

ASOCIACION DE CABILDOS NASA ÇXHĂCXA

RESOLUCIÓN 002 DE ENERO DE 1996

NIT: 817000260-2

CONSEJO DE EDUCACIÓN

LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Fortaleciendo la Educación Propia



Lectoescritura Piisanxí's thêgçxa piyanxi

Elaborado por : Jorge Alberto Tamayo



EN EL MARCO DEL CONTRATO
804-2018 FIRMADO CON
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA



LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Lectoescritura Piisanxí's thêçxa piyanxi

Todos los derechos
reservados

Se puede reproducir
siempre que se
cite la fuente



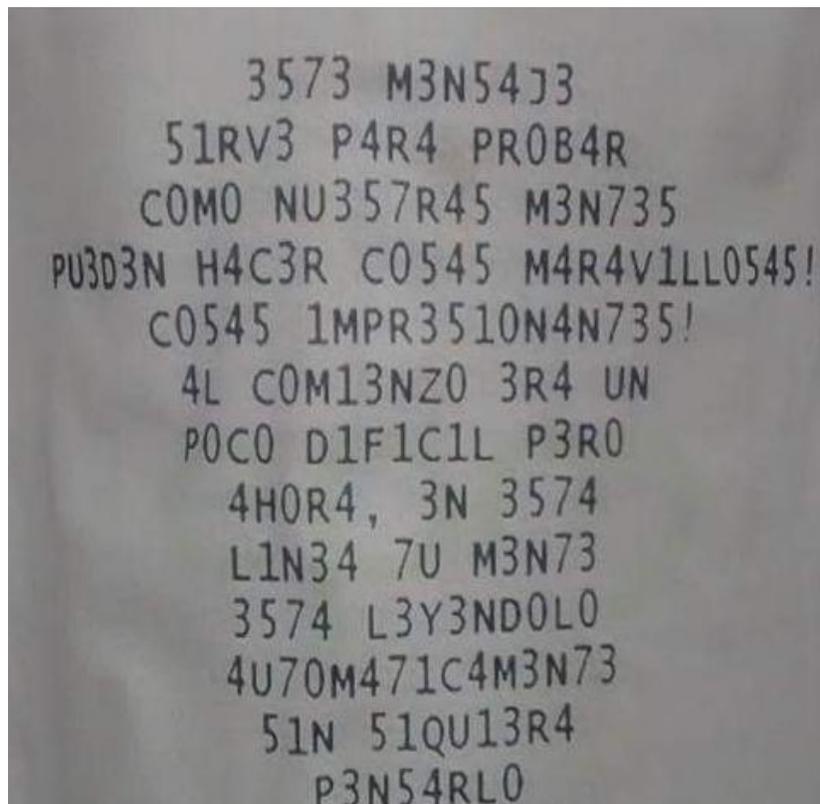


**ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÂÇXHA - CONSEJO DE EDUCACIÓN
EQUIPO DE APOYO PEDAGÓGICO**

LÍNEA DE FORMACIÓN
**Lectoescritura del castellano en comunidades nasa de Páez: bilingüismo,
tradición y presión social**

MÓDULO 1

Resguardo de Tálaga – Institución Educativa Gaitana Fxiw
22, 23 y 24 de marzo de 2017



Jorge Alberto Tamayo Rodríguez



Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
OBJETIVOS GENERALES.....	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
METODOLOGÍA.....	8
ACTIVIDADES A DESARROLLAR.....	9
LECTURAS COMPLEMENTARIAS	11
CONCEPTO DE LECTURA Y ESCRITURA: SU COMPLEJIDAD E IMPORTANCIA.....	23
Fundamentos psicológicos del método global.....	29
Esquema resumen de métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	41
EJEMPLO DE MÉTODO ECLÉCTICO	42
El dilema de la lengua materna.....	46



INTRODUCCIÓN

Una queja permanente de los docentes de secundaria y de los mismos estudiantes indígenas tiene que ver con los escasos niveles de comprensión lectora y producción textual por parte de estos últimos. Si bien en todo el país se presenta esta situación, es particularmente preocupante para el caso de los territorios indígenas, donde a los problemas relacionados con la didáctica debemos sumar el hecho de que muchos de los estudiantes provienen de contextos bilingües donde el idioma materno de sus padres no es el español. En nuestro caso es el nasa yuwe.

Existen una serie de fenómenos de contacto lingüístico que se reflejan en dificultades para la creación de competencias en la lecto escritura del español entre los niños y niñas hablantes del nasa yuwe o aquellos cuyos padres fueron hablantes o pasivos en el idioma. Solo por mencionar algunas de ellas, tenemos que en el idioma nasa yuwe los artículos no existen como entidades lingüísticas independientes, así como las preposiciones y conjunciones, lo que afecta la concordancia de género y número en el español; la vocal “o” tampoco existe en el nasa yuwe (en cambio existen 32 fonemas vocálicos).

A lo anterior hay que añadir que, en la actualidad, la enseñanza de la lecto escritura del español en contextos indígenas se realiza a través de la implementación de métodos de carácter sintético, que son los mismos con los que los docentes aprendieron a leer y escribir: alfabético, fonético y silábico. Son muchos los autores que, a partir de investigaciones realizadas en diversos contextos educativos, han cuestionado este tipo de métodos, ya que se centran en la enseñanza de lo que algunos llaman el



“microuniverso lingüístico” y logran como resultado que el estudiante aprende efectivamente a descifrar el código alfabético (correspondencia sonido – letra) pero no logra aprehender que la lectura es comprensión de significados y la escritura producción de comunicación coherente.

Como resultado de lo anterior, se ha constatado que la mayoría de los niños y niñas de las escuelas indígenas al terminar el grado primero logran “leer”, pero con muy escasa comprensión de lo que leen. Y “escriben”, pero solo como ejercicio de reproducción de lo que se copia en el tablero por parte del docente o, en el mejor de los casos, reproduciendo en el cuaderno los dictados del profesor. Pero no se logra producción textual con efectos comunicativos.

No sobra decir que estos problemas tienen serias consecuencias en todo el proceso escolar y limitan la posibilidad del estudiantes para lograr aprendizajes significativos a partir de textos, lo cual se refleja, entre otros, en los siguientes aspectos: 1) resultados deficientes en las pruebas SABER, las cuales están construidas partiendo de la base de que el estudiante debe comprender el sentido de lo que lee; 2) dificultades en la comprensión de textos que se trabajan en la educación secundaria, media y postsecundaria; 3) deficiencia en la producción de textos académicos o en los escritos que hacen los egresados cuando se desempeñan en cargos de la comunidad.

Es claro que la comunidad quiere una educación de calidad. Es un principio compartido por padres de familia, docentes y autoridades indígenas. En diversas asambleas y en el Proyecto Educativo Comunitario se habla de que la educación en el territorio debe responder tanto a las necesidades propias



del pueblo nasa, como a la posibilidad de que el egresado esté en la capacidad de interactuar sin mayores obstáculos en el contexto intercultural. Esta concepción de calidad implica un adecuado proceso de comprensión lectora y producción textual en lengua castellana.

Desde el punto de vista pedagógico, concebimos la lectura como el proceso a través del cual una persona logra comprender el significado de un texto escrito; y la escritura como el proceso a través del cual la persona alcanza la capacidad de comunicar sus pensamientos y sentimientos a través del texto escrito. Como puede deducirse, no se trata solamente de saber reproducir los sonidos que se encuentran en un texto o los que dictan los docentes.

Se ha comprobado que los métodos de carácter sintético utilizados en la actualidad no logran el desarrollo de las competencias comunicativas básicas: descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, pues se centran en que el estudiante aprenda a manejar la “mecánica” de la lectura y la escritura.

Desde hace más de medio siglo, la pedagogía ha desarrollado otro tipo de métodos, denominados “métodos de carácter analítico”, comúnmente conocidos como “métodos globales”, los cuales pretenden que el estudiante, desde sus primeros contactos con la lectura y la escritura, entienda que se enfrenta no solo a un sistema de signos, sino fundamentalmente a un sistema de símbolos y significados. Estos métodos retoman los aportes de la neuropsicología y el constructivismo, y proponen que el proceso de lectoescritura debe ser no solo simultáneo (lectura y escritura como procesos integrados), sino que se debe empezar de lo



CIIT
Centro Indígena de
Investigaciones
Interculturales
de Tierradentro

general (frase, texto, oración), ir a lo particular (letra, sílaba) y luego recorrer el camino inverso.



OBJETIVOS GENERALES

- Brindar las herramientas conceptuales y didácticas necesarias para que los docentes implementen a partir del año 2019 métodos no convencionales en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en los establecimientos educativos administrados por la Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha.
- Desarrollar estrategias didácticas para el desarrollo de 4 competencias comunicativas básicas: descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva, para los niveles de básica primaria, básica secundaria y media.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar con los docentes la problemática existente en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lecto escritura en los establecimientos educativos del territorio, identificando las limitaciones de las didácticas utilizadas para tal efecto.
- Brindar las herramientas conceptuales necesarias para realizar un análisis histórico - crítico de los métodos de carácter sintético utilizados para la enseñanza de la lectoescritura y para la comprensión de las bases psicopedagógicas de los métodos de carácter analítico.
- Construir las secuencias temáticas necesarias para la implementación de un método de carácter analítico para la enseñanza – aprendizaje de la lecto escritura en las escuelas del Municipio de Páez.
- Diseñar y construir el material didáctico necesario que apoye la implementación de dicho método



METODOLOGÍA

Se trabajará partiendo de la convicción que los docentes cuentan con un conocimiento y unas prácticas que les han permitido desarrollar su labor con los estudiantes.

A partir de allí, se realizará un proceso de análisis de la práctica y de deconstrucción del discurso, para encontrar un nuevo conocimiento sobre la temática de la capacitación, que pueda reflejarse en una mejor práctica docente.

Se realizarán talleres participativos retomando los conocimientos previos de los docentes sobre las temáticas, y enriqueciéndolos con los debates propiciados a partir de enunciados problematizadores, previamente diseñados por el orientador.



ACTIVIDADES A DESARROLLAR

Jueves 22

Hora	Actividad
8:00 – 8:15	Apertura del evento a cargo de la autoridad del territorio
8:15 – 8:30	Himno del pueblo nasa Himno a la guardia indígena
8:30 – 9:00	Dinámica de presentación e integración
9:00 – 9:30	Presentación de expectativas de los participantes y objetivos del taller
9:30 – 10:30	Video: historia del movimiento indígena
10:30 – 12:00	Video foro: análisis del video a partir de preguntas.
12:00 – 1:00	Almuerzo
1:00 – 2:00	Trabajo en comisiones: dificultades que se presentan en el aprendizaje de la lecto escritura de la lengua castellana – estrategias mediante las cuales los docentes las enfrentan
2:00 – 3:00	Plenario y retroalimentación
3:00 – 4:00	Video: cómo aprenden los niños

Viernes 23

Hora	Actividad
8:00 – 8:15	Recuento de la sesión anterior
8:15 – 9:30	Exposición: métodos para la enseñanza de la lectoescritura: sintéticos, analíticos y eclécticos o mixtos
9:30 – 10:00	Preguntas y opiniones a partir de la práctica
10:00 – 10:30	Refrigerio



10:30 – 11:30	Exposición: el papel del aprestamiento en la enseñanza de la lectoescritura
11:30 – 12:00	Trabajo práctico con ejercicios de aprestamiento
12:00 – 1:00	Almuerzo
1:00 – 2:00	Video: Lecto escritura en contextos bilingües
2:00 – 3:00	Exposición: características del nasa yuwe y fenómenos de contacto con el castellano
3:00 – 4:00	Exposición: Eficacia de métodos analíticos en el aprendizaje de la lecto escritura en contextos bilingües

Hora	Actividad
8:00 – 8:15	Síntesis de la sesión anterior
8:15 – 9:30	Competencias comunicativas básicas
9:30 – 10:00	Competencia descriptiva: concepto y ejemplos
10:00 – 10:30	Refrigerio
10:30 – 11:30	Competencia interpretativa: concepto y ejemplos
11:30 – 12:00	Competencia argumentativa: concepto y ejemplos
12:00 – 1:00	Almuerzo
1:00 – 1:30	Competencia propositiva: concepto y ejemplos
1:30 – 2:30	Herramientas didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas
2:30 – 3:30	Tareas y compromisos
3:30 – 4:00	Evaluación de la línea de formación



LECTURAS COMPLEMENTARIAS

La coyuntura de la fundación del CRIC¹

En aquella época, antes de la creación del CRIC en 1971, muchas comunidades indígenas habían perdido sus tierras a manos de familias foráneas que las convirtieron en haciendas y luego obligaron a sus primeros dueños a pagarles un impuesto conocido como el terraje, por vivir en ellas. Este impuesto consistía en la obligación de pagar un “tributo” en trabajo o en especie, en cambio por el derecho de establecer una pequeña parcela dentro de la hacienda. Esta situación se inició a finales del siglo XIX, cuando empezó a decaer la economía en los territorios del Gran Cauca, que para ese tiempo cubría más de la mitad de Colombia. Las tierras de lo que hoy es Valle, Tolima, Huila, Nariño, Caquetá y Putumayo, conformaban el Estado del Cauca. La sociedad colonial habría devastado los bosques, la explotación minera igualmente agotó los yacimientos de oro, y como consecuencia la sociedad dirigente vuelve sus ojos al campo, dándose un proceso donde la tierra es el único medio de productividad, de transformación y por lo tanto de valorización. En las cercanías de Popayán son descuajadas las montañas, por cuadrillas de más de 300 paeces de Tierradentro, las tierras se empiezan a explotar en forma más intensiva y las parcelas de los terrajeros también sufren estrechamiento. Se da una ofensiva terrateniente contra las tierras de los resguardos indígenas a partir de Popayán, que coincide con una política nacional de poblamiento y expansión de la frontera agraria plasmada, entre otras, en la ley 55 de 1905 que dice:

“ La nación cede a los distritos municipales los terrenos de los resguardos de indígenas ubicados dentro de su jurisdicción...”.

A esta situación responde el movimiento de Quintín Lame (Findji y Rojas, pág.88. 1985) La constitución de las grandes haciendas, cafeteras, cañeras y ganaderas, fue transformando a los colonos, casi siempre descendientes de los antiguos encomenderos en terratenientes y a los indios libres en terrajeros. Esta situación se prolongó a lo largo de más de 80 años. Elodia Ocoró, de la hacienda San Isidro en Popayán, así cuenta sobre su condición de terrajera hacia 1971:

¹ Texto elaborado para el primer capítulo del libro “¿Qué pasaría si la escuela?” publicado por el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC. 2006.



“Mi abuela decía que nosotros siempre vivimos aquí, antes no conocía patrones. Cuando llegó el patrón Ignacio Muñoz, papá de doña Josefinita, le dijo a mi abuelo que le daba permiso para que hiciera una casa, una roza y la huerta, que ese era su derecho, pero que no se podía pasar de más de una plaza con todos los sembrados. Nosotros teníamos sembrado allí como unas 100 matas de café, unas 20 matas de plátano, unos 10 palos de naranja y de yuca, maíz, papa-cidra, batata y una que otra arracacha. La roza al principio la teníamos en el centro de la finca, pero luego el patrón ordenó que la lleváramos a una punta y nos dio alambre de púa para que la cercáramos y así evitar el daño de los animales de la hacienda. Al patrón le gustaba que cambiáramos la huerta de lugar, porque así la tierra se iba aflojando y después el pasto crecía más fácil. Nosotros éramos pequeños y les ayudábamos a trabajar a mis papás, ellos iban cada semana a trabajarle al patrón, desyerbando, picando, cercando, desmontando. Cuando ya crecieron mis hermanos iban a trabajar más tiempo y entonces les pagaban uno o dos reales por cada día. Después tuvimos problema, porque uno de mis hermanos tuvo ya su familia y se abrió otra huerta con su mujer. No le gustó y dijo que no daba más permiso, que antes nos iba a sacar a todos..éramos como 15 familias.

Nosotros también nos rebeldizamos y le dijimos que estas tierras también son nuestras y que no tenía derecho para tratarnos así.. Por varios meses no volvimos a pagarle terraje. Entonces él fue a Santo Domingo, nuestra parroquia de Popayán y trajo al curita para que nos hiciera misa. El subió, nos llamó a todos y nos aconsejó para que siguiéramos en paz y pagándole el terraje al patrón”.

Ana Lucía Mariaca, de esta misma hacienda durante una clase de alfabetización, por allá en el año 1971, comentó:

“Para poder tener donde hacer el rancho para vivir, sembrar una huerta, hacer una roza y tener uno que otro animalito, teníamos que pagar al patrón hasta 3 días de trabajo a la semana o hasta 15 días al mes. En algunas comunidades se pagaba con parte de la cosecha, si uno cosechaba unas 20 arrobas de maíz la mitad había que pagarle a la “dueña de la tierra “. A eso le llamábamos el pago de terraje o la terrazguería”.

Una situación parecida, vivían los resguardos de Jambaló, Coconuco, Paniquitá, Polindara, Jebalá y muchos otros. Allí, las tierras estaban invadidas por un sector de la clase política tradicional, los terratenientes a pesar de



que los indígenas conservaban sus escrituras coloniales que los reconocían como verdaderos dueños y administradores de las mismas.

En Jambaló por ejemplo el terraje se impone en Loma Redonda, Vitoyó, Barondillo, Chemicueto, Valles Hondos, Hipicueto, ... en la mayor parte del resguardo. La hacienda del terraje conlleva un nuevo ordenamiento territorial, la gente se ve obligada a moverse dentro de un limitado espacio, controlado por el terrateniente, quien da permiso para rozar aquí o allá, para tener o no tener animales, para levantar las viviendas. Muchas familias cansadas de esta situación se desplazaron a otras regiones, desintegrándose parcial o totalmente. La mayoría de tierras del Cauca siendo de resguardos, estaban penetrados por terratenientes, a pesar de estar arrinconados en las lomas y cordilleras. . El censo agropecuario de 1.970 demostró que la mayoría de familias campesinas, sólo poseían alrededor de dos hectáreas cada una y más de la mitad de las tierras pertenecían a sólo el 2% de los propietarios.

DISTRIBUCIÓN DE LA PROPIEDAD DE LA TIERRA EN EL CAUCA			
	Superficie %	Predios %	Propietarios %
Minifundio	22.45	82.02	81.0
Pequeña Propiedad	20.50	12.86	13.55
Mediana propiedad	11.08	3.37	3.52
Latifundio	45.97	1.69	2.11

Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 1973
Cit. Por Luis Fernando Correal en El CRIC y la orientación económica a las Formas Asociativas de Producción entre las comunidades indígenas del Cauca (Tesis). Universidad de los Andes, Bogotá.1983

El conservador Sendoya, en su libro Caloto ante la Historia, comenta: “ Nuestros indios han sido diezmados en los últimos años a partir de 1930 para acá, por colonos y bandoleros para apoderarse de sus tierras, y de sus cosechas sin encontrar autoridad que los proteja, también por empleados y mayordomos, en las haciendas en donde eran terrajeros, de donde fueron sacados violentamente, pasando sus cultivos a nombre de los hacendados



sin conciencia que se apoderaron de ellos sin pagarles las mejoras o titulándose herederos de sus viejos terrajeros cuando mueren”.

En el Oriente Caucaño, 3.834 familias, el 59% de las familias de la zona, poseían menos de cinco hectáreas o totalmente carecían de ella. Estaban en las mismas condiciones, 1.890 familias de la Zona Centro 65% y en Tierradentro 1.669 el 55% . De los 50 resguardos que entonces existían, la mayoría de sus familias estaban sin tierra o con menos de cinco hectáreas.

Ante la escasez de tierra muchas familias se desplazaron a otras regiones desde tiempos de la Colonia, se convirtieron en jornaleros, mimetizándose entre las poblaciones campesinas por ejemplo del Valle del Cauca, pero viviendo en condiciones muy precarias, donde padecían muchas enfermedades, desde tuberculosis y muchos otros problemas de salud asociados con la desnutrición o enfermedades no conocidas por la cultura y así fácilmente se moría mucha gente.

Otra causa de la migración de las poblaciones indígenas sobre todo de Tierradentro a otras regiones, se debió también al interés de la iglesia por conservatizar a los paeces .

Martina Pacho de Tierradentro, cuenta que ella, su esposo y sus hijos tuvieron que huir a pie desde Tálaga, cruzando por San José, Botatierra, Pitayó, Jambaló hasta las montañas de Corinto, porque monseñor Vallejo, aliado con la fuerza pública y las autoridades locales perseguían a los paeces por ser liberales. Esta violencia la sufrieron muchas familias. El pueblito del resguardo de San José fue incendiado por el ejército en esa época. Angel María Yoino cuenta “estábamos pasando una situación muy lamentable nosotros los indígenas. Ha sido mucho el desprecio para nosotros, sin embargo siempre hemos venido por nuestro pensamiento. A nosotros nos produce mucho dolor de cabeza, dolor en el alma hablar de los curas. En los tiempos antiguos les decíamos pal y ahora ya les decimos amu. Recordando yo hasta lloro. Mi padre fue capitán del resguardo y nunca fue reconocido por el cura. La gente de la comunidad lo eligió para hablar: usted va a tomar el poder hasta donde lo contempló el sa' t “cacique”, pero el cura no quiso aceptarlo. Mi padre en ese entonces lloró y yo lloro por mi padre. Ejercer la autoridad del cabildo no es nada fácil” .

En Vitoyó, Mario Escué , refiriéndose a los problemas de las comunidades decía:



“Los sabios de nuestra cultura, los the wala no eran respetados y los perseguían. El terrateniente, el comerciante y el político casi siempre se confundían, es decir a veces era uno sólo como en el caso de Saulo Medina en Toribío. Era práctica muy común que los indígenas vendiéramos las cosechas antes de recogerlas, a veces hasta con uno o dos años de anticipación y por unos precios miserables. A veces estas deudas se pagaban hasta 5 o más veces, porque no había comprobantes.

En el mercado nos engañaban porque no sabíamos hacer bien las cuentas. Como todos los billetes eran plata, no sabíamos las denominaciones de los billetes, algunas veces nos pasó que nuestros compañeros daban en la tienda por ejemplo un billete de \$ 100 para pagar 20 pesos y le devolvían 80 billetes de a un peso, que eran un montón y el comprador quedaba satisfecho porque creía que le habían dado mucha plata”.

Julio Tróchez, dice que otra forma muy común de engaño era emborracharlos y prestarles plata haciéndoles firmar; por ejemplo, el patrón, o el comerciante les prestaba 100 pesos que en ese tiempo era mucha plata, y luego a los pocos días les decían: “vos me debés 400 pesos, ahí está la firma”. El indígena como no se acordaba, iba aceptando y como no tenía plata le pagaba con parte su tierra o con sus cosechas. Así fueron quitando las tierras.

Un comunero de Ambaló en Silvia, dice: “algún día los llevaron al gobernador, a un alguacil y al capitán del cabildo a Popayán, allá les hicieron firmar unos documentos. El gobernador no se dio cuenta qué firmó, Cuando les quitaron las varas del Cabildo, supo que con la firma había entregado el resguardo a ese señor Caicedo, se llamaba creo Gabriel Caicedo, eso fue de 1.940 para arriba. Entonces ya quedaron mandando ellos, ya no había cabildo, el resguardo de Ambaló quedó convertido en la Hacienda de Ambaló.

Alvaro Tombé del Chimán así recuerda esos tiempos: “ Poquitas personas leían y escribían porque en las escuelas los maestros sólo hablaban castellano, no nos dejaban hablar nuestra lengua y no se interesaba para nada de nuestras culturas.... Así....tardábamos hasta 4 años para aprender a leer y escribir y terminábamos despreciando nuestra manera de ser y vivir.



Erminia pete, cuenta que ella conoció a una viejita muy inteligente, llamada Milxa Pitán, ella mascaba coca y era muy entendida. Sabía de las enseñanzas de Juan Tama y aconsejaba no dejar la cultura. Por eso se enfrentaba con los curas. Dicen que cuando los curas les faltaban Milxa Pitán, les daba con la puchicanga. Ella sostenía la resistencia en Vitoncó.

Angel María, siendo gobernador, cuenta que siempre se preocupó, por lo que hacían los hijos de los comuneros en las escuelas. El no estaba de acuerdo con los curas, que eran quienes dirigían las escuelas en Tierradentro, porque a los niños no les enseñaban a trabajar, y no tomaban en cuenta la cultura para la enseñanza. Se aprendía a leer y se podía hablar pero sólo en castellano. La mayor parte del trabajo era rezar, por eso los niños se les volaban a los curas y a las monjas del internado.

Por eso para muchos indígenas ir a la escuela era aceptar la humillación y ser estropeado en su misma identidad como persona.

En Guambía el Taita Lorenzo, así se refiere sobre la escuela: “ No estuve en la escuela. Ciertamente cuando quería ir a la escuela, como los antiguos eran bravos me correteó por toda la casa para fuetearme”.y después de una amplia sonrisa, agrega: “porque decían que quería ir a la escuela por pereza y por eso no fui a la escuela” (Almendra Agustín, tesis 2000).

El cabildo, institución de autoridad política encargada de administrar las tierras de los resguardos, se había debilitado ante las influencias de los partidos tradicionales, la iglesia u otras fuerzas externas que encontraban en ellos formas organizadas para sus intereses.

En Paniquitá, el dirigente Santiago Camayo, denunciaba que los cabildos y otras autoridades indígenas, eran utilizados por los politiqueros para sacar a votar a la gente, o por la iglesia para rozar la parcela del santo, y que tenían poca fuerza organizativa.

Considerando el resguardo como causante del atraso de las comunidades indígenas, el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) persuadió a la comunidad de Calderas, Tierradentro, a extinguir el resguardo y parcelar las tierras. Esto se proponía para todos los resguardos. Muchos indígenas y no indígenas, consideraban que la causa de la discriminación estaba en el portar unas costumbres específicas como el hablar su lengua originaria, es decir que el ser diferentes era la causa de la



discriminación . Por eso muchos se negaban a reconocer su condición de indígenas.

Estas condiciones suscitaron una pérdida progresiva de la identidad cultural, como relata Roberto Chepe:

“ Cuando yo estuve en la escuela oficial en 1954, éramos muy discriminados. Uno se daba cuenta que por no saber hablar español era discriminado. Uno sabía hablar era lo propio. Así llegué hasta el segundo año. Era buen estudiante. En esa época daban hasta tres páginas a leer y a uno le tocaba dar la lección de memoria. La Historia de Colombia, se enseñaba señalando que éramos malos, que Cristóbal Colón vino a descubrirnos y a civilizarnos, no reconocían que nosotros también éramos pueblos que luchamos por resistir y se veía que donde habían batallas eran los indígenas los que ponían los muertos. Por eso no me gustó la escuela y más bien me fui a jornalear. La educación no estaba acorde con la necesidad de los pueblos; no solamente para los indígenas, sino pa' todos los pueblos”.

El uso de la lengua indígena y otras costumbres ancestrales estaba mediado por un sentimiento de inferioridad. En consecuencia la cosmovisión indígena había perdido su importancia y los rituales su práctica cultural, aunque el subconsciente les dictara la necesidad de conservar las costumbres. El ambiente de la sociedad hegemónica llevaba a renegar de la cultura, por causa de la discriminación que sentían.

Desde otro lado, a pesar de la arremetida para acabar con los resguardos y los cabildos, muchas comunidades todavía se conservaban con el fuego de su cultura encendido a través de una práctica clandestina de la medicina tradicional. A pesar de la debilitación de los cabildos por el poder de los gamonales, se mantenía viva en la memoria la historia de los caciques fundadores de los resguardos indígenas, lo que a través de los siglos posibilitó la pervivencia como pueblos. Julio Tróchez, dirigente indígena del Norte del Cauca, rememora a Juan Tama así:

“ El nunca se perdió, no me acuerdo bien el cuento, pero fue en una minga que lo oí contar cuando era niño. Era una minga de rozar para sembrar maíz, estábamos como cuarenta o cincuenta personas. Ya era tarde, como las seis. En esos tiempos no era chicha de caña, sino preparado de chicha de maíz, esas eran las costumbres de nosotros. Se agarraban a contar entre ancianos y mayores, se sentaban con una ollada de chicha en el fogón y así tomando, iban contando la historia de Juan Tama [que iba así]:



Estaban reunidos, la comunidad y el cabildo. Eran bastantes. Entonces, como a las doce de la noche, dizque reflejaba el trueno, y ellos pensaban qué es lo que va a pasar, y en eso dizque cayó una estrella en la laguna, que dizque se vino del cielo despejado, se vino del aire como un cohete y cayó en la laguna. Ellos se quedaron pensando. Llamaron al cabildante que coordinaba a los the wala para que dispusieran que uno trabajara esa noche en adivinar qué iba a significar eso que había caído en la laguna. Entonces el primer médico adivinó que iba a salir uno, así como el papá de nosotros, que iba a ayudar a las comunidades. Llamaron a uno, dos, tres médicos, y todos decían lo mismo. El séptimo dijo la hora, el día y dónde iba a nacer. Se reunieron los cabildos de esa zona, limpiaron la quebrada Mez Yú. Del río Moras al páramo la dejaron limpiecita y se sentaron a esperar. A las doce del día efectivamente cayó una granizada y se oyeron truenos. En medio de las aguas venía el niño. El médico mascaba coca y ordenó cogerlo. Él decía que si lo perdían, los resguardos se acababan. Juan Tama, fue criado en la comunidad a la orden de los cabildos. Más tarde él se movió entre los pueblos reuniendo gente y buscando apoyo para defender nuestras tierras. A él le debemos el haber ganado a los españoles los títulos de los resguardos.

En Tierradentro tienen otras versiones de la existencia de Juan Tama, todas ellas en defensa del Pueblo Nasa. “ La anciana Rosalvina Guejia, el Capitán Reyes Pete, Edilberto Inquinas y muchos otros comuneros cuentan las enseñanzas de este Gran Cacique, que cuando ya estaba anciano se hizo llevar hasta Pickwe tha’ ikh (Laguna del Hombre), hoy Laguna de Juan Tama, a donde van los cabildos por lo menos una vez al año para refrescar las varas. De esta manera vienen educando los nasa para estar más fortalecidos.

“Siempre hemos venido poniendo resistencia y luchando unidos como pueblo. Desde hace siglos luchamos por conservar nuestras tierras, nuestro propio gobierno y nuestras costumbres” “La sociedad hegemónica no reconoce que los indios tenemos un proyecto político-cultural propio y por eso consideran que deben imponerle el suyo. (Comisión de Organización Cuarto Congreso – CRIC).



Estas condiciones que hemos descrito muy brevemente, convierten a la lucha por la tierra en el eje más fuerte de unidad y organización.

La Creación del CRIC

Cuando en 1971 se inició el proceso de construcción del Consejo Regional Indígena del Cauca, se pensaba que la lucha de las comunidades habría de orientarse hacia ideales de cambio donde se jugaría un papel importante dentro del proceso revolucionario. Es así como en asamblea de comunidades el 24 de Febrero de este año, los cabildos de Toribío, San Francisco, Tacueyó, Jambaló, Pitayó, San José, Quizgó, Guambía, Totoró y Quichaya definen sus puntos de lucha con base en sus problemas y necesidades más sentidos. Acompañados por los Sindicatos de Agricultores del Oriente Caucaño, el Comité de Recuperación de Tierras de Silvia y la Federación Social Agraria de Corinto (FRESAGRO), hacen referencia a

- la recuperación de las tierras,
- la ampliación de los resguardos,
- el fortalecimiento de los cabildos como autoridad,
- el no pago de terraje,
- la necesidad de lograr un conocimiento y aplicación de leyes sobre indígenas · reivindicaciones propias de la cultura indígena.

Programa inicial de lucha del CRIC	
1.	Recuperar las tierras de los resguardos
2.	Ampliar los resguardos
3.	Fortalecer los cabildos indígenas
4.	No pagar terraje
5.	Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación
6.	Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas
7.	Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua

Para entender mejor la coyuntura en que nace el CRIC, Pablo Tattay, integrante del equipo que inicialmente en conjunto con Trino Morales, Antonio Mestizo, Gustavo Mejía, entre otros impulsaron el CRIC, cuenta: “ Estábamos trabajando a la par con compañeros que eran funcionarios del INCORA. Era una época de cierto entusiasmo general, por las posibilidades



de organización campesina que representaba la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos,

Este programa inicial de lucha fue complementado posteriormente con puntos referidos a la necesidad de impulsar formas de organización económica --como son las empresas y tiendas comunitarias-- y de desarrollar una política de defensa del medio ambiente,. Se convierten en ideales de permanente orientación de las luchas del CRIC, hasta hoy (Describir algo sobre las tiendas o empresas comunitarias, prefigurar las escuelas comunitarias). Determinadas por once Congresos ordinarios, dos extraordinarios y muchas asambleas de juntas directivas consecutivas, en el trayecto de más de treinta años de historia, se viene construyendo una de las organizaciones populares más sólidas en el Cauca y a nivel nacional.

En esta etapa se involucraron progresivamente los cabildos de Paniquitá, Poblazón, Río Blanco, Alto del Rey, Guachicono, Puracé, Pancitará, y otros cabildos y comunidades del departamento del Cauca. También entraron en diálogo con asociaciones de usuarios campesinos, con quienes se compartía un objetivo común: la lucha por la tierra. En esta época la consigna campesina, “la tierra pa’ el que trabaja”, movilizaba a amplios sectores de población en la Costa, en Antioquia, en el Tolima, en el Cauca. El proceso fue facilitado por la posición de por vivir en ellas un sector modernizante de la burguesía, en ese entonces representada en el gobierno de Lleras Restrepo, que veía en el poder terrateniente un estorbo para sus planes. La lucha por la tierra se convirtió en el principal eje de la movilización de las comunidades tanto a nivel del Cauca como en otras regiones del país. En el Cauca esta confrontación con la clase terrateniente, principal factor de poder regional, fue decisiva para el empoderamiento de las comunidades organizadas.

Por lo tanto, el naciente movimiento indígena contaba con el apoyo de sectores populares urbanos y campesinos, por ejemplo, todo el empuje que daba la comunidad de la Colombiana en Corinto en Corinto. Desde un principio era clara la posición del CRIC, en el sentido de que los indígenas hacen parte del pueblo colombiano y que por lo tanto sus luchas están enmarcadas dentro de la aspiración a un cambio de fondo del sistema que nos rige. Un indígena Coconuco dijo, en el Primer Encuentro de Indígenas realizado en Silvia Cauca en 1973:

Hablamos de nuestro movimiento como enmarcado dentro de las luchas del pueblo porque los indígenas, habiéndonos dado cuenta de nuestra



situación real, por primera vez en la historia del país, hemos salido de nuestras comunidades para ponernos en comunicación. Primero, con nuestros otros compañeros indígenas; y, a medida que se desarrollan nuestras luchas, con obreros, maestros y estudiantes de Popayán, Medellín y otras partes.

En esta pretensión el movimiento indígena convocaba a luchadores indígenas y no indígenas, muchos de ellos sufriendo persecuciones y hasta la pérdida de la vida en la lógica confrontación de intereses. De esta forma contrarrestaron posiciones indigenistas que buscaban aislar a los pueblos indígenas o, aún, enfrentarlos a otros sectores subordinados de nuestra sociedad. Esta posición fue desarrollada en la plataforma política, aprobada en 1.978 en el 5°. Congreso del CRIC. En la práctica sus principales lineamientos se siguen desarrollando hoy en día.

Ha sido incuestionable el crecimiento del CRIC como organización sociocultural y política. Asumiendo la unidad, la tierra, la cultura y la autonomía como sus principios fundamentales, ha generado procesos de profunda transformación social. El surgimiento gradual de los programas de jurídica, de desarrollo sociocultural (educación, comunicación, salud, mujer) y económico (producción, cooperativas y empresas comunitarias) ha permitido profundizarse en la investigación y en la capacitación y desarrollo de acciones alternativas con las comunidades.

A la vez que buscan atender las diversas problemáticas comunitarias, estos programas se constituyeron en propuestas demostrativas frente al Estado. Ante otras comunidades las propuestas y exigencias servían como una de las mejores formas de aportar con el ejemplo.

Los logros de la Organización son considerables. Desde el campo económico más de 200.000 hectáreas, el 83% de las tierras actuales que poseen las comunidades indígenas, son recuperadas: en ellas funcionan cerca de 400 empresas y tiendas comunitarias, dando una alternativa económica para el desarrollo de las comunidades. Las posiciones acerca de la economía solidaria, la conservación ambiental y la seguridad alimentaria son temas prioritarios en la actualidad. Estos puntos se enmarcan no exclusivamente en el campo indígena, sino que se entrelazan en el campo de las preocupaciones de los sectores mayoritarios de nuestra sociedad. En los últimos años, el reconocimiento constitucional de las entidades territoriales indígenas y el proceso actual de reglamentación y conformación a través de los Consejos Territoriales Indígenas, son de cierto



modo la continuidad de la lucha por la tierra que hace más de 30 años se iniciara.

En el proceso de consolidación del CRIC, hace referencia también al fortalecimiento de las zonas y de los frentes de trabajo. Se han incrementado ostensiblemente los cabildos, de poco más de veinte que existían al iniciar el CRIC, en la actualidad funcionan más de 100 en el Cauca, con reconocida legitimidad, a través de las cuales se ha recuperado el sentido de la autoridad. Esta estrategia de potenciar las autoridades locales como base para la construcción de fuerza propia tuvo y sigue teniendo profundas implicaciones políticas y culturales, posibilitando la solidez que ha caracterizado al movimiento indígena. La autoridad del cabildo trasciende el nivel de resguardo, para asumir desde las asociaciones de cabildo como autoridades del nivel zonal. El CRIC, como ente de carácter regional, hoy reconocido jurídicamente como autoridad tradicional, articula los diversos análisis y decisiones sobre el presente y futuro de la organización, emanados de los congresos e innumerables juntas directivas del orden zonal y departamental. El Consejo, representado por delegados de cada zona, además de los programas, ejecutan las directrices, tanto del orden regional como nacional. Esta consolidación política del CRIC, basada en el fortalecimiento del poder de los cabildos que lo forman, permite la relación con otros sectores populares y aún más recientemente, la participación del movimiento indígena dentro de las diferentes instancias legislativas y ejecutivas a nivel local, departamental y nacional.

El punto del programa CRIC de “hacer conocer las Leyes sobre Indígenas y exigir su justa aplicación”, tiene un significado importante. Es el resultado de un viraje consciente y radical frente a lo aprobado en la primera asamblea que conformó al CRIC, donde una de las exigencias era acabar con las leyes que trataban a los indígenas como menores de edad. A pesar de las grandes reservas que se tenía al aceptar la legislación vigente, se estaba dispuesto a dar la lucha en los espacios institucionales y a utilizar aquellas leyes y posiciones que tuvieran aspectos favorables para las comunidades. La participación en la Asamblea Nacional Constituyente de 1.991 y actualmente el esfuerzo por incidir en los proyectos de ley del Congreso o sobre determinaciones del Consejo Nacional de Política Indigenista, nos muestra la forma coherente como esta estrategia se ha venido desarrollando.



CONCEPTO DE LECTURA Y ESCRITURA: SU COMPLEJIDAD E IMPORTANCIA²

“Sin la lectura y la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir o en leer, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que otra invención particular, la escritura y la lectura han transformado la conciencia humana organizando el mundo real en el mundo de las ideas y lo simbólico; dando el carácter de “superior o inteligente” al hombre”.

Ong

Los procesos de la lectura y la escritura son eminentemente cognitivos ya que son actividades que dinamizan el pensamiento, lo fortalecen y lo cualifican cuando éstas se realizan con el propósito de establecer canales de comunicación. Los niños al llegar al jardín de infantes ya poseen una historia y unas competencias adquiridas gracias a sus interacciones comunicativas cotidianas y las relaciones sociales con el otro. De acuerdo a este enfoque de negociación cultural, la lengua escrita es construida desde dentro del sujeto y teniendo en cuenta su rol social, en la medida que el sujeto requiere y siente la necesidad de ampliar su campo de comunicación al encontrar que el habla no es el único medio por el cual él puede establecer relaciones con el otro y el entorno que lo rodea, elevando el lenguaje escrito a la categoría de proceso mediador y herramienta indispensable para su comunicación.

Para desarrollar más la idea antes propuesta es importante definir o aclarar en qué consiste o que conlleva la “comunicación”, lo cual define con amplitud Alberto Merani al expresar: “La comunicación como estado de la sociabilidad representa un alto grado de participación y se expresa por la fuerza de atracción y la profundidad de la participación del sujeto en las relaciones sociales, o en otros términos, por la función del Yo con Nosotros. De este modo las representaciones individuales se identifican con las colectivas por medio de una larga cadena de intercambios.”

Se puede concluir entonces que la comunicación es algo funcional y específico donde se dan unos intercambios entre el Yo y el Nosotros de acuerdo a unos parámetros dados por el medio y las condiciones establecidas en éste. En el caso específico del medio educativo es indispensable crear sistemas de comunicación significantes que le permitan al niño establecer una relación con el entorno y las personas de manera adecuada y acorde con sus necesidades; teniendo presente que

² Tomado del módulo “Aprestamiento de la lectoescritura”, elaborado por Adriana Lucía Álvarez de la Universidad Luis Amigó. Medellín, 2004



todo acto pedagógico se encuentra inmerso en contextos definidos por el medio social y la cultural en la cual se desenvuelve el estudiante y de acuerdo con las relaciones que éste establezca con ese entorno.

En área educativa la comunicación es asumida como un proceso de transformación, como un espacio de verbalización, conflicto y problematización del conocimiento el cual se puede definir como *“el conjunto de estructuras mentales organizadas de tal modo que hacen posible la comprensión de los hechos, acciones y acontecimientos”*¹¹. Del análisis de esta definición de conocimiento se concluye que la lectura y la escritura son procesos cognitivos en la medida en que asuman:

- El lenguaje escrito como una actividad centrada en el significado. Leer y escribir requiere establecer un intercambio entre el lector y el texto y comprender lo que el libro expresa. Implica tener unos códigos simbólicos que medien y permitan profundizar en lo que somos y en el porqué del intercambio con el otro.
- Que el lenguaje escrito se aprende más fácilmente al practicarlo y contextualizarlo, al establecer metas concretas de trabajo. La lectura a su vez es rica en significados gracias a la experiencia como lectores y a los conocimientos previos que permiten la ubicación asertiva en el contexto.
- Leer, escribir, hablar y escuchar son elementos del lenguaje escrito que están integrados en la medida en que se habla sobre lo que se lee y sobre lo que se escribe y se escribe sobre lo que se lee o sobre lo que se habla.
- El aprendizaje del lenguaje escrito debe ser el eje transversal del proceso educativo al trabajarse de forma integrada en todas las áreas de enseñanza, pues el código oral o idiomático debe ser expresado con propiedad y dominio en la cultura y es un requisito para realmente pertenecer a ella.
- Que al aprender a leer y escribir el niño puede comprender lo que los otros escriben y a su vez expresar por escrito sus ideas de forma coherente y lógica y recrear así su realidad.
- El lenguaje escrito lleva a la reflexión sobre la manera de percibir, producir y analizar el pensamiento de forma organizada y sistemática, teniendo en cuenta las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir elementos de comunicación. Por lo tanto, la escritura y la lectura obligan al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos y pone en crisis sus ideas.



Para una mayor claridad de lo que representan la lectura y la escritura en el ámbito educativo es primordial dar una definición de los términos leer y escribir para así contextualizar mejor los conceptos y la función de estos en el proceso educativo de los niños del nivel preescolar. No cabe sino preguntarse entonces:

1. ¿QUÉ ES LEER?

En un sentido amplio se puede decir que leer es una forma de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros o en los diferentes textos y elementos de la cultura, alternativas para el crecimiento, para el diálogo, el intercambio, la interacción y el encuentro de subjetividades, que favorecen una construcción más objetiva del mundo; para ampliar el pensamiento y desarrollar la sensibilidad, es la posibilidad de constatación de que a través de un código común, la cultura ha evolucionado hasta construir lo que hoy somos como seres humanos y poder leer de otros, construir historia.

2. ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

La escritura en sí tiene un propósito, responde a unas intenciones y difiere de acuerdo a la situación o contexto donde se utiliza, permite comunicarse y deja un testimonio; el niño al escribir, ya sea desde sus primeros trazos, toma conciencia de la *utilidad y la función* que la escritura tiene en su vida, como también del *poder* que otorga el dominio de ésta y el *placer* que conlleva la producción textual.

La institución preescolar debe crear un ambiente propicio hacia la lectura y la escritura, en el cual el niño tenga la oportunidad de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito que tenga sentido para él, que sea funcional y donde se valore de manera constante la lengua escrita como medio para comunicarse con las personas que están lejos, como una manera de evitar que se olviden las cosas y como una fuente de información; es revalorizar la función social de la lectura y la escritura en el desarrollo del niño.

El proceso de la lectoescritura obliga al niño a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis sus ideas, al tener que cumplir con unas condiciones necesarias para que el estudiante pueda actuar como lector o escritor:



3. CONDICIONES PARA SER LECTOR PROACTIVO EN EL PROCESO LECTOESCRITO

- Recurrir cotidianamente a los textos para conocer nuevos aspectos de la realidad, para entretenerse, para encontrar datos o instrucciones que le permitan resolver problemas.
- Que los estudiantes conozcan y compartan el mismo propósito, de tal modo que leer cobre sentido para ellos.
- Participar frecuentemente en situaciones típicas de intercambio entre lectores como:
 - Leer para otros en forma cada vez más comunicativa.
 - Contar o explicar a otros lo que ha leído.
 - Confrontar sus opiniones de un texto con otros lectores.
- Participar como lectores en una gama suficientemente amplia de situaciones de lectura, para adquirir y poner en práctica los conocimientos sobre lenguaje escrito.
- Estar inmerso en un trabajo cooperativo, donde el error hace parte del proceso de aprendizaje y se vivencien momentos de realimentación entre los estudiantes y el docente.
- Participar de momentos de lectura espontánea, donde el niño desarrolle sus propias posibilidades y genere estrategias para resolver los problemas que se le presenten.
- Elaborar interpretaciones propias del texto que está leyendo y confrontarlas con las ideas de sus compañeros y profesor.



4. CONDICIONES PARA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN ACTUAR COMO ESCRITORES

- Participar en la escritura de variados y múltiples textos, dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos.
- Conocer los propósitos que se esperan cumplir a través de la producción de cada texto y las situaciones comunicativas que estas conllevan.
- Emplear la escritura como herramienta de organización y profundización del conocimiento.
- En el ejercicio de la escritura descubrir la necesidad de elaborar reglas que puedan constituirse en instrumentos útiles para evitar o resolver problemas.
- Participar en actividades de escritura que trasciendan el aula, como campañas instructivas, artículos para revistas o el periódico escolar y correspondencia interescolar.

La mediación del docente para el logro de los objetivos propuestos es fundamental en la medida que es el promotor de la práctica social del proceso lectoescrito, al actuar como un ser dinámicamente lector y escritor y al ser un mediador entre el estudiante y los problemas cognitivos que repercuten en la enseñanza de la lectoescritura (como no contar con las herramientas para construir y mejorar su lecto escritura, dificultades en la auto percepción, desmotivación, falta de estima y sensación de éxito académico, no poseer en estado óptimo las habilidades mentales mínimas requeridas para el proceso, entre otros) y los problemas propios del aprendizaje de este proceso.

Cuando el docente no tiene esta visión sociocultural del aprendizaje de la lengua escrita y sólo lo toma como un aprendizaje de habilidades de decodificación o destrezas de desciframiento del texto, se dan una serie de problemas que afectan el adecuado proceso de aprendizaje, entre los que encontramos la descontextualización de la información del texto, al hacer leer a los niños textos como ejercicio mecánico de lectura pero sin tener en cuenta que significa para ellos la temática tratada en el libro o que está aportando dentro de sus escalas de interés.

Otra problemática muy frecuente es que no se le da la importancia a la función constitutiva de la escritura, la cual es la permanencia de un mensaje, y esto tiene sentido en el niño al poder leer o escribir algo que



le guste o comunicarse con alguien. Se le debe hacer comprender que se le brinda una nueva forma de comunicarse.

Hay que resaltar también la dificultad encontrada al no permitirle al niño utilizar sus “errores” como punto de partida en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura; es fundamental resaltar el valor de las hipótesis que hace el niño sobre el lenguaje escrito ya que son la base para la conformación de las estructuras cognitivas y de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo antes enunciado se puede concluir que la enseñanza de la lectura y la escritura debe realizarse en la edad preescolar, al llevar al niño a comprender que las palabras tienen una representación gráfica y que la escritura de estas le va permitir la perduración de sus ideas en el tiempo y en el espacio, el niño debe percibir la lectura y la escritura como algo necesario para comunicar aspectos de la vida diaria tanto a nivel personal como escolar, “si la lectura y la escritura poseen significado, podemos estar seguros de que no serán una mera habilidad, sino una forma de lenguaje compleja y nueva”.¹²



Fundamentos psicológicos del método global

EL METODO GLOBAL DE LECTURA

Sus fundamentos psicológicos

La función de globalización; el sincretismo

Los psicólogos han llamado la atención de los educadores sobre la diferencia de naturaleza que existe entre el espíritu del niño y el del adulto. En el niño predomina lo que Claparede y Piaget han llamado el sincretismo, lo que Decroly llama la función de globalización y que Revault d'Allonnes ha caracterizado con el término de esquematización.

En su "Psicología del niño y pedagogía experimental" Claparede dice al respecto:

"La percepción, como toda nuestra actividad mental, obedece a nuestro interés; percibimos las cosas de la manera como más nos importa percibir las en ese momento. Al contemplar un árbol lo veremos de manera muy diferente si lo miramos como simple paseante o como botánico; en el primer caso nuestra visión será global; en el segundo será analítica. La percepción sólo es analítica cuando tenemos interés en analizar. Ahora bien, es evidente que, al principio el niño sólo tiene interés por el objeto en conjunto, considerado como una masa coloreada más o menos extensa, más o menos abigarrada o de forma rara que requiere para ser palpada o considerada tales o cuales movimientos de los brazos o de la cabeza. Los detalles lo dejan indiferente, como nos dejan indiferentes los detalles de una locomotora de la que tenemos que apartarnos para no ser arrollados.

Este hecho de la "visión del conjunto", de la percepción de la fisonomía general de las cosas es tan marcado en los niños que merece un nombre especial. He propuesto aplicarle el de sincretismo con el cual Renán designa esa "primera vista general, comprensiva, pero oscura, inexacta" en la que "todo se amontona sin distinción", que es la del hombre primitivo. Hagamos notar, de paso, que esa percepción sincrética y confusa no tiene nada de común con la percepción de lo complejo. Hemos dicho que la inteligencia procede de lo simple a lo complejo. El hecho de que el niño perciba el todo antes de percibir las partes no destruye esa afirmación. En efecto, como para él el todo no es una reunión de partes sino un bloque, una unidad, ir de lo simple a lo complejo es pasar del todo a la parte. Esta observación es importante desde el punto de vista educativo; lo que es simple para nosotros no es, "ipso facto", simple para el niño; evitemos juzgar la percepción del niño con nuestra propia medida de adulto y hacerle ir de lo complejo a lo simple tratando las materias en un orden que para nosotros (que hemos efectuado el trabajo de análisis) procede de lo simple a lo compuesto.



Es el contrasentido que se comete en la enseñanza de la lectura; sin duda alguna para una persona que ha comprendido el mecanismo del lenguaje escrito, la letra es más simple que la sílaba y la sílaba más simple que la palabra. Pero no ocurre lo mismo con el niño que ve por vez primera un texto escrito. Para el niño, la palabra y aun la frase constituyen un dibujo cuya fisonomía general lo atrae mucho más que el dibujo de las letras aisladas a las que no distingue en el conjunto; por eso existe ventaja en enseñar a leer a los niños comenzando por las palabras en vez de comenzar por las letras aisladas”.

El doctor Decroly, siguiendo a Revault d’Allonnes se expresa, en substancia, como sigue:

1º — Cuando volvemos a ver a una persona sucede a menudo que la reconocemos aunque no la hayamos visto sino una sola vez; pero pocas veces nos es posible precisar qué signo particular se ha fijado en nuestro recuerdo. Por lo general, cuando la vimos por vez primera no tuvimos ninguna intención consciente de analizar los caracteres de la fisonomía o de retener tal o cual rasgo de preferencia a otro.

El mismo fenómeno ocurre en muchos otros casos; citemos, al acaso de la reflexión, el recuerdo de una calle, de una casa, de una habitación, de un mueble, de un árbol que no hemos visto sino una vez o muy pocas veces o durante un tiempo muy breve. Se manifiesta también cuando el reconocimiento de seres o de objetos, aislados o agrupados, se efectúa a través de la neblina, de un vidrio empañado o en la penumbra.

2º — Cuando vemos un cuadro, una imagen, un dibujo, podemos desde el primer momento, de un vistazo, sin detener voluntariamente la atención en detalle alguno, decir no sólo si trata de un caballo, una flor, una iglesia, un puerto, sino también interpretar los fenómenos que representan la imagen o el dibujo: incendio, inundación, escena de salvamento, catástrofe ferroviaria, episodio de guerra, niño ahogado, madre presa de aflicción, multitud en fuga.

3º — En una tercera categoría de observaciones nos encontramos con fenómenos análogos, pero más abstractos. Así, cuando leemos un texto mal escrito o a luz insuficiente, conseguimos descifrarlo, aunque no podamos reconocer todas sus partes o no hayamos tenido tiempo de leerlas todas.

Explican este fenómeno los experimentos taquistoscópicos que han demostrado que reconocemos palabras y frases enteras por ciertos elementos de esas palabras y de esas frases.

En este orden de ideas, un experimento fácil de realizar y que conduce a análogo resultado, consiste en cubrir la parte superior de una línea de texto impreso y tratar de descifrarla así, tomando al principio cada palabra aisladamente y luego la línea entera. Se comprueba fácilmente cómo la fisonomía aun incompleta pero simultánea de toda una palabra y sobre todo de toda una frase es más útil para su reconocimiento rápido que la vista de cada elemento aislado.

Otro experimento, también fácil de realizar, consiste en escribir



palabras en las que se ha suprimido algunas letras. Es ésta una de las formas del test analizado de Ebbinghaus para prueba de la inteligencia.

4º—En otro dominio más abstracto se encuentran fenómenos del mismo género: la lectura de los mapas o de las siluetas de países en escalas muy reducidas nos permite, al primer vistazo, reconocer los países que representan. Hacerse una idea de un libro examinando el índice u hojeándolo es también un hecho que en cierto modo entra en la misma categoría. Los casos que acabamos de examinar son muy característicos y todos tienen de común su relación con la actividad visual. En verdad, esos fenómenos son más evidentes y más numerosos en el dominio de la visión y particularmente de la percepción visual.

Pero se los encuentra también en la actividad mental, en relación con las otras categorías de percepciones y sobre todo con las percepciones auditivas, cutáneas y motrices.

En cuanto al nombre para designar ese aspecto especial de nuestra actividad mental, proponemos el de “globalización”, como más general que facultad sincrética o que esquematismo: el primero conviene sobre todo para designarlo en el grado perceptivo; el otro implica un análisis previo y supone una síntesis consciente. Pero la definición “globalización” no ha de permanecer indefinidamente en el mismo punto, sino que, por ajustes sucesivos, habrá de acercarse cada vez más a un esquema, a una síntesis, fruto de un análisis en varios tiempos, pero en el que dominan cada vez, la necesidad y el interés”.

El profesor Jean Piaget, cuyos notables estudios sobre el pensamiento del niño han llevado nuevos y fecundos puntos de vista a la psicología infantil, caracteriza como sigue lo que, de acuerdo con Claparede, ha llamado el sincretismo:

“Los autores que se han dedicado a investigaciones sobre la percepción y en particular la lectura taquistoscópica, así como la percepción de las formas, han llegado a admitir que reconocemos y percibimos los objetos no después de haberlos analizado y percibido en el detalle, sino gracias a “formas de conjunto” que son construídas por nosotros tanto como dadas por los elementos de los objetos percibidos y que se puede llamar el “esquema” o la “Gestaltqualität” de esos objetos. Por ejemplo, una palabra pasa en el taquistóscopo demasiado rápidamente para que sus letras sean distinguidas una por una. Pero se percibe una o dos de esas letras y las dimensiones generales de la palabra y esto basta para permitir la lectura correcta: cada palabra tiene, pues, su “esquema”.

Claparede, en una nota sobre las percepciones de los niños, ha demostrado que esos esquemas son mucho más importantes para los niños que para nosotros, puesto que preceden en mucho a la percepción del detalle. Por ejemplo, un niño de cuatro años que no sabía leer la música ni el alfabeto, logró reconocer por sus títulos y por simple inspección de las páginas, las canciones de una colección, a días y meses de distancia. Cada página tenía, pues, para él un esquema de conjunto, mientras que para nosotros, que percibimos analíticamente las palabras y aun las letras, todas las páginas de un libro se



parecen. Las percepciones de los niños no proceden, pues, por esquemas de conjunto, pero esos esquemas suplantán la percepción del detalle. Corresponden a una percepción confusa, diferente y anterior a lo que es en nosotros la percepción de lo complejo y de las formas.

La percepción sinerética excluye, pues, el análisis, pero difiere, por otra parte de los esquemas de conjunto en cuanto es más rica y más confusa que ellos. Gracias a la existencia de ese fenómeno del sincretismo de la percepción, Decroly ha logrado enseñar a leer a los niños por el método "global", es decir, enseñándoles a reconocer las palabras antes que las letras, procediendo, pues, según la marcha natural, del sincretismo al análisis y a la síntesis combinados, y no del análisis a la síntesis.

Para representarnos de conjunto lo que es ese sincretismo de la comprensión en el niño, basta pensar en la manera como las inteligencias intuitivas traducen un idioma extranjero que poseen mal o comprenden proposiciones difíciles en su propio idioma. Les ocurre comprender el conjunto de una frase en otro idioma o el conjunto de una página de filosofía, por ejemplo, sin comprender todas las palabras ni todo el detalle de las demostraciones. Se ha construido un esquema de conjunto, relativamente justo (como lo demuestra la comprensión completa obtenida en la continuidad) pero que reposa sólo sobre algunos puntos que se han vinculado espontáneamente. Ese esquema de conjunto precede, en tales casos, a la comprensión analítica.

Ahora bien; es ése el procedimiento que emplea el niño. Deja pasar, en una frase dada, todas las palabras difíciles y luego relaciona las palabras comprendidas hasta formar con ellas un esquema de conjunto, el cual permite después interpretar las palabras no comprendidas. Naturalmente, ese procedimiento sinerético puede dar lugar a errores enormes, pero creemos que es el procedimiento más económico y el que conduce al niño a la comprensión exacta, en el curso, se sobreentiende, de una serie de aproximaciones y de selecciones sucesivas."

El Dr. Demoor y T. Jonckheere, en su obra "La ciencia de la educación", insisten también sobre la importancia del fenómeno de que hablamos, al estudiar el orden de aparición de las imágenes y de las ideas visuales.

"Llamemos la atención sobre las fases de la evolución de la palabra. La madre no enseña sucesivamente a su hijito el sonido, la palabra y la frase. Le habla en una lengua más o menos normal y así le hace comprender la frase antes que la palabra y la palabra antes que la letra. Muy objetiva, muestra siempre los objetos y los actos y sitúa concretamente las ideas al mismo tiempo que las formula. Obsérvesela cuando trata de hacer conocer al niño las partes de su cuerpo. Tocándolas, dice: ¿Dónde está la naricita del nene? ¿Dónde están los ojitos, la boca del nene? ¿Muéstrame la nariz, la boca, etc. y al decirlo, lleva la manita del niño a la nariz, la boca, etc.

Medítese sobre este método de la madre, educadora de instinto, y se comprenderá que las frases preceden en el centro del oído a sus componentes: las palabras y las letras. Escúchese al niño que aprende a hablar. Dice, ante todo "papá", "mamá": palabras, pues. Ob-



sérvese que esas palabras enunciadas son precedidas y seguidas de modulaciones que expresan, imperfectamente para nosotros pero exactamente para él, las múltiples ideas contenidas en la frase “papá bueno”, que representa su primer pensamiento. El niño tiene la idea de “papá bueno” antes de poseer la de “bueno” y la de “papá”. Por lo demás, el niño asimila mejor y retiene más fácilmente las frases que las palabras. Se caracteriza por el sincretismo verbal, así como sus percepciones visuales son sincréticas también.

Sígase observando a la educadora de instinto, cuando comienza la enseñanza del método gráfico. Toda madre ha mostrado a su hijo imágenes, antes de presentarle escritos. Y antes de haber escrito una letra, siempre, por mínimas que sean sus disposiciones para el dibujo, ha trazado esquicios. No simples dibujos: punto, línea, cuadrado, etc. sino dibujos completos, composiciones...

Todo educador ha observado, sin duda, que el niño cesa habitualmente de hablar y de dibujar en los primeros días de escuela. A menudo también, se vuelve pasivo; su espíritu de observación, su iniciativa y su personalidad parecen perderse. Todas estas particularidades, que en realidad representan una sola, derivan de un grave error pedagógico. Admitimos demasiado que la escuela debe fijar en la memoria las ideas de los demás y olvidamos que esas ideas no son útiles sino cuando son asimiladas y expresadas exactamente por el lenguaje. El error, en otro tiempo general, comienza a disiparse. Es significativo a este respecto, el estudio de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura”.

En el estudio de J. E. Seghers, “La percepción visual y la función de globalización en los niños”, se encuentra el detalle de una serie de experimentos que confirman los que el Dr. Decroly expuso en los “Archivos de Psicología” y las opiniones de diversos autores reproducidas más arriba.

El capítulo V, titulado “La percepción global” reseña las investigaciones experimentales efectuadas recientemente en los laboratorios y en las escuelas, sobre ese fenómeno mental tan interesante desde el punto de vista pedagógico.

El autor, basado en sus propios experimentos y en los de los investigadores que le precedieron, llega a la conclusión de que “La percepción infantil es global y dominada por los intereses del momento”.

Hemos querido exponer con abundante detalle la opinión de los psicólogos, fundada en sus investigaciones experimentales. Por nuestra parte, llegamos a esta conclusión: considerada desde el punto de vista pedagógico, la función de globalización —que es un fenómeno mental real, experimentalmente establecido, y no una teoría,— puede ser considerada en el niño como una verdadera aptitud, a cuya existencia y a cuyo valor, debe el educador subordinar sus medios de enseñanza y su método.

Por ese proceso mental característico, el niño adquiere el conocimiento de su medio y se adapta a las diversas condiciones de la vida. Como lo dice Decroly y como lo demuestra Piaget, la actividad globalizadora forma puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior. Funciona espontáneamente en el niño y per-



mite la adquisición natural y fácil del lenguaje y de las técnicas de orden escolar especialmente la lectura y la escritura.

En lo que concierne a la enseñanza de la lectura, el método global o ideo-visual es el que corresponde al proceso mental que se acaba de caracterizar.

Visión o audición

Acabamos de examinar uno de los elementos del problema de la enseñanza de la lectura: el sujeto que estudia, el niño y su modo particular de adquisición.

Otro factor debe retener nuestra atención: el objeto del estudio, es decir, la lectura misma.

Hasta hace pocos años ha sido el factor esencial del problema. El método fonético no se preocupó jamás de las reacciones del espíritu del niño. Ese método se fundó y se desarrolló con la idea de que la lectura, la letra, la sílaba, la palabra deben ser aprendidas por el oído, de una manera sistemática y graduada: de los sonidos y articulaciones simples a los sonidos y articulaciones compuestos.

¿Está la lectura en dependencia del oído en el grado en que lo afirman los métodos tradicionales de enseñanza? Recurriremos de nuevo al Dr. Decroly y a su colaboradora la Srta. Degand para dar una respuesta a esa importante pregunta.

En el artículo a que nos referimos el Dr. Decroly ha establecido por primera vez, según creemos, los principios de método derivados de sus observaciones científicas que lo llevaron a ser uno de los campeones de la educación nueva en los países de lengua francesa.

Los autores establecen claramente que la lectura es una función visual:

“Cuando se analiza las funciones mentales que se pone a contribución en la enseñanza de la lectura, uno advierte que son muy diversas y que en realidad la lectura, tal como se la entiende generalmente, necesita sobre todo la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar las actividades de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto.

El fenómeno primordial que rige a todos los demás, es el fenómeno visual. En realidad, la lectura visual, llamada también lectura mental, es la única lectura.

En la lectura oral hay, en efecto, un segundo elemento, absolutamente diferente del primero: es el lenguaje. Así como en lo que se llama la copia el primer tiempo del acto es el de la lectura mental, el segundo está constituido por la reproducción de la imagen visual, por intermedio del centro motor de la mano. En cuanto a la ortografía, que constituye un ejercicio escolar especial, sobre todo bajo forma de dictado, exige, por una parte, la intervención del centro auditivo del lenguaje, por otra parte, del centro visual, y, por fin, de los centros motores de la mano.

El ejercicio de la lectura es, pues, en gran medida, un ejercicio visual y se puede afirmar que la imagen visual desempeña en él el papel preponderante.



Ahora bien; todos los métodos de lectura que actualmente tienen más boga, parecen olvidar, precisamente, ese punto y reclaman de preferencia la contribución de los centros auditivos.

La función visual alcanza desarrollo más pronto que la función auditiva. Por otra parte, cuando se considera cuál es el orden en que aparecen y se desarrollan las funciones perceptivas y motrices que actúan en esa parte de la educación, uno advierte que el sentido de la visión es uno de los que se desarrollan más activamente desde los comienzos de la existencia...

A los seis meses de edad, según Preyer y según Pérez, el niño puede poseer el recuerdo visual desarrollado de una imagen bastante compleja. Esta parece ser también la opinión de Sikorsky: A los seis meses —dice este autor,— el mundo visible excita el espíritu del niño en el más alto grado; y se convierte en el objeto principal de su atención y de sus percepciones en el siguiente período de su desarrollo.

Pero ¿a esa edad se ha desarrollado el niño, en igual grado, desde el punto de vista auditivo? Y así como reconoce la cara del padre —trabajo excesivamente complicado,— ¿reconoce también su voz, reconoce diversos sonidos, trabajo que parece mucho más simple? Los autores no están de acuerdo a este respecto.

La vista proporciona nociones más numerosas y más precisas que el oído. Esto no basta, quizás, para fundar un argumento decisivo, para conceder ventaja a los métodos visuales de lectura.

Pero hay otras razones de valor, que es preciso tener en cuenta.

La lógica nos indica ya que el de la vista es, sino el órgano que primero se desarrolla con mayor perfección, como órgano, por lo menos el que, después de los sentidos cutáneos y músculo-articulares, es el más objetivo, el más concreto, el que permite, por consiguiente, al niño adquirir mayor número de nociones precisas y el que gracias a la multiplicidad de sus medios de sensación —percepción de la luz, distinción de los colores, de la forma, del movimiento, de la posición, de la distancia y de la profundidad —permite una variedad enorme de adquisiciones importantes...

Dijimos más arriba que la vista permite al niño adquirir conocimientos que están más en relación con su mentalidad. En efecto, es por la vista que el niño recibe más fácilmente la noción del movimiento, de la acción. Ahora bien, quien dice movimiento y acción, dice al propio tiempo cambio frecuentemente repetido, variedad, y este estado de cosas se encuentra, pues, incalculablemente más en relación con su atención naturalmente fugitiva, con su carácter móvil, que el ocasionado por ruidos que cesan al instante, y por lo tanto poco susceptibles de interés o por sonidos siempre iguales que concluirán por producir monotonía.

Es cierto, pues, que la lectura exige, ante todo y sobre todo, la intervención de los centros visuales. Si además, éstos se desarrollan tempranamente en el niño y le proporcionan nociones más importantes, más numerosas y más precisas que el centro auditivo, parece racional —y uno se pregunta cómo es posible discutirlo todavía— recurrir para la enseñanza de la lectura al procedimiento esencialmente visual, de preferencia al procedimiento fonético y sobre todo al pro-



cedimiento fonético puro, en que el sonido sirve de base a la representación gráfica...”

Llegamos así a otra comprobación, que confirma la primera:

La lectura, para expresarnos como el Dr. Decroly, es una función visual. Debe adquirirse por medio de un método que utilice la vista y no el oído. El método global o ideo-visual, se impone, pues, a la elección del educador.

El poeta, antes que el investigador científico, lo intuyó al decir: “Hijo mío, el error viene de los oídos. La verdad sigue el camino de los ojos”.

Lectura articulada y lectura silenciosa

Hasta ahora la escuela se ha preocupado, sobre todo, de enseñar a leer en voz alta. Saber leer, para ella, es ser capaz, con el máximo de corrección, de leer para otra persona o leer para sí, articulando las palabras.

Durante la clase de lectura un alumno lee en voz alta y luego otro, mientras los compañeros siguen la lectura, o se supone que la siguen.

Pero, a no ser la dama de compañía, el lector o la lectora para un enfermo o delante de una asamblea, pocos practican la lectura oral, de escasa utilidad práctica. En cambio, lo importante para todos en una época en que es preciso hacer las cosas rápidamente, es poder leer a simple vista un texto cualquiera, comprenderlo, percibir lo esencial de él, leer para uno mismo, reflexionando en lo que se lee.

Así procedemos todas las mañanas al echar un rápido vistazo al periódico. Y todos aquellos obligados a leer correspondencia, informes, documentos diversos, el intelectual en su gabinete de estudio, el industrial o el comerciante en su despacho, el obrero que consulta una nota explicativa, un dibujo, una orden, todos leemos sin articular.

Esta función de la lectura silenciosa, puramente visual, es todavía desconocida en nuestras escuelas, como lo fué en la antigüedad clásica que, al parecer, la ignoró. El profesor Bally recordaba recientemente todo el interés de esta cuestión.

En los Estados Unidos se ha producido una reacción vigorosa contra la enseñanza tradicional de la lectura. Se tiende a preferir la lectura silenciosa, por dos razones.

La primera es de orden pedagógico. Todo el movimiento en favor de la reforma escolar se orienta en todos los países a colocar al niño en el centro de las preocupaciones de la escuela y a adaptar la enseñanza a la medida de sus posibilidades, a fin de prepararlo mejor para la vida.

En cuanto a la lectura ya no se le exige la sola repetición del pensamiento ajeno, haciéndole leer textos. Se quiere obtener del niño una actividad personal: que comprenda ese pensamiento ajeno, que exprese el suyo propio, que traduzca en términos propios el sentido del trozo que acaba de leer. Los métodos de estudio permiten al niño documentarse por sí mismo. Exigen que el niño aprenda a leer para sí mismo, silenciosamente y que aprenda en seguida a extraer lo



DE MAESTROS

esencial de lo que acaba de leer. De ahí la necesidad de una enseñanza de la lectura sobre todo silenciosa.

La segunda razón es de orden psicológico. Los experimentos, muy precisos, realizados sobre la percepción visual por medio de aparatos perfeccionados, han demostrado que los movimientos del ojo son discontinuos, es decir, que el ojo, para leer recorre la línea realizando una serie de saltos y de pausas. La lectura se produce sólo durante las pausas. Esas pausas son irregulares en cuanto a su número y su duración, varían según los individuos y también según el objeto de la lectura.

Después de haber leído algunas líneas, cada individuo tiende a establecer un ritmo de los movimientos del ojo, ritmo que mantiene página tras página. Por fin, y esto es capital para nosotros, el ojo lee por frases o por palabras y no por letras o sílabas.

La tesis de la Sra. J. L. Anderson, de la cual extraemos esos datos, es de indiscutible interés para todos los que se preocupan de enseñar a leer a los niños.

La Sra. Anderson señala la importancia de las investigaciones realizadas en los laboratorios de psicología experimental. Son una demostración clara —suponiendo que esa demostración sea necesaria,— de la utilidad, de la necesidad de las investigaciones científicas cuyos resultados, rigurosamente establecidos, reclaman modificaciones profundas en la práctica pedagógica de la escuela tradicional.

Esos resultados son:

1º — Se puede impartir buenas costumbres de lectura a cada individuo disminuyendo el número de las pausas por línea de lectura, es decir, educando el ojo de manera que aproveche de su mayor campo de percepción. Esta perfección de los hábitos de reconocimiento no puede ser alcanzada sino desarrollando la habilidad en la lectura silenciosa.

En efecto, los exámenes de laboratorio han demostrado que la lectura visual es mucho más rápida que la lectura articulada. Cada uno puede realizar consigo mismo la demostración. Se desprende de este hecho una conclusión pedagógica positiva: en la lección habitual de lectura cuando un niño lee en voz alta y sus compañeros siguen el texto con la mirada, el maestro exige a estos últimos un ejercicio fisiológicamente imposible: no pueden seguir la lectura. Y cuando se los castiga por no saber retomar el texto en el punto en que el lector lo dejó, son castigados injustamente. Todos los esfuerzos que realizan para seguir la lectura sólo tienen por resultado esos movimientos regresivos de los ojos que una buena educación de los hábitos de lectura debe tratar de eliminar. No sólo se falsea así la enseñanza de la lectura, sino también toda la espontaneidad y la rapidez de la inteligencia infantil.

Es evidente que el método global, tenga por objeto ya la adquisición de la lectura articulada, ya de la lectura silenciosa, contribuye al desarrollo de esos buenos hábitos de reconocimiento, reclamados por los psicólogos. Desde este punto de vista es un método natural, adaptado a las necesidades del individuo; favorece su desarrollo normal ulterior.



Valor pedagógico del método global

Leer, escribir, contar. Hoy todavía la opinión pública, en su mayoría, asigna a la escuela elemental ese triple fin. Se diría que el maestro ha terminado su misión desde el momento en que el niño posee esas técnicas elementales. Por la rapidez de ese trabajo de adquisición muchos padres reconocen el valor de la escuela. Son significativas a este respecto sus primeras reacciones en presencia de los métodos nuevos.

Del aprendizaje de la lectura depende toda la instrucción ulterior: imposible adelantar si el niño no está en condiciones de utilizar los diferentes libros de texto, de leer, de estudiar lo que ha leído o lo que se quiere que lea y aprenda.

De ahí el lugar acordado a la lectura desde la escuela infantil. En la edad en que el niño debería desarrollarse integralmente, aprender a observar, a hablar, a servirse de sus sentidos y a controlar sus percepciones, todo el esfuerzo de la escuela —y qué esfuerzo— se dirige a esa enseñanza difícil de la lectura; tarea ingrata, a pesar de la perfección de los métodos y que exige una larga perseverancia de un año o más. Así, en el momento mismo en que el trabajo intelectual se inicia para el niño, todo converge hacia esa enseñanza que constituye en las clases preparatorias lo esencial del programa. Lo demás: cultivo de los sentidos, observación, lenguaje, expresión, actividad manual, queda relegado, por falta de tiempo, a segundo plano; pues es preciso, metódicamente y día tras día pasar de una dificultad a otra: vocales, consonantes, diptongos...

En la escuela nueva, hija de la psicología del niño y de la pedagogía experimental, se ha derribado los antiguos ídolos. Para expresarnos de una manera más académica: se ha revisado los valores y el punto de vista es diferente.

El fin de la escuela no es enseñar a leer, escribir y contar; es el de desarrollar al niño según sus aptitudes y educarlo teniendo en cuenta la vida social.

Se trata, ante todo, de formar la personalidad del niño. Los medios que se ha de utilizar son diversos y entre éstos figuran —sin duda en primer plano,— esas técnicas elementales que se llama lectura, escritura, cálculo, ortografía, etc.

La lectura, como las demás materias de la enseñanza, es un medio de cultura; no es un fin en sí. Su método de enseñanza debe ser tal que favorezca el cultivo de la inteligencia y no que acapare en su provecho el mejor tiempo de la escuela.

La lectura debe llegar a ser ocasional; la necesidad de su aprendizaje ha de presentarse como una necesidad del niño y responder a sus intereses. Entonces es provechosa y de fácil adquisición. Pero es preciso también que el método se preste para ello, que no repugne al niño y que le permita leer desde muy temprano textos a su alcance, que relaten sus experiencias, sus observaciones y respondan a sus necesidades intelectuales y afectivas.

El método global responde a esas condiciones. Se presenta al niño bajo la forma de un juego que lo atrae y lo retiene. Y ese juego no sólo permite la adquisición, sino también favorece la repetición



Valor pedagógico del método global

Leer, escribir, contar. Hoy todavía la opinión pública, en su mayoría, asigna a la escuela elemental ese triple fin. Se diría que el maestro ha terminado su misión desde el momento en que el niño posee esas técnicas elementales. Por la rapidez de ese trabajo de adquisición muchos padres reconocen el valor de la escuela. Son significativas a este respecto sus primeras reacciones en presencia de los métodos nuevos.

Del aprendizaje de la lectura depende toda la instrucción ulterior: imposible adelantar si el niño no está en condiciones de utilizar los diferentes libros de texto, de leer, de estudiar lo que ha leído o lo que se quiere que lea y aprenda.

De ahí el lugar acordado a la lectura desde la escuela infantil. En la edad en que el niño debería desarrollarse integralmente, aprender a observar, a hablar, a servirse de sus sentidos y a controlar sus percepciones, todo el esfuerzo de la escuela —y qué esfuerzo— se dirige a esa enseñanza difícil de la lectura; tarea ingrata, a pesar de la perfección de los métodos y que exige una larga perseverancia de un año o más. Así, en el momento mismo en que el trabajo intelectual se inicia para el niño, todo converge hacia esa enseñanza que constituye en las clases preparatorias lo esencial del programa. Lo demás: cultivo de los sentidos, observación, lenguaje, expresión, actividad manual, queda relegado, por falta de tiempo, a segundo plano; pues es preciso, metódicamente y día tras día pasar de una dificultad a otra: vocales, consonantes, diptongos...

En la escuela nueva, hija de la psicología del niño y de la pedagogía experimental, se ha derribado los antiguos ídolos. Para expresarnos de una manera más académica: se ha revisado los valores y el punto de vista es diferente.

El fin de la escuela no es enseñar a leer, escribir y contar; es el de desarrollar al niño según sus aptitudes y educarlo teniendo en cuenta la vida social.

Se trata, ante todo, de formar la personalidad del niño. Los medios que se ha de utilizar son diversos y entre éstos figuran —sin duda en primer plano,— esas técnicas elementales que se llama lectura, escritura, cálculo, ortografía, etc.

La lectura, como las demás materias de la enseñanza, es un medio de cultura; no es un fin en sí. Su método de enseñanza debe ser tal que favorezca el cultivo de la inteligencia y no que acapare en su provecho el mejor tiempo de la escuela.

La lectura debe llegar a ser ocasional; la necesidad de su aprendizaje ha de presentarse como una necesidad del niño y responder a sus intereses. Entonces es provechosa y de fácil adquisición. Pero es preciso también que el método se preste para ello, que no repugne al niño y que le permita leer desde muy temprano textos a su alcance, que relaten sus experiencias, sus observaciones y respondan a sus necesidades intelectuales y afectivas.

El método global responde a esas condiciones. Se presenta al niño bajo la forma de un juego que lo atrae y lo retiene. Y ese juego no sólo permite la adquisición, sino también favorece la repetición



bajo una forma atrayente que, despertando el interés, solicita el esfuerzo, sin que el niño tenga conciencia de hacerlo, es decir, sin que ese esfuerzo le resulte incómodo. Se entrega al trabajo de reconocimiento y de interpretación con animado interés y adelanta rápidamente hasta el momento en que lo domina, en que puede leer lo que quiere y sin que en ningún instante haya tenido la sensación de que aprendía a leer.

En efecto, cuando el trabajo escolar ha sido organizado según el método de los centros de interés, cada día trae sus experiencias, sus observaciones, sus cambios de opiniones. El menudo mundo escolar se entrega gozoso a la tarea: ¡qué alegría tener en la mano el texto del relato que uno prefiere, el cual recuerda el paseo de la víspera o que contiene el resumen de las conversaciones que uno ha tenido con los compañeros! ¡Y con qué interés se sigue las palabras de la maestra que explica cómo se puede leer! ¡Y con cuánta aplicación procuran fijar en la memoria la imagen de esas palabras diversas que sabrán reconocer, es decir, leer!

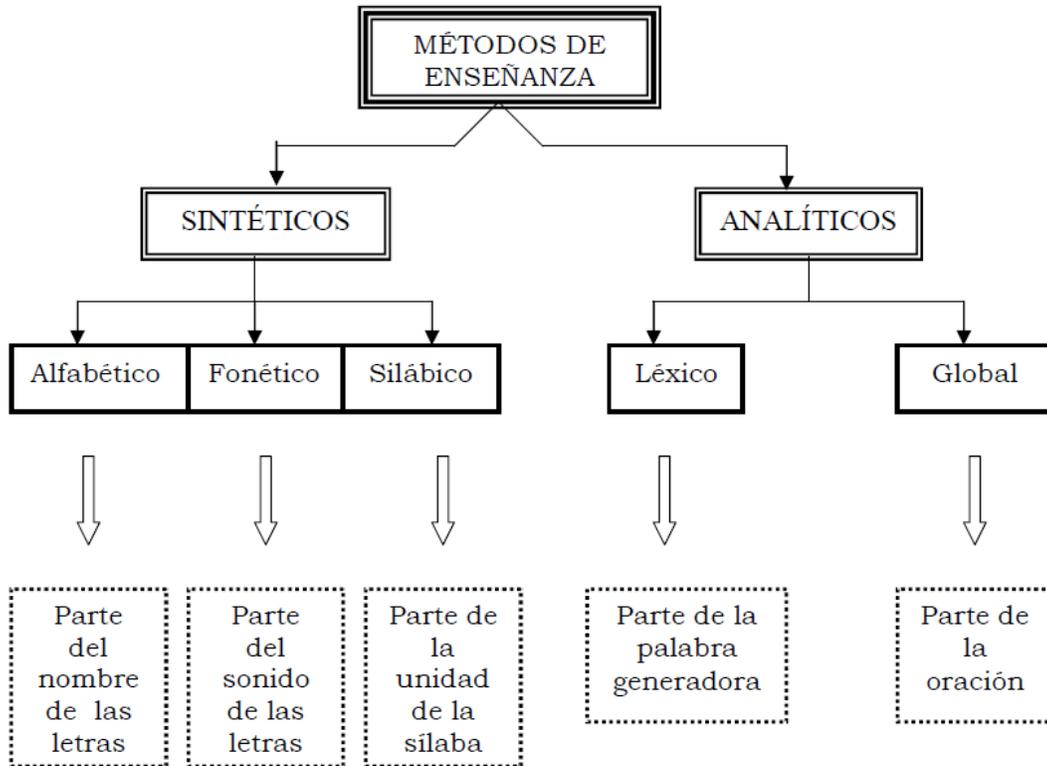
Por lo tanto, la lectura no es un dominio especial, un trabajo sin relación con el resto de la actividad escolar. ¿Se sabe acaso que existen lecciones de lectura cuando los ejercicios no son sino una forma del trabajo general, el punto de vista especial desde el cual se examina el tema de estudio que es objeto de una conversación o de una visita y que se volverá a encontrar en seguida dibujando, modelando, formando pequeñas construcciones?

Sólo el método global permite, en un tiempo muy corto, integrar los ejercicios de la lectura en la enseñanza general, suprimir la lectura como rama de la enseñanza y realizar así uno de los postulados de la pedagogía de los más pequeños: la enseñanza por el método de los centros de interés.

Roberto Dottrens — Emilia Margairaz
(Del Instituto J. J. Rousseau)



Esquema resumen de métodos de enseñanza de la lectoescritura





EJEMPLO DE MÉTODO ECLÉCTICO



Con la **pelota** jugamos fútbol

pelo ta

pe lo ta

loco - **co**lino - **he**lado - **lu**na - **le**che

lo - li - la - lu - le

leo lulo



Mi **casa** me gusta

casa

ca sa

sa – se – si – so – su

leo solo

el sol sale solo



PASOS

- Lectura en voz alta de la oración. Primero el docente y luego con los estudiantes
- Diálogo sobre la frase y la imagen
- Escritura de la frase
- Lectura en voz alta de la palabra generadora
- Escritura de la palabra generadora
- Descomposición de la palabra en sílabas – lectura y escritura de sílabas
- Cartel silábico
- Lectura y escritura de nuevas palabras

Orden de los fonemas

l – s – p – t – m – n – d – b – v – j – f – r – rr – c –
q – g – h – ch – y – ll – ñ – z – k – x – w

Orden silábico

1. Sílabas directas (CV)
2. Sílabas inversas (VC)
3. Sílabas compuestas (CCV – CVC –
CCVC)



ELEMENTOS CLAVES

- Solo se pasa a una nueva lección cuando hay dominio de la que se ha trabajado
- Es necesario siempre desarrollar el análisis sobre la imagen y el texto
- El universo temático debe construirse fijando claramente los objetivos de formación, a partir de un análisis de la realidad del estudiante
- Se debe recurrir permanentemente a ayudas como el cartel silábico, la lotería de palabras y la identificación de palabras en revistas y periódicos
- Aula letrada



El dilema de la lengua materna³

Fueron muchas las personas escandalizadas cuando en 1998, y pese a la oposición de una coalición de organizaciones de libertades civiles, los residentes de California impusieron con el 61% de los votos el inglés como único idioma oficial en las escuelas financiadas con fondos públicos. El referendo que llevó a la aprobación de la Proposición 227, como se le denominó, trajo como consecuencia que los hijos de residentes extranjeros –en su mayoría de habla hispana–, ya no podrían recibir instrucción en su propio idioma. En su lugar, recibirían un curso intensivo de inglés de un año de duración para, posteriormente, ingresar al sistema escolar general. La iniciativa fue seguida de cerca en todos los Estados Unidos ya que en el país hay 3,4 millones de niños que hablan un inglés muy deficiente o no lo hablan en absoluto.

El episodio no tuvo nada de trivial. En primer lugar, demostró la pasión que genera cualquier hecho relacionado con el idioma. Asimismo, revirtió la tendencia de los últimos diez años hacia la aceptación de la lengua materna y, en términos más generales, los beneficios del multilingüismo. “Los maestros han conocido el valor de enseñar a los niños en su lengua materna por muchos años”, observa Nadine Dutcher, consultora del Centro de Lingüística Aplicada en Washington D.C.

Mejores resultados

Numerosos estudios de investigación revelan que los niños se desempeñan mejor si reciben educación básica en su propio idioma. Lo anterior es importante puesto que a nivel mundial aproximadamente 476 millones de analfabetos hablan idiomas minoritarios y viven en países donde la mayoría de los niños no recibe instrucción en su lengua materna. Un estudio reciente demostró que en Nueva Zelanda los niños maorí que reciben educación básica en su lengua materna exhibieron un mejor desempeño que aquellos educados solamente en inglés, destaca Don Long, quien produce libros y material didáctico en los idiomas minoritarios del país.

Desde 1985, una unidad de investigación de la Universidad George Mason de Virginia, Estados Unidos, ha estado monitoreando los resultados de 23 escuelas primarias en quince Estados. Cuatro de los seis currículos involucrados fueron parcialmente enseñados en el idioma materno. El estudio revela que, después de once años de estudio, existe un vínculo directo entre los resultados académicos y el tiempo dedicado a aprender en la lengua materna. Los estudiantes que exhiben el mejor desempeño en la escuela secundaria han recibido una educación bilingüe.

“Aprender en la lengua materna tiene un valor tanto cognitivo como emocional. Los alumnos de minorías se sienten más respetados cuando se emplea su propio idioma en la escuela”, explica Dutcher. Según Clinton Robinson, consultor en educación y desarrollo y ex director de programas internacionales del Instituto Summer del Reino Unido, “los niños que aprenden en un idioma distinto al propio reciben dos mensajes: si desean triunfar intelectualmente, no lo lograrán utilizando su lengua materna y, adicionalmente, que la lengua materna no sirve para nada”.

Modificación de las políticas lingüísticas

Algunos países ricos, tomando más conciencia de este tema, han comenzado a revisar sus políticas lingüísticas. La idea que la integración supone renunciar a la lengua materna ya no es algo sagrado. “La tradición jacobina de castigar a los niños por utilizar dialectos en la escuela ha cambiado”, observa Michel Rabaud, director del grupo de estudio interministerial del Gobierno de Francia sobre dominio del idioma francés. “El hecho de hablar un idioma distinto al francés, sea éste regional o no, ya no constituye una desventaja para el niño”.

³ Tomado del Boletín de la UNESCO Educación Hoy, No. 6. Septiembre de 2003



Los países del Norte están aceptando inmigrantes en forma creciente y han debido adaptarse a su presencia. De acuerdo a un reciente informe sobre diversidad lingüística en Europa¹ producido por la UNESCO, en el año 2000 más de un tercio de la población de Europa Occidental menor de 35 años era de origen inmigrante.

En él, se cita un estudio realizado en La Haya (Países Bajos) donde se revela que en una muestra de 41.600 niños, el 49% de los estudiantes de primaria y el 42% de los estudiantes de secundaria emplean un idioma distinto al holandés en el hogar, como por ejemplo el turco, hindi, berber o arábigo. Este hecho hace muy difícil continuar la antigua política de asimilación lingüística. “Pese a esto, no existen muchas leyes sobre idiomas de inmigrantes, aunque lo contrario es cierto para el caso de los idiomas regionales”, comenta Kutlay Yagmur, un investigador de multilingüismo de la Universidad Holandesa de Tilburg y coautor del estudio.

“Sin embargo, esta situación va a cambiar ya que, a su vez, los patrones de la población están cambiando”.

Algunos países ya han respondido. Entre ellos se incluye el estado australiano de Victoria donde en los últimos 20 años el bilingüismo ha sido introducido ininterrumpidamente en todas las escuelas primarias. El 2002, entre los cursos obligatorios en “idiomas distintos al inglés” ofrecidos en escuelas primarias y secundarias se incluían 41 idiomas. Indonesio, italiano, japonés, alemán francés se encuentran entre los más populares.

Enormes obstáculos

Alrededor del mundo, la educación impartida en la lengua materna y el multilingüismo están recibiendo creciente aceptación, en tanto que cada vez más hablar el idioma propio es considerado un derecho. El Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado en 1999 por la UNESCO y celebrado anualmente el 21 de febrero, constituye un ejemplo.

El fomento de la educación en la lengua materna, junto a la educación bilingüe o multilingüe, representa uno de los principios planteados por la UNESCO en un nuevo documento de posición (ver recuadro).

La UNESCO y el multilingüismo

La educación bilingüe y multilingüe implica el uso de dos o más idiomas como medios de instrucción. En su Conferencia General de 1999, la UNESCO adoptó el término “educación multilingüe” definiéndolo como un tipo de instrucción que hace uso de por lo menos tres idiomas, la lengua materna, un idioma regional o nacional y un idioma internacional. Lo anterior se destaca en un documento de posición de la UNESCO de reciente publicación que lleva por título *Education in a Multilingual World* (La Educación en un Mundo Multilingüe).

En varias declaraciones y convenciones adoptadas por los Estados Miembros de la UNESCO, se establecen las directrices referidas a este tema y a la educación en general. Por ejemplo, las Recomendaciones sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos de 1976, plantea abiertamente la educación en la lengua materna. Por su parte, la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (2001) hace referencia a la importancia de los idiomas en la promoción de la diversidad cultural.

Todos estos documentos detallan la postura de la UNESCO, que puede ser resumida como sigue:

- Promover la educación en la lengua materna para mejorar la calidad de la educación.
- Fomentar la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles de escolaridad como medios para promover la equidad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente heterogéneas.
- Enfatizar los idiomas como parte central de la educación intercultural.

Adicionalmente, en la actualidad los idiomas son considerados parte integral de la identidad de las personas como se demuestra en la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), donde se reconoce la importancia de los idiomas en la promoción de la diversidad cultural. Sin embargo, a pesar a esta creciente concientización, existen numerosos obstáculos especialmente de índole política. “Toda decisión relacionada con el idioma es de carácter político”, observa Linda King, Especialista Jefe de Programas de la División para la Promoción de la Calidad de la Educación de la UNESCO. “Por cierto también hay aspectos técnicos asociados a cómo enseñarlos. Lo más importante es respetar los idiomas locales y darles legitimidad dentro del sistema escolar además de dar acceso a los estudiantes a idiomas nacionales y extranjeros”.



El autor francés Louis-Jean Calvet lo presenta con brutal franqueza en su libro *La Guerre des langues et les politiques linguistiques* (La Guerra de los idiomas y las políticas lingüísticas, Hachette, 1999). “La guerra de los idiomas siempre forma parte de una guerra más extensa,” afirma.

Una decisión política

Las minorías suelen ser las víctimas y, típicamente, la primera medida que las afecta es la prohibición de utilizar sus propios idiomas. La sistemática represión de la comunidad china de Indonesia durante el régimen del presidente Suharto, cuando el uso del idioma chino fue oficialmente prohibido, constituye sólo un ejemplo entre muchos otros. Sin embargo, alentar el uso de la lengua materna suele ser una decisión política calculada.

Tras la independencia de África, una de las primeras medidas del gobierno fue la de rehabilitar los idiomas locales. El swahili fue decretado idioma oficial de Kenia en 1963 y Guinea junto con iniciar una descolonización lingüística proclamando que los ocho idiomas de uso más difundido serían en adelante idiomas oficiales, emprendió campañas de alfabetización.

Sin embargo, a mediados de los años 80 cuando el general Lansana Conte asumió el poder en Guinea, inmediatamente decretó el uso exclusivo del francés en el sistema educacional. En la actualidad, la clase gobernante de Kenia habla inglés con más facilidad que swahili. “Una decisión simbólica no es suficiente”, afirma Annie Brisset, quien además de enseñar en un instituto de traducción e interpretación en Ottawa es consultora de la UNESCO en el área de idiomas.

“En algunos países africanos los antiguos idiomas coloniales conservan un prestigio tal que los padres prefieren que sus hijos reciban instrucción en francés o inglés, ya que esto continúa siendo sinónimo de progreso en el mundo”. Robinson estima que “para que el enfoque multilingüe funcione, los gobiernos deben considerar la diversidad lingüística como un beneficio no como un problema que debe ser resuelto. Quienes hablen estos idiomas también deben apoyarlo”.

Renacimiento de los idiomas locales

La Academia de Idiomas Africanos con sede en Malí fue fundada en el año 2001 con el objeto de fomentar el uso de los idiomas de ese continente. Desde 1994, Malí ha aplicado el método de “convergencia” en sus escuelas, que significa que durante los dos primeros años de educación primaria los niños reciben instrucción en sus lenguas maternas.

En forma más reciente, Senegal creó un proyecto destinado a revivir los idiomas locales. A partir del año escolar 2002, en 155 clases de todo el país se enseña a niños en wolof, pular, serer, dyola, mandingo y soninke, seleccionados de entre los 23 idiomas hablados en Senegal. Los niños preescolares deben recibir el 100% de su instrucción en sus lenguas maternas. Durante el primer año de educación primaria este porcentaje se reduce al 75% y durante el segundo y tercer años al 50%. De ahí en adelante, el francés pasa a ser el idioma dominante.

Sin embargo, los obstáculos técnicos pueden sumarse a los políticos. En países como Nigeria que cuenta con más de cuarenta idiomas, la tarea es mucho más compleja. ¿Qué idiomas deberían seleccionarse y por qué? Los idiomas elegidos también deberán ser adaptables a la vida moderna.

Adaptación

“Para que constituyan herramientas de aprendizaje, deben ir más allá que una simple descripción de las leyendas del bosque y ser capaces de tratar temas como el efecto invernadero y la evolución de las plantas desde una perspectiva científica”, explica Ibrahim Sidibe, un especialista de programas de la División de Educación Básica de la UNESCO.

Sin embargo, ¿cómo puede un idioma inventar palabras que describan un programa computacional o un navegador de Internet cuando éste es excluido de la actividad principal y se limita a la conversación cotidiana? Durante unos 70 años, los idiomas que se hablaban en la ex República Soviética sufrieron la fuerte competencia



del ruso y hoy no cuentan con palabras y expresiones adecuadas para describir el mundo científico y tecnológico.

“Por ejemplo, el azerbaijani se convirtió en el idioma oficial de Azerbaijón en 1992, y el primer paso fue el reemplazo del alfabeto cirílico por el latino”, observa Brisset. “Actualmente, sólo se emplea en el diario conversar, de manera que hubo que recopilar bases de datos terminológicos para poder revisar todas las palabras y expresiones contenidas en él e inventar otras para describir el aspecto legal, comercial, diplomático y tecnológico de la vida contemporánea. Hacer esto es fundamental antes de utilizarlo como un idioma de instrucción”.

La tarea es enorme y tiene un elevado costo, como descubriera Perú en 1975 cuando decretó el idioma quechua como idioma oficial. Esta iniciativa significó la traducción de la totalidad de la documentación oficial y la enseñanza de este idioma en las escuelas. El Gobierno estimó que necesitaría una fuerza docente de 200 mil maestros para lograrlo. El proyecto ha sido gradualmente abandonado. Sin embargo, las presiones por expandir la educación bilingüe ahora provienen de las propias poblaciones indígenas. “Están cada día más conscientes de sus derechos y exigen que su cultura sea reconocida”, explica Juan Carlos Godenzi, profesor de la Université de Montréal (Canadá) y ex director del departamento de educación bilingüe del Ministerio de Educación peruano.

Este tipo de reconocimiento requiere, por sobre todo lo demás, el fomento del idioma de esa cultura, estructura fundamental en la creación de la identidad de cualquier pueblo.