamientos, ya que paradójicamente, muchas prácticas escolares cotidianas parecieran ir en contra de los sujetos y de las posibilidades de construir una sociedad incluyente y democrática.

Y es que mientras desde la oficialidad de los discursos se predicán acciones en favor de la infancia, principios capitalistas/colonialistas sobre producción, valor del tiempo, educación como mercancía y sujetos como clientes o potencial mano de obra calificada, han permeado de manera tan efectiva la vida de los países que en lo cotidiano cada vez más temprano se arrebatan del entorno familiar a los niños para institucionalizarlos. La infancia se percibe como un lapso de vida; tiempo de inmadurez, de una población de factibles consumidores con pocos saberes; época de juego como pérdida; pero fundamentalmente como periodo crucial en la construcción de las herramientas para enfrentar el lejano futuro de imaginadas certidumbres que entrafia la vida. Esta percepción de la infancia, asume el tiempo desde una lógica lineal, secuencial y ascendente que responde a una de las acepciones que para los griegos tenía el tiempo cronos, definido por un antes, un ahora y un después como recta de tiempo. Se busca cada vez más pronto, superar esa supuesta etapa de imperfección, el fin de la infancia.

Y así, con intereses diferentes a los propios de la infancia, bajo el discurso de velar por el derecho de los niños y las niñas la sociedad asigna con mayor énfasis a la escuela la responsabilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura, como preparación para un entorno académico y no como un proceso vital de los sujetos que esta experiencia involucra.

En este contexto surge un fenómeno en el que se exalta el resultado y no el proceso mismo en perfecta contravía con los teóricos propósitos de reconocimiento a la singularidad, la diversidad, la lúdica, la participación, la creatividad e integralidad. Se asume que el mejor centro preescolar es aquel que de manera más rápida, aunque sin importar cómo, alcance el logro de que los niños y las niñas lean de manera convencional,

dejando de lado aspectos tan importantes como procesos de maduración, interés por aprender, necesidades, contextos. Se crean tensiones surgidas de comparaciones entre niños, cartillas, métodos, maestros, jardines. Desafortunadamente, la conjugación de varios factores como la idea del niño como cliente, el problema de calidad educativa pensada desde la cobertura y deserción, la poca claridad del sentido e importancia que entraña la educación preescolar y los procesos de construcción de lengua oral y escrita para algunos maestros y directivos, las pruebas nacionales e internacionales, los imaginarios de niño, éxito y futuro, constituye una compleja red de sentidos e intereses que juegan en contra de la multiplicidad de infancias.

En este contexto, aunque teóricamente se pretende estimular la producción textual escrita propia y en relación con las producciones de los otros, los procesos se desarrollan en clases específicas, comúnmente denominada lectoescritura en preescolar y posteriormente castellano como si las demás asignaturas y experiencias dentro de la escuela no tuvieran como ejes a los mismos sujetos y la complejidad de sus relaciones. Dicho espacio específico en general, se caracteriza por la homogenización y la desarticulación de lo conceptual, lo metodológico y su realización práctica; en donde el énfasis se pone en el aprendizaje y perfeccionamiento de formas, la memorización de nociones poco o nada significativas, la adquisición de una serie de destrezas especialmente de coordinación viso manual, se fomenta la competencia entre sujetos e instituciones, ponderando el método y no la singularidad de los sujetos y las posibilidades de reconocimiento y encuentro con el otro.

Es usual que el trabajo relacionado con la escritura, se realice a través de planas o ejercicios de copia que implican la tediosa reproducción de un modelo dado por otro con

mayor poder, desconociendo así experiencias, saberes construidos desde la primeras lecturas del mundo realizadas en el vientre materno, intereses, necesidades y ritmos individuales de quien está aprendiendo. Así mismo, se hace una disyuntiva entre la lengua materna y la lengua académica; los textos utilizados para este fin no reconocen las prácticas y tradiciones culturales propias de los contextos de los sujetos; el contacto con diferentes tipos de textos escritos es limitado y los textos que escritos no son socializados sino que se evalúan desde el criterio único del maestro y posteriormente se archivan, de tal manera que no se escribe para un significativo encuentro con otro sino para ser calificado; generando inseguridad y dependencia, pues los errores se toman como fallos y no como oportunidades de aprendizaje, propiciando la construcción inconsciente de una imagen negativa de sí y despertando muy poco interés y menos el reconocimiento del otro singular y diverso a la vez.

Este proceso que tiene todas las características de la inflexible escuela tradicional, puede conducir a que efectivamente los niños y las niñas accedan a la convencionalidad de la lectura y la escritura, lo que no necesariamente implica que sepan leer y escribir. Al terminar el grado obligatorio, después de un proceso como el descrito, se puede afirmar que de manera auténtica hay aprendizajes, pero no los soñados, no los propuestos teóricamente: se ha perdido creatividad, ha disminuido la sensación de poder, se ha minado la autoestima, los avances en socialización son pocos, se resquebraja la sensación de poder de los niños y peligra a largo plazo su interés y capacidad de aprendizaje, se fortalece la heteronomía y decrece la autonomía.

Como consecuencia la lógica que obedece al tiempo cronológico, convierte el derecho a la educación en un acto para un futuro lejano, que conlleva a quitar al niño de la infancia,

lo que Skliar define como abandono del *Kairós* que los griegos entendían como el tiempo de la oportunidad, de la posibilidad y del Aión que sin medida cuantitativa es el tiempo vivido con intensidad.

Paradójicamente, los supuestos avances en lectura y escritura que en el contexto familiar y escolar son motivo de ostentación y orgullo, representan para los niños y las niñas la efectiva construcción de formas de incomunicación y desencuentro; aún más, no corresponden a una inocente postura política como lo explica en “Educación y democracia”, Estanislao Zuleta (1996) cuándo asegura que

Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su eficacia social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo... Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta; por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía, y que dependa de los demás para poderlos alquilar. Para lograrlo la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo. La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema.

En consecuencia, a pesar de que el aprendizaje de la lectura y la escritura comporta la complejidad de lo subjetivo, lo social y lo diverso se constituye en un mecanismo de aislamiento, exclusión, dominación, homogenización y rechazo a la diversidad. Los

procesos de escritura dentro de la escuela logran la desvinculación con el otro, lo que Barthes denomina *la necrosis del lenguaje*, se fomenta la incomunicación, la competencia, la subvaloración e indiferencia ante el otro, como lo expresa en *La enseñanza como puente de vida*, Estela Quintar:

Hay más de un modo para destruir al extraño, ya sea por la persuasión, presión o fuerza podemos imponerle nuestras propias ideas y actitudes ante la vida. Podemos lavarle el cerebro, así deja de ser diferente. Así lo reproducimos en nuestro modo de ver las cosas y lo convertimos en una fotocopia de nosotros mismos.

La escuela aparece discursivamente como posibilidad de concretar de forma masiva las promesas de la modernidad, no logra del todo concretar esta misión como lo expresa Foucault ya que se configura como establecimiento de control social cuyo propósito estratégico es el de “normalizar” el comportamiento de los sujetos para alejarlos de condiciones nocivas como la “ignorancia” y la “vagancia”. El éxito para el logro de dicha aspiración radica en que si bien es necesario ejercer un poder disciplinario externo sobre los individuos, las prácticas hegemónicas de homogenización logran que sea el propio sujeto quien posteriormente ejerza la vigilancia de sí mismo, como lo expone Foucault (2002), la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles, es decir sujetos homogenizados.

Es así como en general la escuela se ha orientado de manera fundamental a entender la igualdad como homogeneidad, traducido en prácticas cotidianas que han llegado a naturalizarse.

Pensar la escuela como un espacio de reproducción de las formas de violencia, no puede concebirse de manera reducida a formas actuales o locales de brutalidad, un maestro que asume su quehacer como acto burocrático o sin preguntarse el sentido de su acción, o suponiéndose un agente políticamente neutro por hacer lo que “hay que hacer” o “porque siempre se ha hecho así”, o tratando de homogenizar de alguna forma, tiende a repetir los factores que llevaron al mayor horror de la humanidad como lo describe Fernando Bárcena en *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz* : “...*Auschwitz se puede «imaginar» también desde ciertas claves típicas de la modernidad: burocracia, obediencia al mando, fabricación.*”

La escuela se debate entre un deber ser y un ser en lo cotidiano que implica en muchas oportunidades un desfase entre los discursos y las prácticas, los deberes y los sentires, los intereses y los deseos.

A pesar del discurso público de respeto e inclusión, las violencias sutiles y relaciones de poder impositivas, contribuyen a la formación sujetos acríticos, poco creativos, e intolerantes a las manifestaciones de diferencia y a la vez, incapaces de reconocer en sí mismos, la coexistencia de una condición singular y social, cuya consecuencia es la contradicción del desarrollo de sujetos caracterizados por una individualidad que pierde su singularidad en la homogenización.

Educación no es implementación de modelos repetitivos, sino impulso expresivo, afectivo y por ello epistémico. Pues si el pensamiento no expresa un sentido de vida, es pensamiento muerto, es información. Confundir información y pensamiento lleva a la construcción de sujetos mínimos.

La comprensión de la escritura como convencionalidad requerida en el éxito del desempeño personal en el mundo moderno, impide la participación y la expresión de la singularidad de los niños y las niñas correspondiendo sus procesos de enseñanza a un modelo de reproducción, mecanización y homogenización, que va en contravía del desarrollo total del sujeto desde el reconocimiento de sus entornos vitales inmediatos. A su vez la lectura, se apoya en situaciones impostadas, ajenas y extrañas que en general nada dicen al sentir propio y promueven formas de comportarse y asumir la vida que casi siempre convencen de modelos que alejan de la auténtica oportunidad de vivir sobre una andadura real de la historia personal. Entonces la enseñanza de la lectura da cuenta de realidades ficticias. En consecuencia el primer texto que se debe leer es uno mismo. Leer otros textos sin leer el propio texto vital, es solamente acopiar información. Al respecto conviene decir que hay sobreabundancia de textos y escasez de pensamiento. Como consecuencia de este tipo de práctica educativa crece la imposibilidad de mirar la realidad con sentido crítico y por tanto la dificultad de formular preguntas. Por ello puede decirse que la educación está formando expertos, gente que sabe resolver el problema, no plantearlo. La experticia, no genera pensamiento.

Lo cierto es que los procesos educativos que no se arriesgan a asumir el devenir con la valentía de disponerse a la continua incertidumbre, se quedan en la cómoda guarida de la verdad como absoluto. A todo esto contribuye la permisividad con las permanentes formas de poder que discurren en la cotidianidad escolar disgregadas como discursos y dinámicas de normatización, que enfrentan lo instituido al ahogo de las oportunidades de lo instituyente, entendido como aquellas interacciones humanas que posibilitan la postulación de la norma social como resultado de la acción dialéctica y el consenso. Así lo instituyente corresponde a una fuerza de transformación constante. Por su parte el poder es una lógica

para mirar la realidad cuya tendencia es ver todo inmóvil. Así la palabra del maestro se constituye en eficaz herramienta para apagar lo instituyente educando en el miedo y la servidumbre.

En otra vía la historia construida en el entorno escolar en un marco de equilibrio vital entre la realidad dispuesta y el disenso, la valoración del otro como disonancia necesaria y permanente, garantizan una dinámica con sentido que corresponde al reconocimiento de los sujetos como actores protagónicos de sus realizaciones históricas.

El desafío entonces lo constituye la resignificación de la educación comprendida como emergencia de la cultura desde la memoria de los sujetos.

En definitiva la escuela precisa reconstituirse como lugar habitado por sujetos reales que se sitúan en el trayecto vital desde la propia lectura de su ser, compendio de decursos historizados latentes y en recorrido constante, cuya tarea es por principio la ruptura de los marcos del estatismo y el abandono de los tradicionales postulados que conducen a endosar el pensamiento propio a la veleidad del ademán dominante de otro, que se constituye en pieza ejecutante del mismo engranaje.

Es inmejorable la ocasión para la acción educativa como torrente incontenible de vida que debe enfocar sus esfuerzos en la búsqueda de una realización humana sobre la base de unos principios libertarios que sin duda significan una construcción ética. Pues nuestra andadura asume que somos en el otro.

Ante este panorama construir un país, en el pos acuerdo, que sea: equitativo, democrático respetuoso de la diversidad, surge de manera inaplazable el reto histórico para la escuela y en general para la sociedad de construir imaginarios de infancia y prácticas pedagógicas que abandonando las formas de poder verticales, homogeneizadoras y excluyentes;

entendiendo la complejidad de la realidad social, la educación como posibilidad de cambio social y la escuela como potenciador del desarrollo integral de las personas a partir miradas autocriticas, investigación y una constante dinámica, respondan a una construcción social en una perspectiva humana, reconociendo en los diferentes ritmos, formas de aprendizaje, de crecimiento individual y social, nuevas posibilidades de ser, el reto es como lo expresa Ferreiro (1994) “ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.”

Se hace necesario entonces la construcción de una escuela diversa que busca lo equitativo, donde todos tengan el tiempo de infancia, tiempo de intensidad, que permita “ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.” Ferreiro (1994) y que sea “(...) una conversación con desconocidos, (...) que no son amenaza sino oportunidad” Skliar (2015) es decir liberar a la escritura de sus fines homogenizantes y utilitarios. En consecuencia no hay una infancia, existen múltiples infancias y el tiempo de la infancia en la escuela es él ahora y se hace necesario permitir que las infancias tengan su tiempo, su búsqueda.

Referencias Bibliográficas

Bárcena Fernando & Mèlich Joan-Carles (2000). La educación como acontecimiento ético Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Calvino, Italo. (1989). Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Ediciones Siruela.

Declaración Mundial Sobre La Educación Para Todos 5-9 de marzo de Jomtien, Tailandia 1990 Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf (p.1)

Ferreiro E. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Disponible en:
http://www.oei.es/fomentolectura/diversidad_proceso_alfabetizacion_ferreiro.pdf

Foucault, Michael. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Quintar, Estela. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Skliar, Carlos. (2012) No tienen prisa las palabras. Disponible en:
<http://carlosskliar.blogspot.com/p/resenas-y-comentarios-sobre-no-tienen.html>

Zemelman, Hugo (2013). Seminario Internacional de Educación: “Pensamiento Latinoamericano en tiempos contemporáneos” I.U. Cesmag, San Juan de Pasto

Zuleta, Estanislao (2004) Educación y democracia. Editorial Hombre Nuevo.