

Venturas y desventuras de la lectura en el aula de educación primaria pública

CARLOTA FLORES
SCARAMUTTI DE
NAVEDA*

1. EL AULA, UNO DE MUCHOS ESPACIOS EDUCATIVOS

«Fui alfabetizado
en el suelo del patio de mi casa,
a la sombra de los mangos,
con palabras de mi mundo...
el suelo fue mi pizarra;
las ramitas, mi tiza»
(«¡Aprendemos! – Cartilla de alfabetización)
Malabó – Africa

El texto con el cual inicio este acápite muestra dos cosas: por un lado, la precariedad que enmarca el aprendizaje de lectura y escritura en un contexto africano —Malabó— y, en contraste, las posibilidades de transformar cualquier espacio en un «aula de aprendizaje», en un lugar capaz de suscitar aprendizajes con sentido.

El hablante imaginario de este fragmento declara que en un contexto que aparentemente no es el ideal, es alfabetizado, aprende a leer y a escribir y, además, sin recurrir a ningún soporte técnico (tizas, pizarras, retroproyector, multimedia, etcétera), sino solo —inferimos— con la proximidad del piso como pizarra y con ramitas como tizas. Sin embargo, esta precariedad declarada nos permite advertir que hay elementos estéticos —«a la sombra de los mangos»— que acreditan que el aprendiz está involucrado en una situación de aprendizaje excepcional que queda además subrayada cuando —enfatisa— «aprendí, con palabras de mi mundo».

Proponiéndonos —sin ser aquella su intención— una opción metodológica que apuesta por aprender a leer y a escribir con palabras y textos que tienen un real sentido para el niño, la niña, el joven o quizá el adulto porque con ellas denomina y describe su entorno, su mundo real.

* Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El fragmento nos dice claramente: no es lo esencial el lugar en el que se pueden suscitar aprendizajes, lo fundamental es promover que se aprenda a leer y a escribir que, en realidad son los mecanismos, los saberes que nos permiten insertarnos e interactuar en sociedad, idea que concuerda muy bien en una sociedad compleja como la nuestra en la que es evidente la carencia de recursos educativos, entre ellos, la falta de una infraestructura adecuada. Así como de los materiales respectivos hecho que no puede convertirse en una traba ni para el aprendizaje de lectura, ni menos para su práctica como actividad permanente, necesaria y placentera.

Por la que, a modo de reflexión puedo plantear que la primera desventura pedagógica suele darse cuando el docente circunscribe la lectura solo al espacio del aula, siendo posible realizar esta en otros espacios y ambientes.

Diversidad y acontecer en el aula de educación primaria en el Perú

Nuestra diversidad sociocultural, geográfica, étnica y lingüística constituye el variado y complejo contexto en el que transcurre el acontecer cotidiano de la escolaridad formal del aula de educación primaria, sujeta a múltiples y renovados esfuerzos para enriquecer sus experiencias y procurarle calidad a su tarea.

En la costa, unas veces urbana y otras rural, en la sierra moderna o rezagada y en la selva carente del despliegue civilizador de la urbe costeña y de algunas ciudades de la sierra el aula de primaria se nos muestra como un espacio pleno de vida y de mil inquietudes, lleno del esfuerzo del maestro, del educador que inquieto agota todos sus saberes por conducir con eficacia el aprendizaje de los cientos y cientos de niños y niñas que acuden a la escuela estatal.

Es fácil encontrar la disimilitud de situaciones al observar las aulas destinadas a primaria. Las hay excelentes, con un equipamiento moderno y útil, capaces de servir de contexto adecuado para un trabajo competente y creativo (lástima que estas sean las menos). También las hay deficientes y precarias, en las que solo el entusiasmo de los niños constituye la nota positiva. En casi todas, maestros y alumnos han logrado señalar sectores correspondientes a las diferentes áreas. Sobresale sin duda la referencia a las Áreas de Comunicación y de Lógico-Matemática.

Pequeños estantes ubican libros diversos y letreros coloridos estimulan a los niños y a las niñas a leer. Resulta conmovedor tropezar en un aula rural con un bello cartel que expresa con letras animadas «Leer siempre es un placer» junto a otro que sugiere «Piensa antes de hablar» y que, sin duda, a largo plazo tendrá un efecto formativo en la conciencia de los pequeños alumnos.

El aula, con muebles pintados y repintados; con armarios las más de veces, destartalados (reflejo de una realidad que cambia poco o casi nada), con paredes recubiertas con láminas que visualizan a Miguel Grau, Francisco Bolognesi, don José de San Martín y quizá alguno de los Incas de nuestra singular historia nacional, es ese «segundo hogar» al que metafóricamente se han referido poetas y educadores quizá para intentar llamar la atención sobre su probada trascendencia en la vida de la infancia del Perú.

La escuela es un reflejo de la sociedad, el aula es el espejo que retrata y descubre niveles y desniveles de la educación primaria formal.

UNICEF nos ilumina con cifras y datos estadísticos y nos indica que somos un país con más del 49% de población joven. ¡Qué decir de cuántos niños y niñas en edad escolar!

Sin embargo, nuestras aulas no están repletas. Los niños y niñas, sobre todo en las zonas urbano marginales y rurales andinas y amazónicas, no acuden a la escuela y dejan vacío su posible lugar en el aula. Son parte de la infancia que, lamentablemente, trabaja y está desatendida en su indiscutible derecho a la educación.

Si confrontamos las experiencias pedagógicas que se dan en el aula primaria de esta diversidad que marca la escuela peruana, encontraremos que aquellas son también múltiples y variadas y que su creatividad y efecto transformador se relaciona con la capacidad pedagógica de los docentes que las conducen y orientan.

A mejor preparación del docente mejores resultados en el logro y metas que cada experiencia supone. Sin duda que, con relación al aprendizaje de lectura y escritura así como de consolidación de hábitos de lectura y originalidad en la producción de textos, en los últimos años, se han hecho esfuerzos notables pero, a pesar de ellos no se han logrado formar niños y niñas lectores competentes ni menos evitar que los lectores pasen a formar parte de esa innegable cantidad de analfabetos funcionales que, como un lastre, actúa en una sociedad que, como la nuestra, reclama un cambio profundo y una transformación material y ética urgentes.

En pleno siglo XXI es cierto que el aula formal debe responder a determinadas especificaciones técnico-pedagógicas y debe intentar transformarse en ese «alegre taller» que preconizó con acierto Federico Froebel. Tratando de ser además, cualquier espacio capaz de suscitar aprendizajes en correspondencia a una actitud profesional más flexible y diversa del educador primario.

¡Qué mejor que una tecnología de avanzada constituya el soporte técnico para el quehacer en el aula! Pero mientras la modernidad nos alcanza y contribuye a lograr que el aula y otros ambientes adquieran plena vigencia para

el aprendizaje, hagamos lo más eficiente que sea el trabajo nuestro de cada día con los niños y niñas que se nos confían en concordancia además con la idea expandida que «por primera vez en la historia de la humanidad, a partir del siglo xx y con más fuerza en el siglo XXI se ha tomado conciencia que la educación es un derecho fundamental de la persona humana» (Vásquez 1999: 11) que su ejercicio debe darse además en un aula y espacios agradables en los que aprender, descubrir y construir conocimientos sea un verdadero placer.

A modo de reflexión puedo plantear que la segunda desventura que enfrenta la lectura en el país es que no se enfatiza atender a las peculiares características socioculturales y lingüísticas que existen y no se recoge el aporte de las culturas regionales y locales. No se le tiene en cuenta.

Leer un texto, escrito en el aula ¿placer o fastidio?

Para la mayoría de los niños y niñas urbanos y rurales la lectura no ocupa el espacio que debería tener en sus propias vidas. El juego tecnológico y/o el trabajo obligado han ocupado su lugar.

Jugar frente a imágenes en movimiento, con sonidos especiales y con solo mover coordinadamente las manos es el «éxito» del momento: *game boy*, *play station*, videojuegos, juegos a través de la computadora resultan más entretenidos para un niño que la actividad de leer.

Los niños que trabajan en el campo o la ciudad por supuesto que son ajenos al placer de la lectura pese a algunos pequeños esfuerzos, dada la magnitud del problema.

Pero ¿por qué esta referencia? Porque leer es enfrentar un texto escrito, sin voces, ni sonidos, ni imágenes en movimiento. Porque leer —en el nivel de los niños— es «demorar» en comprender un mensaje que, si llegara a través de imágenes en movimiento y con sonidos sería captado con mayor facilidad. Porque leer un texto escrito, en el espacio del aula, implica necesidad de concentración, de atención, de silencio, de desciframiento permanente del texto para construir su significado. Por ello y porque suele ser que el texto que se lee no ha sido elegido por el propio niño sino más bien, de alguna manera, impuesto por los responsables del trabajo escolar, decisión que supone un desacuerdo entre los reales intereses lectores de los niños, niñas y el texto, leer se convierte en una agotadora tarea.

La sombra de la evaluación que sigue a la lectura de un texto comunica a niños y niñas una profunda inquietud que afecta su interés personal por la lectura máxime si a cada lectura sigue la aplicación de un control de comprensión que,

por el dirigismo de las preguntas le resta al alumno la posibilidad de expresar creativamente todo el imaginario que el texto le sugiere.

Los alumnos reconocen la utilidad de la lectura sin embargo, entre un alumno y otro, se advierte una significativa diferencia en la frecuencia y la profundidad con que cada uno lee.

Los docentes saben y reconocen a ciencia cierta que «leer es una actividad compleja que tiene como objetivo la comprensión del texto escrito, esto es, la construcción de una representación mental del significado del mismo. Y reconocen también que la eficacia de la actividad lectora se debe valorar en consecuencia, por la profundidad y precisión de la comprensión, que, por definición, implica el establecimiento de relaciones entre lo que sabe el sujeto y lo que dice el texto» (Alonso Tapia 2001: 41).

Pero la dificultad no radica en el desconocimiento de los aspectos teóricos de la lectura sino más bien en el cómo lograr que los alumnos lean habitualmente, comprendan el texto escrito leído y comuniquen sus saberes y experiencias. La práctica es la deficitaria en lo que se refiere a una acertada conducción del proceso de comprensión de lectura y el cómo formar niños y niñas lectores.

La didáctica sugiere a los docentes del nivel primario apoyar su tarea de formación de lectores mediante la aplicación sistemática de diversas estrategias. Leer en silencio, por ejemplo, facilitar al pequeño lector establecer un necesario y provechoso contacto con el texto escrito, sin interferencias y capaz de permitirle posesionarse del léxico del texto, de sus constructos frásicos y oracionales y de ir construyendo esa imagen del texto que, en los últimos grados de educación primaria, le permitirán identificar —según la propuesta de J. Jolibert— la micro, la macro y la superestructura del texto.

Igualmente, el maestro puede conducir la lectura como un proceso interactivo en el que, formados los equipos de lectores, cada integrante lee de manera oral y expresiva los textos que identifican a uno de los personajes del relato, si se trata de la lectura de un cuento.

Y qué decir de las innumerables ventajas de la lectura oral expresiva en equipo que permitiendo el desarrollo de habilidades comunicativas orales, contribuye también en la formación de la autoestima y equilibrio emocional de los alumnos.

Múltiples estudios e investigaciones y una bibliografía contemporánea pueden servir de referentes bibliográficos para mejorar la tarea del docente en su desempeño como facilitador de la práctica de lectura en el aula y otros ambientes.

La lectura de búsqueda, de investigación y simplemente la lectura por divertimento ofrecen una gama de posibilidades que favorecen cambiar la actitud de los alumnos frente a la lectura. Actividades de animación de la lectura y juegos en torno a la lectura de textos pueden coadyuvar en esta labor de reconquistar la lectura para el siempre asombroso imaginario infantil.

A modo de reflexión, por ello planteo, como tercera desventura pedagógica la notoria carencia de una formación especializada de los docentes en el fomento, y conducción de la lectura así como en la consolidación de hábitos de lectura.

En el aula o fuera de ella, la lectura es un proceso complejo e interactivo

La aparente sencillez del aprendizaje de la lectura y la escritura debe conducir al estudiante hacia el pleno desarrollo de habilidades comunicativas que, por la práctica permanente, los conduzca a convertirse en niños y niñas lectores y productores de textos.

Pero ¿por qué esta inicial sencillez nos puede conducir a reconocer que la lectura es un proceso complejo e interactivo?

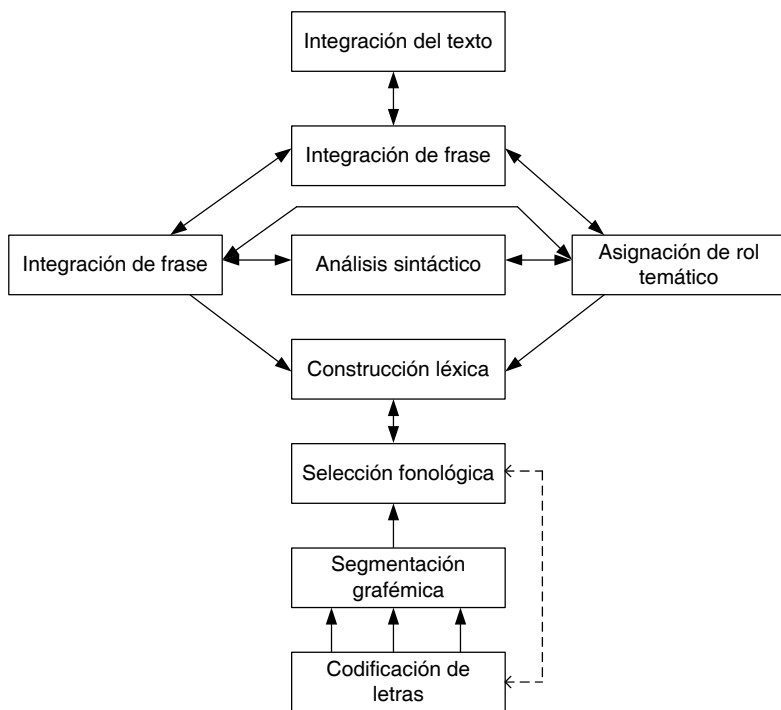
La respuesta es evidente. Hay un matiz diferencial entre el sistema de aprendizaje y la práctica de la lectura como actividad esencial, interdisciplinaria y necesaria en y fuera del aula; en la vida personal y social.

No me referiré a las metodologías disponibles para el aprendizaje, las hay varias y muy eficaces: el método peruano, por ejemplo. En lugar de ello, me detendré en la reflexión y el análisis de por qué investigadores y expertos coinciden en explicar la complejidad del proceso lector.

Observemos el esquema diseñado por J. Alonso Tapia y validado por otros expertos para comprender el proceso lector en sus múltiples interrelaciones.

Para el desarrollo de este esquema, cuyo carácter técnico y especializado es evidente, sigo el desarrollo de las ideas expuestas por Alonso Tapia, catedrático principal de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid en su conferencia «Fundamentos psicológicos de la lectura» sustentada dentro del marco del Congreso Mundial de Lectura (Madrid, 1999) y que —sin duda— pueden contribuir a que la comprensión de lectura en el aula se realice dentro del marco de un trabajo competente y especializado.

Según Alonso Tapia «comprender un texto es formarse una representación del contenido del texto», opinión que confrontada por lo expuesto por expertos como Josette Jolibert, Gloria Hinojosa, Mabel Condemarin, entre otros, corresponde a una «construcción del significado» al que ellos aluden y que nuestra práctica pedagógica reconoce como válida.



Comprender un texto es representarlo mentalmente como una respuesta a la interacción entre las características del texto y el lector que aporta al proceso todo su bagaje de conocimientos.

Pero qué elementos guían la construcción del significado de un texto:

- Las características del texto: micro, macro y superestructura.
- La evocación de todo tipo de informaciones y saberes que posee el lector y que se evidencian durante el proceso de lectura.
- La integración de informaciones que efectúa el lector que es capaz de relacionar, asociar, cotejar, inferir, deducir, etcétera a partir del texto que lee.
- La capacidad del lector de ir variando y/o modificando la representación inicial del contenido del texto porque, a medida que lee, obtiene más informaciones que le iluminan.

En la praxis metodológica de la lectura en el aula de la escuela primaria actual, los docentes suelen —de un modo pragmático— efectuar actividades previas a la lectura, efectuar actividades previas a la lectura, actividades durante y después de esta, realizando en cada fase acciones capaces de lograr que

los alumnos interactúen con el texto de un modo más productivo y sus logros como lectores sean, en muchos casos, óptimos.

El Ministerio de Educación (2000) expone este proceso en la *Guía Metodológica de Comunicación Integral*.

Alonso Tapia concede un valor singular al logro del pleno acceso del léxico del texto por el alumno lector. Sin verificación del conocimiento del corpus vocabular que utiliza el autor en un texto determinado es imposible construir su significado. Es como pedirle a un niño o niña que resuelva un problema sin saber las operaciones básicas. Igualmente, la identificación de proposiciones y/o construcciones que irán de simple a complejas según sea el destinatario del texto, así como el reconocimiento de una estructura textual.

Cito por interesante y actual y por su aplicabilidad a nuestra realidad lo escrito por el autor de la referencia:

En relación al proceso lector, los sujetos precisan de entrenamientos y práctica suficiente para identificar correctamente los patrones gráficos y necesitan conocer los términos utilizados en el texto, lo que es obvio. Pero necesitan también que se les enseñen a activar los conocimientos previos relevantes y a leer con el propósito adecuado dado que, en caso contrario, la interacción del sujeto con el texto no facilitará una comprensión adecuada del mismo. Necesitan, además que se les enseñen estrategias para extraer el significado de las palabras del contexto, que se les enseñe explícitamente a leer tratando de detectar la progresión temática; que se les enseñe, a través de la reflexión sobre el significado de las conectivas y de los tiempos y modos verbales y de la actividad encaminada a mantener la referencia textual, a identificar la organización jerárquica de las ideas del texto, distinguiendo la diferente importancia de las ideas contenidas en el mismo. Y, finalmente, que se les enseñen los distintos elementos que es necesario conocer para identificar correctamente la intención comunicativa (Alonso Tapia 1997: 55)

A modo de reflexión planteo que la cuarta desventura pedagógica presente en nuestro acontecer corresponde al poco acceso de los docentes a una bibliografía actualizada.

Logros y aciertos en el área de comunicación en el aula primaria

En las últimas décadas se produjo en el país un fuerte movimiento de innovación y renovación del quehacer pedagógico. Sobre todo a nivel de propuestas y de nuevos enfoques. Por ejemplo, la década de 1990 a 2000 la educación primaria, a impulsos de educadoras visionarias, propugnó la modificación del

currículo vigente en el que se trabajaba en función a objetivos por uno moderno que aspiraba al logro de competencias y desarrollo de capacidades.

En función a esta propuesta, se desarrolló a nivel nacional el sistema nacional de capacitación que permitió que innumerables docentes revisaran, confrontaran y estudiaran a la luz de ideas pedagógicas de avanzada.

¿Se logró mejorar el ejercicio docente? La respuesta solo la daría un trabajo acucioso de investigación sobre el tema.

Lo que sí es fácil de demostrar es que aquella década permitió el paso a la propuesta curricular actual que, por ejemplo, a nivel del área de comunicación plantea tópicos esenciales.

a) Definición y reflexión sobre el enfoque comunicativo que —según lo sustentado por el Equipo Técnico Pedagógico del MED— debe orientar el trabajo en el área de Comunicación. «En este enfoque se pone énfasis en el lenguaje oral y escrito en su relación con el desarrollo del pensamiento» (MED 2004: 20).

Igualmente se expone, en el documento de la referencia, que «los rasgos más importantes de este enfoque son:

- La lengua se aprende y se enseña en pleno funcionamiento... promoviendo situaciones reales de comunicación y empleando textos completos que deben leerse, consultarse o escribirse teniendo en cuenta un interlocutor real».
- El texto es la unidad básica de comunicación porque tiene significado completo y expresa en forma coherente y creativa ideas, experiencias, sentimientos y nuestro mundo imaginativo.
- Los textos deben responder a los intereses y necesidades de los estudiantes. En el aula, los alumnos utilizarán textos reales, útiles, prácticos capaces de mejorar y perfeccionar sus verdaderos requerimientos de comunicación. Igualmente, aprenderán a producirlos.
- En la escuela deben usarse y producirse textos reales y considerando los intereses reales de los estudiantes para que la enseñanza sea significativa (MED 2004: 21-22)

b) Precisión de las capacidades comunicativas priorizadas las que además poseen un carácter transversal que asegura deban considerarse en todas las áreas del currículo de educación primaria.

Estas capacidades comunicativas enfatizan: 1) la expresión y comprensión oral y en diversos lenguajes, 2) la comprensión lectora, 3) la producción de textos escritos.

- La presencia y el impacto de la interculturalidad en nuestro medio y realidad educativa.
- La dotación de material educativo, especialmente de textos escolares y bibliotecas de aula.
- La actitud de numerosos docentes que, aspiran a innovar su ejercicio profesional para ser los copartícipes de una educación de calidad.

Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer.

No son las desventuras y los desaciertos los que pueden retrasar la mejora del trabajo en el aula y fuera de ella. El desarrollo de las capacidades del alumno está en relación directa al desempeño docente que, acordando su labor, con otros actores responsables de la educación de los niños y niñas del país puede obtener éxitos probados en su labor.

Un largo camino nos espera como educadores. Avancemos con amor y ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, Jesús

2001 «Fundamentos psicológicos de la lectura». En *Congreso de Lectura Eficaz: ponencias: paneles y comunicaciones*. Madrid: Editorial Bruño, pp. 41-56.

Ministerio de Educación - MED

2000 *Guía Metodológica del Área Comunicación. Integral*. Lima: Editorial del Ministerio de Educación.

2004 «Enfoque de la Propuesta Pedagógica de Comunicación y capacidades priorizadas». Lima: MED.

VÁSQUEZ, Raúl

1999 «Lectura y Educación». Ponencia al Congreso Mundial de Lectura. Madrid.