

# TEORÍA Y FICCIÓN: TEXTOS HÍBRIDOS PARA ABORDAR DILEMAS PEDAGÓGICOS

*Compiladores y editores*

RICARDO SÁNCHEZ LARA & SOFÍA DRUKER IBÁÑEZ



FONDO EDITORIAL UMCE

**©Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.**

Inscripción N° 2022-A-6603. Santiago de Chile

ISBN 978-956-6143-11-6 versión en línea

**Editores - Compiladores, 2022**

Ricardo Sánchez Lara

Sofía Druker Ibáñez

**Edición literaria**

Javier Llaxacondor

**Comité Editorial**

**Dra. Heleny Méndiz Rojas**

*Universidad Católica del Norte (Antofagasta, Chile)*

**Andrés Ajens**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)*

**Dra. Paulina Daza**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)*

**Dr. Daniel Plaza**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)*

**Diseño y diagramación**

Héctor Caruz Jara

**Ilustraciones**

Sofía Druker Ibáñez

**Gestión Editorial**

Fondo Editorial UMCE

Los contenidos de este texto pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

**Cita recomendada:**

Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (Ed.) (2022). *Teoría y Ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos*. Fondo Editorial UMCE.

# NO LECTOR

MARGARITA CALDERÓN

ba be

b

bi bo bu

1...bota  
2...beso  
3...boca  
4...bate  
5...bajó

bého

1  
2  
3  
4  
5

# NO LECTOR

MARGARITA CALDERÓN

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE  
margarita.calderon@uchile.cl

La mamá de Miguel me abrió la puerta y me hizo pasar a la casa. Se notaba que había una preocupación por el espacio. La puerta estaba limpia, me llamó la atención aquello, en la mía nadie limpiaba las puertas. Pero en esa casa estaba limpia. Impecable. Después de entrar, me senté en un sillón negro (de lo que a mí me pareció cuero). Tenía 21 años y era la primera vez que me enfrentaba con lo que se suponía que debía saber hacer.

Miguel me pareció un niño normal, pensé que se parecía mucho a un típico niño de cuento. Un niño que hacía *travesuras* y que, probablemente, era difícil de llevar en la casa y la escuela. La mamá de Miguel me cuenta que en el colegio ha tenido problemas de conducta, que le han pedido que lo lleve al neurólogo para que puedan apoyarlo con medicamentos. Pero ella se resiste, quiere darle cabida a la personalidad inquieta de su hijo. Le celebro su posición y luego empieza a contarme porqué estoy ahí.

- Lo que pasa es que Miguel no sabe leer ni escribir- Me lo dice así, muy fríamente, y miro a Miguel bajar la cabeza y mirar sus zapatillas blancas medio gastadas. -Yo trabajo en la feria, llego todos los días a las ocho de la noche y salgo a las cinco, soy colera. Salgo todos los días y cuando llego los niños ya hicieron las tareas con mi mamá -.

Miguel estaba en segundo básico y había sido catalogado como no lector. Por eso estaba ahí. Yo estaba estudiando en una prestigiosa universidad pública, no sabía todavía bien cómo ayudar, pero había hecho un curso de alfabetización de adultos, había hecho clases a adultos en situación de calle para un proyecto de investigación... esto debía ser lo mismo ¿No? Eso pensaba mientras observaba el centro de mesa con flores plásticas que adornaba el *living*. Miguel me miraba con desconfianza desde su silla al lado del computador.

Cuando la mamá sale me quedo conversando con Miguel y su hermano, les pregunto qué hacen en el computador, les pregunto si les gusta leer; preguntas para hacer conversación con la tía nueva que irá a apoyarlos con las tareas. Mientras pregunto observo, miro detalladamente la casa y les pido que me muestren sus cosas. Ellos no saben, pero en realidad estoy tratando de indagar

en los recursos que tienen para leer y escribir. Me anoto mentalmente que no hay muchos libros o revistas, en general hay muy poco material escrito, y claro, ya quién escribe en estos tiempos en los que todo queda anotado en un celular. No veo nada en papel. Me fijo que en el piso de la cocina hay un diario que está siendo usado para secar agua que se debe haber caído.

Les pregunto si les gusta leer. Miguel me contesta primero, me dice que no sabe leer, pero que de verdad le gustaría aprender. Ricardo, el hermano de Miguel, me dice que él sabe leer y escribir muy bien. Esta respuesta me sorprende, sé que Ricardo tiene 6 años, pero está en kínder, me llama la atención su empoderamiento en cómo lo dice: sé leer y escribir muy bien. Luego lo miro y le digo que me alegro, que qué bueno que pueda leer y escribir bien.

- ¿Y escribir? – le vuelvo a preguntar a Miguel.

-Me encanta escribir. Me gusta escribirle cartas a la tía Mariela-. -¿Y quién es la tía Mariela? – Le pregunto. Me responde que es la tía que lo ayuda en el colegio.

- ¿Y me mostrarías alguna de las cartas que le escribes a la tía Mariela?.

Miguel me dice que las cartas se las hace en el colegio, cuando lo mandan a trabajar con ella, generalmente tres veces por semana y cuando hay evaluaciones. Cuando tienen pruebas Miguel tiene que ir a la sala de la tía Mariela para que ella le lea las instrucciones y lo pueda hacer oralmente. Así ha sido desde fines del año pasado, cuando Miguel empezó a “atrasarse”. Su mamá me cuenta que hasta ahora no han podido nivelarlo. Ha pasado más de un año de eso, pienso que Miguel ha caído probablemente en un círculo vicioso infinito del que será muy difícil salir. La abuelita me dice que con ella trabajan todas las tardes para que Ricardo pueda aprender a leer. Trabajan con el Silabario Hispanoamericano. Mientras me lo muestra con cierto orgullo, pienso en cuántas familias harán lo mismo. Sé que el Silabario lo venden en la feria, en los quioscos de diario, está disponible de manera gratuita para descargar en internet. Además es un método relativamente intuitivo para el ojo no entrenado.

-Pero encuentro que no ha funcionado mucho. Lo repasamos todos los días después del colegio, pero aun así, nada. Eso me dice la abuelita de Miguel.

Vuelvo a observar a Miguel y está mirando para otro lado, distraído, parece que no escuchó. Esto me alivia. Pero aun así le pido un vaso de agua para que la incomodidad que siento se disipe.

-Ya. Ahora empezaremos a trabajar.

Retomo la conversación con Miguel y trato de preguntarle por las cosas que le gustan, él no sabe pero es en realidad una pregunta que me permitirá evaluar si hay alguna actividad ligada a la lectura y la escritura. Me dice que le gusta jugar a la pelota, y jugar juegos *free* en el computador. Excelente, pienso. Le pido que me muestre los juegos en el computador. Entonces Miguel y su hermano se paran de la mesa, Miguel se ubica detrás de su hermano. El hermano menor se sienta en la silla del computador y comienza a teclear, escribe *juegos free* en *Google* y luego entran a una página. Se ponen a jugar. Conocen muy bien ese camino que los lleva al juego que quieren. Juegan unos minutos y le digo a Miguel que me muestre sus cuadernos, que lo voy a ayudar a hacer las tareas, pero Miguel no quiere, me dice que 5 minutos. Suspiro y pienso que bueno, que jueguen 5 minutos más, el laberinto que están recorriendo es por lejos más entretenido que la tarea que yo le haré completar.

La mamá y la abuela preparan la once (a la que me han invitado amablemente) y no están ya pendientes de lo que hacen los niños. Miguel y su hermano están en su momento y yo no se los quiero robar. Pero pasan los 5 minutos y los tengo que separar. Les propongo que hoy no hagamos la tarea, pero que me muestren su pieza, que luego podremos hacerlas; tengo que volver al otro día y quizás entonces pueda sentarlo en esa mesa del comedor para que *aprenda*.

Cuando me lleva a su pieza Miguel toma el rol de guía, me muestra su cama, me cuenta que le encanta jugar videojuegos. Me muestra la pieza que comparte con su hermano, hay juguetes, pero lo que más le interesa es el computador. Está sobre un escritorio y es notoriamente más viejo que el del *living*, es de esos computadores blancos, con un teclado grueso y una gran *cpu*. Le pregunto de quién es ese computador. Me cuenta que se lo regaló el tío de educación física, que lo tienen del año pasado, antes de que su mamá comprara el otro. Le pregunto cómo juega cuando no está su hermano, si a veces lo hace solo. Me cuenta que se aprendió de memoria cómo escribir las palabras en *Google*, así no tiene que leer palabras que no conoce. Me dice que no sabe leer pero que es un muy buen escritor.

Cuando salí de esa casa, salí convencida de que Miguel sí podía leer. Usaba la lectura y escritura, y eso bastaba. ¿O no? Años más tarde, una renombrada profesora me diría que no, no siempre es suficiente y la lectura a veces no se da para todos. Dudo que Miguel hoy se considere como un no lector. Pero tampoco dudo de que esa etiqueta la llevó por varios años.

## PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL HOGAR

Las investigaciones recientes sobre la adquisición del lenguaje escrito demuestran que este emerge por la interacción de algunas habilidades lingüísticas y cognitivas con los textos del ámbito sociocultural del niño (Villalon, 2008). En este sentido, se produce un cambio de paradigma en el que el niño adquiere un rol preponderante en la adquisición de la lectura y la escritura. Este cambio implica un desplazamiento desde el concepto de alfabetización (o enseñar a leer y escribir) por el de alfabetización inicial o emergente (Bravo, 2008).

Desde esta perspectiva, durante los primeros años de escolarización, el hogar posee un papel más relevante que el dominio “escuela”, pues el proceso de alfabetización de un niño se desarrolla en mayor grado en el entorno familiar debido a la diversidad de fuentes culturales con las que se relaciona (e.g. la televisión, juegos de ordenador, la música popular, etc.) (Gregory & Williams, 2000). La diversidad de las fuentes culturales en el hogar permite una mayor influencia de la cultura popular y de los aprendizajes informales en el desarrollo de la identidad alfabetizadora de los niños (Moll *et al.*, 1992; Rowsell & Pahl, 2007), incluso mucho antes de ir a la escuela, independientemente del nivel cultural de su contexto familiar (Wells, 1986). Por otro lado, la escuela, en tanto institución educativa, ha definido la adquisición de la lectura y la escritura (Street & Street, 1991) y es probablemente una de las funciones más importantes asociadas a la escolarización (Cook-Gumperz, 2006). Sin embargo, la lectura y escritura en la escuela mantienen una conceptualización que tiende a obviar las particularidades del lector empírico (Bombini, 2005), lo que ha producido una escisión entre las prácticas de lectura que los estudiantes realizan por mutuo propio y las prácticas de lectura y escritura que incentiva la escuela (Calderón, 2015). Esta escisión es particularmente relevante cuando abordamos el estudio de las prácticas de lectura y escritura en ambientes vulnerables (Moje *et al.*, 2004).

El aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre en la vida cotidiana y en las prácticas e interacciones entre personas (Papen, 2007). La escritura no solo se restringe al conocimiento de los sistemas de escritura, por el contrario, los nuevos estudios sobre la literacidad (Cassany, 2006) comprenden la escritura como el desarrollo y el uso del lenguaje escrito en la sociedad y en eventos culturales auténticos (Kalman, 2005).

Además de los aspectos cognitivos involucrados en la enseñanza y adquisición de la lectura y escritura, existen aspectos contextuales que permiten entender

la lectura y escritura como prácticas sociales (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984). Los Nuevos Estudios de literacidad (NLS) desafían las concepciones puramente cognitivas de la lectura y la escritura (Barton, 2001). Estas concepciones cognitivas están relacionadas con una visión estándar de la lectura y escritura y “funciona con el supuesto de que la alfabetización en sí misma, de forma autónoma, tendrá efectos sobre otras prácticas sociales y cognitivas” (Street, 2003, p. 77). Por otro lado, los investigadores de NLS se han comprometido con un enfoque sociocultural de la alfabetización, lo que implica que la lectura y la escritura siempre están integradas en un contexto social más amplio (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2012; Gee, 1996; Heath, 1983; Papen, 2007). En este enfoque, la alfabetización se entiende como una práctica social (Street, 1984); por tanto, existen múltiples alfabetizaciones y el predominio de unas sobre otras depende de una posición ideológica que se refiere a las relaciones de poder y las instituciones sociales que las sustentan (Barton & Hamilton, 2000).

Este enfoque pone de manifiesto que la adquisición de la lectura y escritura comienza antes de la entrada a la educación escolar a través del contacto y acceso a una cultura letrada. La cultura escrita de los niños involucra el acceso y la disponibilidad de recursos para desarrollar la escritura en su ambiente sociocultural. Si bien el ambiente escolar se posiciona como un hito que enmarca las prácticas de los estudiantes hacia una visión didáctica de la escritura (Lerner, 2001) la comunidad y la familia también sustentan prácticas asociadas a la adquisición de la escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 2012). Es así que, la familia y la comunidad, constituyen una cultura letrada que involucra prácticas que pueden divergir de las prácticas asociadas a la escuela (Heath, 1983).

Los niños y las niñas desarrollan una cultura letrada que posee una gran diversidad de prácticas que emergen en el contexto familiar y desde la voluntad propia de los niños (Dyson, 2003). Los niños adquieren el conocimiento emergente sobre la escritura a partir de sus familias y en la interacción con la cultura letrada (Teale & Sulzby, 1986; Ferreiro, 1986).

Por otra parte, los estudiantes desarrollan una gran cantidad de prácticas de literacidad que pueden ser consideradas como ‘no oficiales’ (Dyson, 2003). Las prácticas no oficiales pueden relacionarse a diversos propósitos, tales como: divertirse o manejar las relaciones entre los pares. Estas prácticas dan cuenta de la agencia de los niños en cuanto a la construcción de una cultura infantil particular (Dyson, 2003). Tanto las experiencias de recontextualización como la existencia de escritura “no oficial en la escuela” confirman la hipótesis de que la escritura no se reduce a las tareas propiamente escolares. Bernard Lahire ve

en estas formas la prueba de que el “iletrismo” es una construcción cultural que separa versiones legítimas y no legítimas de la cultura escrita (Lahire, 1993). Las prácticas no oficiales o vernáculas (Barton & Lee, 2012; Camitta, 1993) han adquirido gran relevancia en la vida diaria especialmente a través de los recursos y prácticas digitales. Las nuevas formas de participación en la vida social permiten la inclusión de las prácticas digitales de lectura y escritura entendidas como práctica social. Las prácticas digitales de lectura y escritura pueden ser definidas como aquellas prácticas que nos permiten rastrear significado a través de las tecnologías digitales (Gillen & Barton, 2010). Además, en particular relacionado a la primera infancia, es relevante mencionar que en el caso de niñas y niños se relaciona al juego (Marsh, 2011).

En este contexto, en el hogar pueden observarse diferentes eventos que contribuyen a la comprensión sobre cómo niñas y niños se embarcan en el viaje que implica leer y escribir. En el cuento podemos observar cómo Miguel y su hermano menor se involucran en juegos en línea. En esta situación, el hermano menor de Miguel es el guía que apoya el aprendizaje de su hermano. En este sentido, este evento constituye una situación de andamiaje entre los dos hermanos. Esta práctica social se resuelve de esta manera como una experiencia de aprendizaje que favorece el desarrollo de la lectura y escritura de Miguel.

Las prácticas de lectoescritura en ambientes vulnerados presentan una diversidad de prácticas en el hogar, sin embargo, las prácticas que desarrollan los estudiantes se corresponden con prácticas vernáculas y no con prácticas escolares (Moje *et al.*, 2004; Pahl & Kelly, 2005). En este sentido, en este contexto social se aprecia de manera más clara la escisión que existe entre las prácticas alfabetizadoras de la escuela y el hogar.

Las condiciones materiales forman parte importante de cómo se enfrenta y entiende el mundo y, por lo tanto, la literacidad. Las condiciones materiales con las que conviven los sujetos impactan en los recursos simbólicos y materiales para practicar la alfabetización. De acuerdo a Kalman (2005), este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituyen las rutas de acceso y las modalidades de apropiación para desarrollar y usar la lectura y la escritura. El acceso contempla la disposición de los sujetos a ‘acceder’ a recursos aun cuando no los tengan disponibles. Por otro lado, la disponibilidad abarca aquellos recursos que se encuentran disponibles y son familiares dentro del contexto de los participantes. La falta de recursos tradicionales para practicar la lectura y la escritura no impactan necesariamente en el acceso a oportunidades de practicar la lectura y la escritura (Calderón, 2015). Los participantes desarrollaron estrategias de aprendizaje y escritura propias, es decir que demostraron poseer prácticas voluntarias que fomentaban el aprendizaje fuera de la escuela

(Calderón, 2017). Por ejemplo, los estudiantes presentan una gran variedad de prácticas digitales aun cuando no poseen disponibilidad de recursos digitales, sin embargo, su motivación personal los lleva a desarrollar estrategias para acceder a estos recursos (Calderón, 2015; Thibauth & Calderón, 2020).

El cuento y la teoría que lo explica dan cuenta de la escisión que existe entre los dominios escuela-hogar y las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en cada espacio. Desde la perspectiva de la escuela, Miguel ha sido catalogado como no lector, pero esta etiqueta reduce los dominios en los que se utiliza la lectura al dominio escolar. En el hogar, Miguel es capaz de realizar diversas actividades que hacen cuestionar su etiqueta de no lector. El cuento nos invita a reflexionar sobre la importancia de las etiquetas, sobre todo cuando estas se desprenden de teorías que provienen de paradigmas de lectura y escritura que se alejan de la lectura y escritura como prácticas sociales.

De acuerdo la literatura, existen al menos dos elementos claves podrían mejorar sustancialmente el desempeño de los estudiantes en cuanto a sus habilidades en lectura y escritura: los programas de alfabetización familiares (Timmons & Pelletier, 2015; Wasik, 2012) y la creación en la escuela del “tercer espacio” (Levy, 2008; Moje *et al.*, 2004). Las prácticas destinadas a resolver los problemas de lectura y escritura deben surgir en asociación entre las familias, las escuelas y las comunidades (Cairney & Ruge, 1998; Anderson *et al.*, 2005). Cruzar los límites tradicionales entre las familias, la alfabetización comunitaria y escolar, llama la atención sobre la naturaleza ideológica de la alfabetización. Las prácticas estandarizadas transferidas de escuela a escuela no serán significativas para los estudiantes. Los profesores deben conocer las prácticas de alfabetización de sus propios alumnos (Moll *et al.*, 1992).

En este sentido, la invitación es también a crear puentes que permitan construir ese tercer espacio en la escuela. Para ello, se debe cuestionar la conceptualización de lectura y escritura, su evaluación y la innegable prevalencia de las prácticas en el hogar. Al reconocer a las y los estudiantes como sujetos letrados, con sus propias experiencias y prácticas, les abrimos el camino, los apoyamos en el viaje que han emprendido y, por sobre todo, no los coartamos con etiquetas que pueden dañarlos profundamente.

## **INVITACIONES A PROFUNDIZAR**

Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., & Smythe, S. (Eds.). (2005). *Portraits of literacy across families, communities, and schools: Intersections and tensions*. Routledge.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge.

Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15(2-3), 92-104.

Barton, D. (2007). *Literacy. an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell Pub.

Barton, D., & Hamilton, M. (2012a). *Local literacies. Reading and writing in context*. Routledge.

Barton, D., & Lee, C. (2012b). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*.

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.

Bravo, L. (2008) Prólogo. En Villalón, M. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (pp. 15-17). Ediciones UC.

Cairney, T., Ruge, J., & Training, E. (1998). *Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Calderón, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, 32, 259-282.

Calderón, M. (2017). Self-generated Literacy Practices in Disadvantaged Environments in Chile. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(1), 29-41.

Camitta, M. (1993). Vernacular Writings: Varieties of literacy among Philadelphia high school students. *Cross-cultural approaches to literacy, s 1*. Cambridge University Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social construction of literacy* (2nd ed., pp. 1-18) Cambridge University Press.

Dyson, AH. (2003). *The Brother and sisters Learn to Write: Popular literacies in Childhood and School culture*. (Language and Literacy Series). Teachers College Press.

Gillen, J., & Barton, D. (2010). *Digital literacies: A research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (2nd ed.). Taylor & Francis.

Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London Communities. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (pp. 37-54). John Benjamins.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press.

Kalman, J. (2005). *Discovering literacy: Access routes to written culture for a group of women in Mexico*. UNESCO Institute of Education, Hamburg, ISBN 9-28201-137-2.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses Univ. Septentrion.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). Fondo de Cultura Económica.

Levy, R. (2008). 'Third spaces' are interesting places: Applying third space theory to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(1), 43-66.

Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world: establishing an online interaction order. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101-118.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santiago de Chile